



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIA SMUK DA ROCHA

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA:
UM ESTUDO A PARTIR DOS ANAIS DOS SIMPÓSIOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL
DE HISTÓRIA (ANPUH-BRASIL) 1961-2015**

**CHAPECÓ/SC
2016**

CLAUDIA SMUK DA ROCHA

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA:
UM ESTUDO A PARTIR DOS ANAIS DOS SIMPÓSIOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL
DE HISTÓRIA (ANPUH-BRASIL) 1961-2015**

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Iône Inês Pinsson Slongo.

CHAPECÓ/SC
2016

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Rocha, Claudia Smuk da

O estado do conhecimento sobre o Ensino de História na EJA: um estudo a partir dos Anais dos Simpósios da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil) 1961-2015/ Claudia Smuk da Rocha. -- 2016.

236 f.

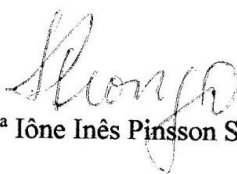
Orientadora: Prof^a Dr^a Iône Inês Pinsson Slongo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2016.

1. Educação de Jovens e Adultos . 2. Ensino de História. 3. ANPUH-Brasil. 4. Estado do conhecimento. I. Slongo, Prof^a Dr^a Iône Inês Pinsson, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CLAUDIA SMUK DA ROCHA

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA:
UM ESTUDO A PARTIR DOS ANAIS DOS SIMPÓSIOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL
DE HISTÓRIA (ANPUH-BRASIL) 1961-2015**

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.



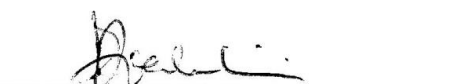
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iône Inês Pinsson Slongo.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 23/08/2016.


BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Elison Antonio Paim – UFSC



Prof. Dr. Delmir José Valentini – UFFS



Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Marocco Maraschin – UFFS

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Iône Inês Pinsson Slongo, agradeço por me “escolher” como orientanda, foi uma honra! Sou grata por poder compartilhar da tua sabedoria e experiência na pesquisa – qualidades que jamais diminuíram tua humildade e generosidade. Obrigada pela presença constante, incentivo, gentileza e paciência!

Aos Professores que constituíram a banca examinadora de qualificação desta dissertação: Prof. Dr. Elison Antonio Paim, Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim e Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Marocco Maraschin, agradeço pelas valiosas observações e sugestões. Ao Prof. Dr. Delmir José Valentini, agradeço a disponibilidade em participar da banca de defesa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, agradeço por ter convivido, ainda que brevemente, com docentes extremamente qualificados. Vocês são grande fonte de inspiração!

Ao Frederico, meu companheiro há 16 anos, pelo incentivo. Se não fosse tua paciência em me ensinar a dirigir e, sobretudo, a me encorajar a enfrentar o sinuoso caminho Erechim-Chapécó, não teria chegado até aqui. Obrigada também pelos cuidados e atenção. <3

À minha mãe, Ana Maria, por tudo o que fez por mim, pela educação e pelo exemplo de otimismo, mesmo frente a tantas adversidades. Mulher sábia, corajosa, determinada, que nunca foi subserviente a ninguém. Minha heroína!

Ao meu pai Claudio (*in memoriam*), exemplo de honestidade e humanidade. Obrigada por ter nos ensinado a valorizar o conhecimento e a democracia. Pai amoroso, lamento por não poder pegar na tua mão, deitar no teu colo, buscar alento nas tuas palavras. Saudades!

Ao meu irmão Leonel, pelo incentivo e pelas discussões teóricas e políticas. Obrigada também pelos momentos de “zoeira” para a necessária descontração nesse processo.

Sou grata por ter crescido em uma família tão estável, que contou ainda com duas tias queridas: tia Luza (Nena) e tia Nelci (Ni), de quem cuidei até o fim, em retribuição ao carinho com que me criaram e educaram. Estão constantemente em minha memória.

À Clarice Ana Santos, que cuida da minha mãe como uma mãe. Obrigada por estar sempre disposta a ajudar!

À Geny Kwiecinski, que me acolheu com tanto carinho em Chapecó. Na tua casa não me senti hóspede, me senti uma filha. Também agradeço ao Gabriel, por ter me recebido tão bem. Foram agradáveis os momentos ao lado de vocês!

Aos colegas do CEJA Erechim, profissionais comprometidos e pessoas de agradável convivência. À Equipe Diretiva da época em que fui aprovada no processo seletivo do Mestrado: Diretora Rute Imlau, Vice-diretora Marilei Simonetto e Coordenadora Pedagógica Patrícia Zick, que deram apoio irrestrito, não poupando esforços para ajustar os horários de forma que eu pudesse frequentar as aulas. À colega Ms. Vivian Destri, pelo diálogo acadêmico e parceria no trabalho. Ao colega Lucas Carbonari, que não só trocou de turmas comigo para que eu pudesse ter os dias livres necessários para frequentar as aulas como também foi um grande incentivador nos momentos de frustração. À Naiara Soares, intérprete de LIBRAS, com quem compartilhei o atendimento de uma turma especial, pela colaboração na difícil tarefa em conciliar a docência com os estudos e pesquisas do mestrado. Aos colegas de longa data: Dalila Martinazzo, Juliana Moravski, Ricardo Corrêa, Tevie Sexto, Nelson Borsoi: é muito prazeroso trabalhar com vocês! Às pessoas que chegaram e têm feito diferença: Juliana Rigo, Michele Selivon, Francieli Ferrari e Juliana Gemelli. Aos muitos colegas que passaram pelo CEJA, sou grata por tudo o que vivi e aprendi ao lado de vocês!

Ao amigo Fernando Lorenzon, mestrando em História, que emprestou bibliografias importantes para este estudo. Obrigada pela solidariedade!

Aos colegas de Mestrado, turma incrível. Sinto saudades (há tempos)!

RESUMO

Esta pesquisa articula dois aspectos educacionais brasileiros que cumprem importante função social: o Ensino de História (EH) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Investiga o estado do conhecimento sobre o EH na EJA entre as produções socializadas nos Simpósios Nacionais da Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), partindo do pressuposto de que as problemáticas relacionadas à modalidade de ensino passaram a ser discutidas no âmbito desta sociedade científica a partir da atuação e produção de uma comunidade nacional de investigadores em EH. Trata-se de um estudo bibliográfico, de caráter exploratório, do tipo “estado do conhecimento”, segundo a definição dada a este enfoque metodológico por Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006). O material empírico que constitui o *corpus* da pesquisa foi coletado nos Anais eletrônicos dos Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil, realizados entre 1961 e 2015, totalizando 28 reuniões. Esta fonte forneceu um universo de 138 produções, encontradas a partir das diferentes denominações que a EJA recebeu ao longo da história. Destas, 40 (14 resumos e 26 artigos completos) foram selecionadas para análise, sendo que a organização e categorização inicial do material adotam procedimentos da “análise de conteúdo” proposta por Bardin (2002) e sintetizada por Triviños (1987). O estudo apoia-se na epistemologia de Fleck (2010), especialmente em categorias favoráveis à análise da produção e disseminação do conhecimento, tais como “coletivo de pensamento”, “estilo de pensamento” e “circulação intracoletiva e intercoletiva de ideias”. O instrumental analítico construído, inspirado na epistemologia fleckiana, busca identificar as relações entre a formação acadêmica/atuação profissional dos autores com os campos do EH e da EJA, os referenciais teóricos e metodológicos por eles compartilhados, os núcleos temáticos privilegiados, a natureza da produção acadêmica, e as principais contribuições no sentido da potencialização do EH na EJA. A pesquisa evidencia que problematizações relacionadas ao EH na EJA emergem nos Simpósios da ANPUH-Brasil em 1971, do que se segue uma lacuna até o final da década de 1990. A partir de então, as produções com este enfoque tiveram presença contínua no evento, se intensificando após a segunda década do século XXI, e conquistando em 2015 um Simpósio Temático (ST) específico. A análise histórico-epistemológica realizada revelou que as produções apresentadas a partir dos anos 2000 estão em consonância com as proposições críticas construídas pelos pesquisadores do campo do EH, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), que ressaltam as especificidades desta modalidade de ensino. Embora o volume de produções sobre o EH na EJA ainda seja pouco expressivo, argumenta-se que a presença crescente de produções, o desenvolvimento de pesquisas em Programas de Pós-Graduação e a conquista de um ST específico são indicativos da gênese de um coletivo de pensamento focado no EH para a EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ensino de História. ANPUH-Brasil. Estado do conhecimento.

ABSTRACT

This research articulates two Brazilian educational aspects that meet important social functions: the History Teaching (EH) and the Youth and Adult Education (EJA). It investigates the state of knowledge about the EH in EJA between socialized productions in National Symposiums by National Association of History (ANPUH-Brasil), on the assumption that the problems related to the type of education started being discussed within this scientific society based on the performance and production of a national community of researchers in EH. This is a bibliographic and exploratory study, also called “state of knowledge”, according to the definition given to this methodological approach by Ferreira (2002), Romanowski and Ens (2006). The empirical material that constitutes the *corpus* of the research was collected in the electronic Proceedings of the National Symposiums of ANPUH-Brasil, carried out between 1961 and 2015, totalizing 28 meetings. This source provided a universe of 138 productions, found from the different denominations that EJA received throughout history. Of these, 40 (14 abstracts and 26 full papers) were selected for analysis, and the organization and initial categorization of the material adopt procedures of “content analysis” proposed by Bardin (2002) and synthesized by Triviños (1987). The study is based on the epistemology of Fleck (2010), especially in categories favorable to analysis of production and dissemination of knowledge, such as “collective of thought”, “style of thought” and “intracolletive and intercolletive circulation of thought”. The analytical toolkit built, inspired by the fleckian epistemology, seeks to identify the relationship between the academic education/professional work of the authors with the fields of EH and EJA, the theoretical and methodological frameworks they shared, privileged thematic groups, the nature of academic production, and the main contributions towards the enhancement of EH in EJA. Research shows that problematizations related to EH in EJA emerge in Symposiums of the ANPUH-Brasil in 1971, what follows is a gap until the end of the 1990s. Since then, the productions with this approach had constant presence at the event, been intensified after the second decade of the XXI century, and gaining a Theme Symposium (ST) specific in 2015. The historical and epistemological analysis revealed that the productions presented since the 2000s are in line with the critical statements constructed by the researchers at the EH as well as with the National Curricular Guidelines for the EJA (2000), which highlight the specific characteristics of education method. Although the volume of productions about the EH in EJA is still not very expressive, it is argued that the increasing presence of productions, research development in Post Graduate Programs and the achievement of a specific ST are indicative of the origin of a collective thinking focused on the EH for the EJA.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). History Teaching (EH). ANPUH-Brasil. State of knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação dos círculos esotérico e exotérico do conhecimento em Ensino de História (EH).....	102
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da plataforma de busca “Anais ANPUH”.....	86
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumos sobre o Ensino de História na EJA identificados nos Anais dos SNH (1979 a 2015).....	90
Tabela 2 – Artigos completos sobre o EH na EJA identificados nos Anais dos SNH (1961 a 2015).....	92
Tabela 3 – Simpósios da ANPUH-Brasil: anos, locais e temas fundamentais.....	115
Tabela 4 – Inovações na socialização científica dos SNH da ANPUH-Brasil.....	117
Tabela 5 – Estimativa de participantes e de número de comunicações apresentadas nos Simpósios da ANPUH-Brasil (1961-2015).....	118
Tabela 6 – Coordenadores do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-Brasil.....	123
Tabela 7 – Simpósios Temáticos sobre o Ensino de História no XXIV SNH (2007).....	125
Tabela 8 – Simpósios Temáticos sobre o Ensino de História no XXV SNH (2009).....	125
Tabela 9 – Simpósios Temáticos sobre o Ensino de História no XXVI SNH (2011).....	126
Tabela 10 – Simpósios Temáticos sobre o Ensino de História no XXVII SNH (2013).....	126
Tabela 11 – Simpósios Temáticos sobre o Ensino de História no XXVIII SNH (2015).....	127
Tabela 12 – Formação acadêmica dos autores das produções sobre o EH na EJA, socializadas nos SNH entre 1971 e 2015.....	136
Tabela 13 – Referenciais teóricos nacionais compartilhados pelos autores das produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH entre 1971 e 2015.....	138
Tabela 14 – Referenciais teóricos internacionais compartilhados pelos autores das produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH entre 1971 e 2015.....	142
Tabela 15 – Núcleos temáticos das produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH entre 1971 e 2015.....	145
Tabela 16 – Natureza das produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH.....	148
Tabela 17 – Níveis/espços da Pós-Graduação de origem das produções sobre o EH na EJA que são relatos de pesquisas.....	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Movimento das produções sobre o Ensino de História na EJA nos Simpósios Nacionais de História (1971-2015).....	97
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional de História
APUH – Associação de Professores Universitários de História
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC – Centro Popular de Cultura
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EH – Ensino de História
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de EJA
ELV – Educação ao longo da vida
EPJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas
FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FFCHL – Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MEB – Movimento de Educação de Base
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PNE – Plano Nacional de Educação
PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SIRENA – Serviço de Rádio Educativo Nacional

SNH – Simpósio Nacional de História

ST – Simpósio Temático

TEN – Teatro Experimental do Negro

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	21
1.1 AS PRIMEIRAS INICIATIVAS.....	21
1.2 DA EDUCAÇÃO “MORAL” E “FUNCIONAL” À “LIBERTADORA”	25
1.3 ANOS 1960: APOGEU DA CONCEPÇÃO DE “EDUCAÇÃO POPULAR”	27
1.4 UM ARTIFÍCIO DE LEGITIMAÇÃO DO GOVERNO MILITAR.....	30
1.5 A REDEMOCRATIZAÇÃO.....	31
1.6 A CONCEPÇÃO DE “EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA”	34
1.7 DESAFIOS DA EJA NO CENÁRIO ATUAL E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	37
2 UMA “LENTE” PRIVILEGIADA PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO	40
2.1 QUEM FOI LUDWIK FLECK?	40
2.2 ASPECTOS ESSENCIAIS DA TEORIA DA CIÊNCIA DE FLECK	42
2.2.1 O “estado do saber”.....	43
2.2.2 Categorias fundamentais da epistemologia de Fleck: “estilo de pensamento” e “coletivo de pensamento”	45
2.2.3 A concepção de “fato científico” em Fleck.....	47
2.2.4 A dinâmica científica, segundo a epistemologia de Fleck.....	49
2.3 BREVES DIÁLOGOS ENTRE A EPISTEMOLOGIA DE FLECK E PENSADORES DO CAMPO DA HISTÓRIA	53
2.3.1 Fleck e Benjamin	56
2.3.2 Fleck e Bloch	61
2.3.3 Fleck e Thompson.....	72
2.3.4 Diálogos não encerrados	79
2.4 A CRESCENTE ADESÃO À EPISTEMOLOGIA DE FLECK NO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DESTE ESTUDO.....	79
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	82
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	82
3.2 CARACTERIZANDO A PESQUISA	83
3.3 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	85
3.3.1 Seleção e categorização inicial das produções.....	88
3.3.2 As produções sobre o Ensino de História na EJA.....	90
3.4 O INSTRUMENTAL ANALÍTICO	99
3.4.1 Formação acadêmica/atuação profissional dos autores e o pertencimento a “coletivos de pensamento”	100
3.4.1.1 Atuação profissional e os círculos do conhecimento em EH	101

3.4.2 Referenciais teóricos e metodológicos compartilhados	103
3.4.3 Núcleos temáticos.....	105
3.4.4 Natureza das produções	106
3.4.5 Categorias analíticas complementares: concepções e linguagem.....	107
3.4.5.1 Concepção de Ensino de História e de EJA	107
3.4.5.2 Linguagem específica	108
3.5 PERSPECTIVAS DA ANÁLISE REFERENCIAL	109
4 O (DES) ENCONTRO ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A EJA NOS SIMPÓSIOS DA ANPUH-BRASIL	111
4.1 A ANPUH-BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE NACIONAL DE INVESTIGADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA.....	111
4.1.1 Notas sobre a trajetória dos Simpósios Nacionais de História	112
4.1.2 O lugar do Ensino de História nos SNH.....	119
4.1.2.1 O Ensino de História nos últimos cinco SNH (2007-2015) e o despontar do olhar para as especificidades da EJA.....	124
4.1.3 Outras relações entre a ANPUH-Brasil e os pesquisadores em EH.....	130
4.2 A PRODUÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA SOCIALIZADA NOS SIMPÓSIOS NACIONAIS DA ANPUH-BRASIL.....	132
4.2.1 Formação acadêmica dos autores	135
4.2.2 Referenciais teóricos compartilhados	137
4.2.3 Núcleos temáticos das produções	144
4.2.4 Natureza das produções	148
4.2.4.1 Relatos de experiência	149
4.2.4.2 Relatos de pesquisas	166
4.2.4.3 Ensaios.....	179
4.2.5 Perspectivas para a potencialização do EH na EJA.....	181
4.2.6 Um limite e uma contradição do EH na EJA.....	185
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
CORPUS DA PESQUISA: RESUMOS E ARTIGOS	205
APÊNDICES	211

INTRODUÇÃO

O campo de investigação em Ensino de História (EH) hoje sinaliza estar consolidado no cenário acadêmico-científico brasileiro. Isso porque já conta com um percurso significativo. Considerado o marco inicial citado por Costa e Oliveira (2007), que aponta para o ano de 1957, com uma publicação de Emília Viotti da Costa na *Revista de História* da Universidade de São Paulo, a pesquisa em EH estará completando em breve seis décadas de existência. Contudo, a produção do conhecimento deste campo ganhou maior impulso e visibilidade nas décadas de 1980 e 1990, conforme demonstrou Caimi (2001). Tomando como referência este período, no qual a produção dos pesquisadores em EH se intensificou, já são mais de trinta anos de experiências deste campo de investigação.

Já no século XXI, esse campo continua em expansão, o que se evidencia não só pela longa trajetória, como também pelo volume de produções e pela qualidade das mesmas. A produção do campo do EH se mostra de extrema necessidade em tempos politicamente conturbados, onde se corre o risco de retrocessos em conquistas de direitos sociais, em consequência da articulação de forças políticas e econômicas, que, em seus discursos, negam a luta de classes, e em casos mais extremos, clamam pela volta da ditadura militar no Brasil. É um daqueles momentos onde os professores precisam ter em mente a função social do EH “[...] que é a capacitação dos indivíduos para procederem à leitura crítica do meio no qual realizam suas experiências individuais e coletivas” (CAIMI, 2001, p.114).

Assim como o EH, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também tem importante função social a cumprir. Esta modalidade de ensino, criada para servir como um paliativo ao problema do analfabetismo no Brasil, ainda está longe de ser extinta. Os últimos dados sobre a demanda da EJA mostram que, embora “[...] ao longo dos últimos anos, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais vem sendo reduzida no Brasil: passou de 12,4%, em 2001, para 8,7%, em 2012” (BRASIL, 2014, p.37), o índice permanece alto. Correspondia, à época, a cerca de 13,2 milhões de brasileiros, colocando o país na oitava posição do *ranking* mundial de analfabetismo.

Além deste dado alarmante, é grande o número de brasileiros que não concluíram a educação básica na idade considerada adequada. De acordo com a ONG Ação Educativa, em 2013, eram 87 milhões de brasileiros com mais de 15 anos que não haviam completado seus estudos. Com a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de

Educação, as metas de combate ao analfabetismo e elevação dos anos de escolaridade dos brasileiros nele estabelecidas revelam o grande desafio a ser enfrentado: a universalização da alfabetização para jovens e adultos demandará a criação de, no mínimo, 13 milhões de vagas até 2024, último ano de vigência do Plano. “Para se ter uma ideia, todas as outras etapas e modalidades da educação básica juntas, somadas ao ensino superior, exigirão 8,6 milhões de novas vagas públicas no mesmo período” (CARA, 2014).

No entanto, a função social da EJA vai além de garantir o acesso/retorno ao processo educacional formal. Uma vez ofertada, a EJA precisa também assegurar, aos sujeitos que nela ingressam, a permanência nos estabelecimentos de ensino, através de uma aprendizagem de qualidade, oportunizando que avancem pelos diferentes níveis de ensino. Contudo, a responsabilidade na transformação deste quadro não pode ser atribuída apenas aos docentes e gestores da EJA, mas depende também do compromisso do poder público e de outros setores da sociedade com a melhoria da qualidade da educação brasileira, de maneira geral. Neste aspecto, a pesquisa acadêmica tem importante papel, e no desenvolvimento das investigações no campo da Educação é preciso levar em conta que os obstáculos que geram a demanda pela modalidade têm origem “[...] agora não mais devido a problemas de falta de escolas e vagas, mas [estão] relacionados, dentre outros fatores socioeconômicos, também ao processo de disseminação de conhecimento que ocorre nesses estabelecimentos de ensino [...]” (DELIZOICOV, 2004, p.171).

É na interface destes dois aspectos relevantes da educação brasileira, o EH e a EJA, que este estudo procura contribuir. A motivação que levou à articulação destas temáticas na construção do objeto desta pesquisa foi minha formação acadêmica inicial, na Licenciatura em História, entre os anos de 2003 e 2006, bem como minha experiência docente, que vem se constituindo, desde 2010, exclusivamente na EJA.

Nesta trajetória docente, ainda que breve, me vi diante de grandes desafios na tarefa de mediar os conhecimentos históricos a um público tão heterogêneo em seus aspectos sociais e cognitivos. Enfrentei dilemas sobre os meios pelos quais pudesse garantir a participação dos estudantes na construção do conhecimento escolar. Percebi que os problemas podem ser enfrentados de maneira mais adequada através dos estudos e da formação continuada, já que em minha formação inicial existiu uma grande lacuna no que diz respeito à EJA.

Na busca por qualificação de minha *práxis* no EH para a EJA, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira

Sul. Neste momento, retomei o contato com o universo acadêmico e pude aprimorar meu olhar para a prática da pesquisa. No segundo semestre de 2014, passei a cursar os diferentes Componentes Curriculares, onde compreendi a importância de se conhecer tudo o quanto for possível do que já foi produzido em relação ao tema, campo ou objeto que se pretende investigar. Assim, passei a percorrer periódicos, teses e dissertações, Atas e Anais de eventos científicos, a fim de conhecer, inicialmente, o campo de investigação em EJA.

Desta forma, tive contato com pesquisas como a coordenada por Haddad (2000), por meio das quais verifiquei que as produções acadêmicas sobre a EJA têm crescido muito nos últimos anos, estimulando o desenvolvimento de investigações com enfoque metodológico por ele utilizado, isto é, os denominados “estados da arte”. Estes estudos visam “[...] sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (Ibidem, p.4).

A busca por outras pesquisas com este enfoque metodológico sobre a EJA evidenciou que esta prática tem sido realizada, por exemplo, por investigadores em Ensino de Matemática (TRALDI JR., 2011; RIBEIRO, 2012), da Formação Docente específica para a modalidade (MACHADO, 2000; LAFFIN e GAYA, 2013), da Educação Profissional integrada à EJA (VIANA, 2012), da Educação em Ciências (SÁ et al., 2011), em Letramento e Alfabetização (VÓVIO; KLEIMAN, 2013), entre outros. Contudo, verifiquei a existência de uma lacuna desta abordagem de pesquisa relacionada à EJA entre os investigadores em EH.

Encontrei, então, um espaço onde penso poder trazer alguma contribuição, analisando a trajetória da comunidade nacional de pesquisadores em EH e seus produtos relacionados à EJA. No entanto, devido aos limites de uma dissertação – físicos e temporais –, optei por fazer um recorte, tomando como amostra os trabalhos acadêmicos socializados em um evento científico de grande envergadura, onde circulam não só produções históricas e historiográficas, como também do campo de investigação em EH: os Simpósios Nacionais de História (SNH), promovidos pela Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil).

ANPUH-Brasil é uma sociedade científica que conta com mais de meio século de atuação, tendo sido fundada em 1961, no município de Marília/SP, ainda com a sigla APUH, referindo-se à Associação dos Professores Universitários de História. Realizados com regularidade bienal, os Simpósios chegaram, em 2015, à 28ª edição, com a realização do XXVIII SNH, em Florianópolis/SC. Existe um vasto material, constituído de produções

apresentadas no evento, disponibilizado por meio do endereço eletrônico “<http://anais.anpuh.org/>”, bem como em *sites* individualizados, relativos às três últimas edições dos SNH: “<http://snh2011.anpuh.org/>”, “<http://snh2013.anpuh.org/>”, e “<http://snh2015.anpuh.org/>”. Portanto, além da grande circulação de produção científica no evento, outro aspecto que favoreceu a pesquisa foi o fácil acesso ao material empírico.

Assim, a pesquisa aqui relatada partiu da seguinte questão: Qual o lugar ocupado pela produção sobre o Ensino de História na EJA nos Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil e que características apresentam as produções sobre o tema disseminadas neste espaço?

Em função desta opção em pesquisar a produção sobre o EH na EJA que circulou apenas no âmbito dos SNH, este estudo bibliográfico, de caráter exploratório, adotou o enfoque metodológico do “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006). Estas últimas autoras, ao caracterizarem esta tipologia de pesquisa, explicitam que os “estados do conhecimento” se diferenciam das pesquisas do tipo “estado da arte” por realizarem o levantamento e a análise de apenas um setor das publicações. Já o referencial metodológico que escolhi para dar suporte à organização e análise preliminar do material empírico localizado nos Anais dos SNH foi a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2002), sendo que também recorri às contribuições de Triviños (1987), que ofereceu uma síntese dos princípios e procedimentos desta abordagem metodológica de cunho qualitativo.

Para garantir que a abordagem qualitativa se efetivasse no estudo, a pergunta central se desdobrou em outras questões de pesquisa: Quais os diferentes formatos e nomenclaturas que a EJA recebeu ao longo de sua trajetória histórica e que possam indicar sua presença entre produções socializadas, desde 1961 até 2015, nos SNH? De que forma o quantitativo de produções sobre o EH na EJA, socializadas nos SNH, tem se comportado ao longo do tempo? Como a comunidade de pesquisadores em Ensino de História se constituiu e qual tem sido sua atuação no âmbito da ANPUH-Brasil? É possível reconhecer grupos de pesquisadores em EH, vinculados à ANPUH-Brasil, voltados especificamente para o estudo da EJA? Qual a natureza acadêmica das produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH? Quais características têm estas produções em seus aspectos temáticos, teóricos e metodológicos? Quais os limites/contribuições destes estudos para a potencialização do EH na EJA?

Partindo do pressuposto de que foi pela atuação dos pesquisadores em EH que as problematizações sobre o EH na EJA passaram a integrar a produção socializada nos SNH, o objetivo proposto foi o de verificar qual o lugar da produção sobre o EH na EJA nos

Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil, e a partir da análise do processo de constituição de uma comunidade nacional de investigadores em EH, em interface com o desenvolvimento da própria sociedade científica, compreender o papel desempenhado por este grupo na emergência das problematizações acerca do EH na EJA, identificando a natureza acadêmica, bem como as principais tendências temáticas, teóricas e metodológicas que caracterizam a produção com este foco, no recorte temporal anunciado.

Diante do cenário em que delinee o objeto desta pesquisa, que envolve complexas interações sociais entre os sujeitos que produziram/compartilharam o conhecimento nos SNH, busquei apoio epistemológico em Ludwik Fleck (2010). A teoria da ciência deste autor tem subsidiado pesquisas de diferentes áreas, especialmente por oferecer categorias que privilegiam o olhar histórico e sociológico para a análise da produção e disseminação do conhecimento, tais como “coletivo de pensamento”, “estilo de pensamento” e “circulação intracoletiva e intercoletiva de ideias”.

A presente dissertação foi estruturada em quatro capítulos. No primeiro, retomei alguns aspectos da trajetória histórica da EJA, observando especialmente, no percurso de sua institucionalização, os diferentes formatos e objetivos/finalidades que assumiu, bem como as concepções educacionais que permearam este processo. Este capítulo teve a função de contextualizar uma das esferas do objeto de estudo, evidenciando quais movimentos sociais, políticos, econômicos e culturais incidiram sobre a transformação da modalidade até ela atingir a configuração atual, pois é manifesto o fato de que a EJA já recebeu diferentes nomenclaturas ao longo do tempo, tais como Ensino Supletivo, Educação de Adultos etc..

No segundo capítulo, de cunho teórico, abordei a epistemologia de Ludwik Fleck (2010). Em um primeiro momento, contextualizei a trajetória de vida do autor e os aspectos essenciais de sua teoria do conhecimento, com ênfase nas categorias “coletivo de pensamento”, “estilo de pensamento” e “circulação intracoletiva e intercoletiva de ideias”. No segundo momento, procurei estabelecer um diálogo entre a epistemologia de Fleck e o pensamento de alguns historiadores – Walter Benjamin, Marc Bloch e Edward Thompson –, a fim de ressaltar que existem pressupostos comuns que permeiam as Ciências Naturais e Humanas, e que legitimam o subsídio teórico do autor no contexto desta pesquisa.

Os caminhos metodológicos trilhados foram descritos no terceiro capítulo. Nele relatei o processo de constituição do *corpus* da pesquisa e apresentei um panorama geral das produções sobre o EH na EJA encontradas entre os Anais dos SNH. Além de uma análise

preliminar do material empírico, explicitarei os critérios da construção do instrumental analítico, inspirado na epistemologia de Fleck (2010), que orientou a coleta de dados e o exame mais aprofundado das produções.

No quarto e último capítulo, retomei alguns aspectos históricos da constituição da comunidade nacional de investigadores em EH, averiguando o papel desempenhado pelos SNH neste processo, enquanto espaço de intercâmbio do conhecimento. Procurei identificar os sujeitos que protagonizaram a problematização do EH nos SNH, e como se deu a recepção deste campo de investigação no âmbito da Associação. Nesta trajetória, busquei situar a emergência das problemáticas sobre o EH na EJA, processo que culminou na efetivação de um Simpósio Temático específico sobre o EH na modalidade, em 2015. Realizei também a análise histórico-epistemológica da produção sobre o EH na EJA socializada nos SNH, delineando suas principais características, de acordo com as categorias analíticas definidas.

A título de considerações finais, após a retomada de algumas questões importantes observadas no desenvolvimento do estudo, foi possível argumentar que a estrutura social científica que começa a se organizar em torno das problemáticas do EH na EJA, evidenciada pela pesquisa, pode significar a gênese de um coletivo de pensamento com o interesse voltado prioritariamente para este foco.

1 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Atualmente, a grande questão que se coloca à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a garantia de continuidade dos estudos ao público que a frequenta ou que dela é egresso. Um dos desafios é assegurar a qualidade do ensino ofertado, nas diferentes áreas do conhecimento. Neste processo, a disciplina de História merece especial atenção, em função da sua contribuição para a compreensão da organização das sociedades e das interações que nelas ocorrem, a percepção de suas mudanças e permanências, e das possibilidades de atuação dos sujeitos na realidade em que se inserem.

Penso que para compreender os diferentes problemas que perpassam a modalidade, seja no ensino de História ou em questões mais gerais, é essencial incursionar no complexo e nebuloso caminho que a EJA percorreu até apresentar a configuração atual.

1.1 AS PRIMEIRAS INICIATIVAS

Os primeiros vestígios da EJA se encontram no início do processo de colonização do Brasil. A catequização dos povos que originariamente habitavam este território foi um dos argumentos utilizados na legitimação da violenta ação colonizadora. O papel dos missionários religiosos era doutrinar os nativos segundo a tradição cristã, dando-lhes acesso ao que consideravam como “cultura civilizada”. Os jesuítas, desde 1549, além da catequese, lhes ensinavam a língua portuguesa e ofícios manuais.

Ainda que parte da ação dos jesuítas fosse direcionada aos adultos, privilegiava-se o ensino das letras e artes às crianças, visto que sua ingenuidade era um aspecto facilitador do processo. Aqui, é possível identificar o quão profundas são as raízes do preconceito que até hoje enfrentam os sujeitos de aprendizagem da EJA. Além disso, é possível captar a concepção de educação doutrinadora que permeou a gênese desta modalidade de ensino.

De acordo com Haddad (1987, p.9), “Com a desorganização do sistema de ensino produzida pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império vamos encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”. Sobre o período que entremeia a expulsão dos jesuítas e a independência política do Brasil, é possível afirmar que somente com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, foram criadas instituições culturais e educativas. Estas, porém, destinavam-se às elites.

Neste contexto predominava, inclusive entre as elites, uma cultura oral, que iria se estender até mesmo após a institucionalização do ensino: “A instituição escolar nasceu para propor uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita, mas não pôde nem eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas nem afastar-se delas” (BITTENCOURT, 2011, p.71-2).

Dois anos após a emancipação política do Brasil, foi promulgada a primeira Constituição do Estado. No campo educacional, a Carta Magna de 1824 mencionava a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Entretanto, poucas ações do poder público foram realizadas neste sentido durante o período imperial.

Esta distância entre o proclamado e o realizado, no campo da estrutura imperial, se agravou por dois motivos: em primeiro lugar, porque só possuía cidadania uma pequena parcela da população, portanto apenas ela com direito à educação primária; em segundo, porque o ato adicional de 1834, determinando a responsabilidade por esta educação básica às províncias e reservando ao Governo Imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegou àqueles com menores possibilidades de recursos o papel de educar a maioria mais carente (HADDAD, 1987, p.9).

Portanto, a educação de adultos “[...] afirmou-se inicialmente à margem da escola regular, muitas vezes atrelada a iniciativas de programas paralelos preocupados fundamentalmente com o problema crônico do analfabetismo na sociedade brasileira” (SILVA, 2012, p. 10). Tais iniciativas eram, em sua maioria, obras filantrópicas que partiam principalmente de intelectuais da elite, que tomavam para si a missão de “regenerar” as camadas populares, escamoteando a função disciplinadora desta educação ofertada aos pobres, negros libertos e, excepcionalmente, aos escravos.

Quando a iniciativa tinha caráter oficial, os escravos sequer eram mencionados: “Já em 1879, o Decreto [nº] 7.247 de reforma do ensino apresentado por Leôncio de Carvalho previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos do sexo masculino, com duas horas diárias no verão e três no inverno” (SILVA, 2012, p.9). Contudo, o então crescente movimento abolicionista no Brasil teve êxito. Assim,

No fim da década de 80 do século XIX, com a abolição do sistema escravagista e o aumento populacional proveniente do intensificado processo de imigração e urbanização, ampliaram-se os debates políticos sobre a concepção de cidadania, devendo, então, os direitos sociais e civis serem estendidos a um número cada vez maior de pessoas. A escola ganhou novo destaque, pela necessidade de aumentar o número de alfabetizados, condição fundamental para a aquisição da cidadania política (BITTENCOURT, 2011, p.62-3).

Apesar da crescente tendência de se associar a alfabetização com a cidadania, pouco antes de adentrar no período republicano brasileiro, o Brasil contava no “[...] ano de 1890 com 82% da população acima de 15 anos analfabeta. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas províncias [...]” (HADDAD, 1987, p.9). A instrução escolar ainda era privilégio de uma minoria e tinha adquirido forte valor simbólico como fator distintivo entre as elites e as camadas médias urbanas. A questão do analfabetismo passou a ser vista como um empecilho ao desenvolvimento econômico e o analfabeto, marginalizado, como incapaz.

Com a promulgação da Constituição de 1891, que adotou o modelo da República federativa, houve a descentralização dos poderes. Neste movimento também se incluiu a responsabilidade sobre o ensino básico, que passou a ser atribuição dos estados e municípios.

Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da primeira república vai se caracterizar pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procurou um princípio de normatização e preocupou-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que **não havia uma dotação orçamentária vinculada que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz** (HADDAD, 1987, p.10, grifos meus).

Assim, nas primeiras décadas da República, novamente intelectuais se mobilizam e lideram o movimento que reivindicava a ampliação do número de escolas, a oferta pública educacional e a alfabetização das camadas populares. Deste movimento se expandiram instituições de ensino primárias, que iriam, em uma medida ainda muito tímida, atender aos adultos da classe trabalhadora:

No transcorrer das primeiras décadas do século XX, nas áreas urbanas e rurais, havia uma diversidade de escolas primárias, de escolas públicas que seguiam o modelo dos grupos escolares e de muitas outras mais precárias, além de escolas particulares confessionais ou criadas por diversos grupos de imigrantes e outros **setores laicos que, muitas vezes, atendiam alunos trabalhadores, em sua maioria adultos** (BITTENCOURT, 2011, p.66, grifos meus).

Tais setores laicos que ofertavam a educação de adultos eram representados, de um lado, pelos líderes sindicais de orientação anarquista, que além de cursos de alfabetização organizavam cursos de formação profissional aos trabalhadores, embasados, segundo Bittencourt (2011, p.65), na pedagogia do espanhol Francisco Ferrer y Guardia e sua concepção libertária da educação. Do outro lado estavam as elites, representadas por intelectuais e militares, com outra concepção acerca da educação de adultos. Estes fundaram

em 07 de setembro de 1915, em reunião no Clube Militar do Rio de Janeiro, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo¹. Apesar destas iniciativas tomadas nas primeiras décadas do século XX, “Chegaríamos ao censo de 1920, 30 anos após o estabelecimento da República no País, com 72% da população acima de 15 anos analfabeta” (HADDAD, 1987, p.10).

A partir da Revolução de 1930, o sistema federalista se dissolveu por meio da centralização política efetivada por Getúlio Vargas e as oligarquias estaduais perderam significativamente o poder. Neste contexto de mudanças políticas e de crise econômica mundial, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Dois anos depois, um grupo de intelectuais lançou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que defendia o direito de instrução pública, laica e gratuita não só para as crianças, mas também aos jovens e adultos. Também foi promulgada a Constituição de 1934, que propôs um Plano Nacional de Educação, o qual “[...] deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória e, pela primeira vez uma preocupação particular, este ensino deveria ser extensivo aos adultos” (HADDAD, 1987, p.11).

Em 1938, no contexto do Estado Novo, tiveram início as atividades do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Como resultado das pesquisas do Instituto inicialmente dirigido por Lourenço Filho, foi criado, em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário, com o intuito de subsidiar um programa de ampliação da educação primária, e este deveria incluir também o ensino supletivo para adolescentes e adultos. “Em 1945, este Fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de ensino supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos” (HADDAD, 1987, p.11).

Desta forma, a década de 1940 se tornou um marco do início da institucionalização da educação de adultos. Assim como no caso brasileiro, no contexto latino-americano, “Até os anos 40 a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Era entendida como democratização da escola formal” (GADOTTI, 2001, p.35).

Contudo, é importante destacar que as iniciativas de caráter popular no campo da educação informal continuavam acontecendo, paralelamente aos programas oficiais. Um

¹ Conforme informações do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, a Liga “Encerrou suas atividades em 1940, após realizações empreendidas pelo presidente Getúlio Vargas no campo da educação”. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LIGA%20BRASILEIRA%20CONTRA%20O%20ANALFABETISMO.pdf>>. Acesso em: Set. 2015.

exemplo foi a criação, em 1944, do Teatro Experimental do Negro (TEN), pelo economista Abdias do Nascimento. Além da militância contra a discriminação racial, o grupo promovia e a alfabetização dos membros da companhia, para que pudessem ler os roteiros das peças².

1.2 DA EDUCAÇÃO “MORAL” E “FUNCIONAL” À “LIBERTADORA”

Com o fim da Segunda Guerra Mundial iniciou-se um período de grande incentivo à educação de adultos na esfera internacional. Em outubro de 1945 foi fundada a Organização das Nações Unidas e em novembro do ano seguinte, seu órgão para a promoção da Educação, da Ciência e da Cultura, a UNESCO. No âmbito da UNESCO eram recorrentes as denúncias das profundas desigualdades entre os países, ganhando destaque a educação de adultos, pelo importante papel a desempenhar no processo de desenvolvimento das nações então consideradas subdesenvolvidas.

Nesta perspectiva instalou-se no Brasil, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. O SEA tinha a atribuição de orientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino para adolescentes e adultos analfabetos, e passou a atuar “[...] integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais, municipais e a iniciativa particular” (HADDAD, 1987, p.12). Este movimento, denominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, se estendeu até o final da década de 1950.

Esta década também foi um marco de mudança na função e concepção da educação de adultos. As campanhas em prol da alfabetização e do aumento da escolarização de jovens e adultos estavam associadas a questões econômicas e políticas: necessidade de qualificar a mão-de-obra a fim de aumentar a produção econômica, integrando os migrantes rurais aos centros urbanos, bem como a ampliação de bases eleitorais para os partidos, pois desde o final do período Imperial brasileiro os analfabetos eram impedidos de votar³. Com a redemocratização com o fim do Estado Novo, um maior número de brasileiros alfabetizados

² Sobre o TEN, ver: NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.18, n.50, p.209-224, Abril. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Set. 2015.

³ A Lei Saraiva, de 1881, retirou o direito de voto dos analfabetos ao estabelecer o chamado “censo literário”, proposto por Rui Barbosa, que exigia que o eleitor soubesse ler e escrever corretamente.

significava também mais eleitores. Quanto à mudança na sua concepção, “Depois da segunda guerra, seguindo tendências mundiais, a educação de adultos foi concebida basicamente como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas” (GADOTTI, 2001, p.35).

Em 1949, com a realização da I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), na Dinamarca, a concepção de educação de adultos adquiriu também o sentido de uma “educação moral”. Em função da destruição e barbárie vistas na Segunda Guerra, os organismos internacionais passaram a defender “[...] uma educação ‘paralela’, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola” (GADOTTI, 2001, p.34).

Com esta nova concepção de educação para jovens e adultos iniciou-se a década de 1950, onde “Duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e outra em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo” (HADDAD, 1987, p.12). No entanto, estas duas ações do poder público tiveram um curto período de duração e não lograram alcançar o objetivo primordial: livrar os brasileiros do analfabetismo. No ano de 1957, passou-se a apostar nos meios de comunicação de massa para a formação de jovens e adultos, sendo criado o Serviço de Rádio Educativo Nacional, o SIRENA.

Para Gadotti (2001, p.35), estas campanhas, de iniciativa oficial, que vinham sendo realizadas desde o fim da Segunda Guerra, ao pretenderem “erradicar” o analfabetismo, lhe atribuíam sentido pejorativo, sendo o fenômeno visto como uma “chaga”. Contudo, ainda na década de 1950 começava a surgir, no contexto latino-americano, outra concepção para a educação de adultos, que procurava problematizar a existência de grande número de analfabetos a partir das causas do fenômeno, entendendo a função da modalidade como educação de base, como fator importante para o desenvolvimento comunitário.

Assim, duas concepções coexistiam ao final da década de 1950: “[...] a educação de adultos entendida como educação libertadora, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente” (GADOTTI, 2001, p.35).

Apesar de que “Os esforços empreendidos durante as décadas de 40 e 50 fizeram cair os índices de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos de idade para 46,7%, no ano de 1960” (HADDAD, 1987, p.12), o problema estava ainda longe de ser resolvido. O fato das campanhas não lograrem alcançar a anulação do analfabetismo deu margem a questionamentos em torno dos métodos de ensino utilizados. Tais críticas partiam principalmente dos crescentes movimentos de educação e cultura popular.

1.3 ANOS 1960: APOGEU DA CONCEPÇÃO DE “EDUCAÇÃO POPULAR”

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, no Rio de Janeiro, surgiu “[...] a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire [...]” (GADOTTI, 2001, p.35-6). Desde essa época, os métodos de alfabetização de adultos inquietavam Paulo Freire, por serem os mesmos utilizados para a alfabetização de crianças, tornando-se uma prática que causava desconforto aos sujeitos de aprendizagem, ao desconsiderar suas experiências de vida, além de não lhes oferecer oportunidades para a continuidade de seu desenvolvimento cognitivo e social.

Assim, a proposta de Freire para a educação de adultos passou a ter estreita relação com a concepção de Educação Popular, entendida “[...] como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, p.19). As características centrais da cientificidade da Educação Popular defendida por Freire giravam em torno de três aspectos: a conceituação processual, que não oferecia apenas respostas, mas era fundamentada essencialmente em uma pedagogia das perguntas; a existência de mais de uma forma de organização do conhecimento; e a facilidade linguística, que permitia ao educando conviver com o objeto ou com o fenômeno estudado.

Tal concepção de Educação Popular ultrapassava a noção de educação das classes populares. Ela visava transformar a organização do poder, inverter a lógica do sistema. Tratava-se de um trabalho político de luta pela democratização do ensino por meio de “[...] um trabalho coletivo e organizado do próprio povo, a que o educador é chamado a participar para contribuir, com o aporte de seu conhecimento ‘a serviço’ de um trabalho político que atua especificamente no domínio do conhecimento popular” (BRANDÃO, 1984, p. 73).

De fato, o panorama político latino-americano era propício para o desenvolvimento de uma concepção libertadora de educação, se levada em conta a inspiração que a Revolução Cubana de 1959 significava para setores progressistas dos demais países. Por outro lado, eram tempos de Guerra Fria, onde as experiências revolucionárias eram combatidas pelos Estados Unidos, que visavam garantir a hegemonia política e econômica sobre o continente.

Neste contexto, em 1960 aconteceu a II CONFINTEA, em Montreal, e a partir dela, “[...] aparecem dois enfoques distintos: a educação de adultos concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou comunitária” (GADOTTI, 2001, p.34).

Este movimento de repensar a educação de adultos mobilizou intelectuais de outros países, como o norte-americano Malcolm Knowles, um dos responsáveis pelo resgate do conceito de “andragogia”, o qual também partia do pressuposto de que a aprendizagem é um processo constante e que os professores deveriam assumir posturas didáticas diferenciadas ao trabalharem com adultos, cujas realidades são diferentes das crianças. A palavra andragogia tem origem na Grécia antiga, mas, entre estudos da Educação

[...] apareceu, pela primeira vez há quase dois séculos. Foi em 1833, na obra de Alexander Kapp intitulada *A doutrina da educação de Platão*, no terceiro capítulo, “Andragogia, ou a formação dos homens adultos”. Retomando uma passagem do diálogo platônico *Laques*, na qual o personagem de Sócrates diz ser necessário encontrar um professor para os mais velhos, como também para os jovens, Kapp desenvolve uma reflexão acerca da importância de pensar a educação também para os adultos, e não apenas para as crianças e jovens (POLLA, 2014, p.12).

Talvez o conceito de andragogia não tenha se disseminado no Brasil pelo caráter discriminatório de gênero, uma vez que, o radical grego *andros* quer dizer “do homem” e *agein* significa “condução”. “Se, por um lado, a pedagogia é a condução das crianças, não havendo uma referência de gênero, a andragogia, por outro lado, seria a condução dos homens adultos (especificamente do sexo masculino). Basta lembrarmos que a educação antiga não designava um lugar de prestígio para a mulher” (POLLA, 2014, p.13).

No cenário brasileiro, os anos de 1960 eram tempos de crescimento urbano e industrial, acompanhados pela ampliação da participação popular na esfera política, principalmente no que concerne às exigências pelas reformas de base, além de grande efervescência cultural. No campo educacional, em dezembro de 1961, foi votada e aprovada a Lei nº 4.024/61, que instituía a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), depois de um longo processo de debates acerca do anteprojeto, encaminhado à Câmara Federal em

novembro de 1948. Até então, “Jamais, na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este” (ROMANELLI, 1986, p.171).

A primeira LBD instituiu, no campo da educação de jovens e adultos, os Cursos de Madureza, onde eram ministradas disciplinas do ginásio e do colegial⁴. A Lei nº 4.024/61 “Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69” (MENEZES; SANTOS, 2002).

Nesta época, o nordeste brasileiro foi palco de fortes mobilizações populares. Em 1960 teve início o Movimento de Educação e Cultura Popular do Recife, na gestão do governador Miguel Arraes. Ações semelhantes passaram a ser empreendidas no decorrer de 1961:

[...] Em primeiro lugar o lançamento, pelo secretário da educação de Natal (RN), Moacyr de Góes, da **campanha “De pé no chão também se aprende a ler”**, na gestão do prefeito Djalma Maranhão, entendendo a educação e a cultura como instrumentos de libertação. Neste mesmo ano, a Igreja Católica funda o **Movimento de Educação de Base – MEB**, uma parceria entre o Governo Federal e a CNBB (Conferência Nacional de Bispos do Brasil), para contribuir no processo de alfabetização de adultos, utilizando a rede de emissoras católicas, promovendo a valorização do ser humano e o desenvolvimento das comunidades. Ainda em 1961, a União Nacional dos Estudantes – UNE cria o **Centro Popular de Cultura – CPC**, abrindo caminho para a politização das questões sociais [...] (GADOTTI, 2014b, p.28, grifo meus).

Em 1962 Paulo Freire recebeu o convite para coordenar o projeto de alfabetização de adultos em Angicos/RN, levando as contribuições de sua experiência com o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, bem como com a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). A experiência de Angicos, iniciada em janeiro de 1963, e onde em poucos meses se alfabetizaram centenas de pessoas por meio do sistema que ficou conhecido como *Método Paulo Freire*, se tornou interessante para as reformas educacionais de base que o presidente João Goulart pretendia empreender.

Assim, Freire foi convidado para articular um programa nacional de alfabetização de adultos. Por meio do Decreto nº 53.465/64, instituiu-se o Programa Nacional de Alfabetização. Contudo, após o golpe civil militar de 01 de abril de 1964, o Programa foi extinto, por meio do Decreto nº 53.886/64. Freire foi preso, sob a acusação de subversão, e

⁴ Segundo Romanelli (1986, p.181), a Lei nº 4.024/61 não alterou a estrutura de ensino, que se constituía em: Ensino Pré-primário; Ensino Primário, de 4 anos; Ensino Médio, subdividido nos cursos ginásial de 4 anos e colegial de 3 anos, compreendendo o ensino secundário e técnico; e Ensino Superior.

em setembro do mesmo ano, partiu para o exílio, de onde deu continuidade à sua produção teórica bem como esteve envolvido em outras experiências de educação popular.

1.4 UM ARTIFÍCIO DE LEGITIMAÇÃO DO GOVERNO MILITAR

No Brasil, o governo militar passou a reprimir os movimentos de educação e cultura popular, sendo que os CPC foram extintos logo depois do golpe de Estado de 1964 e em 1969 foi a vez do MEB ter suas atividades suspensas pela repressão.

Nos primeiros anos que sucederam o golpe, “O governo militar insistia em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) [...]” (GADOTTI, 2001, p.36). Posteriormente, os militares institucionalizam o ensino supletivo através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1969. No entanto, esse programa “[...] começa a funcionar efetivamente em 1970, com vistas a erradicar o analfabetismo de jovens e adultos. Tal movimento foi lançado com grande alarde, pois afinal, visava atingir um grande contingente popular, e esta era uma forma de buscar legitimação” (GERMANO, 2011, p.163).

Ainda sob a égide do regime militar, foi realizada, em 1971, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, por meio da Lei nº 5.692/71, dedicando um capítulo ao Ensino Supletivo. Tal capítulo explicitava as várias funções da modalidade:

[...] **a suplência** – relativa à reposição de escolaridade –, **o suprimento** – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à **formação para o trabalho e profissionalização**. Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a **flexibilidade**. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. [...] As iniciativas de **educação à distância** dominantes são as que se realizam **por televisão**, em regime de livre recepção ou (muito raramente) recepção organizada, em telepostos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor (DI PIERRO et al., 2001, p.62-3, grifos meus).

Em 1972 realizou-se em Tóquio a III CONFINTEA. A partir de então “[...] a educação de adultos voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal). O objetivo da educação de adultos era reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação” (GADOTTI, 2001, p.34). Com a “flexibilização” do ensino prevista para os trabalhadores na Lei nº 5.692/71, a década de 1970 foi marcada pela

realização de atividades de educação de adultos pela televisão. “Em acordo com o Ministério da Educação, a TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta, produziu o primeiro Curso de Madureza Ginásial da televisão brasileira [...]. Em 1971, o Curso de Madureza foi substituído pelo Projeto Minerva e, posteriormente, pelo curso Supletivo” (MENEZES; SANTOS, 2002).

A educação de adultos, sob o controle dos militares, apesar de muito divulgada e de se utilizar inclusive de recursos tecnológicos da época, não logrou atingir os resultados propostos. Como apontou Germano (2011, p. 170), ao fim do regime militar, o índice de analfabetismo permanecia alto, sendo que em 1985, atingia 20,7% do total da população brasileira com 15 anos ou mais. O autor ainda constatou “[...] que 60,6% da população economicamente ativa, em 1984, está incluída numa faixa que compreende os que nunca estudaram ou os que ficaram na escola, no máximo, até 4 anos” (Ibidem).

1.5 A REDEMOCRATIZAÇÃO

Em 1985, o primeiro governo civil após as duas décadas de regime militar no Brasil, “[...] sem consultar os seus 300 mil educadores, extingue o MOBREAL e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBREAL dispunha” (GADOTTI, 2001, p.36). Embora a educação de adultos tenha sido prejudicada, no âmbito nacional, em relação ao seu financiamento, ampliavam-se os debates, no plano internacional, associados à modalidade. Entre as demandas estava a redefinição da nomenclatura: “Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim enunciada, remonta entre nós à década de 1980, tendo sido reconhecida a incorporação dos sujeitos jovens nessa modalidade educativa, por pleito dos países do hemisfério sul [...]” (PAIVA, 2009, p.11).

Durante a IV CONFINTEA, realizada em 1985 em Paris, “Foram discutidos muitos temas, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica” (GADOTTI, 2001, p.34).

A multiplicidade de conceitos associados à EJA fomentaram os estudos acadêmicos no Brasil. Houve, por exemplo, a preocupação em investigar os processos cognitivos de adultos a partir da perspectiva da pedagogia histórico-cultural, oriunda da psicologia sócio-histórica soviética, tomando por referência principalmente os estudos de Vigotski e Luria. Entre este grupo se destacava a pesquisadora Marta Kohl de Oliveira, que realizou diversas

investigações com turmas de alfabetização de adultos, inclusive estudos comparados entre grupos considerados “iletrados” e “letrados”, contribuindo para a produção de novas pesquisas onde “[...] são abandonados estereótipos, o que, ademais de desestigmatizar os sujeitos da EJA, os reconhecem como capazes e criativos frente à ordem estabelecida” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p.191).

Em 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira, onde a educação foi compreendida como direito público subjetivo, inclusive aos jovens e adultos, aos quais deveria ser garantido o acesso ao ensino fundamental público e gratuito. Além disso, por meio da nova Constituição, o país reassumiu o antigo compromisso de “erradicar” o analfabetismo, solicitando para tanto, o apoio da sociedade civil.

Em 1990 ocorreu a extinção da Fundação Educar, por Fernando Collor de Mello, o “[...] primeiro presidente eleito depois de 1961, [que] criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado” (GADOTTI, 2001, p.36). Provavelmente, o PNAC do governo Collor foi arquitetado para cumprir a agenda de compromissos internacionais, pois naquele ano de 1990 realizou-se em Jomtien *A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos*. Nesta ocasião, foi declarado pela UNESCO o *Ano Internacional da Alfabetização*, com base na concepção de que “[...] a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Ela consagrou, assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das ‘necessidades básicas da aprendizagem’” (GADOTTI, 2001, p.34-5).

Como resultado dessa Conferência, foi elaborado em 1993, já no governo de Itamar Franco, o *Plano Decenal de Educação para Todos*, que em seu Capítulo III trazia as “[...] estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo [...]” (BRASIL, 1993, p.34). Para acompanhar a questão do combate ao analfabetismo, foi criada a Comissão Nacional de Educação de Adultos (CNEJA), pelo Ministério da Educação.

Apesar de todas as recomendações e a ênfase dada à EJA como fator de melhoria para a totalidade da educação brasileira, no decorrer da década de 1990, muitos políticos e intelectuais mantinham um posicionamento insensível diante da modalidade educativa:

Personalidades influentes sobre as políticas educacionais, como o ex-ministro José Goldenberg e o consultor Cláudio Moura Castro, bem como os já falecidos Senador Darcy Ribeiro e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do IPEA, **declararam publicamente opor-se a que os governos investiam na educação de adultos,**

argumentando que os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças (BEISIEGEL, 1997 apud DI PIERRO et al., 2001, p.66-67, grifos meus).

Devido à falta de apoio do poder público federal, a solução encontrada por muitos governos locais foi seguir o modelo da “[...] Prefeitura de São Paulo, que com Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, constrói o Movimento de Alfabetização (MOVA), uma iniciativa executada ‘fora da rede’, nas comunidades, mas acompanhada e alimentada pelo poder público, inclusive com recursos” (PAIVA, 2009, p.189).

Assim, destacou-se a atuação de ONGs, de igrejas e associação de moradores de bairros no atendimento da demanda pela EJA pela qual o poder público não se responsabilizou. Este período também foi marcado pela existência do Telecurso 2000, que se constituiu em meados dos anos 1990 e, que segundo Paiva (2009, p.188), era “[...] formulado com recursos públicos e vendido pela Fundação Roberto Marinho [...]” para municípios que com ela estabeleciam convênios.

Nas reformas educacionais ocorridas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, à EJA foi dada pouca atenção, sendo priorizado o ensino fundamental de crianças e adolescentes, além de ter sido “municipalizada”, em função do caráter descentralizador da reforma. “Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita” (DI PIERRO et al, 2001, p.67). Tratava-se da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que deu nova redação a diversos artigos sobre as atribuições dos entes federados no financiamento da educação, inclusive do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Cerca de três meses depois, foi aprovada a Lei nº 9.394/96, que instituiu as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Apesar de incluir a EJA como modalidade integrante da Educação Básica, não contemplou todas suas especificidades. De acordo com Di Pierro et al. (2001, p.67-68, grifos meus), a nova LDBEN

[...] **mantve a ênfase nos exames** e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais **a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular**, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema.

Em janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova estrutura de financiamento da educação, já prevista nas legislações anteriores, novamente a EJA ficou à margem da redistribuição dos recursos. “De fato, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas” (DI PIERRRO et al., 2001, p.67). As políticas de aceleração do fluxo escolar incentivadas pela LDBEN, na opinião dos autores, promoveram uma descaracterização da EJA.

O Programa Alfabetização Solidária, lançado em 1996 foi outro exemplo do papel secundário da EJA para o governo federal. Segundo Barreyro (2010, p.191), este programa seguiu um modelo de “terceirização de políticas educacionais”, buscando a redução de custos, por meio de contratos temporários de profissionais e filantropia, eximindo o governo federal de instituir uma rede para a EJA. “Assim, recuperou tanto o discurso assistencialista da ajuda quanto a tutela, por meio da adoção de adultos, e, finalmente, definiu os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador” (BARREYRO, 2010, p.191).

1.6 A CONCEPÇÃO DE “EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA”

Em 1997 realizou-se em Hamburgo a V CONFINTEA. Paiva (2009, p.61-89) relatou toda a mobilização gerada pelas etapas preparatórias para esta Conferência, onde foi aprovada a Declaração de Hamburgo, documento amplamente divulgado e do qual a autora destacou dois aspectos: “[...] a reafirmação do direito à educação [...], e o segundo, o vínculo inalienável na materialidade do ser humano como *centro* de ações de desenvolvimento, o que, inegavelmente, leva aos *direitos humanos* como pacto maior de qualquer ação em que a pessoa humana esteja envolvida” (PAIVA, 2009, p.91-92). Além disso, a Declaração trouxe a concepção de EJA como educação continuada, como processo de longo prazo, disseminando a proposta da “educação ao longo da vida”.

A partir das orientações da Declaração de Hamburgo, foram realizados Seminários, Conferências e Fóruns, em diferentes países, com a intenção de, além de ampliar os debates sobre a EJA, ouvir a “prestação de contas” dos países signatários dos acordos Internacionais. No Brasil, neste sentido, teve início o movimento dos Fóruns de EJA que fomentou uma série de Encontros Nacionais de EJA (ENEJA), sendo que a primeira edição aconteceu em 1999, no

Rio de Janeiro. “A ideia de realizar, anualmente, encontros nacionais desses fóruns, ampliando a agenda pública da EJA, surgiu no evento de seguimento à V Confinteia ocorrido no Paraná, após um ano de Hamburgo, em 1998 [...]” (PAIVA, 2009, p.219).

Todas essas mobilizações, de certa forma, influenciaram as políticas públicas para a modalidade. Em 10 de maio de 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº11, da Câmara de Educação Básica (CEB), que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O Parecer, cujo relator foi o Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, defendeu a educação como direito humano fundamental e apresentou três funções da EJA: a função *reparadora*, a *equalizadora* e a *qualificadora*. Além de considerar a especificidade dos alunos, o documento enfatizou a necessidade de contextualização e flexibilidade do currículo. Menos de dois meses depois, foi aprovada a Resolução CNE/CEB nº1/2000, que regulamentou a EJA.

Em 2001, o MEC lançou o programa *Recomeço – Supletivo de Qualidade*. Segundo relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), esta iniciativa servia para “[...] repassar recursos financeiros suplementares a estados e municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a fim de ampliar as vagas para a educação de jovens e adultos incorporando alunos do Alfabetização Solidária” (IPEA, 2003, p.53). No entanto, o próprio relatório aponta as críticas que partiram da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) ao programa, visto pela entidade como um meio do governo federal desviar as atenções do movimento que exigia a inclusão da EJA no FUNDEF, repassando assim, um montante menor para o financiamento da modalidade.

Ainda em 2001 foi aprovado, pela Lei nº 10.172, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), como resultado dos diversos pactos internacionais nos quais o Brasil foi signatário, tanto na já mencionada Conferência de Jomtien, como na *Conferência de Dakar*, em 2000, e na *Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe*, de 2001. Uma dentre suas cinco ações prioritárias era a

Garantia de ensino fundamental a todos que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como o ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres. (BRASIL, 2001, p. 16, grifo do documento).

A responsabilidade assumida pelo país frente à comunidade internacional fez com que a EJA fosse tratada com mais atenção do que aquela que recebera até a década de 1990. “Nas diretrizes, o PNE aderiu à concepção de educação continuada ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito” (DI PIERRO, 2010, p. 944). No diagnóstico do documento é apontado que, na época, o número de brasileiros analfabetos maiores de 15 anos era de 16 milhões, e nele se encontra o argumento de que não se podia esperar que a dinâmica demográfica revertisse esse quadro, contrariando as declarações dadas por alguns políticos, nos anos 1990:

Embora o analfabetismo esteja concentrado nas faixas etárias mais avançadas, e as taxas tenham se reduzido, passando de 20,1% da população, em 1991, para 15,6% em 1995, há também uma redução insuficiente do analfabetismo ao longo do tempo. **As gerações antigas não podem ser consideradas como as únicas responsáveis pelas taxas atuais, pois pessoas entre quinze e trinta anos em 1997 somavam cerca de 21,4% do analfabetismo total.** O problema não se resume a uma questão demográfica. Como há reposição do estoque de analfabetos, além do fenômeno da regressão, é de se esperar que apenas a dinâmica demográfica seja insuficiente para promover a redução em níveis razoáveis nos próximos anos. Por isso, para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações (BRASIL, 2001, p.96-97, grifos meus).

O PNE de 2001 estabeleceu 26 objetivos e metas. Em síntese, as metas para a oferta da EJA, no nível Fundamental de ensino, eram as seguintes: na alfabetização, atender 10 milhões de pessoas, nos cinco primeiros anos do Plano, chegando aos 100% no final da vigência. Tanto para as séries iniciais do Ensino Fundamental, como para as séries finais, estabeleceu-se a oferta de 50% das vagas demandadas, no prazo de cinco anos, alcançando os 100% do atendimento à demanda no final da vigência do plano, em 2011.

Di Pierro (2010) traçou uma avaliação do cumprimento das metas do PNE 2001. A autora destaca a atuação do governo de Luís Inácio Lula da Silva, que se estendeu pela primeira década de vigência do Plano, no qual foi significativo o crescimento da atenção dada à EJA. Verificou-se a valorização do papel social da modalidade, estimulada pela criação de uma secretaria especializada, bem como a inclusão da EJA em programas de alimentação, transporte escolar e livro didático, com vistas a garantir a permanência dos estudantes no processo de escolarização. Em síntese, as políticas públicas para a EJA criadas foram:

Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** do Ministério da Educação; o Programa

Nacional de Inclusão de Jovens – **PROJOVEM**, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos [**PROEJA**], mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária [**PRONERA**], coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências [**ENCCEJA**], realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (DI PIERRO, 2010, p. 946, grifos meus).

Em dezembro de 2009 o Brasil sediou a VI CONFINTEA, tornando-se o primeiro país do hemisfério sul a ser o anfitrião do evento, que ocorreu em Belém do Pará. Como documento final, produziu-se o *Marco de Ação de Belém*, que trouxe recomendações em torno de sete eixos: “alfabetização de adultos”, “políticas”, “governança”, “financiamento”, “participação, inclusão e equidade”, “qualidade” e “monitoramento do marco de ação” (BRASIL, 2010). No primeiro eixo, estabeleceu-se a meta de redução dos índices de analfabetismo dos países membros em 50% entre os anos de 2000 e 2015, enfatizando a necessidade do reconhecimento da alfabetização como um *continuum*.

Nesse sentido, o documento reafirma a concepção de educação dos organismos internacionais, sobretudo da UNESCO e da União Europeia: “Aprendizagem ao longo da vida, ‘do berço ao túmulo’, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação” (BRASIL, 2010, p.6). Esta concepção tem sido duramente criticada por alguns pesquisadores da educação, por sua nítida influência neoliberal ao associar à educação ao princípio empresarial do empreendedorismo⁵.

1.7 DESAFIOS DA EJA NO CENÁRIO ATUAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

A despeito da ampliação da oferta de vagas na EJA nos últimos anos e da criação de programas de fomento à modalidade pelo poder público, as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação de 2001 e nos acordos internacionais não foram alcançadas. Em 2014, como já mencionei, eram 13,2 milhões de brasileiros analfabetos e no ano anterior, existiam 87 milhões de pessoas na mesma faixa etária que não haviam completado seus estudos.

⁵ São exemplos a tese de Rodrigues (2008) que enfatiza “que a noção de educação ao longo da vida representa, sobretudo, um enunciado temporal que institui um modo de conceber a educação e os sujeitos na sua relação com o passado, presente e futuro, ancorados numa concepção de tempo e história que visa a construção de uma nova subjetividade, um sujeito em eterna obsolescência”; e a dissertação de Davila (2012), que denuncia “a ELV como mecanismo que visa educar a sociabilidade do trabalhador, que o torna eternamente obsoleto e reiteradamente reconvertido ao capital-imperialismo na contemporaneidade”.

Com este cenário, entrou em vigor o novo PNE, a partir da aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O documento trouxe entre suas vinte metas, três diretamente relacionadas à EJA: as metas 8, 9 e 10. Estas tratam, em síntese e respectivamente, da elevação dos anos de escolarização da população entre 18 e 29 anos, para no mínimo 12 anos; da universalização da alfabetização e da redução do analfabetismo funcional; e da articulação da EJA com a educação profissional. Contudo, a materialização destas metas depende de um compromisso para com a EJA, do qual historicamente o poder público tem se esquivado: a elevação de investimentos em seu financiamento.

À época da aprovação do novo PNE, o cientista político Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, apontou duras críticas à maneira “miope e desumana” que em alguns círculos do debate público e educacional a EJA é tratada. Segundo ele, permanece a crença de que o analfabetismo é um problema que se resolverá com a dinâmica geracional da população e que a prioridade deve ser dada à educação das crianças. “Trata-se de um raciocínio tão perverso e indigno quanto ignorante. Em primeiro lugar, reduz a EJA à alfabetização do jovem e adulto, desconsiderando a [...] conclusão da educação básica” (CARA, 2014). Além disso, nesta lógica não há a percepção de que a escolarização da família é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. Conforme apontou Gadotti (2014a, p.34, grifos meus), até agora,

[...] Foi dada prioridade a crianças e jovens, mas, para que essas crianças e jovens tenham realmente um futuro mais feliz, precisam do apoio da família, da educação dos seus pais e familiares, precisam da EJA. As crianças e jovens não vão sair da miséria sozinhos. Precisam dos adultos. [...] Por isso não podemos nem devemos separar a Educação de crianças e jovens da Educação de adultos. Seria um grande equívoco, comprometendo a construção do país que queremos, justo, produtivo e sustentável. [...] **E trata-se, ainda, não só de alfabetizar jovens e adultos, mas de inseri-los num sistema educacional que os acolha e que não os expulse novamente. Os sistemas de ensino de hoje não estão preparados para receber alunos egressos dos cursos de alfabetização de adultos.**

É no âmbito do último aspecto mencionado, o despreparo dos sistemas de ensino para receber tanto os adultos egressos dos cursos de alfabetização, como os jovens que estão ocupando espaço cada vez maior na modalidade, por não terem se “adaptado” ao ensino regular, que se fazem necessárias ações. Uma das frentes de ação precisa ser a formação de professores para atuar na modalidade, em todas as áreas do conhecimento, já que a alfabetização por si mesma não garante desenvolvimento social, saúde, emprego e renda. Outra frente que pode trazer contribuições é a reflexão acadêmica crítica, socializada por

meio de produções que problematizam, sinalizam as permanências, limites e avanços do ensino na EJA.

Em virtude disso, nesta pesquisa, busco algumas destas produções que tenham problematizado o ensino da História na EJA, socializadas nos Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil, e que possam ter apontado caminhos e perspectivas para a modalidade. É possível encontrar pesquisadores do campo do EH, que demonstraram a preocupação de problematizar em que medida os professores de História também têm responsabilidade na atual demanda da EJA, como é o caso de Nadai (2012, p.34, grifos meus):

Até hoje, portanto, um dos maiores desafios de todos os que se responsabilizam pela construção de uma escola tendencialmente aberta à maioria da população ainda **é garantir a permanência os alunos na escola. Pouco sabemos**, por exemplo, **sobre a responsabilidade do nosso trabalho, como professores de História, no agravamento dessa situação.** Até que ponto a avaliação realizada e o nosso planejamento são conduzidos para ampliar a compreensão do significado desses dados numa realidade social mais abrangente? O quanto ainda não temos como referência “certos padrões comuns” de desempenho escolar que remontam ao passado? **O quanto não procuramos, nós também, pela nossa prática, eliminar das nossas salas de aula os “enjeitados”, os “carentes”, os mais “resistentes” à nossa influência, os “alunos problemáticos”, os “analfabetos”, para depois então podermos trabalhar bem com aqueles “mais dóceis”?**

Portanto, o campo do EH mostra-se sensível a questões diretamente ligadas a EJA, como o acesso/permanência e o acolhimento de um público marcado pela exclusão e estigmatização. O estudo das abordagens/contribuições da produção sobre o EH na EJA, socializada nos Simpósios da ANPUH-Brasil, pode fornecer elementos para a reflexão da prática docente na modalidade, em busca de um ensino significativo, que reconheça os sujeitos de aprendizagem enquanto indivíduos com diferentes saberes, construídos a partir de suas experiências sociais, e como agentes históricos capazes de intervir na realidade.

2 UMA “LENTE” PRIVILEGIADA PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO

Uma vez que este estudo investigou o “estado do conhecimento” sobre o Ensino de História (EH) na EJA entre as produções disseminadas nos Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil, é importante destacar que a sociedade científica em foco é constituída por “[...] professores de ensino fundamental e médio; os profissionais nos arquivos, bibliotecas e centros de documentação em variadas atividades e funções; os especialistas em patrimônio e preservação dos acervos históricos e os docentes no ensino superior [...]” (GLEZER, 2011, p.9). Diante deste cenário heterogêneo encontrei na epistemologia de Ludwik Fleck (2010), um subsídio teórico que oferece contribuições para a compreensão das interações entre os diferentes sujeitos que fazem parte dos eventos da Associação, especialmente os ligados ao campo do EH, e o resultado de tais interações em relação aos produtos do conhecimento sobre o EH na EJA, disseminados no evento.

2.1 QUEM FOI LUDWIK FLECK?

Ludwik Fleck nasceu em 1896, na cidade de Lwów, na Galícia polonesa, em um período em que a região se encontrava sob o domínio austro-húngaro (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.3). Em 1919 a região passou a fazer parte da Polônia. No entanto, no contexto da Segunda Guerra Mundial foi ocupada pelos soviéticos, em 1939, e em seguida pelos alemães, em 1941. Ao final da guerra, em 1945, a cidade passou a fazer parte da República Socialista Soviética da Ucrânia. Desde 1991, com a desintegração da União Soviética, Lwów pertence à Ucrânia, e no idioma local recebe a grafia Lviv.

Pertencente a uma família judaica, a origem étnica foi um fator que influenciou sobremaneira a vida de Fleck, ainda que Fehr (2012, p.36) afirme que “[...] ele não foi criado em uma família religiosa e, [...] não falava uma palavra de hebraico”. Aos dezoito anos, “Em 1914, matriculou-se no curso de medicina na Universidade Jan Kazimierz, que concluiu com o doutorado em clínica geral, depois de uma interrupção devido ao serviço militar na Primeira Guerra Mundial” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.4). Desde então, já tinha inclinações para o campo da microbiologia, e em 1920, passou a atuar na área, tendo iniciado como assistente de Rudolf Weigl, um renomado pesquisador especialista em tifo. Em 1935,

[...] a onda antissemita que se espalhava pela Polônia também atingiu a cidade de Lwów, previamente identificada com uma longa tradição de multiculturalismo. No mesmo ano, seu livro *Gênese e desenvolvimento de um fato científico* foi publicado – não na Alemanha onde isso não seria mais possível naquela época, pelas razões que conhecemos – mas pela editora suíça Benno Schwabe, na Basileia (FEHR, 2012, p.36).

Fleck alcançou importantes cargos⁶ em Lwów, aos quais foi obrigado a abandonar, em função da ocupação alemã da cidade, em 1941. Foi levado pela organização paramilitar nazista SS⁷, responsável pelo comando dos campos de concentração, para um gueto judeu da cidade, juntamente com sua mulher e filho. “Por ocasião de epidemia de tifo no gueto, para a qual não havia vacina disponível, ele desenvolveu um novo procedimento mediante o qual conseguia extrair vacina da urina dos infectados” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.5).

Quando a SS descobriu os feitos de Fleck, obrigou-o a trabalhar em uma série de laboratórios, inclusive nos campos de concentração de Aushwitz e Buchenwald. Neste último, Fleck e o grupo de prisioneiros com quem trabalhou, realizaram uma ação admirável, que consistiu em “[...] à revelia da SS, fabricar uma vacina sem efeito, que foi fornecida em altas quantidades à SS, sendo que as quantidades menores da produção de vacina com efeito foram usadas para os prisioneiros no campo” (Ibidem, p.6).

Fleck, sua esposa e seu filho conseguiram sobreviver ao genocídio impingido pelos nazistas aos judeus. Fehr (2012, p.35) afirmou que, depois de libertado⁸, ao retornar às atividades na Universidade de Medicina de Lublin, ele se apresentou dizendo: “Eu sou Ludwik Fleck, um judeu, um microbiologista”. Para o autor essa apresentação “[...] foi mais do que uma mera enumeração de detalhes sobre sua identidade. Isso porque ele sabia que, se enquanto judeu ele sobreviveu ao Holocausto, foi em grande medida devido ao fato de ser ele um microbiologista e [...] um *expert* em tifo epidêmico” (Ibidem, p.38).

Ao término da Guerra, portanto, Fleck retornou à Polônia, dando continuidade às pesquisas de microbiologia em diferentes Instituições. Entre 1946 e 1957 contou com “[...] grupos de assistentes de 20 colaboradores científicos e sete técnicos. Nesse período, orientou

⁶ Quando a cidade natal de Fleck passou ao controle soviético, “A Faculdade de Medicina se tornou independente, sob o nome de Instituto Médico Ucrâniano; Fleck foi nomeado professor e chefe do Departamento de Microbiologia. Simultaneamente, tornou-se diretor do Laboratório Sanitário-Bacteriológico Municipal e conselheiro de microbiologia e sorologia do Instituto para Mãe e Filho, que se encontrava sob a direção do Prof. F. Groër” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.5).

⁷ A sigla SS deriva da nomenclatura *Schutzstaffel*, que em português significa “tropa de proteção”.

⁸ De acordo com Schäfer e Schnelle (2010, p.6), “Fleck pôde retornar à Polônia somente depois de passar vários meses no hospital”, procedimento indispensável a todos os sobreviventes dos campos de concentração nazistas.

aproximadamente 50 teses de doutorado e uma série de teses de livre-docência” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.9)⁹. O ano que marca o fim desta fase significou a mudança de Fleck para Israel, onde assumiu outros cargos, como pesquisador e professor, até seu falecimento, em 05 de junho de 1961, aos 65 anos, em virtude de um segundo infarto.

2.2 ASPECTOS ESSENCIAIS DA TEORIA DA CIÊNCIA DE FLECK

Paralelamente à suas atividades médicas e de pesquisa, no campo da bacteriologia e da imunologia, Fleck se ocupou em refletir sobre a natureza da dinâmica científica. Segundo Löwy, (2012, p.14), no período entre 1926 e 1946, ele expressou, através de um conjunto de artigos e de uma monografia publicada, ideias inovadoras sobre a ciência, acabando por desenvolver uma epistemologia própria. Essa característica de Fleck estava de acordo com a tradição de reflexão crítica sobre a prática médica na Polônia, por influência da Escola Polonesa de Filosofia da Medicina. De acordo com Schäfer e Schnelle (2010, p.10), neste ambiente intelectualmente propício, Fleck “Nos anos vinte e trinta, dedicava suas horas de lazer à leitura de textos de filosofia, sociologia e história da ciência”, participando de grupos de discussão, entre eles a “Sociedade dos amigos da história da medicina de Lwów”.

Destes estudos resultaram as suas produções no campo da epistemologia, sendo a mais ampla e difundida a já mencionada monografia, publicada em 1935, intitulada *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*. Entretanto, “Embora muito relevante, a contribuição à teoria da ciência trazida por Fleck foi praticamente negligenciada à época. Em parte, isso se deu por dificuldades como as trazidas pela Segunda Guerra, mas, sobretudo, pela originalidade das ideias contidas em sua obra” (CONDÉ, 2012, p.7).

A obra *Gênese e desenvolvimento de um fato científico* “[...] aborda dois complexos de temas: no primeiro, o autor observa um estudo de caso da história da medicina, a saber, o desenvolvimento do conceito de sífilis. A partir daí, no segundo, examina suas deduções epistemológicas” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.14). Por meio desta análise histórico-epistemológica, Fleck trouxe importantes contribuições para a teoria da ciência, entre as quais

⁹ No pós-guerra, Fleck participou como sujeito ativo de outro importante evento histórico. Segundo Schäfer e Schnelle (2010, p.6), “Em 1948, Fleck assistiu ao processo da *IG-Farben* em Nuremberg, depondo, na qualidade de perito, sobre as experiências com as diversas novas vacinas de tifo fabricadas pela *IG-Farben*, aplicadas em prisioneiros artificialmente infectados no bloco 46 do campo de concentração de Bunchenwald”.

as concepções do condicionamento histórico/social do conhecimento e do caráter coletivo da pesquisa científica, sobre as quais atuam as forças sociais. Nela

Fleck trabalha, à semelhança de outros epistemólogos, o modelo interativo do processo de conhecimento, subtraindo, portanto, a neutralidade do sujeito, do objeto e do conhecimento, afinando-se claramente com a concepção construtivista da verdade. O conhecimento a que se refere está intimamente ligado a pressupostos e condicionamentos sociais, históricos, antropológicos e culturais e, à medida que se processa, transforma a realidade (DELIZOICOV et al., 2002, p.56).

A organização das comunidades científicas se dá, segundo Fleck (2010), por meio de unidades sociais, as quais ele denominou “coletivos de pensamento”. A dinâmica científica, por sua vez, ocorre em função da transformação dos “estilos de pensamento” vinculados a tais grupos de pesquisadores com interesses em comum. Ele ressaltava, entretanto, que os “estilos de pensamento” resultam do desenvolvimento histórico dos saberes e que são socialmente condicionados, constituindo uma rede de conceitos e pressupostos, formas de pensar e agir característicos, que estão em constante intercâmbio entre os indivíduos pertencentes a um mesmo “coletivo de pensamento”, assim como entre membros de coletivos distintos.

A evolução da ciência é resultado destas influências recíprocas, que favorecem a emergência de novos problemas. Contudo, a transformação dos objetos de estudo dos grupos de cientistas e as novas descobertas resultantes de suas investigações não constituem, para Fleck (2010), rupturas radicais entre “estilos de pensamento”. Muitas concepções e pressupostos construídos no passado permanecem no âmbito dos “coletivos de pensamento”, assim como eles também apresentam predisposições para concepções futuras, sendo que nem sempre os indivíduos têm consciência desse processo.

2.2.1 O “estado do saber”

Em seu aspecto gnosiológico a teoria da ciência de Fleck se revela inovadora, especialmente por ter promovido a flexibilização dos nexos entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, rompendo com a radicalização apresentada, por um lado, pelos empiristas, que viam todo o potencial do conhecimento no objeto, e de outro, pelos racionalistas, que atribuíam essa virtude de conhecer exclusivamente ao sujeito. Como observou Slongo (2004, p.101), Fleck “Ressignificou a relação cognoscitiva, acrescentando à

tradicional díade sujeito-objeto o ‘estado do conhecimento’, um terceiro fator que atua no processo do conhecimento e procede das relações históricas, sociais e culturais”.

As interações sociais humanas seriam, então, as responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento, que antes se estrutura coletivamente, para depois ser absorvido pelos indivíduos. Nesse processo,

Os indivíduos pensam, mas **“o pensamento”**, ambientado no contexto histórico e social, é algo que **se desvincula dos seus portadores para ganhar uma autonomia coletiva**. Ao contrário do ideal racionalista ou iluminista, a autonomia do pensamento não é uma característica do indivíduo que se emancipou de todo tipo de dependência, que alcançou a autonomia mediante o pensamento, mas **diz respeito à ideia de o pensamento ser algo pelo menos parcialmente independente do indivíduo**. Este não é mais dono do pensamento, mas adere a ele (OTTE, 2012, p.111, grifos meus).

Uma vez que o pensamento toma proporções coletivas, se transformando em cada época histórica conforme o desenvolvimento social, e influenciando também na relação cognoscitiva dos indivíduos, Fleck argumentou que a abordagem mais adequada para a questão seria uma teoria comparada do conhecimento. Recomendava que essa abordagem “[...] não deve considerar o processo do conhecimento como uma relação binária entre sujeito e objeto, entre o ator do conhecimento e algo a ser conhecido. O respectivo estado do saber, enquanto fator fundamental de cada conhecimento novo deve entrar como o terceiro elemento nessa relação (FLECK, 2010, p.81)”.

Ao analisar os diferentes conceitos de sífilis a partir da retrospectiva histórica da doença, Fleck percebeu que existiam “[...] acoplamentos que dependem de uma escolha, ou seja, ligações livres, e aqueles que são resultado de uma relação obrigatória” (FLECK, 2010, p.49). Isto é, Fleck verificou que no processo do conhecimento científico existe uma escolha epistemológica livre e racional, uma adesão a convenções já aceitas entre os pares, e que por isso, essa escolha é histórica e culturalmente condicionada. Mas, dizia ele, que

Mesmo assim, encontram-se sempre no conteúdo do conhecimento outras relações que não se explicam psicologicamente (seja no plano individual, seja no coletivo), nem historicamente. Por isso, elas passam a impressão de serem relações “reais”, “objetivas” ou “efetivas”. Nós as denominamos relações passivas, em oposição àquelas outras, que denominamos ativas (FLECK, 2010, p.50).

Essas categorias das “conexões ativas e conexões passivas” dão equilíbrio à epistemologia fleckiana, na qual não há a tendência a se privilegiar a objetividade (elementos passivos), e tampouco pode ser acusada de pecar pela ênfase na subjetividade (elementos

ativos). Nessa relação flexível entre sujeito e objeto mediada pelo “estado do saber” é que Fleck viu um grande potencial para desenvolver os conceitos de “coletivo de pensamento” e “estilo de pensamento”, percebendo entre eles relações profícuas a serem examinadas: “Os três fatores que participam do processo de conhecimento, a saber, o indivíduo, o coletivo e a realidade objetiva (aquilo que é para ser conhecido), não são seres metafísicos: também são passíveis de análise, isto é, há ainda outras relações entre eles” (FLECK, 2010, p.83).

2.2.2 Categorias fundamentais da epistemologia de Fleck: “estilo de pensamento” e “coletivo de pensamento”

A epistemologia de Fleck (2010) preconiza que a ciência se estrutura a partir da organização social dos indivíduos, não sendo uma simples soma deles e do resultado de suas investigações, mas sim, um trabalho organizado de forma cooperativa. O que une esses grupos é um conjunto de pressupostos compartilhados, bem como problemas de pesquisa comuns, fundamentados em uma motivação social.

Para melhor explicar essa relação, o autor cunhou, entre outros, os conceitos de “coletivo de pensamento” e de “estilo de pensamento”. “O primeiro designa a unidade social da comunidade de cientistas de uma disciplina; o segundo, os pressupostos de pensamento sobre os quais o coletivo constrói seu edifício de saber” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.16). Um coletivo de pensamento se forma

[...] quando duas ou mais pessoas trocam ideias: são coletivos momentâneos ou casuais de pensamento, que aparecem e desaparecem a cada momento. No entanto, neles também surge uma predisposição (*Stimmung*) peculiar, de que nenhum dos envolvidos consegue apoderar-se de outra maneira, mas que volta com frequência assim que determinadas pessoas se reúnem (FLECK, 2010, p.154).

Portanto, em todas as esferas da vida social, os indivíduos pertencem a diversos coletivos de pensamento. Contudo, além dos coletivos “casuais”, Fleck revela a existência de coletivos estáveis de pensamento, que surgem à medida que as inter-relações de seus membros se intensificam, estreitando os laços de sua unidade social.

Cabe ressaltar que “Ao introduzir o instrumento conceitual coletivo de pensamento para a compreensão da dinâmica científica, Fleck pretendia que ele fosse tomado como um

conceito funcional e não substancial” (SLONGO, 2004, p.105). O epistemólogo esclareceu que um coletivo de pensamento não corresponde a um “grupo fixo”, ou uma determinada “classe social”. A flexibilidade das fronteiras dos coletivos se dá em função da constante troca de influências entre os membros de um mesmo coletivo e entre diferentes coletivos.

O coletivo de pensamento é uma comunidade portadora de determinado estilo de pensamento. A categoria estilo de pensamento se constitui como a mais ampla, diretamente ligada à primeira, sendo que ambas não podem ser desvinculadas. A natureza de um estilo de pensamento e suas características gerais, segundo a epistemologia fleckiana, são as seguintes:

O estilo de pensamento, assim como qualquer estilo, consiste numa determinada atmosfera (*Stimmung*) e sua realização. Uma atmosfera (*Stimmung*) possui dois lados inseparáveis: ela é a disposição (*Bereitschaft*) para um sentir seletivo e para um agir direcionado correspondente. Ela gera as formas de expressão adequadas: religião, ciência, arte, costumes, guerra etc., de acordo com a predominância de certos motivos coletivos e dos meios coletivos investidos. Podemos portanto, *definir o estilo de pensamento como percepção direcionada em conjunção com o processamento correspondente no plano mental e objetivo*. Este estilo é marcado por características comuns dos problemas, que interessam a um coletivo de pensamento; dos julgamentos, que considera como evidentes e dos métodos, que aplica como meios do conhecimento. É acompanhado, eventualmente, por um estilo técnico e literário do sistema do saber (FLECK, 2010, p.149, grifos do original).

Desta definição apreende-se que um estilo de pensamento é resultado das interações sociais e culturais, entre pessoas e grupos, em determinados contextos históricos, compartilhando formas de percepção da realidade e nela atuando segundo essa percepção. Quando as convicções que unem o coletivo de pensamento se fortalecem, garantem sua existência, e assim “[...] o estilo de pensamento se fixa e ganha uma estrutura formal. A execução realizadora passa a dominar sobre a predisposição criativa, que cai a um certo nível disciplinado, equilibrado e discreto” (FLECK, 2010, p.154). A predisposição a qual Fleck se refere é a maneira de perceber orientada, característica que segundo Schäfer e Schnelle (2010, p.16), “[...] subjaz na raiz de cada estilo de pensamento”. A estabilidade dos coletivos de pensamento é favorável ao método empregado por Fleck, a teoria comparada do conhecimento, pois

Os coletivos estáveis de pensamento permitem uma análise mais precisa do estilo de pensamento e das propriedades sociais gerais em suas relações recíprocas. Essas comunidades estáveis (ou relativamente estáveis) de pensamento, assim como outras comunidades organizadas, cultivavam um certo fechamento na forma e no conteúdo. Dispositivos legais e costumários, linguagens específicas, em alguns casos, ou pelo menos um vocabulário peculiar, fecham a comunidade de pensamento formalmente, mesmo se não for de maneira absoluta (FLECK, 2010, p.155).

Este excerto é revelador sobre quais são os elementos constitutivos de um estilo de pensamento: o “fechamento na forma e no conteúdo”, os “dispositivos legais”, as “linguagens específicas” compartilhadas por um coletivo. Isso significa que o estilo de pensamento faz com que os membros de um coletivo direcionem seus olhares de maneira muito semelhante para os problemas e para a forma de resolvê-los, que eles criam regras para o fazer científico, e que nas relações de produção/disseminação do conhecimento, acabam cunhando palavras e expressões que passam a marcar o estilo de pensamento e os vinculam a ele.

Contudo, estes são apenas alguns dos elementos que podem fornecer indícios para a identificação de um estilo de pensamento. De acordo com Slongo (2004, p.126), no final da década de 1990, um grupo de estudiosos da UFSC, depois de se debruçar na análise da obra de Fleck em suas diferentes versões de tradução disponíveis à época (alemão, inglês e espanhol), elencou mais de quarenta elementos constitutivos de um estilo de pensamento.

Dentre os elementos utilizados pela autora em seu estudo, estão: “Corpo de conhecimentos, sistema fechado de crenças, concepção dominante, determinado psico/sócio/historicamente; Modo de ver, disposição para um perceber dirigido, [...]; Elementos teóricos e práticos amalgamados [...] Algo que está em progressiva transformação” (SLONGO, 2004, p.126). Tais elementos trazem importantes contribuições para a análise da constituição de um campo do conhecimento, pois são reveladores dos pressupostos teóricos e práticos compartilhados por uma comunidade de pesquisadores, bem como das interações sociais que movem a ciência, cuja dinâmica, segundo Fleck (2010), ocorre a partir da instauração, da extensão e da transformação de estilos de pensamento.

2.2.3 A concepção de “fato científico” em Fleck

Os conceitos de coletivo de pensamento e estilo de pensamento, desenvolvidos por Fleck (2010) em *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, foram apoiados na análise da evolução histórica do conceito de sífilis. Ele observou que a maneira como a doença foi definida, bem como os procedimentos empregados para seu diagnóstico e tratamento, se modificaram ao longo do tempo. No bojo dessa transformação está intrínseca a mudança na concepção de fato científico, decorrente da transformação dos estilos de pensamento.

Como observou Otte (2012, p.109), o próprio título da obra evidencia a criticidade do pensamento de Fleck, uma vez que ele “[...], contradiz e desafia o senso comum quando afirma que o fato *não* é fixo, mas nasce e se desenvolve, possuindo vida útil até ter decretado sua morte pela comunidade científica”. A partir da visão de fato como alguma coisa que foi produzida por alguém, e não como um dado rígido que se apresenta independentemente das intencionalidades do pesquisador, Fleck demonstrou que

Os fatos científicos são condicionados e explicados sócio-historicamente. Interdependentes, formam um *continuum* em que as experiências do presente estão ligadas às do passado e estas se ligarão às do futuro. São as chamadas protoideias ou pré-ideias (ideias originárias), esboços históricos evolutivos pré-científicos das teorias atuais. Constituem concepções surgidas no passado que se mantêm apesar das variações dos estilos de pensamento. Fundamentam uma relação de dependência das concepções teóricas atuais com respeito às preteridas. No entanto, Fleck destaca que nem todo fato científico atual é proveniente de uma protoideia e que nem toda protoideia será cristalizada em fato científico (DELOZOICOV et al, 2002, p.57).

Quando Fleck questionou a suposta solidez do fato, ele não se referia ao caráter evolutivo do objeto de estudo das ciências, mas do “[...] ‘sujeito de estudo’, isto é, a comunidade dos cientistas, que designa com o neologismo ‘coletivo de pensamento’ (*Denkkollektiv*)”. (OTTE, 2012, p.110). Para explicar essa transformação no modo de perceber o fato e delinear o objeto de estudo, em diferentes coletivos de pensamento, Fleck utilizou como recurso pressupostos da psicologia da forma, a *Gestalt*. De acordo com Fleck

Assim nasce o fato: *primeiro um sinal de resistência no pensamento inicial caótico, depois uma certa coerção de pensamento e, finalmente, uma forma (Gestalt) a ser percebida de maneira imediata*. Ele sempre é um acontecimento que decorre das relações na história do pensamento, sempre é resultado de um determinado estilo de pensamento (FLECK, 2010, p.144-145, grifos do original).

A percepção da forma se dá, no âmbito do coletivo de pensamento, em consonância com o processo de iniciação na comunidade científica. Conforme os membros vão aderindo às convicções do estilo de pensamento, abandonam a percepção inicial, caracterizada por um ver impreciso e caótico, passando a desenvolver um ver direcionado. Portanto, para Fleck

[...] o ver “estilizado” decorre do processo de formação e da experiência que “limita” ou “molda” a atividade científica dentro de parâmetros tidos como válidos e adotados por grupos de cientistas, tornando o ato de conhecer o objeto adstrito ao estilo de pensamento. Assim, o estilo de pensamento marca cada época e imprime um modo próprio de conceber e tratar problemas. Com isso, Fleck estabelece que a construção do “fato” científico decorre do ver formativo ou da percepção

“estilizada” proporcionada pelo estilo de pensamento, que mediatiza a interação com os fenômenos que se quer conhecer (SLONGO, 2004, p.104-105).

Em suma, a concepção de fato presente na epistemologia de Fleck se opõe claramente à compreensão estabelecida pela influência do empirismo lógico. Fleck foi capaz de refutar o pressuposto de fato como algo fixo, demonstrando que “Fatos, ou, ainda, a realidade, não se oferecem de modo simples e imediato, mas devem ter sua gênese numa relação específica do percebido com o coletivo de pensadores” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.17).

2.2.4 A dinâmica científica, segundo a epistemologia de Fleck

O conceito de coletivo de pensamento desenvolvido por Fleck é generalizável a diversas esferas da vida social e às diferentes áreas de organização do conhecimento. Isso fica evidenciado quando Fleck se refere à existência de uma “estrutura universal do coletivo de pensamento” e a classifica em círculos “esotéricos”, aos quais pertencem os especialistas na área, os produtores do pensamento especializado, e os círculos “exotéricos”, onde se situam os “leigos instruídos”, os “leigos” e a “opinião pública”. Conforme definiu Fleck,

Essa estrutura universal do coletivo de pensamento consiste no seguinte: **em torno de qualquer formação do pensamento**, seja um dogma religioso, uma ideia científica ou um pensamento artístico, **forma-se um pequeno círculo esotérico e um círculo exotérico maior** de participantes do coletivo de pensamento. **Um coletivo de pensamento consiste em muitos desses círculos que se sobrepõem**, e um indivíduo pertence a vários círculos exotéricos e a poucos círculos esotéricos. **Existe uma hierarquia gradual de iniciação e muitos fios que ligam tanto cada um dos níveis, quanto os diversos círculos**. O círculo exotérico não possui uma relação imediata com aquela formação de pensamento, mas apenas através da intermediação do círculo esotérico (FLECK, 2010, p.157, grifos meus).

Desse modo, os conhecimentos produzidos pelos membros dos círculos esotéricos são compartilhados e discutidos no interior de sua própria unidade social, em busca de um consenso, e ali se fortalecem. Posteriormente acabam por transitar entre os círculos exotéricos, que simplificam sua linguagem e omitem detalhes mais complexos para que possam ser compreendidos pelos leigos.

Por outro lado, os saberes dos especialistas dependem da opinião pública para serem legitimados, isto é, têm sua relevância determinada pela função ou uso social que abrangem. Fleck faz uma analogia sociológica desta relação com a “[...] relação entre a elite e as massas.

Quando as massas têm uma posição mais forte, um traço democrático se impõe a essa relação: de certo modo, a opinião pública é lisonjeada, e a elite tende a conservar a confiança das massas” (FLECK, 2010, p.157).

Quanto às especificidades da circulação de ideias no âmbito intracoletivo, Fleck argumentou que se trata de um movimento marcado por um “sentimento específico de dependência” que “leva ao fortalecimento das formações de pensamento”. Quando o pensamento intracoletivo adquire determinado grau de desenvolvimento, ele é entendido como óbvio pelos membros do coletivo e pode mesmo se tornar um dogma. Segundo Fleck, esse fenômeno ocorre em função da

[...] confiança nos iniciados, a dependência por parte da opinião pública, a solidariedade intelectual dos pares, que estão a serviço da mesma ideia, são forças sociais alinhadas que criam uma atmosfera comum específica, proporcionando às formações de pensamento solidariedade e adequação ao estilo numa medida cada vez maior. Quanto maior ficar a distância temporal e espacial do círculo esotérico, quanto mais durar a mediação de um pensamento *dentro do mesmo coletivo de pensamento*, tanto mais seguro se apresenta. Quando o vínculo data da educação intelectual da infância, ou até mesmo de uma tradição antiga de várias gerações, ele ganha uma firmeza inabalável (FLECK, 2010, p.158).

Na circulação intracoletiva de ideias Fleck (2010) apontou ainda a existência de uma influência de “acoplamentos coercitivos”. Tais acoplamentos induzem os membros do coletivo a aderir a um “sistema de opinião”. No trânsito do conhecimento, “[...] os coletivos de pensamento constroem sistemas de opinião que reclamam para si a explicação ampla de seu objeto de estudo. Quanto mais fortes esses estilos de pensamento, tanto mais sugestivo seu poder sobre os membros do coletivo” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.27). Conforme aumenta a estabilidade do coletivo e de seu respectivo estilo de pensamento, os sistemas de opinião adquirem uma “tendência à persistência”, dando pouca atenção aos fatos ou fenômenos que constituem exceções, refutando as contradições por meio deles apresentadas.

Esse comportamento seria característico do que Fleck chamou de “harmonia das ilusões”, a primeira etapa da dinâmica científica: **a instauração de um estilo de pensamento**. Trata-se de um momento em que a ciência adquire um *status* de clássica. Em um segundo momento, “[...] o esforço coletivo ocorre no sentido de desenvolver o pensamento dominante. Tal fase foi denominada pelo autor de **extensão do estilo de pensamento**, que se verifica mediante a ampliação do rol de problemas a investigar” (SLONGO, 2004, p.107, grifos meus). Contudo, quando os pressupostos que mantém a “harmonia das ilusões” são abalados, seja por sua contestação ou por outras descobertas, inicia-se uma terceira fase da dinâmica da

ciência marcada por um momento de “complicações”, quando surgem “[...] os primeiros sinais da exaustão de um estilo de pensamento, que se manifesta pela perda do ‘ver formativo’[...]; o coletivo de pensamento toma consciência das exceções, o que pressupõe mudança de pensamento, que resulta na construção de novos fatos científicos” (SLONGO, 2004, p.107). Este movimento implica na **transformação de um estilo de pensamento**.

A transformação do estilo de pensamento, entretanto, não ocorre apenas no âmbito intracoletivo. Ela também é resultado de amplos debates entre círculos esotéricos e exotéricos. Fleck (2010) deixou importantes pistas para a identificação destes momentos de compartilhamento de ideias entre diferentes círculos do conhecimento. Uma delas é a existência de um “deslocamento ou uma alteração dos valores de pensamento”.

Do mesmo modo que a atmosfera (*Stimmung*) comum dentro do coletivo de pensamento leva a um fortalecimento dos valores de pensamento, **a mudança de atmosfera durante a migração intercoletiva provoca uma mudança desses valores em toda sua escala de possibilidades: de pequena mudança matizada, passando pela mudança completa do sentido até a aniquilação de qualquer sentido** (FLECK, 2010, p.161, grifos meus).

Outra contribuição de Fleck para a compreensão da circulação intercoletiva de ideias é sua análise da relação entre a ciência dos manuais, a dos periódicos e dos livros didáticos. Para explicar esse movimento de intercâmbio do conhecimento, Fleck recorreu a uma metáfora, comparando esta dinâmica à de uma “tropa em marcha”, onde os pesquisadores que produzem a ciência dos periódicos se constituem como “vanguarda”, mais dinâmica, seguida de uma “tropa principal”, que seria a comunidade científica oficial, que se movimenta mais lentamente, isto é, seus pressupostos, presentes nos manuais, não se transformam tão rapidamente. Os livros didáticos ou outros meios de popularização do conhecimento científico seriam os “retardatários” onde o conhecimento científico é “traduzido”. Disse ele que

[...] a tropa principal define seu caminho de acordo com os relatos da vanguarda, porém, com uma certa autonomia. Nunca se pode prever qual direção a tropa principal escolherá das muitas direções sugeridas pelas vanguardas. Além disso, as trilhas são transformadas em estradas o terreno é nivelado etc, de modo que a paisagem passa por mudança significativa, até se tornar o local da tropa principal (FLECK, 2010, p.178).

Fleck tratou também dos problemas de “tradução” nesse tipo de circulação. Uma vez que “[...] um coletivo de pensamento compartilha de uma linguagem estilizada, códigos fechados, [e] termos técnicos [...]” (SLONGO, 2004, p.105), no momento que tal linguagem é

apropriada por outros círculos ou para eles transpostas, é que ocorrem os problemas de tradução. “O pertencer a um círculo ou a outro só faz sentido se relativizado, se comparado com o círculo correspondente. Quanto mais se afasta do núcleo esotérico em direção à periferia exotérica, mais simplificada é a tradução do fato científico” (DELIZOICOV et al, 2002, p.60). No caso da ciência dos manuais, sua tradução para os meios de popularização do conhecimento científico sempre implicam uma simplificação e uma modificação no sentido de palavras ou conceitos.

O fator que garante a circulação intercoletiva de ideias é a existência de diferentes estilos de pensamento, bem como de nuances de um mesmo estilo. Fleck afirmava ser

[...] possível localizar **matizes de estilo**, variedades de estilos e estilos diferentes. **Tais diferenças regulam a circulação intercoletiva de ideias**, uma vez que, quanto maior a diferença entre os estilos de pensamento, menor é a possibilidade de comunicação, porque maior é a “incomensurabilidade” entre eles. Por outro lado, se os estilos não são tão divergentes, há possibilidade de comunicação, que de imediato manifesta suas características comuns, e os fatos ou conceitos são traduzidos e incorporados, mesmo em outra linguagem de pensamento. **Neste processo de comunicação entre coletivos de pensamento**, Fleck (1986) sinaliza que **as palavras têm uma importância particular, uma vez que estão impregnadas pelo “tom estilístico”** (SLONGO, 2004, p.104, grifos meus).

Para rematar esta incursão nas categorias essenciais da epistemologia de Fleck, trago um exemplo de como esse esquema conceitual se harmoniza com a dinâmica da ciência histórica, uma vez que sua comunidade científica possui diversos “coletivos” com seus respectivos códigos fechados, linguagens específicas, entre outras características:

[...] tornou-se relativamente frequente a queixa de que os historiadores escrevem cada vez mais para sua própria comunidade e cada vez menos para o público. Isto é verdade, hoje mais do que há décadas. **Mas não há o que lamentar: o conhecimento científico tende cada vez mais à ruptura com o senso comum e, mesmo quando não o faça, muitas vezes não se adapta à linguagem comum**; cada vez mais são necessários categorias e conceitos que não usamos no cotidiano, mas que nos aproximam da problemática estudada, mediatizando o conhecimento.

Como em outras ciências, a da história já não pode, atualmente, em determinados campos, **dispensar o uso de duas linguagens: a científica, que faz avançar o conhecimento através da refutação de teorias e reelaboração de problemáticas, e a da divulgação científica ou cultural, que se destina ao público não-especializado** (WEHLING, 1992, p.160, grifos meus).

A análise de Wehling está em sintonia com a teoria do conhecimento de Fleck, corroborando para a percepção de círculos esotéricos e exotéricos também na ciência

histórica. Tal exemplo ressalta ainda a dificuldade de “tradução” do conhecimento produzido pelos historiadores nos círculos esotéricos, para os círculos exotéricos.

A tarefa de identificar os círculos esotéricos e exotéricos do conhecimento histórico é complexa, em virtude da peculiaridade desta área, que torna os limites entre os fazeres do historiador e do professor¹⁰ nem sempre evidentes. Ainda assim, pelo fato do cenário desta pesquisa ser eminentemente científico, acredito que a teoria da ciência de Fleck (2010) oferece contribuições para a compreensão da organização dos círculos do conhecimento existentes na ANPUH-Brasil, vistos por diferentes perspectivas: em relação ao campo da História, ao campo do Ensino de História e aos autores que produziram sobre o EH na EJA, e que socializaram seus conhecimentos no evento da Associação.

A utilização da epistemologia de Fleck no contexto que proponho pode ser potencializada por um exercício de aproximação entre os pressupostos por ele adotados e os que orientam as teorias da História. É o que apresento a seguir, por meio de possíveis diálogos entre Fleck e pensadores da História – Walter Benjamin, Marc Bloch e Edward P. Thompson. Elegi estes autores para o referido exercício, pois são representantes da fundamentação teórica que embasou “[...] nas décadas de 1980 e 1990, uma ampliação do debate sobre o ensino de história [...]” (CAIMI, 2001, p.152).

2.3 BREVES DIÁLOGOS ENTRE A EPISTEMOLOGIA DE FLECK E PENSADORES DO CAMPO DA HISTÓRIA

Um aspecto que torna oportuna a abordagem epistemológica de Fleck para a área do conhecimento das Ciências Humanas é a valorização da história e das interações sociais que dela resultam. Além disso, Fleck se utilizou da história como método. A importância da história na teoria do conhecimento de Fleck fica clara quando ele afirma que

¹⁰ O projeto de lei 4699/2012, de autoria do Senador Paulo Paim, que regulamenta a profissão foi aprovado pela Câmara dos Deputados no primeiro semestre de 2015 e está aguardando apreciação do Senado Federal. O documento diz o seguinte em relação às atribuições dos historiadores: “[...] prevê o magistério da disciplina de História nas escolas de ensino fundamental e médio, desde que cumprida a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quanto à obrigatoriedade da licenciatura. O profissional poderá ainda planejar, organizar, implantar e dirigir serviços de pesquisa histórica; assessorar, organizar, implantar e dirigir serviços de documentação e informação histórica; e elaborar pareceres, relatórios, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos” (AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS, 2015). Portanto, à profissão do historiador estão intrínsecas as funções ligadas tanto ao ensino quanto à pesquisa.

[...] não conseguimos deixar para trás o passado – com todos os seus erros. Ele continua vivo nos conceitos herdados, nas abordagens dos problemas, nas doutrinas das escolas, na vida cotidiana, na linguagem e nas instituições. Não existe geração espontânea (*Generatio spontanea*) dos conceitos; eles são, por assim dizer, determinados pelos seus ancestrais. O passado é muito mais perigoso, isto é, só é perigoso quando os vínculos com ele permanecem inconscientes e desconhecidos (FLECK, 2010, p.61).

Os pressupostos científicos da História, construídos a partir do século XIX, tiveram forte influência das ciências exatas e naturais. Com a crise da ciência “clássica”, no início do século XX, pressupostos das ciências humanas e sociais também entraram em colapso, em função do “[...] questionamento mais ou menos extenso das categorias e extrapolações elaboradas a partir da física newtoniana e da arquitetura filosófica do idealismo [...]” (WEHLING, 1992, p.147). No caso da História, a crise afetou de forma direta a abordagem chamada de historicismo, um enfoque da História, factual e linear, restrito à história política.

Cardoso (2012) ofereceu uma classificação das diversas correntes, de acordo com suas especificidades teóricas e metodológicas. Tal classificação consiste em três modalidades básicas de estilos epistemológicos¹¹: as posturas reconstrucionista, construcionista e desconstrucionista. O historiador alertava, no entanto, para as características não rígidas dessa classificação, já que se referem a “[...] um ambiente de historiadores que, além de mutável no tempo, apresenta trocas e influências. Assim, as três modalidades epistemológicas – heterogêneas por si só – agem umas sobre as outras, podem mesclar-se até certo ponto [...]” (CARDOSO, 2012, p.3).

As teorias da História vinculadas ao positivismo são elencadas na abordagem reconstrucionista. Elas predominaram no século XIX, quando teve início o processo de profissionalização dos historiadores, que faziam parte da chamada escola metódica. “Tratava-se de uma concepção empirista do trabalho histórico, enxergando-o como centrado na manipulação rigorosa e imparcial, segundo certas regras, das fontes primárias disponíveis, entendidas à época como sendo, quase sempre, textos escritos [...]” (CARDOSO, 2012, p.3). O método desta corrente é caracterizado pelo empirismo indutivo, que busca reconstruir o passado, alcançando a verdade histórica. Esta foi, portanto, a modalidade epistemológica que foi abalada pela crise da ciência do início do século XX.

O construcionismo, por sua vez, é a abordagem epistemológica da História que abriga as correntes que dirigem suas críticas ao reconstrucionismo, correspondendo aos modelos

¹¹ Cardoso (2012) subsidiou sua classificação epistemológica em categorias do historiador britânico Alun Munslow.

explicativos racionalistas construídos a partir da segunda metade do século XIX, e que predominaram até a década de 1960. Nesta modalidade epistemológica, Cardoso (2012) situa, entre outros, os historiadores de diferentes correntes marxistas e os historiadores da escola dos *Annales*. De acordo com o autor, o construcionismo tem como pressuposto que o historiador, enquanto sujeito cognoscente, constrói um conhecimento possível – não absoluto – do passado, concebido a partir de um problema do presente e analisado pelo método dedutivo.

Já o chamado desconstrucionismo é uma postura epistemológica da História influenciada pelo pensamento pós-moderno, difundido a partir da década de 1970. Tal abordagem “[...] desloca o foco para as estruturas discursivas, consideradas a única ou a principal matéria de estudo, do que resulta a sub-valorização, ou mesmo eliminação, das evidências e realidades históricas por si mesmas, na medida em que a história é concebida somente como texto ou narrativa. (VAINFAS, 2012, p.319).

Esta classificação ajudou a situar epistemologicamente o diálogo que procurei desenvolver, entre Fleck e pensadores da História. Ela ressalta que tal exercício é possível, uma vez todos eles se incluem no estilo de pensamento da ciência moderna, posição que diverge dos pressupostos do positivismo e da pós-modernidade. Bloch enquanto um dos fundadores da escola dos *Annales*, bem como Benjamin e Thompson e sua inspiração no pensamento marxista, se inserem na modalidade epistemológica construcionista da História. Fleck, por sua vez, teve forte influência da abordagem construtivista no desenvolvimento de sua teoria da ciência. Entendo que o construcionismo e construtivismo são abordagens convergentes, à medida que endossam a impossibilidade de percepção direta da realidade objetiva, ressaltando que a realidade só é conhecida pela mediação social.

O diálogo entre Fleck e Benjamin se pautou nas considerações de Georg Otte (2012)¹², que já vem estudando as aproximações de pensamento entre os dois há algum tempo. O cotejamento entre o pensamento de Fleck e Bloch se deve às semelhanças que observei em suas obras *Gênese e desenvolvimento de um fato científico* e *Apologia da História, ou O ofício de historiador*, respectivamente. E o diálogo entre Fleck e E.P. Thompson foi motivado pelas contribuições de Thompson na História Social, corrente historiográfica com muita influência sobre o campo de investigação em Ensino de História (REIS, 2001).

¹² Professor da Faculdade de Letras da UFMG e líder dos Grupos de Pesquisa “Núcleo Walter Benjamin” e “Mito e Modernidade”. Pesquisador Residente do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG no período de 1º de março de 2015 a 29 de fevereiro de 2016. Está coordenando o projeto de pesquisa *Cultura e natureza em Walter Benjamin e Ludwik Fleck: um diálogo entre as Ciências Humanas e Ciências Naturais*. Traduziu para o português a monografia de Fleck, em parceria com Mariana Camilo de Oliveira.

2.3.1 Fleck e Benjamin

O período histórico em que Fleck viveu, foi ao mesmo tempo, fecundo e conturbado. Conforme as ciências e artes encontravam cenários propícios de desenvolvimento, as guerras se alastravam. Logicamente, foram contemporâneos de Fleck inúmeros intelectuais, inclusive no campo da ciência histórica. Entre estes intelectuais estava Walter Benjamin:

Nascido quatro anos antes de Fleck, Benjamin compartilhava com Fleck a *Stimmung*, o clima intelectual das primeiras décadas do século XX, que se caracterizava por um ceticismo geral em relação ao potencial do indivíduo. Ambos participavam, portanto, de um “coletivo de pensamento” *lato sensu*, marcado pelo questionamento do sujeito, cuja suposta autonomia tinha recebido seu golpe de misericórdia com o surgimento da psicanálise (OTTE, 2012, p.112).

Benjamin nasceu no dia 15 de julho de 1892 em Berlim, no seio de uma família “[...] típica da burguesia judia, abastada e assimilada [...]” (GAGNEBIN, 2007, p.206). Após se casar, em 1917, emigrou para Berna, na Suíça, para evitar o serviço militar no exército alemão. Lá defendeu sua tese de doutorado, *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, e conheceu o igualmente refugiado filósofo alemão Ernst Bloch.

Em 1920 retornou à Berlim. Nesse período, “[...] ele se aproxima cada vez mais do marxismo, notadamente depois de ter conhecido Asja Lacis em 1924 e, em 1929, Bertold Brecht [...]” (GAGNEBIN, 2007, p.207). Outra amizade que influenciou sobremaneira o pensamento de Benjamin foi Gershom Scholem, que desde 1915 despertou-lhe o interesse pela religião e mística judaicas. Em 1923, Benjamin começou a escrever sua tese de livre-docência intitulada *Origem do drama barroco alemão*.

Esta obra difícil, renovadora e erudita, obscura e brilhante, é característica da relação ambígua que Benjamin mantém com a tradição acadêmica: sob a avalanche de citações se perfila uma crítica mordaz à historiografia complacente e autocentrada da “ciência burguesa”, em particular da filosofia e da teoria literária. A irreverência concorre com a sutileza num texto indigesto, simplesmente ilegível para os olhos (e a cabeça) de professores acostumados ao estilo acadêmico respeitoso (GAGNEBIN, 2007, p.208).

Em função destas características de sua tese de livre-docência, Benjamin foi aconselhado a não apresentá-la na Universidade de Frankfurt (onde conviveu com Theodor

Adorno e Max Horkheimer). Apesar de ter escrito sua tese pouco mais de dez anos antes de Fleck publicar sua monografia de 1935, não há como deixar de fazer um paralelo à falta de receptividade da mais importante obra epistemológica de Fleck (2010). A não compreensão do estilo de Benjamin por seus pares, ou a sua recusa em submeter-se às suas imposições, fez com que ele abrisse mão de uma carreira acadêmica. “Renúncia anunciada e previsível, talvez até preparada por alguém que não quis se dobrar aos rituais de praxe de uma carreira clássica. Renúncia que só antecipava, aliás, uma demissão segura da universidade alemã, a partir dos anos 30, com a ascensão do nazismo” (GAGNEBIN, 2007, p.208).

Georg Otte (2012, p.112) apontou que Benjamin, “[...] já em 1925, havia provocado seus leitores com a afirmação anticartesiana ‘Método é caminho indireto, é desvio’ [...]”. Essa concepção de método se aproxima do que Fleck demonstrou, por meio de seu estudo de caso da história da medicina: os conceitos se modificam o longo do tempo, e conseqüentemente, os métodos. Por isso, “[...] Fleck descreve o andamento da pesquisa como uma linha em ziguezague marcada por acasos, erros e enganos” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.18).

Quase uma década depois de ter questionado o caráter “positivo” da concepção de método em voga, Benjamin exilou-se em Paris. Não foram, entretanto, tais divergências acadêmicas que o levaram a sair da Alemanha, e sim a chegada de Hitler ao poder, em 1933, e o acirramento da perseguição antissemita e anticomunista no país.

Em 1939 Benjamin perdeu a cidadania alemã, e não conseguiu a naturalização francesa. Neste ano, França e Inglaterra declaram guerra à Alemanha, e por isso, o governo francês manteve reclusos os imigrantes refugiados de origem alemã e austríaca, entre eles Benjamin. Libertado em meados de novembro, não tomou providências para fugir da França, preocupando-se apenas em retomar sua produção intelectual. “Escreve, então, em fevereiro de 1940, as belíssimas teses *Sobre o conceito de história*, um marco da crítica de esquerda à historiografia burguesa e, também, à ‘ideologia do progresso’” (GAGNEBIN, 2007, p.210).

Foi uma das teses *Sobre o conceito de História* de Benjamin o ponto de partida de Georg Otte para o diálogo deste pensador com a teoria da ciência de Fleck. Ao citar um trecho da 17ª tese¹³, Otte diz que Benjamin “[...] chega a ser mais radical que Fleck, pois

¹³ “Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento para, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele [o pensamento] lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada” (BENJAMIN apud OTTE, 2012, p.112). Otte faz a seguinte análise sobre esse excerto de Benjamin: “O mínimo que se pode deduzir dessa tese é que o pensamento possui vida própria e que ele, assumindo mesmo um papel ativo, intervém no movimento das ideias” (OTTE, 2012, p.112)

confere ao pensamento uma autonomia ainda maior, atribuindo-lhe uma qualidade de sujeito” (OTTE, 2012, p.112). De acordo com o autor, a tese citada, cotejada com a concepção de Fleck de que o pensamento está inserido em um contexto social, e mais que isso, é produto deste contexto, revela a atmosfera intelectual, ou o pensamento da época que ambos partilhavam: a crise dos modelos científicos do século XIX.

No diálogo entre os dois teóricos, Otte ressaltou as aproximações entre as suas concepções de fato, opostas ao conceito positivista de que ele fala por si só, que precisa ser isolado em nome da objetividade. Ao fazer esse paralelo entre as ideias acerca do fato de Fleck e Benjamin, o autor evidenciou a sua compreensão de que os dois falam cada qual de campos diferenciados do conhecimento, mas que ainda assim, é um exercício possível:

Se a comparação entre Fleck e Benjamin encontra seus limites numa série de circunstâncias e interesses divergentes, ambos convergem em sua compreensão de fato. É verdade que o médico e imunologista Fleck pensa no trabalho de laboratório e Benjamin em questões da historiografia, mas **o problema da historiografia positivista ou historicista consistia justamente na tentativa de transferir a visão do fato do pesquisador das ciências exatas para a do historiador**, transformando a história em laboratório. Da mesma maneira que o cientista procura afastar todos os fatores que pudessem desvirtuar seu experimento, **o historiador positivista procura descartar tudo que aconteceu antes e depois do suposto fato histórico [...]** (OTTE, 2012, p.112-113, grifos meus).

Benjamin refutava a concepção de fato como algo que deveria ser isolado e descontextualizado, bem como a noção de “verdade” defendida pela historiografia positivista. Como argumentou em sua 6ª tese *Sobre o conceito de História*, acreditava que “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência” (BENJAMIN apud OTTE, 2012, p.113). Na sétima de suas teses *Sobre o conceito de História*, critica o método proposto por um historiador reconstrucionista:

Fustel de Coulanges recomenda ao historiador interessado em ressuscitar uma época que **esqueça tudo o que sabe sobre fases posteriores da história**. Impossível caracterizar melhor o método com o qual rompeu o materialismo histórico. Esse método é o da empatia. Sua origem é a inércia do coração, a *acedia*, que **desespera de apropriar-se da verdadeira imagem histórica**, em seu relampejar fugaz. Para os teólogos medievais, a *acedia* era o primeiro fundamento da tristeza. [...] A natureza dessa tristeza se tornará mais clara **se nos perguntarmos com quem o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor** (BENJAMIN, 1987, p.225, grifos meus).

Benjamin via neste método, que propunha que se isole a época dos acontecimentos e processos posteriores a ela, uma pretensão à neutralidade do historiador, escamoteando uma

História elitista, que sempre se ocupou dos feitos de alguns heróis isolados. Ainda na mesma tese, Benjamin reconheceu que a História positivista, ao privilegiar determinadas personalidades ou classes, negava as classes populares, que também têm um papel importante no desenvolvimento social. Para ele, “todos os bens culturais [...] devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos” (BENJAMIN, 1987, p.225).

Essa concepção vai de encontro com o que Fleck (2010) preconizava, de que o conhecimento científico é produto coletivo e que só se desenvolve mediante o respaldo da opinião pública, isto é, se existir uma motivação social para a resolução de determinado problema. Fenômeno por ele comprovado por meio da análise histórica do surgimento e desenvolvimento do conceito da sífilis e sua relação com a reação de Wassermann: “Somente a atmosfera social criou o coletivo de pensamento no sentido mais estrito, que resultou, com a colaboração constante e as relações interativas dos membros, na experiência coletiva e na elaboração comunitária e anônima da reação” (FLECK, 2010, p.125).

Além de ressaltar a importância do trabalho de tantos pesquisadores que permaneceram no anonimato, verifica-se que o caráter coletivo e histórico da pesquisa científica acaba por tocar em um aspecto muito caro à epistemologia de Fleck, o critério da validade da prova: “[...] a descoberta – ou a invenção – da reação de Wasserman aconteceu num processo histórico único, que não pode ser reproduzido experimentalmente, nem legitimado logicamente” (FLECK, 2010, p.147).

Da mesma maneira que o objeto de estudo de Fleck não podia ser reconstituído experimentalmente, o fato histórico também não se repete, é único. Nesse sentido Benjamin posicionou-se de maneira semelhante aos historiadores da escola dos *Annales* – como apontou Otte (2012, p.113), considerando que o passado só é conhecido a partir do presente. Do passado o historiador pode captar apenas “reminiscências”, nunca a pretensa “verdade absoluta” do historicismo. Otte traz mais elementos para a compreensão da forma como Benjamin pensava essa objetivação do passado:

Tendo em mente a ideia da memória involuntária de Marcel Proust, Benjamin vê em cada presente o potencial de se relacionar de alguma forma com determinado momento do passado e de se chegar, dessa maneira, à visão da história como uma totalidade. O caráter involuntário desse processo aponta mais uma vez para a retirada do sujeito do processo de conhecimento: **não é o sujeito que se apropria do seu objeto, mas é a repetição de determinados episódios que permite a sobreposição “involuntária” de momentos distantes e assim a composição de**

uma totalidade na forma do que Benjamin chama de “imagem da história” ou “imagem dialética”. (OTTE, 2010, p.113).

As posições gnosiológicas de Benjamin sobre a relação sujeito-objeto parecem convergir com as de Fleck, na medida em que para o primeiro entre o sujeito e o objeto existem acontecimentos “involuntários” que se sucedem e sobrepõem, enquanto que para o segundo, a relação sujeito-objeto também não se dá de maneira direta, mas é mediada pelo estado do conhecimento. Fleck afirmava que “[...] o processo do conhecimento não é o processo individual de uma ‘consciência em si’ teórica; é o resultado de uma atividade social, uma vez que o respectivo estado do saber ultrapassa os limites dados a um indivíduo” (FLECK, 2010, p.81-82). Além disso, a concepção de “memória involuntária”, que Otte atribui ter sido influência de Marcel Prost sobre Benjamin, remete à questão de que “O indivíduo nunca, ou quase nunca, está consciente do estilo de pensamento coletivo que, quase sempre, exerce uma força coercitiva em seu pensamento e contra a qual qualquer contradição é simplesmente impensável” (FLECK, 2010, p.84).

Outra semelhança que Otte percebeu entre o pensamento de Fleck e Benjamin de maneira muito perspicaz foi o uso de expressões das ciências naturais para designar os processos de conhecimento. Para Otte, as expressões “proposições fósseis” e “mutação” do estilo de pensamento não devem ser vistas como meras metáforas ou biologismo, pois

A aproximação entre os processos do conhecimento e os processos biológicos faz parte de uma diluição entre o plano epistemológico e o ontológico que é favorecido pela retração do sujeito individual e pode ser encontrada também em Benjamin, quando este atribui autonomia tanto a um pensamento impessoal quanto às formações históricas em que se opera o encontro entre presente e passado. Para Benjamin, tanto o pensamento quanto a história têm “vida própria”, uma expressão, aliás, que remete novamente a Fleck e seu referencial biológico (OTTE, 2012, p.115).

Sobre a questão da “continuidade”, Otte apontou distanciamentos entre a epistemologia flekiana e a benjaminiana: “Diferentemente de [...] Benjamin, Fleck não vê nenhuma ruptura na passagem da ‘idade clássica’ para a modernidade, evitando ainda, apesar da postura evolucionista, a ideia de progresso nas ciências” (OTTE, 2012, p.114).

Não obstante as diferenças entre o pensamento dos dois autores, naturais, visto que cada um fala de um campo do conhecimento distinto, ao analisar as semelhanças entre as concepções de fato e pensamento entre Fleck e Benjamin, Otte concluiu que os dois fizeram parte de um “coletivo de pensamento” de caráter mais amplo, “[...] uma vez que rejeitam a

visão de um sujeito racional livre de todas as amarras irracionais quando reinserem o indivíduo em um contexto histórico e social, evidenciando a importância de fatores que pré-determinam o uso da razão, mesmo da razão científica” (OTTE, 2012, p.118).

Fleck e Benjamin testemunharam uma atmosfera social e política tensa na Europa na primeira metade do século XX. Contudo, como dizia Fleck (2010), os momentos de tensão social são os mais favoráveis para a transformação de estilos de pensamento. Talvez essa seja a razão pela qual o período entre Guerras tenha sido o berço de intelectuais tão brilhantes e rigorosos, e ao mesmo tempo sensíveis às relações sociais como Fleck e Benjamin. As forças sociais atuaram sobre suas vidas, e em consequência, em suas produções científicas.

Além de todas as adversidades e perseguições enfrentadas pelos dois, Benjamin teve ainda um final trágico. Em setembro do mesmo ano em que escreveu suas teses, 1940, Benjamin tentou fugir da França, pelos Pirineus, tendo conseguido um visto de passagem pela Espanha e um visto de entrada nos Estados Unidos. No entanto, não obteve o visto de saída da França, o que o levou a procurar sair ilegalmente do país. Cometeu suicídio, injetando-se uma dose letal de morfina, em um hotel em Portbou, temendo não conseguir atravessar a fronteira franco-espanhola, ser pego e entregue à Gestapo (GAGNEBIN, 2007).

2.3.2 Fleck e Bloch

Outro pensador contemporâneo à Fleck e Benjamin foi o historiador francês Marc Bloch. Delineei algumas possíveis articulações entre a teoria da ciência de Fleck e a crítica do método historiográfico apresentada por Bloch (2001) em sua obra *Apologia da História, ou O ofício de historiador*. Essa perspectiva de diálogo teve como ponto de partida o fato de que os dois foram precursores na introdução de novos enfoques para os objetos de suas ciências.

Fleck “Hoje é considerado na Europa como pioneiro na abordagem construtivista, interacionista e sociologicamente orientada sobre história e filosofia da ciência” (DELIZOICOV et al., 2002, p.53). Bloch, por sua vez, em parceria com seu colega, o também historiador francês Lucien Febvre, fundou e passou a editar, em 1929, a revista *Annales d’Histoire Économique et Sociale*, “[...] publicação essa que daria origem a todo um

movimento de renovação na historiografia francesa e que está na base do que hoje chamamos de ‘Nova História’” (SCHWARCZ, 2001, p.10)¹⁴.

O medievalista francês Jacques Le Goff, considerado pertencente à terceira geração dos *Annales*, revelou que Bloch foi um pensador “[...] nascido em 1886, formado no seio de uma família universitária judia e dreyfusista, insatisfeito com a estreiteza e a superficialidade da concepção, da prática e do ensino da história na França do início do século XX [...]” (LE GOFF, 2001, p.33). Em meio às semelhanças pessoais entre Fleck e Bloch – ambos eram de família de origem judaica, foram aos campos de batalha na Primeira Guerra Mundial e sofreram a opressão do nazismo na Segunda Guerra, havia também um ponto em comum no pensamento de ambos: a influência da sociologia.

As ideias do campo sociológico estiveram presentes desde a formação inicial de Bloch e tiveram impacto na construção de sua concepção da ciência histórica:

Tendo frequentado a École Normale até o ano de 1908, lá entrou em contato com a obra de Lévy-Bruhl – autor que advogava a ideia da existência de ideias definidoras de diferentes momentos civilizatórios – e sobretudo de Émile Durkheim, declaradamente sua maior influência. Foi a partir da análise da obra do sociólogo e da revista *Année Sociologique* que Bloch reconheceu a importância da interdisciplinaridade e de revestir a prática da história de questões de fôlego mais amplo e afeitas a durações mais longas (SCHWARCZ, 2001, p.8, grifos meus).

Assim como Bloch foi um estudioso da obra de Émile Durkheim, Delizoicov et al. (2002, p.54), apontaram que Fleck realizava leituras sistemáticas do sociólogo. É possível verificar tal influência nas citações que Fleck fez, no capítulo 2 de *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, onde analisa “O condicionamento social de qualquer processo de conhecimento” (FLECK, 2010, p.81-91). Além de Durkheim, Fleck fez referências ao filósofo W. Jerusalem, que teria disseminado o método sociológico em Viena, e à Lucien Lévy-Bruhl, sociólogo francês discípulo de Durkheim.

Nessas fontes Fleck encontrou referências para importantes conceitos. Durkheim parece ter influenciado Fleck na percepção da existência de uma leve “coerção” de pensamento no processo de iniciação em um coletivo: “Durkheim se refere expressamente à coerção que as configurações sociais, enquanto fatos objetivos e específicos e comportamento regularizado exercem no indivíduo e sobre o caráter supraindividual e objetivo do imaginário

¹⁴ “A chamada nova história, por sua vez, desenvolvida por intermédio de várias ramificações a partir do final da década de 1960, seria, segundo Ciro Cardoso, uma formulação híbrida, “com um pé em cada mundo” (construcionismo e desconstrucionismo)” (VAINFAS, 2012, p.321).

coletivo” (FLECK, 2010, p.89). Já de Lévy-Bruhl, Fleck absorveu elementos decisivos para o desenvolvimento do método que chamou de “teoria comparada do conhecimento”.

Embora Fleck concordasse com as ideias acerca do condicionamento social do pensamento e do conhecimento, ele não deixou de olhar criticamente para os pressupostos desta corrente sociológica. Na opinião de Fleck, “[...] todos esses pensadores com sua formação sociológica e humanista – por mais fecundas que sejam suas ideias – cometem um erro característico: demonstram um respeito exagerado, uma espécie de devoção religiosa diante dos fatos das ciências exatas” (FLECK, 2010, p.91).

No caso de Bloch, não surpreende seu forte contato com as obras de Durkheim e Lévy-Bruhl, já que eram compatriotas. O historiador também tinha uma leitura crítica destes autores, mostrando-se “[...] preocupado em não confundir história e sociologia; ele recusa ‘a rigidez dos princípios’; menciona, em certo trecho, a indiferença de Durkheim e de seus discípulos em relação ao tempo” (LE GOFF, 2001, p.21-22). Esse posicionamento pode ser explicado, de certa forma, por outras influências, como as leituras de Marx, já que o historiador britânico Edward P. Thompson (1981, p.28) se referiu à Bloch como um “[...] formidável praticante do materialismo histórico [...]”.

Nos anos que se seguiram após o término da Primeira Guerra Mundial¹⁵, em 1918, Bloch passou a trabalhar na Universidade de Estrasburgo, onde conviveu com intelectuais de diferentes campos do conhecimento. Tal ambiente intelectual foi decisivo para a proposta de Bloch de se repensar os métodos da História, percebendo que esta podia e deveria se beneficiar das técnicas e métodos de pesquisas de disciplinas auxiliares. O mesmo aconteceu com Fleck, que em seu contato com a Escola Polonesa de Filosofia da Medicina, passou a refletir epistemologicamente sobre a prática e a pesquisa médicas. Bloch acreditava que

Toda ciência, tomada isoladamente, não significa senão um fragmento do universal movimento rumo ao conhecimento. [...] para melhor entender e apreciar seus procedimentos de investigação, mesmo aparentemente os mais específicos, seria indispensável [saber] associá-los [...] ao conjunto das tendências que se manifestam, no mesmo momento, nas outras ordens de disciplina (BLOCH, 2001, p.50, grifos meus).

¹⁵ Como mencionei anteriormente, Bloch serviu ao exército francês na Primeira Guerra Mundial. Parece que sua permanência nos campos de batalha deste confronto foi efêmera, pois Schwarcz comentou que “Bloch, após ter lutado na Grande Guerra, retorna dela em 15 de novembro de 1914, ferido e doente o suficiente para ser colocado na retaguarda” (SCHWARCZ, 2001, p.9).

Bloch percebia “tendências” comuns em diferentes disciplinas e se definia como “[...] um artesão que sempre gostou de meditar sobre sua tarefa cotidiana [...]” (BLOCH, 2001, p.50). Embora Bloch considerasse que o estudo dos métodos fosse uma atribuição exclusiva dos filósofos, acabou por escrever um tratado de método. No prefácio de *Gênese e desenvolvimento de um fato científico*, Fleck (2010, p.37) afirma que “[...] o objeto da teoria do conhecimento é a crítica aos métodos para se chegar ao fato”. Isso é exatamente o que Marc Bloch fez, abordando questões como as “escolhas do historiador” em relação aos seus objetos, as fontes e documentos e suas possíveis “falsificações”, o problema dos testemunhos, da “nomenclatura”, as características de uma análise histórica com rigor científico, etc.

Todas essas reflexões concorreram decisivamente para um repensar na ciência histórica e abriram espaço para a modalidade epistemológica construcionista. Ressalto que no caso de Bloch se trata de uma transição, e não uma ruptura com os pressupostos da História reconstrucionista, pois continuou a se fundamentar em muitos deles para demonstrar a “legitimidade da história”, que é a motivação da obra *Apologia da História*. Ele também continuou nutrindo profunda admiração por historiadores que pertenciam à modalidade epistemológica anterior, como Coulanges, Michelet, Langlois e Seignobos (sendo que os dois últimos haviam sido seus professores), assim como admirou o próprio Durkheim.

O comprometimento social de Bloch ao escrever *Apologia da História* também se aproxima da postura de Fleck – um cientista que colocou a própria vida em risco ao fornecer o placebo da vacina contra tifo aos nazistas em nome da ética profissional e social. Para Le Goff, o fato de Bloch empregar reiteradas vezes, desde o início da referida obra, a expressão “legitimidade da história”, “[...] mostra que para ele o problema epistemológico da história não é apenas um problema intelectual e científico, mas também um problema cívico e mesmo moral. O historiador tem responsabilidades e deve ‘prestar contas’” (LE GOFF, 2001, p.17).

A cidadania, um princípio ontológico em Bloch, levou-o a participar do movimento de resistência francesa à invasão alemã na Segunda Guerra Mundial. Assim, “Mesmo contando com 53 anos, Bloch resolve alistar-se, mais uma vez, no exército [...], entrando, em 1943, para a Resistência do grupo de Lyon. Preso no ano de 1944, o historiador, mesmo em condições absolutamente desfavoráveis, passa seu tempo redigindo” (SCHWARCZ, 2001, p.10).

Dentre os escritos de Bloch na prisão estava o esboço da obra *Apologia da História*. Esta ficou inacabada, sendo que seu último capítulo sequer foi intitulado, já que Bloch foi torturado pela Gestapo, e depois fuzilado em julho de 1944. Étienne, filho de Bloch e o

historiador Lucien Febvre foram os responsáveis por resgatar os manuscritos, sendo que o último assumiu a tarefa de editá-los, publicando a obra pela primeira vez em 1949.

Existem grandes coincidências entre a vida pessoal de Fleck e Bloch. Ambos foram vítimas do nazismo, tendo sofrido violências físicas e psicológicas. Suas principais obras foram produzidas em condições extremamente adversas. Sobre as condições de escrita da obra Fleck, Schäfer e Schnelle (2010, p.2) perceberam que “[...] embora sendo um ensaio fascinante, foi escrito com interrupções e rapidez evidentes e difere do estilo sóbrio das monografias que costumam prevalecer neste campo”. Sem contar que Fleck precisou dividir seu tempo de produção no campo da epistemologia com as pesquisas em microbiologia e imunologia, tendo construído uma carreira muito produtiva¹⁶ também nesta área.

Fleck passou por condições desfavoráveis trabalhando em um laboratório improvisado em um gueto em Lwów, e depois, em campos de concentração, com melhores condições técnicas, mas péssimas condições humanas e psicológicas. Bloch, no cárcere, em sua última nota da introdução de *Apologia da História*, se desculpou pelas condições em que produzia sua obra, antevendo que a mesma permaneceria inacabada, seja pelas circunstâncias duvidosas dos rumos da guerra e da sua vida naquele momento, seja pela sua concepção do caráter transitório da ciência.

Além de trajetórias de vida parecidas, os dois tinham muitos pressupostos científicos em comum. Um deles era a concepção de “fato”. Ao definir o fato científico como não fixo, Fleck demonstrou que [...] não se deve confundir o fato com o objeto de estudo, pois a definição do que é o objeto de estudo depende do estilo de pensamento e da comunidade dos pesquisadores, do coletivo de pensamento [...] (OTTE, 2012, p.113). Em Bloch fato e objeto também não devem ser confundidos, e ambos não se oferecem como algo estático, esperando para serem analisados; dependem dos interesses do historiador. Schwarcz oferece uma excelente síntese do pensamento de Bloch neste sentido:

[...] **Bloch inaugurou a noção de “história como problema”**. Em primeiro lugar, a história não seria mais entendida como uma “ciência do passado” uma vez que, **segundo Bloch, “passado não é objeto de ciência”**. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato, jogada. Nessa formulação pretensamente simples estava exposto o **“método regressivo”: temas do presente condicionam e delimitam o retorno,**

¹⁶ Segundo Schäfer e Schnelle (2010), entre as contribuições de Fleck para a pesquisa em microbiologia e imunologia estão os estudos sobre o fenômeno da “leucergia”, tendo criado um teste bastante prático para identificar inflamações ou infecções, chamado “Teste de Fleck”. Os autores afirmam ainda que no período pós-guerra, Fleck manteve intensas pesquisas “[...] a respeito do agente e da defesa da difteria, da leucocitose, do diagnóstico de Wassermann da sífilis e do já mencionado diagnóstico e da imunização do tifo” (ibidem, p.8-9).

possível, ao passado. [...] “Documentos são vestígios”, dizia Marc Bloch, contrapondo-se à versão da época, que definia o passado como um dado rígido, que ninguém altera ou modifica. Longe dessa postura mais ontológica e reificadora, para o historiador francês **o passado era uma “estrutura em progresso”.** Segundo Bloch, mesmo o mais claro e complacente dos documentos não fala senão quando se sabe interrogá-lo. **É a pergunta que fazemos que condiciona a análise** e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado [...] **Nenhum objeto tem movimento na sociedade humana exceto pela significação que os homens lhe atribuem, e são as questões que condicionam os objetos e não o oposto** (SCHWARCZ, 2001, p.7-8, grifos meus).

Nesse processo de definição do objeto de estudo pelo historiador, Bloch reconhecia a influência da “atmosfera mental”, do desenvolvimento das ciências em geral, à semelhança da “*Stimmung*” de Fleck (2010). Sobre esse condicionamento social do pensamento, argumentava Bloch: “Ora, nossa atmosfera mental não é mais a mesma. [...] Não sentimos mais a obrigação de buscar impor a todos os objetos do conhecimento um modelo intelectual uniforme, inspirado nas ciências da natureza física [...]” (BLOCH, 2001, p.49). Nesta ocasião, o autor estava se referindo à crise da ciência “clássica”, e afirmou que as ciências exatas e naturais também estavam passando por esta mudança de concepções/pressupostos.

É indubitável, portanto, que Bloch acreditava na existência do “[...] ‘momento do pensamento’ geral ao qual os historiadores, a cada época, ‘se vinculam’, ‘a atmosfera mental’ de uma época, não muito distante no fundo do *Zeitgeist*, do ‘espírito do tempo’, de uma linhagem de historiadores alemães” (LE GOFF, 2001, p.21). Assim, Bloch cunhou um dos pressupostos mais relevantes de sua obra, o da necessária relação dialética entre passado e presente: “[...] o historiador, ocupado em compreender e fazer compreender terá como primeiro dever recolocar em seu meio, banhado pela atmosfera mental de seu tempo, face a problemas de consciência que já não são exatamente os nossos” (BLOCH, 2001, p.64).

A visão de Bloch acerca das escolhas do historiador, na construção de seus objetos de estudo, também se aproxima do que Fleck (2010) argumentava ser um “elemento constitutivo de um estilo de pensamento”, isto é uma “disposição para um perceber dirigido”:

[...] face à imensa e confusa realidade, o historiador é necessariamente levado a nela **recortar o ponto de aplicação particular de suas ferramentas**; em consequência, a nela fazer uma escolha que, muito claramente, não é a mesma que a do biólogo, por exemplo; que **será propriamente uma escolha de historiador. Este é um autêntico problema de ação** (BLOCH, 2001, p.52, grifos meus).

Outro elemento em comum no pensamento dos dois autores é a categoria tempo. Esta categoria tem um papel central tanto no “método regressivo” de Bloch, quanto na “teoria

comparada do conhecimento”, proposta por Fleck. A prática historiográfica de Bloch adotava a perspectiva de [...] uma história de longa duração, de períodos históricos mais alargados e estruturas que se modificavam de maneira mais lenta e preguiçosa [...] (SCHWARCZ, 2001, p.8). Ao analisar a evolução do conceito de sífilis, Fleck (2010) também percorreu um tempo histórico de longa duração, que se estendia do século XV ao início do século XX.

Esta abordagem do conceito de sífilis o encaminhou para uma análise diacrônica, onde o tempo cronológico assume um aspecto sucessivo e processual. Contudo, por si só não bastava para explicar as motivações das transformações dos conceitos, exigindo também a análise sincrônica (do tempo simultâneo), que privilegiava a repetição, que destacava as permanências. Mesmo porque, descontextualizados, os conceitos não são compreendidos. Um exemplo disso é a noção de “protoideias” de Fleck, sobre as quais “[...] não estaríamos em condições de decidir se, destacadas de seu contexto histórico, seriam corretas ou falsas, pois correspondem a outro coletivo e a outro estilo de pensamento” (FLECK, 2010, p.67).

Bloch ressaltava o aspecto crucial da categoria duração. Lembrava que o historiador “[...] por uma oscilação necessária, [...] considera ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no nó poderoso das consciências” (BLOCH, 2001, p.135). Essa afirmação parece indicar a necessidade do historiador trabalhar tanto com o diacronismo, num tempo mais longo, quanto com o sincronismo, isto é, analisando o fato ou fenômeno em comparação com as ideias e hábitos de homens de seu tempo.

Parece ser possível afirmar, portanto, que Fleck e Bloch utilizaram uma combinação de análises sincrônicas e diacrônicas. Mesmo Bloch, apesar de ressaltar a importância da sincronia na análise histórica, reconhecia que “[...], esse tempo verdadeiro é, por natureza, um *continuum*. É também perpétua mudança. Da antítese desses dois atributos provêm os grandes problemas da pesquisa histórica” (BLOCH, 2001, p.55). Tanto a análise diacrônica, quanto a sincrônica, entretanto, precisam ser pautadas em um sólido conhecimento do presente.

A estreita relação entre passado e presente, tanto na epistemologia de Fleck quanto na teoria da História de Bloch, privilegiou a utilização de um método comparativo, a partir da análise histórica de seus objetos de estudo. Para o primeiro, “[...] qualquer teoria do conhecimento sem estudos históricos ou comparados permaneceria um jogo de palavras vazio, uma epistemologia imaginária (*Epistemologia imaginabilis*)” (FLECK, 2010, p.62). Enquanto isso, o segundo acreditava que “[...] não existe conhecimento sem uma certa escala

de comparação. Sob a condição, é verdade, de que a aproximação diga respeito a realidades ao mesmo tempo diversas e não obstante aparentadas” (BLOCH, 2001, p.65).

Além das questões da temporalidade e da duração, tanto Fleck como Bloch, se preocuparam em tecer uma análise sociológica da maneira como as formas de pensamento são intercambiadas. Fleck (2010) discorreu sobre as relações entre os diversos círculos do conhecimento. Já Bloch se ocupou em analisar como se dá a transmissão de pensamentos de geração em geração. O conceito de geração em Bloch parece conter elementos próximos do que Fleck chamou de coletivos de pensamento:

Os homens que nasceram num mesmo ambiente social, em datas próximas, sofrem necessariamente, em particular em seu período de formação, influências análogas. A experiência prova que seu comportamento apresenta, em relação aos grupos sensivelmente mais velhos ou mais jovens, traços distintivos geralmente bastante nítidos. Isso **até em suas discordâncias**, que podem ser das mais agudas. **Apaixonar-se por um mesmo debate, mesmo em sentidos opostos, ainda é assemelhar-se. Essa comunidade de marca, oriunda de uma comunidade de época, faz uma geração** (BLOCH, 2001, p.151, grifos meus).

Outra colocação muito famosa de Bloch remete à categoria da circulação intercoletiva de Fleck. O historiador francês acreditava que não haveria “[...] para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares” (BLOCH, 2001, p.41). Nessa frase fica expressa a visão de Bloch acerca da responsabilidade do historiador: não só produzir o conhecimento histórico, mas também disseminá-lo. Fleck preconizava que “Quanto maior a diferença entre dois estilos de pensamento, tanto menor o tráfego de pensamento” (FLECK, 2010, p.160). Em Bloch é possível encontrar uma reflexão que se aproxima do que Fleck chamou de problema de “tradução” entre os círculos de pensamento:

O **esoterismo** rebarbativo em que às vezes os melhores dentre nós persistem em se encerrar; em nossa produção de leitura corrente, **a preponderância do triste manual**, que a obsessão de um **ensino mal-concebido** coloca **no lugar de uma verdadeira síntese**; o pudor singular que, mal-saídos da oficina, parece nos proibir de colocar sob os olhos dos **leigos** as nobres apalpadelas de nossos métodos: todos esses maus hábitos, nascidos da acumulação de preconceitos contraditórios, comprometem uma causa entretanto bela. [...] **Entre a investigação histórica tal como é feita ou aspira a ser feita e o público que lê, incontestavelmente subsiste um mal-entendido** (BLOCH, 2001, p.94, grifos meus).

Além da percepção quanto aos problemas de “tradução” do conhecimento científico, Fleck e Bloch enfatizaram o papel do saber popular na consolidação de conceitos no âmbito do que Fleck (2010) chamou de “círculos esotéricos”. Em Fleck é a sociedade que aponta as

motivações da ciência e, ao mesmo tempo, legitima sua atuação. De acordo com o autor, “*Certeza, simplicidade, plasticidade somente surgem do saber popular*, pois o especialista busca nele a crença nesses valores enquanto ideal do saber. Aí reside a importância epistemológica do saber popular” (FLECK, 2010, p.168, grifos do original). Nesse sentido, Bloch também reconhecia que “[...] a universal prática de todas as ciências, [são] obrigadas, a partir do momento em que não se contentam mais com meros símbolos algébricos, a beber no vocabulário misturado da vida cotidiana” (BLOCH, 2001, p.143).

A linguagem é outro elemento muito valorizado nas duas teorias. Bloch dedicou uma sessão inteira em sua obra para analisar o que ele chama de “nomenclatura”. Fleck (2010), por outro lado, ressaltou a linguagem como um dos elementos constitutivos do estilo de pensamento. Para Fleck (2010), cada coletivo de pensamento faz uso de uma linguagem específica, compartilha termos técnicos, etc., característica que permite identificar o estilo de pensamento de que é portadora. Da mesma maneira, Bloch reconhecia que “Até nas nações mais unificadas, [...] cada pequena coletividade profissional, cada grupo caracterizado pela cultura ou a fortuna possui seu sistema de expressão particular” (BLOCH, 2001, p.140-141). Esta especificidade na epistemologia de Fleck é adjetivada como linguagem “estilizada”, e na teoria da História de Bloch como “estética de linguagem”¹⁷.

Ambos os autores também percebiam o condicionamento psicológico do conhecimento. A forte presença da psicologia nas análises de Fleck e Bloch pode ser atribuída à influência da sociologia em seus pensamentos. Schwarcz (2001, p.8) já observara que “[...] Bloch usa a vivência do *front* para pensar em temas da psicologia coletiva, ou melhor em uma história da psicologia coletiva”. Nesse sentido, Le Goff também afirmou que “[...] a reflexão de Marc Bloch se pauta incessantemente pelas possibilidades que a psicologia pode oferecer ao historiador [...]” (LE GOFF, 2001, p.29).

Fleck, por sua vez, afirmou que “[...] pelo menos três quartos, talvez a totalidade, do conteúdo das ciências são condicionados e podem ser explicados pela história do pensamento, pela psicologia e pela sociologia do pensamento” (FLECK, 2010, p.62). Ao analisar a evolução histórica do conceito de sífilis, o autor observou que no século XV, a origem da doença era atribuída a uma causa “sideral”, motivada pela predominância do pensamento místico-religioso. Esse ambiente favoreceu, ao mesmo tempo, o estigma “pecaminoso” da doença, e o estímulo à pesquisa para o controle da epidemia que se alastrava pela Europa. De

¹⁷ Para Bloch, “[...] cada ciência tem sua estética de linguagem, que lhe é própria” (BLOCH, 2001, p.54).

forma semelhante, Bloch defendia que “Os fatos históricos são, por essência, fatos psicológicos” (BLOCH, 2001, p.157).

Outro aspecto psicológico importante a ser considerado na escrita da História, segundo Bloch, é que esta ciência “[...] lida com seres capazes, por natureza, de fins conscientemente perseguidos” (BLOCH, 2001, p.127). No processo de busca para satisfazer suas necessidades físicas, sociais e existenciais, o ser humano comete falhas. Mas para Bloch, “[...] O ato falho é um dos elementos essenciais da evolução humana. Assim como de toda psicologia” (BLOCH, 2001, p.127). Para Fleck, os “erros” nas pesquisas científicas, também são vistos como fatores fundamentais para a sua evolução. Como demonstrou no estudo de caso do diagnóstico da sífilis, que foi marcado por muitos experimentos que não tiveram êxito, “O zigue-zague do desenvolvimento, cujas etapas todos certamente acompanharam com muita atenção, converteu-se num caminho reto e consciente de sua meta” (FLECK, 2010, p.123).

Uma dimensão da ciência com a qual Fleck (2010) se preocupou, também é muito cara à História. Trata-se da questão da gênese de um fato. Fleck, como já foi dito, via o fato como algo variável, de acordo com o olhar de diferentes estilos de pensamento, ao longo do tempo. Essa observação só foi possível por sua postura epistemológica evolucionista. Essa parece ser uma postura considerada muito adequada por Bloch (2001, p.56), já que era nesse sentido que ele tecia críticas a historiadores de sua época. Ele escreveu sobre como o “ídolo das origens” exercia profunda influência entre a “tribo dos historiadores”.

Bloch criticou o “ídolo das origens”, e acreditava que a “obsessão embriogênica”, a “importância extrema aos fatos do início”, era uma característica que a filosofia francesa da história havia herdado do romantismo alemão. A esse respeito, faz um paralelo às ciências da natureza, considerando a teoria evolucionista de Darwin como o fator responsável pelo salto qualitativo nas ciências naturais, já que sua análise não se restringia ao problema da “origem”, mas ocupava-se também da “evolução” das espécies. Dizia Bloch que

[...] as ciências do homem, aqui, se atrasaram em relação às ciências da natureza. Pois estas já se encontravam, por volta da metade do século XIX, dominadas pelo evolucionismo biológico, que supõe ao contrário um progressivo afastamento das formas ancestrais e explica isso, a cada etapa, pelas condições de vida ou de ambiente próprios ao momento (BLOCH, 2001, p.57).

O livro de Bloch termina com a seguinte frase: “Resumindo tudo, as causas, em história como em outros domínios, não são postuladas. São buscadas” (BLOCH, 2001, p.159). Essa constatação demonstra que para a historiografia, assim como em todas as ciências, não

existem teorias e fórmulas prontas. Conforme apontou Condé (2010), ao desenvolver sua epistemologia, Fleck também rejeitou as categorizações *a priori*. Isso porque a estrutura do conhecimento não decorre delas, e sim das ideias e ações sociais organizadas na coletividade.

Bloch, assim como Fleck, se orientava pela percepção da ciência como atividade construída coletivamente. Dizia, sobre seu ofício: “[...] progresso de nossos estudos é feito da contradição necessária entre as gerações sucessivas de trabalhadores” (BLOCH, 2001, p.41). Fleck, por sua vez, detalhou as relações que ocorrem no âmbito de um coletivo de pensamento, enfatizando a estrutura social do universo científico, descrita por ele como

[...] um trabalho coletivo organizado com divisão de trabalho, colaboração, trabalhos preparativos, assistência técnica, troca de ideias, polêmicas, [...]. Há uma hierarquia científica, grupos, adeptos e adversários, sociedades e congressos, periódicos, instituições de intercâmbio etc. O portador do saber é um coletivo bem organizado, que supera de longe a capacidade de um indivíduo (FLECK, 2010, p.85).

Bloch também reconhecia a importância da divisão do trabalho historiográfico por especializações, considerando esse movimento bastante natural, uma vez que “A vida é muito breve, os conhecimentos a adquirir muito longos para permitir, até para o mais belo gênio, uma experiência total da humanidade” (BLOCH, 2001, p.68). Contudo, esse crítico dos métodos historiográficos lembrava a todos os especialistas que as “[...] investigações históricas não sofrem de autarquia. Isolado, nenhum deles jamais compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos” (BLOCH, 2001, p.68).

Todavia, apesar de privilegiar a abordagem coletiva na análise histórica, assim como incentivar o trabalho coletivo na sua escrita,

[...] Marc Bloch não deixa por isso de fazer do indivíduo um dos pólos de interesse da história. Ele diz sobre a investigação histórica “que ela deve se voltar de preferência para o indivíduo ou para a sociedade” e critica a definição de história de Fustel de Coulanges, [...]: “a história é a ciência das sociedades humanas”, observando que “isso talvez seja reduzir em excesso, na história, a parte do indivíduo” (LE GOFF, 2001, p.22).

Da mesma forma, “Fleck não pretendia minimizar a contribuição dos indivíduos que participam de um trabalho de pesquisa. Mas os indivíduos isolados não podem ser considerados como os verdadeiros portadores da ciência, muito menos da ciência que envolve pesquisas empíricas.” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.20). Esse exercício de aproximação entre os pensamentos de Fleck e Bloch evidencia que ambos, ao desenvolverem abordagens

com uma perspectiva coletiva, não deixaram de reconhecer a importância do papel do indivíduo na construção do conhecimento e no protagonismo social e histórico. Porém, ambos tinham a percepção de que nenhum indivíduo está alheio à “atmosfera social” de sua época.

2.3.3 Fleck e Thompson

Em 1924, enquanto Fleck, aos 38 anos, dirigia o Laboratório Químico-Bacteriológico do Departamento de Medicina Interna do Hospital Geral de Lwów (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p. 6), nascia em Oxford, Inglaterra, Edward Palmer Thompson. O jovem, que viria a ser considerado um dos maiores historiadores do século XX, filiou-se ao Partido Comunista Britânico aos 17 anos. Voluntariou-se a integrar as tropas inglesas na Segunda Guerra Mundial, por influência do irmão mais velho, Frank, que foi morto em 1944 pelos fascistas, na Bulgária. Frank, estudante de História, foi uma forte referência ao irmão mais novo, que acabou abandonando a faculdade de Letras para seguir seus passos (MELO JR, 2011). No ambiente universitário, E. P. Thompson

[...] foi bastante influenciado por Christopher Hill e Maurice Dobb, com os quais construiu um núcleo de pensamento e estudos, denominado Marxistas Humanistas, além de Thompson e Hill também integravam o grupo: Raymond Williams, Raphael Samuel, John Saville, Eric Hobsbawm, Dorothy Thompson entre outros. A união desse grupo de intelectuais ingleses foi o embrião da Escola Marxista Revisionista ou Escola Neo-Marxista Inglesa (MELO JR, 2011, p.2).

A atuação intelectual de Thompson foi condicionada pela sua inserção no círculo intelectual acima descrito, cujos interlocutores adotaram uma postura revisionista frente ao pensamento marxista. Segundo Vainfas (2012, p.327), Thompson abandonou o marxismo economicista dos anos 1960, em favor de uma história sociocultural. Inaugurava-se uma nova corrente do pensamento materialista histórico, com um posicionamento contrário ao absolutismo teórico dos marxistas estruturalistas, que estabeleciam modelos herméticos para explicar a organização social e “[...] concebiam a formação da classe social e de sua consciência como derivação do processo da base produtiva” (MELO JR, 2011, p.6).

Em sua obra *A miséria da teoria, ou um planetário de erros*, Thompson fez uma densa crítica ao marxismo estruturalista de Louis Althusser. A primeira edição brasileira da obra foi publicada em 1981, mas ela foi concluída em fevereiro de 1978 (THOMPSON, 1981, p.212). Nela, além de divergir da abordagem a-histórica do estruturalismo, Thompson critica a

ausência, na teoria de Althusser, da categoria “experiência”, a qual define como “[...] uma categoria [...] indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p.15).

Esse posicionamento evidencia que “As categorias ‘experiência social e cultura’, ocupam um lugar central nas posições de Thompson” (REIS, 2001, p.28). A análise histórica a partir destas categorias levou Thompson a romper com o pressuposto marxista de que a superestrutura cultural vincula-se unicamente à estrutura econômica material. Assim, os estudos de Thompson refutaram pressupostos centrais do marxismo ortodoxo, contradizendo-os com base em demonstrações empíricas.

Dessa forma, Thompson chegou à conclusão de que “[...] as experiências históricas determinam que as análises dos historiadores devem descartar modelos fictícios e estruturantes que tiram de cena os agentes da transformação social e histórica” (MELO JR, 2011, p10). Thompson foi, portanto, protagonista de um intenso debate entre pensadores da esquerda marxista britânica, opondo-se à vertente ortodoxa e sempre argumentando em favor da introdução, na análise histórica, de categorias negligenciadas pela corrente estruturalista.

A ênfase da prática historiográfica de Thompson na categoria “experiência social” se assemelha à epistemologia de Fleck, resguardadas as especificidades dos campos de conhecimento de cada um. Fleck (2010), ao demonstrar o condicionamento social do conhecimento, também revelava a função da referida categoria no aspecto mais importante de um estilo de pensamento, que é o perceber direcionado. Para explicar a influência da categoria na configuração de um estilo de pensamento, diferenciou experiência de experimento:

Entre o experimento e a experiência assim concebida há, porém, uma diferença muito importante: o experimento pode ser interpretado como uma pergunta e uma resposta simples, ao passo que **a experiência deve ser entendida como um estado de educação que repousa na dialética entre o sujeito do conhecimento, o objeto já conhecido e o objeto a ser conhecido** (FLECK, 2010, p.51, grifos meus).

Portanto, Fleck se refere à experiência como um dos fatores responsáveis pela construção do conhecimento, adquirida por meio do processo formativo, que orienta o olhar e as ações dos membros dos coletivos de pensamento. A partir de toda a experiência desenvolvida historicamente por especialistas de uma área do saber constitui-se o “estado do conhecimento”, que por sua vez, tem a função mediadora na relação sujeito-objeto. Já em

Thompson a categoria experiência assume, ela mesma, a função mediadora na relação entre o sujeito social e a consciência coletiva. Em sua teoria,

[...] **a experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência** (muitas vezes a experiência de classe) **que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento:** e por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida. (THOMPSON, 1981, p.112, grifos meus).

A experiência social em Thompson tem um papel, portanto, semelhante ao desempenhado pelo “estado do saber” na teoria do conhecimento de Fleck (2010). Os sujeitos privilegiados nas análises de Thompson são os trabalhadores, e em suas obras, o historiador procurava “[...] resgatar a formação de ações coletivas originárias de movimentos sociais e populares da Inglaterra do século XVIII” (MELO JR, 2011, p.2). Na análise deste objeto de estudo, o conceito de experiência é tomado por Thompson, como um elemento que orientava as ações e garantia uma unidade social aos trabalhadores. Esse movimento se assemelha ainda, ao que Fleck (2010) chamou de coletivos de pensamento, que são unidades sociais portadoras de um estilo de pensamento.

A partir da refutação de determinações estruturais e econômicas, Thompson privilegiou a atuação histórica das classes até então ignoradas pelas análises marxistas de caráter estruturalista, contribuindo para uma nova abordagem dos movimentos sociais. Essa forma de percepção e análise da realidade proporcionada por Thompson, “[...] possibilitou um repensar do conhecimento histórico, sua prática e difusão” (REIS, 2001, p.28). Sua ênfase na categoria experiência foi fundamental nesse processo de revisão da produção historiográfica e de sua difusão. Isso porque, segundo Thompson, “As experiências históricas e suas articulações seriam inevitáveis e contínuas” (MELO JR, 2011, p.3).

Na epistemologia de Fleck, o conceito de experiência assume o papel de um “[...] componente indispensável do seu conceito pragmático de ciência” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.25). Isso porque, para Fleck,

A necessidade da experiência (*Erfahrensein*) traz um elemento irracional, logicamente não legítimável para o saber. A iniciação, uma espécie de bênção que outros proporcionam, abre o ingresso no saber; **somente a experiência, que pode ser adquirida apenas de modo pessoal, possibilita um conhecimento ativo e autônomo.** O inexperiente apenas aprende, mas não adquire conhecimento (FLECK, 2010, p.145).

Nesse sentido, o pensamento de Thompson se aproxima do de Fleck, já que o primeiro também argumentava que “O processo de autoformação acontece efetivamente a partir das experiências históricas [...]” (MELO JR, 2011, p.3). Embora a análise histórica exija a ampliação da noção de experiência para o âmbito social, Thompson reconhecia, entretanto, que a experiência pessoal exerce influências sobre a consciência social, transformando-a:

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. [...] Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que **ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração** (THOMPSON, 1987, p.16).

Assim, Thompson via na categoria experiência a “matéria-prima” da ciência histórica. Em outras palavras, a perspectiva empírica de Thompson tem como pressuposto de que é por meio das experiências que surgem os argumentos que possibilitam ao historiador “[...] elaborar teoricamente uma explicação racional das mudanças históricas” (MELO JR, 2011, p.3-4). Já Fleck fala da experiência como um atributo do pesquisador, adquirida na sua convivência com os demais membros do coletivo de pensamento. Segundo ele,

É justamente essa capacidade de estabelecer pressupostos e esse treinamento, manual e mental, que forma, junto com o saber experimental e não experimental, com o saber claramente concebido, bem como com o saber pouco claro, “instintivo” de um pesquisador, aquilo que chamamos de experiência (FLECK, 2010, p.146).

O significado epistemológico da experiência para Fleck (2010) é fundamental, pois é apenas através dela que um investigador participa de um determinado estilo de pensamento. É somente a experiência que possibilita a percepção direcionada para o fato, objeto ou fenômeno investigado. Adquiridas por meio do hábito, “Essas experiências que cada novato tem de fazer representam um elemento genuinamente individual e, por isso, ‘irracional, logicamente não legítimável’” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.25).

Os conceitos de experiência, em ambos os casos, assumem um profundo caráter social, sem diluir a importância do indivíduo. Para Thompson, os elementos mais amplos, sociais e culturais, provocam nos indivíduos sentimentos que transcendem o nível da abstração:

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas (THOMPSON, 1987, p.189).

Assim como o conceito de experiência individual está ligado às organizações sociais para Thompson, na epistemologia de Fleck, a experiência também é um fator presente nos mais diversos estilos de pensamento, desde os mais elaborados, oriundos dos círculos esotéricos, até os mais simples, que pairam sobre os círculos exotéricos.

Por isso, Fleck falava de uma “ciência popular”, onde também a experiência se dá através da tradição, da educação e também do hábito. O saber popular, segundo Fleck (2010) é o que fornece as “protoideias” para a experiência científica, que por sua vez, só tem validade se for legitimada popularmente, se tiver uma motivação social para ser desenvolvida.

Thompson também reconhecia a existência de um saber popular, enfatizando que historicamente, esses saberes têm dado conta de uma série de necessidades humanas, muitas vezes em formações sociais e instituições bastante complexas:

Mas fora dos recintos da universidade, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo. Concordo em que nem sempre é rigoroso. Não sou indiferente aos valores intelectuais nem inconsciente da dificuldade de se chegar a eles. Mas devo lembrar a um filósofo marxista que **conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos**. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo, ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico (THOMPSON, 1987, p.17).

Além de afirmar que os saberes oriundos do saber popular não são “desprezíveis”, Thompson denunciou o preconceito dos críticos em relação à possibilidade da experiência popular servir como uma categoria analítica, ou como material empírico da ciência histórica:

Talvez se pudesse argumentar que a experiência é realmente um nível muito inferior de mentação; que ela só pode produzir o mais grosseiro “senso comum”, “matéria-prima” ideologicamente contaminada [...]. Não creio que seja assim - pelo contrário, considero tal suposição como uma ilusão muito característica dos intelectuais, que supõem que os comuns mortais são estúpidos. Em minha opinião, a verdade é mais nuançada: **a experiência é válida e efetiva, mas dentro de determinados limites: o agricultor “conhece” suas estações, o marinheiro “conhece” seus mares, mas ambos permanecem mistificados em relação à monarquia e à cosmologia** (THOMPSON, 1981, p.15).

Thompson, portanto, reconhecia a contribuição do saber popular para o desenvolvimento social, mas nem por isso o confundia com conhecimentos científicos. Ainda assim, via a potencialidade transformadora do saber advindo da experiência. Para Thompson, os momentos de crise social são os que trazem experiências mais marcantes para os sujeitos, as quais podem ser decisivas para a mudança de pensamento da sociedade. Observou ele que

A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerra de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas estão famintas: seus sobreviventes têm novos modos de pensar em relação ao mercado. Pessoas são presas: na prisão pensam de modo diverso sobre as leis. **Frente a essas experiências gerais, velhos sistemas conceptuais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença** (THOMPSON, 1987, p.17).

Essa visão acerca dos momentos de crise de Thompson aproxima-se muito do pressuposto de Fleck (2010), de que momentos de tensão social são os mais favoráveis para o surgimento de “complicações”, para a emergência de novos problemas, e conseqüentemente, para a transformação de um estilo de pensamento.

Outra aproximação entre Thompson e Fleck está em suas concepções de “fato”. Pela análise do excerto abaixo, percebe-se que Thompson reconhecia que todo “fato” é visto pelo historiador dentro de um quadro teórico, construído por um conjunto de especialistas, fazendo do “fato” algo variável de acordo com tais pressupostos teóricos:

Se mencionarmos um “fato” comum – “O Rei Zed morreu em 1100 A.D.” – já estamos mencionando um conceito de realeza: as relações de dominação e subordinação, as funções e papel do cargo, o carisma e dotes mágicos que acompanham esse papel, etc., e nos deparamos com isto não apenas como um objeto de investigação, um conceito que desempenhou certas funções na mediação de relações numa dada sociedade, com (talvez) várias conotações conflitantes desse conceito endossadas em diferentes grupos sociais (os sacerdotes, as criadas) dentro daquela sociedade – não só isso, que o historiador tem de reconstituir com dificuldade, mas também **esta evidência é recebida por ele dentro de um quadro teórico** (a disciplina da história, que também tem uma história e um presente controverso) **que aperfeiçoou o conceito de realeza, pelo estudo de muitos exemplos de realeza em diferentes sociedades, resultando em conceitos dela muito diferentes** da imediação, em poder, em senso comum ou em mito, daqueles que testemunharam na prática a morte do Rei Zed (THOMPSON, 1987, p.27-28).

Essa compreensão está muito próxima do que Fleck (2010) defendia: não existe observação livre de pressupostos, um pesquisador sempre observa segundo um modo de ver

orientado e já consolidado entre seus pares, difundido tanto pela “atmosfera” do coletivo de pensamento, como pela leve e imperceptível “coerção” de pensamento.

Os pensamentos de Fleck e Thompson têm ainda em comum a influência da teoria evolucionista. Thompson (1981, p.75) revelou sua admiração pela obra *Origem das Espécies*, mencionando ainda que a obra de Darwin teria servido de inspiração à Marx, especialmente quando este escreveu *O Capital*. A esse respeito, contudo, Thompson faz uma ressalva:

Não que Marx supusesse que as analogias darwinianas poderiam ser transferidas, sem reformulação, do mundo animal para o mundo humano: ele iria censurar logo depois um correspondente que, com a ajuda de Malthus, formulara tal suposição. É mais uma questão de método, tendo o trabalho de Darwin sido tomado como exemplar da explicação racional do processo lógico que, em novos termos, deve ser desenvolvido na prática histórica (ibidem, p.76).

Há que se ressaltar ainda que Thompson foi um intelectual “preocupado em refletir sobre sua prática” (REIS, 2001, p.27). Tinha, portanto, um forte compromisso social enquanto pesquisador, à semelhança da atuação de Fleck, Benjamin e Bloch. Particularmente interessa mencionar a ação educacional de Thompson junto à classe operária inglesa, *práxis* imprescindível na construção de uma de suas mais importantes obras, *A formação da classe operária inglesa* (1963). De acordo com Reis (Ibidem, p.25-26),

Thompson, por quase duas décadas, ocupou-se da educação para adultos, no Departamento de cursos extracurriculares da Universidade de Leeds, que juntamente com a Associação Educacional dos Trabalhadores (W.E.A.), dedicavam-se a oferecer cursos de treinamento prático aos trabalhadores. Esses cursos tinham como objetivo sanar o divórcio entre “as instituições de ensino superior e os centros de experiência social” [...] para Thompson, viver era acima de tudo um aprendizado, de modo que em sua prática como professor procurava resgatar o valor da experiência, como demonstram os vários relatórios sobre as suas aulas de História.

Enfim, Thompson foi um historiador que trouxe grandes contribuições não só ao campo da historiografia, como também do Ensino de História. Procurou evidenciar na *práxis* a categoria “experiência” que tanto defendeu, pois não olhou para os sujeitos trabalhadores como simples “fontes” de testemunhos para sua historiografia, mas atuou junto a esta classe em sua luta por melhores condições de vida. A própria corrente historiográfica da qual Thompson foi – e ainda é – um dos maiores expoentes, a História Social, está em sintonia com a epistemologia de Fleck, que preconiza que “O processo de conhecimento representa a

atividade humana que mais depende das condições sociais, e o conhecimento é produto social por excelência” (FLECK, 2010, p.85).

2.3.4 Diálogos não encerrados

Ao introduzir sua obra *Apologia da História* Marc Bloch escreveu, posicionando-se frente à provisoriedade da sua ciência, que “O inacabado, embora tenda a ser perpetuamente superado, tem, para todo espírito um pouco ardoroso, uma sedução que equivale à do mais perfeito triunfo” (BLOCH, 2001, p.49). Essa é a essência dos possíveis diálogos até aqui delineados, que, embora não exaustivos, foram imprescindíveis para o entendimento do complexo contexto teórico-epistemológico dos sujeitos desta pesquisa: uma comunidade de investigadores em EH que socializou produções em um evento científico de historiadores.

Esses breves diálogos não constituem o objeto de estudo desta pesquisa e disso decorre sua incompletude. Seria demasiada pretensão se os declarasse como encerrados. Contudo, sua contribuição foi primordial, no sentido de ter demonstrado que a epistemologia de Fleck, influenciada pelas abordagens evolucionista, construtivista e interacionista do conhecimento, possui pressupostos científicos semelhantes aos que orientam o pensamento de representantes das predominantes correntes historiográficas – a materialista histórico-dialética e a escola dos *Annales* – inseridas na modalidade epistemológica construcionista.

Dada a necessidade de delimitação da pesquisa, ficam os interstícios deste exercício de aproximação teórica. O primeiro é que possivelmente existam outros diálogos a serem levantados, entre a epistemologia fleckiana e de outros importantes pensadores de seu tempo. Certamente a influência do pensamento sociológico se difundiu por diversas áreas de investigação, e com a disseminação da epistemologia de Fleck, especialistas logo encontrarão outros interlocutores para dialogar com Fleck, a partir de suas áreas do conhecimento.

2.4 A CRESCENTE ADESÃO À EPISTEMOLOGIA DE FLECK NO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DESTE ESTUDO

No Brasil, a teoria da ciência de Fleck já é significativamente difundida entre pesquisadores. Conforme aponta o estudo de Lorenzetti, Muenchen e Slongo (2013, p.185),

particularmente para a produção em Educação em Ciências, “[...] a epistemologia de Fleck passou a orientar os primeiros estudos em meados da década de 1990, tendo, até 2010, subsidiado o desenvolvimento de 41 estudos, sendo 23 dissertações e 18 teses [...]”. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem sido uma das instituições mais ativas nesse processo, sendo que a maior adesão ao pensamento fleckiano está nas pesquisas da área da Educação em Ciências. O estudo apontou ainda, duas dissertações defendidas no Mestrado em História da UFMG, abordando a História da Ciência a partir da trajetória de Fleck.

Apesar de não ter localizado pesquisas subsidiadas pela epistemologia de Ludwik Fleck produzidas a partir do campo do EH, foi possível localizar, entre a produção da UFSC, uma pesquisa que teve como sujeitos de investigação docentes da EJA. Trata-se da dissertação de Marcelo Lambach (2007), cujo objetivo foi caracterizar estilos de pensamento de professores de Química que atuavam na EJA, no Estado do Paraná, investigando como os diferentes estilos de pensamento dos sujeitos se refletiam em suas práticas pedagógicas. O pesquisador realizou ainda uma análise comparativa, averiguando se os estilos de pensamento dos professores eram influenciados pelas suas formações, iniciais e continuadas.

Teoricamente, a pesquisa de Lambach (2007) se ancorou na epistemologia de Fleck, bem como em pressupostos da pedagogia freiriana e do Letramento Científico e Tecnológico. O autor investigou ainda a circulação de ideias no interior dos diferentes coletivos de pensamento que identificou, e propôs possibilidades para uma formação continuada aos professores de química da EJA, no sentido de qualificarem sua atuação para um ensino libertador, voltado à realidade do estudante e para a construção de sua consciência crítica.

Outra Instituição que tem contribuído para a divulgação da epistemologia de Fleck é a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que realizou o I Colóquio de História e Filosofia da Ciência [Ludwik Fleck] da UFMG. Quatro das conferências apresentadas no evento foram publicadas, na obra *Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência*, organizada por Mauro Lúcio Leitão Condé (2012), junto de outros três artigos de pesquisadores que têm articulado as categorias que emergem da epistemologia de Fleck às mais diferentes áreas do conhecimento, inclusive, nas Ciências Humanas.

De fato, a construção conceitual de Fleck (2010) é profícua para as mais diversas áreas do conhecimento, uma vez que o epistemólogo “[...] se dirige não apenas ao especialista em teoria da ciência, mas também escreve uma introdução na sua nova teoria do ‘estilo de

pensamento’ e do ‘coletivo de pensamento’, que visava alcançar um amplo público com interesses científicos” (SCHÄFER; SCHNELLE, 2010, p.2).

Ao percorrer a trajetória histórica do conceito de sífilis, Fleck evidenciou “[...] a importância reduzida de um único experimento em comparação com a experiência numa determinada área, constituída de experimentos, observações, habilidades e adaptações conceituais” (FLECK, 2010, p.50). Por isso decidi em investigar o estado do conhecimento sobre o EH na EJA nos Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil, já que a produção socializada no evento pode contribuir para a identificação de diferentes sujeitos que tenham interesse de pesquisa especialmente voltado à modalidade, revelando uma unidade social ou algum tipo de cooperação na construção do conhecimento com este enfoque.

Se o estado do conhecimento é um mediador na relação sujeito-objeto, tal como postulou Fleck (2010), entendo que a produção investigada por esta pesquisa pode ser uma importante ferramenta para o aprimoramento das práticas de ensino de História na EJA, por socializarem experiências de pesquisa na modalidade, nas quais há a possibilidade de se averiguar que tendências temáticas, conhecimentos e práticas têm sido compartilhados por pesquisadores de diferentes regiões do país. Também podem significar documentos importantes sobre a própria história da produção científica sobre o EH na EJA. Por isso a importância de se investigar, sistematizar e analisar tal produção.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No presente Capítulo, procurei apresentar brevemente o contexto desta investigação, sua caracterização enquanto um estudo do tipo “estado do conhecimento” e relatar o processo de constituição do *corpus* da pesquisa. Além de oferecer um panorama geral das produções sobre o Ensino de História (EH) na EJA encontradas entre os Anais dos Simpósios Nacionais de História (SNH), também explicitarei como se deu a construção do instrumental analítico inspirado na epistemologia de Fleck (2010), que subsidiou o exame mais aprofundado das produções, apresentado no Capítulo 4.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Optei por delimitar a análise da produção sobre o EH na EJA ao âmbito dos SNH da ANPUH-Brasil, em função de seu alcance, já é considerado o “[...] maior e mais importante evento da área de História no país e na América Latina” (MESQUITA, 2008, p.122).

Criada em 1961, em Marília/SP, durante o *I Simpósio dos Professores de História do Ensino Superior*, a entidade recebeu o nome de Associação dos Professores Universitários de História (APUH). Em 1971, com a intensificação das atividades e a criação de seus núcleos regionais, foi acrescida ao nome a palavra “Nacional”, evidenciando sua amplitude, passando então a utilizar a sigla ANPUH. Em 1993 a entidade suprimiu de sua nomenclatura o termo “Professores Universitários”, mantendo, entretanto, o acrograma pelo qual já era conhecida. A partir de 2011, a Associação passou a identificar-se como ANPUH-Brasil.

Conforme procurei explicitar mais detalhadamente no Capítulo 4, o evento possui uma trajetória peculiar quanto à metodologia de socialização da produção científica da área, que foi se transformando à medida que os SNH aumentavam, tanto em relação ao número de participantes e de produções apresentadas, quanto no aspecto qualitativo, com a diversificação das atividades e dos interesses de pesquisa. Desde as primeiras reuniões os trabalhos socializados nos SNH assumem o formato de artigos, inscritos e apresentados oralmente. Por isso os organizadores têm chamado essa produção de “Comunicações”.

Nas primeiras reuniões científicas a socialização dos trabalhos ocorria em “sessões de estudos”, com temas previamente definidos e entregues aos Grupos de Trabalho, que

conjuntamente realizavam a produção da Comunicação. Posteriormente a Comunicação era apresentada por um relator e era aberta ao debate e às intervenções dos participantes. A partir do V Simpósio (1969), passaram a acontecer “sessões simultâneas”, em função da expansão dos núcleos regionais da Associação e da elevação no número de Comunicações.

Em 1977, surgiu a proposta de que professores secundários e estudantes universitários pudessem apresentar Comunicações e intervir em debates nas sessões de estudos. O pleito pela aceitação de professores secundários como sócios não apenas corroborou para o aumento do número de produções socializadas, como também provocou calorosos debates no interior da Associação, resultando na saída de pessoas insatisfeitas com a decisão e que fundaram outra sociedade científica, episódio que procurei explicar em maiores detalhes no Capítulo 4.

Na década de 1980 o volume de produções se expandiu, e a dinâmica de socialização passou a contar com sessões denominadas “Comunicações Livres”, ou individuais, e sessões de “Comunicações Coordenadas”, onde as produções se relacionavam a temáticas específicas e contavam com professores-pesquisadores como mediadores dos debates.

Desde 2003 as Comunicações passaram a ser apresentadas em Simpósios Temáticos (ST), cujos proponentes são pesquisadores com experiência investigativa nos temas e que possuem o título de Doutores. Estes propõem o ST com antecedência e quando as inscrições são abertas ao público (associados e não sócios), os participantes escolhem em qual ST vão apresentar suas Comunicações, de acordo com seus campos ou linhas de pesquisa, temas de interesse, etc.. Após a socialização das produções há a abertura para o debate.

Diante deste fecundo cenário de socialização da produção científica, que abrange a pesquisa histórica, historiográfica e sobre o EH, elegi como recorte, pelas motivações já apresentadas, investigar qual é o espaço da produção/socialização do conhecimento sobre o EH na EJA. Por isso, a metodologia adotada implica o levantamento, a sistematização e a análise da produção sobre o EH na EJA que circulou nos SNH, ao longo de todo o seu período de existência (1961 a 2015), cobrindo mais de cinco décadas de intensa atividade científica.

3.2 CARACTERIZANDO A PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, do tipo “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI e ENS, 2006). Diferentemente dos

estudos do tipo “estado da arte” que, conforme Romanowski e Ens (2006), possuem um caráter exaustivo da coleta de fontes, utilizando um conjunto diversificado de bancos de dados e analisando fontes de natureza distintas (dissertações, teses, produções em congressos, periódicos, etc.), o presente estudo, caracteriza-se como “estado do conhecimento”, pois abordou apenas um setor das publicações sobre o tema em foco.

Embora esta pesquisa delimite sua abrangência a um setor de produções de uma determinada sociedade científica, sua contribuição reside na organização e análise da produção acerca de uma modalidade de ensino de inegável relevância social no contexto educacional brasileiro, marcado pela exclusão e desigualdades no acesso/permanência escolar.

Além disso, a opção por empreender o levantamento e a análise de produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH vai ao encontro de uma convicção da comunidade nacional de pesquisadores em EH, ou pelo menos de parte dela, a qual defende que a discussão sobre o EH deve partir dos “[...] profissionais que conhecem o estatuto epistemológico da ciência histórica, pois, em caso contrário, corre-se o risco de centralizar o debate nas questões didático-instrumentais, as quais, apesar de sua relevância, não constituem o cerne do problema” (CAIMI, 2001, p.50). O contexto escolhido para a busca do material empírico desta pesquisa representa um lugar propício para encontrar discussões desta natureza.

De acordo com Soares e Maciel (2000, p.9), os estados do conhecimento são “[...] pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento”. A importância deste tipo de pesquisa para o meio acadêmico brasileiro tem sido cada vez maior, e seu reconhecimento tem aumentado em consonância com a ampliação da produção científica, resultante da expansão dos cursos de Pós-Graduação e outras Instituições de fomento à pesquisa.

Romanowski e Ens (2006) afirmam que entre outros atributos, esse enfoque metodológico sinaliza os caminhos que vêm sendo tomados e os aspectos que são privilegiados ou silenciados nas pesquisas. Além disso, para as autoras, as pesquisas que assumem esta tipologia contribuem para “[...] a organização e análise na definição de um campo, uma área [...]” (Ibidem, p.38-39). Sendo assim, acredito que esta pesquisa possa contribuir para a compreensão de como se articulam os campos do EH e da EJA, tomando emprestados outros atributos deste tipo de pesquisa que

[...] procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a

pesquisa, as suas lacunas de disseminação, **identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada** (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p.39, grifos meus).

Quanto aos procedimentos adotados neste tipo de pesquisa, Ferreira (2002), distingue dois momentos. No primeiro, quando se realiza o levantamento do material, há a interação inicial do pesquisador por meio da quantificação e de identificação de dados bibliográficos. Nesse momento, é feito o mapeamento da produção, de acordo com os recortes – temporal, espacial e de área ou campo do conhecimento – feitos pelo pesquisador, procedimento que torna possível perceber a dinâmica da produção acadêmica ao longo do tempo. Já no segundo momento, o pesquisador empreende a análise sobre o material e “[...] se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p.265).

Nesse sentido, a contribuição desta pesquisa se efetivou no próximo capítulo, onde busquei entender a dinâmica da comunidade de pesquisadores em EH num espaço de socialização do conhecimento, para em seguida analisar em que medida esta comunidade tem se dedicado ao estudo da EJA, revelando seus principais avanços, limites e silenciamentos.

Vale ainda ressaltar que, ao ser subsidiada pela teoria da ciência de Ludwik Fleck (2010), a pesquisa assumiu uma concepção mais profunda ao explicitar “[...] as relações históricas, sociais e culturais que marcam o estilo de pensamento onde o coletivo de pensamento é permeado” (DELIZOICOV et al., 2002, p. 4), as quais são definidas pelo epistemólogo como o “estado do conhecimento” ou, o terceiro elemento no processo do conhecimento, isto é, o elemento que assume a função mediadora entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido (FLECK, 2010, p.81).

3.3 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DA PESQUISA

A iniciativa de disponibilizar os Anais dos SNH da ANPUH-Brasil em formato digitalizado se deu em 2011, no âmbito do projeto “Memorial da ANPUH”, quando a Associação completava meio século. A plataforma foi desenvolvida pelos técnicos Gustavo Tadeu e Alex Artus, contando com a assessoria da Prof^ª Dr^ª Ana Maria de Almeida Camargo (FFLCH/USP), que com sua equipe organizou e disponibilizou o material para a digitalização.

Como é explicitado no *site*, este foi um meio de facilitar o acesso aos documentos, frente à grande demanda por parte dos pesquisadores¹⁸. O Quadro 1 apresenta a síntese das funções de busca desempenhadas pela plataforma:

Quadro 1 – Características da plataforma de busca “Anais ANPUH”

<p>1. Disponibiliza, por ano, os Anais completos dos Simpósios Nacionais, em formato “pdf”*.</p>	<p>2. Possibilita a busca por termo ou expressões**.</p>	<p>3. Permite localizar a produção por autor.</p>
<p>*Há algumas exceções onde se encontram apenas cadernos de resumos e programação. ** Para o uso de expressões, deve-se escrevê-las entre aspas, por exemplo, “Educação de Adultos”; também podem usados operadores <i>booleanos</i> simples (AND, OR, NOT).</p>		

Fonte: <<http://anpuh.org/anais/>>.

Elaborado pela autora, 2015.

Nesta plataforma, realizei a busca dos trabalhos a serem analisados, utilizando as palavras e expressões presentes na trajetória histórica da modalidade hoje denominada EJA, apresentada no Capítulo 1: **Educação de Jovens e Adultos/EJA, Educação de Adultos, Educação Popular, Ensino Supletivo, Alfabetização de Adultos, Paulo Freire, Método Paulo Freire, MOBRAL e Madureza.**

O uso de um número elevado de palavras e expressões de busca se mostrou necessário não só em função da mudança de nomenclatura que a modalidade de ensino recebeu ao longo

¹⁸ Disponível em: <http://anpuh.org/anais/?page_id=19620>.

do tempo, como também pela heterogeneidade dos objetos de estudo dos pesquisadores que socializam suas produções nos SNH da ANPUH-Brasil.

No entanto, no processo de busca, a ferramenta apresentou alguns limites. Criada em 2011, não sofreu atualizações até o momento. Na primeira opção de busca, que dá acesso aos Anais completos, desde a primeira edição de 1961 (indicada no Quadro 1), consta um *link* com o ano de 2011. Contudo, ao tentar o acesso a ele, o usuário é redirecionado a um *site* específico do XXVI Simpósio. Portanto, os trabalhos apresentados nessa edição do evento estão acondicionados em outra página, e a ferramenta de busca não possui este alcance. A mesma situação acontece com os Anais dos XXVII e XXVIII Simpósios Nacionais, realizados respectivamente em 2013 e 2015. Ambos têm páginas individuais na internet e os dados destas duas últimas edições do evento não podem ser acessados por meio da plataforma.

Tendo em vista estas exceções, procurei adotar o mesmo procedimento para a localização das produções, nos três casos. Para a localização das produções do SNH de 2011, recorri, em primeiro lugar, à Programação dos ST; realizei a busca no documento em formato “pdf” com as mesmas palavras e expressões utilizadas na plataforma, e depois, localizei os trabalhos completos no *site* dos Anais eletrônicos. Para a coleta das fontes nos anais do SNH realizados em 2013 e 2015, iniciei a procura nos respectivos Cadernos de Resumos e encontrei os trabalhos na íntegra nos *sites* dos anais eletrônicos, que estão organizados em ordem alfabética, pelo prenome dos autores¹⁹.

Apliquei esta metodologia de busca também nos arquivos em “pdf” de todos os Cadernos de Resumos (disponibilizados desde a edição do evento ocorrida em 1979), com o intuito de conferir se a plataforma havia identificado todas as produções possíveis. Deste procedimento, verifiquei que a ferramenta não apontou 10 resumos distribuídos entre Cadernos dos anos de 1995, 1997, 1999 e 2001. Provavelmente, este lapso deve à inexistência das produções na íntegra, do que pude constatar que a plataforma não faz a “leitura” dos Cadernos de Resumos. Os resumos identificados foram considerados no levantamento de produções, pois constituem dados importantes para a presente pesquisa.

¹⁹ A Programação do XXVI SNH está disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/simposio/public>>, e os trabalhos completos disponíveis em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. O Caderno de Resumos do XXVII SNH está disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1158>, e os Anais eletrônicos com as produções completas estão disponíveis em: <<http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>. Já o Caderno de Resumos do XXVIII SNH está disponível em: <http://snh2015.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=57869>, enquanto os trabalhos completos desta edição do evento estão disponíveis em: <<http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares>>.

Somando o resultado da busca na plataforma Anais ANPUH (223 produções) e em Cadernos de Resumos (61 resumos), o levantamento inicial apontou 284 produções. No entanto, esse dado **não** anunciou o resultado final da seleção das produções, pois conforme iam se alternando as palavras e expressões na plataforma de busca, muitas das ocorrências acabavam por se repetir, assim como eram apontadas produções que continham as palavras ou expressões utilizadas, mas suas abordagens temáticas não atendiam às demandas da delimitação deste estudo. Isso se deve pela característica da própria plataforma, que rastreia os termos utilizados em todo o documento, incluindo as notas e as referências²⁰.

Daí a necessidade, de já na fase exploratória, estabelecer uma maior aproximação com o conteúdo das produções identificadas e coletadas, de modo a introduzir novos critérios de inclusão destas produções ao *corpus* da pesquisa.

3.3.1 Seleção e categorização inicial das produções

Na fase de coleta e de tratamento inicial das produções adotei o método da análise de conteúdo. “Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)” (BARDIN, 2002, p.42). Há, portanto, compatibilidade entre este método e o material empírico que compõe o *corpus* desta pesquisa, considerando que as Comunicações disseminadas nos SNH trazem mensagens e resultados produzidos em diferentes contextos. Como todo documento, são produzidas a partir de uma intencionalidade e têm implicações na realidade investigada.

De acordo com Bardin (2002, p.95), a análise de conteúdo compreende três fases: a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados. Triviños (1987), por sua vez, ao oferecer uma síntese dos princípios e procedimentos da análise de conteúdo, atribuiu uma denominação diferenciada para as segunda e terceira fases do método, chamando-as de “descrição analítica e interpretação referencial” (TRIVIÑOS, 1987, p.161). É da primeira

²⁰ Por exemplo, ao buscar por “Educação de Jovens e Adultos”, foi apontado pela plataforma um artigo com outro objeto – o uso de imagens cinematográficas como manipulador das massas – mas cujo autor tem entre a sua formação acadêmica uma especialização em EJA. Também foi recorrente o aparecimento de produções que versavam sobre a Educação Popular, mas não no recorte proposto nesta pesquisa (abordando, por exemplo, a Educação Popular na Primeira República, no sentido de educação para as classes populares e que, portanto, não atendiam aos critérios de inclusão).

fase, cuja nomenclatura é comum aos dois referenciais adotados, que me ocupei neste subitem. Isto é, procurei apresentar como realizei a pré-análise do material arrolado.

Conforme já salientei, a busca pelas palavras e expressões que emergiram da trajetória histórica da EJA (Educação de Adultos, Alfabetização de Adultos, Educação Popular, Paulo Freire, Método Paulo Freire, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Supletivo, MOBRAL, Madureza), resultou em 284 produções.

Nesta etapa da pré-análise, descartei 49 repetições que a plataforma de busca havia apontado. Em seguida, outras 98 produções foram desconsideradas, pois seus conteúdos não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos, uma vez que não tinham relação com a modalidade de ensino investigada. Esta constatação se deu a partir de uma leitura “flutuante” dos resumos, quando da existência deste elemento, ou da introdução dos artigos. Esse tipo de leitura se caracteriza por “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar, em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2002, p.96).

Estes procedimentos levaram a permanecer com um conjunto de 138 produções, sobre as quais continuei a me debruçar, com a finalidade de realizar uma primeira organização, pois eram trabalhos que traziam indícios de que estava me aproximando do que a delimitação do estudo exigia. Assim, percebi que neste conjunto de produções, a abordagem da EJA – e das demais palavras e expressões relacionadas à história da modalidade – se davam em três ênfases distintas:

- 40 produções com o ensino de História na EJA como objeto central;
- 66 produções resultantes de pesquisas no campo da História, sobre variadas temáticas (tais como História da Educação, de Movimentos Sociais, de Instituições, etc.), onde a EJA e as demais nomenclaturas que recebeu aparecem como “fatos” de diferentes conjunturas, como contexto ou realidade vivida pelos sujeitos das pesquisas;
- 32 produções com outros focos educacionais ou objetos da pesquisa em EH (tais como livros didáticos, currículo, formação de professores, questões metodológicas e epistemológicas, etc.), mas que incluíam de alguma forma os sujeitos da EJA.

Levando em conta as três ênfases identificadas, pude finalmente definir o *corpus* da pesquisa, que ficou delimitado ao primeiro conjunto de produções. Contudo, considerada a riqueza dos outros dois conjuntos de produções, que podem constituir um material de interesse para outros pesquisadores, os mesmos foram organizados e apresentados em apenso

(Apêndices 1 e 2 – As tabelas contêm dados referentes ao título e a autoria da produção, da formação acadêmica/vínculo institucional dos autores, ano e local do SNH em que foram socializadas, bem como uma breve nota do contexto em que as palavras e expressões utilizadas na busca aparecem nas produções arroladas).

Portanto, o *corpus da pesquisa foi constituído por 40 trabalhos (14 resumos e 26 artigos completos)* socializados nos SNH, que abordam o EH na EJA. Realizei uma análise preliminar de alguns dados que emergem das produções localizadas, de modo a traçar um panorama geral das mesmas. Trata-se de uma “descrição analítica”, tal como Triviños (1987) denominou a segunda fase da análise de conteúdo, onde, segundo o autor, o estudo sobre o material que constitui o *corpus* da pesquisa começa a ser observado em maior profundidade.

3.3.2 As produções sobre o Ensino de História na EJA

Os procedimentos de busca apontaram 40 produções (14 resumos e 26 artigos completos) que tratam diretamente do EH na EJA, entre as Comunicações apresentadas em 28 edições dos SNH, realizados entre 1961 e 2015. O dado acerca do pequeno volume de produções com o foco buscado por esta pesquisa, por si só já reflete o quão necessária é a produção de conhecimento neste sentido, e uma contribuição para o avanço da discussão sobre o EH na EJA pode ser dada por meio da organização e a posterior análise de pelo menos um setor do seu “estado do conhecimento”.

Assim, iniciei a descrição analítica apresentando os resumos encontrados por meio do levantamento anteriormente descrito. Na Tabela 1 estão organizados os dados referentes ao ano e local de realização do SNH, os título e a autoria da Comunicação, bem como dados sobre a vinculação institucional dos autores, fornecidos pelos mesmos, junto aos resumos.

Tabela 1 – Resumos sobre o EH na EJA identificados nos Anais dos SNH (1979 a 2015)

Ano SNH	Local do SNH	Título da produção	Autor/es da produção	Dados sobre o/os autor/es
1997	Belo Horizonte/MG	Ensino de História e cidadania: um estudo com jovens e adultos na perspectiva do imaginário social e da escola plural	José Raimundo Lisboa da Costa	Universidade Federal de Minas Gerais
1997	Belo Horizonte/MG	Concepções da História entre alfabetizando jovens e adultos	Regina Célia Alegro	Universidade Estadual do Maranhão

Continua...

Ano SNH	Local do SNH	Título da produção	Autor/es da produção	Dados sobre o/os autor/es
1997	Belo Horizonte/MG	Currículo de História na Educação Básica de Jovens e Adultos	Edileuza Moura da Silva	Faculdade de Ciências Humanas de Olinda (FACHO)
1997	Belo Horizonte/MG	Uma nova dimensão no ensino de Ciências Sociais em Educação de Jovens e Adultos	Edileuza Moura da Silva	FACHO
1999	Florianópolis/SC	Uma experiência de ensino de história na Educação de Jovens e Adultos.	Marcelo Hornos Steffens	Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) – Porto Alegre
2001	Niterói/RJ	Relato de experiência com projetos na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis - SC	Mirian A. Tesserolli	Não informado
2007	São Leopoldo/RS	“Meu diário”: narrativas autobiográficas na escolarização de jovens e adultos	Regina Bittencourt Souto	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
2009	Fortaleza/CE	Narrativas de vida e de formação dos professores de EJA	Ana Paula Gomes de Moraes Filomena Maria de Arruda Monteiro	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
2013	Natal/RN	EJA: apropriação do entorno escolar – para além dos muros escolares	Onete da Silva Podeleski	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2013	Natal/RN	O ensino de História na experiência da EJA/Pronera em Santa Catarina	Rose Elke Debiazi	Doutoranda em História na UFPR e Professora no PRONERA (INCRA-UFSC).
2015	Florianópolis/SC	Olhares sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: CEJA Luiza Miotto Ferreira	Lediane Pereira Ramos	Não informado
2015	Florianópolis/SC	Investigações acerca da consciência Histórica de alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos)	Aline do Carmo Costa Barbosa	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Universidade Federal de Goiás
2015	Florianópolis/SC	“Santa Afro Catarina” na Educação de Jovens e Adultos: a presença dos africanos e afrodescendentes em Florianópolis entre os séculos XIX e XX	Joana Vieira Borges	UFSC
2015	Florianópolis/SC	O currículo de EJA em Rio Branco-AC: a percepção de educandos trabalhadores	Arlete Pereira de Oliveira	Paz (sic)

Fonte: <<http://anais.anpuh.org/>>; <<http://snh2011.anpuh.org/>>; <<http://snh2013.anpuh.org/>>; <<http://snh2015.anpuh.org/>>. Elaborada pela autora, 2016.

A respeito da presença de resumos entre os Anais dos SNH, sem estarem acompanhados das produções na íntegra, existem diversas justificativas. Observei que desde o primeiro encontro, realizado em 1961 até o realizado em 1987, o Regulamento era publicado junto à programação, informando que os trabalhos completos dos autores que não estivessem presentes na reunião não seriam publicados entre os Anais. Já entre os anos de 1989 e 2001, os Anais não trazem o Regulamento para as atividades dos Simpósios. Em 2003, há a

informação na apresentação dos Anais de que nem todos os participantes enviaram os trabalhos completos para publicação. A partir daí aparece uma alternância entre o envio obrigatório e facultativo dos textos completos. Em 2011 e 2013, por exemplo, as normas de submissão informam que o trabalho completo devia ser enviado no ato da inscrição. Já no SNH de 2015, o envio de trabalho completo para a publicação nos Anais foi facultativo.

Embora Romanowski e Ens (2006, p.46-47) alertem para os limites de se analisar apenas os resumos, uma vez que esses elementos podem omitir dados importantes das pesquisas, optei por incluí-los ao material empírico deste estudo, entendendo que desconsiderá-los implicaria em uma lacuna ainda maior no volume e no movimento das produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH.

Para fins de organização, apresentei os resumos em tabela separada; porém, seus dados foram analisados em conjunto com os das produções completas sobre o EH na EJA socializadas nos SNH, apresentadas a seguir, na Tabela 2:

Tabela 2 – Artigos completos sobre o EH na EJA identificados nos Anais dos SNH (1961 a 2015)

Ano	Local do SNH	Título da produção	Autor/es	Dados do/s autor/es
1971	Goiânia/GO	Ensino da História pela televisão: uma experiência	Suely Reis de Queiroz José Sebastião Witter	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP)
2003	João Pessoa/PB	Projeto escrevendo a História	Sérgio Onofre Seixas de Araújo	Professor do Centro e Estudos Superiores de Maceió e do curso de História da Faculdade de Penedo/AL.
2005	Londrina/PR	Memória e Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Diógenes Nicolau Lawand	Secretaria Estadual de Educação – SP / Secretaria Municipal de Educação – SP
			Zilma de Moraes R. de Oliveira	Faculdade de Educação – USP
2007	São Leopoldo/RS	O ensino de História com a Educação de Jovens e Adultos, mediado por lugares históricos da cidade	João Carlos Ribeiro de Andrade	Educador de História com a EJA – Betim/MG. Especialista em História do Brasil.
2007	São Leopoldo/RS	Apropriação de espaços culturais pelos alunos de Educação de Jovens e Adultos-EJA: um relato de experiência	Érica Melanie Ribeiro Nunes	Licenciada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora da Fundação de Ensino de Contagem-FUNEC.
			Lígia Vilela Félix	Licenciada em História e mestranda em Educação pela UFMG.

Continua...

Ano	Local do SNH	Título da produção	Autor/es	Dados do/s autor/es
2009	Fortaleza/CE	O papel dos meios didáticos na construção do currículo de História da Educação de Jovens e Adultos	Claudia Mendes de Abreu Furtado	Professora da Rede Estadual de Pernambuco, aluna do PPGE da UFPE, especialista em EJA pela Faculdade Frassinetti do Recife e graduada em História pela UFPE.
2009	Fortaleza/CE	Espaço escolar, identidades e ensino de História: experiências/vivências com estudantes do EJA – Educação de Jovens e Adultos	Rosangela Souza da Silva	Mestre em Educação pela UNEB. Professora Substituta da UEFS. Professora da Rede Estadual de Ensino e da Faculdade de Ciências Educacionais – FACE.
2009	Fortaleza/CE	Ensinar a ser, conhecer e conviver: os temas transversais “meio ambiente” e “diversidade cultural” nas aulas de História na Educação de Jovens e Adultos	Sonní Lemos Barreto	Professora da rede pública de Natal-RN, especialista em EJA (PROEJA/IFRN) e mestranda em História (UFRN).
			Francisco das Chagas Silva Souza	Professor do IFRN, mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UERN) e doutorando em Educação (UFRN).
2009	Fortaleza/CE	O Ensino de História no sudeste goiano: análise e reflexões	Luzia Márcia Resende Silva	Professora do Curso de História da Universidade Federal de Goiás, em Catalão
2011	São Paulo/SP	Ensino de História e vida profissional: perspectivas de alunos de EJA	Fernanda Moraes dos Santos	Especialista em EJA (PROEJA) pelo IFSP.
2011	São Paulo/SP	Experiências em torno das relações entre História e Memória	João Andrade	Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).
2011	São Paulo/SP	Reflexões à margem do tempo: o estágio supervisionado na EJA de Florianópolis	Suzana Bitencourt	Mestre em História Cultural. Professora colaboradora na disciplina Fundamentos e Métodos do EH – UFSC.
			Kattia de Jesus Figueiredo	Universidade de Brasília – UnB, Doutoranda em Educação.
			Robson Santos Câmara Silva	Universidade de Brasília – UnB, Doutorando em Sociologia.
			Renato Ferreira dos Santos	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, Historiador.
			Juliana Alves de Araújo Bottechia	Universidade da Madeira (UMA). Doutoranda em Educação.
			Andréia Costa Tavares	Universidade de Brasília – UnB, Mestre em Literatura Brasileira.
			Vânia Elisabeth Adrino Bacelar	Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF, Especialista no Ensino da Língua Portuguesa.
			Reinaldo Vicentini Júnior	Universidade de Brasília - UnB, Mestre em Educação.
			Alexandra Pereira da Silva	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, Historiadora e Pedagoga.

Continua...

Ano	Local do SNH	Título da produção	Autor/es	Dados do/s autor/es
2013	Natal/RN	Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores de História: algumas reflexões	Célia Santana Silva	Professora da Universidade do Estado da Bahia, campus XVIII/Eunápolis.
2013	Natal/RN	A Educação de Jovens e Adultos: uma investigação por meio da prática docente de professores de História	Wilma de Nazaré Baía Coelho	Professora da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA).
			Rafael da Silva Oliveira	Licenciado e Bacharel em História (UFPA), integrante do GERA.
2013	Natal/RN	Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador	Alessandra Nicodemos	Professora Assistente de Prática de Ensino de História da UFRJ. Doutora em Educação pela UFF
2013	Natal/RN	Os saberes históricos escolares e o currículo de História como uma possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos	Claudia Mendes Abreu	Universidade Federal da Paraíba
			Vilma de Lurdes Barbosa	
2013	Natal/RN	O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: experiências de acessibilidade no museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo	Márcia Beatriz dos Santos	Socióloga. Especialista em Patrimônio Cultural e Identidade pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA – Canoas/ RS).
2013	Natal/RN	Do contexto neoliberal a experiência emancipatória da Educação de Jovens e Adultos em Cáceres/MT: o caso do Proeja FIC voltado a pescadores, ribeirinhos e pequenos agricultores	Inêz Aparecida Deliberaes Montecchi	Professora Mestre em História do IFMT/Campus Cáceres. Coordenadora geral do PROEJA FIC.
			Matheus de Mesquita e Pontes	Professor Mestre em História do IFMT/Campus Cáceres. Coordenador de pesquisa do PROEJA FIC/Cáceres.
2013	Natal/RN	O ensino de História no PROEJA: limites e possibilidades	Adriano Larentes da Silva	Doutor em História pela UFSC. Professor de História do IFSC - Campus Chapecó.
2013	Natal/RN	A Aprendizagem Histórica em EJA: currículo, livro didático e avaliação	Edicarla dos Santos Marques	Mestre em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora substituta do Departamento de Educação da UEFS.
2013	Natal/RN	Educação de Jovens-Adultos: fundamentos para uma prática de afirmação de direitos	Alba Cleide Calado Wanderley	Doutora em Educação pela UFPB; Professora da Universidade Federal de Campina Grande
2013	Natal/RN	A História ensinada para jovens e adultos pelos livros didáticos: uma análise dos livros aprovados pelo PNLDEJA/2011 para o segundo segmento do ensino fundamental	Raimundo Nonato Araújo da Rocha	Professor Doutor vinculado ao Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Continua...

Ano	Local do SNH	Título da produção	Autor/es	Dados do/s autor/es
2013	Natal/RN	A Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho: uma análise a partir da experiência formativa no sistema prisional em Parnaíba-PI	Tânia Serra Azul Machado Bezerra	Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí; Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.
2015	Florianópolis/SC	Saber falar aos doutos e aos escolares: os saberes históricos e a dicotomia pesquisa/ensino no tempo presente	Henrique dos Santos Pacheco	Mestrando no PPGE da UFF. Professor no ensino médio e integrante da equipe de coordenação da EJA na rede municipal de Itaboraí/RJ
2015	Florianópolis/SC	O que nos tem dito os Manuais de Didática de História sobre escolarizar jovens e adultos trabalhadores no tempo presente	Alessandra Nicodemos	Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ. Doutora Em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Fonte: <<http://anais.anpuh.org/>>; <<http://snh2011.anpuh.org>>; <<http://snh2013.anpuh.org>>; <<http://snh2015.anpuh.org>>. Elaborada pela autora, 2016.

A partir dos dados oferecidos pelas Tabelas 1 e 2, procurei, nesta análise preliminar, responder às seguintes questões: Quantas produções foram escritas em co-autoria? Qual o gênero predominante entre os autores? Quais Instituições de Ensino Superior têm mais representatividade entre as produções? Quais unidades da Federação e regiões do país são responsáveis pela maior parte da produção? Qual o movimento de produções sobre o Ensino de História na EJA socializadas nos SNH ao longo do tempo?

Os dados permitiram verificar que 07 das 40 produções levantadas foram escritas em co-autoria, envolvendo assim, um total de 51 pessoas (ressaltando que os autores que têm mais de uma produção foram contados uma vez). Houve a predominância de publicações individuais, e nos casos de coautorias, prevaleceram as parcerias entre dois autores. Em vista disso, destoou dos demais o artigo indicado na Tabela 2, apresentado no SNH realizado em São Paulo, no ano de 2011, que leva o nome de oito coautores. As produções com esta característica deixam margens à interpretações ambíguas. Por um lado geram dúvidas quanto ao rigor, já que fica difícil imaginar o grau de envolvimento de cada um dos autores na produção. Por outro, são dados significativos sobre a construção coletiva do conhecimento, evidenciando as influências de determinados campos de investigação sobre a produção, já que os pesquisadores envolvidos podem ter formação acadêmica em áreas distintas²¹, trazendo olhares diferenciados para o objeto.

²¹ Procurei discutir este aspecto com maiores detalhes no capítulo 4, com o olhar orientado pela epistemologia de Fleck (2010) – com o suporte do conceito de “coletivo de pensamento” – no âmbito da categoria analítica “formação acadêmica/atuação profissional dos autores”, apresentada ainda neste capítulo.

Sobre o gênero dos autores das produções levantadas, os dados revelaram que a maioria é do gênero feminino. Das 51 pessoas envolvidas na escrita das produções, 35 foram mulheres, o que representa 68,6% dos autores. A predominância feminina na discussão sobre o EH na EJA segue a tendência observada por Caimi (2001), quando esta analisou as produções no campo de investigação em EH, veiculadas em publicações editoriais e em periódicos científicos, entre as décadas de 1980 e 1990. A autora considerou “[...] que esse fenômeno se explica pelo próprio objeto de estudo, havendo uma tradição em ver no gênero feminino maior habilidade para tratar das questões do ensino” (Ibidem, p.48).

Em relação às Instituições de Ensino Superior (IES), a que teve maior representatividade entre as produções encontradas foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com 04 autores à ela vinculados. Foram 07 as IES que apareceram em segundo lugar em termos de representatividade, sendo que cada uma delas foi citada por dois autores: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Outras 16 Instituições, não só de Ensino Superior, foram mencionadas apenas uma vez.

A análise dos dados sobre a distribuição geográfica das produções revelou que a unidade da Federação que mais socializou conhecimentos sobre o EH na EJA, nos SNH, foi Santa Catarina, que além dos quatro autores vinculados à UFSC, possui outro autor representando o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), totalizando 05 produções. Em seguida, a maior produção se concentrou nos estados da Bahia (com duas produções da UNEB e uma da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS) e do Rio de Janeiro (com das produções da UFRJ e uma da Universidade Federal Fluminense – UFF).

Embora um estado da região Sul tenha se destacado na análise da distribuição da produção por unidades da Federação, no agrupamento por regiões do país, a que concentrou maior produção foi a região Nordeste, com 13 trabalhos, o que representa 32,5% do total das produções localizadas. Em segundo lugar ficou a região Sudeste, com 10 produções (25%), e em seguida a região Sul, apresentando um total de 07 trabalhos, o que equivale a 17,5% do universo de produções. Na região centro-oeste concentraram-se 06 produções (15%). A maior região do Brasil em extensão territorial, a Norte, apareceu com apenas 01 produção (2,5%). Além disso, dois autores não forneceram os dados da IES que representavam e um deles

indicava o nome de uma Instituição que não foi identificada. Estas 03 produções que não puderam ser distribuídas geograficamente representam 7,5% do total de produções levantadas.

O fato da produção sobre o EH na EJA socializada nos SNH prevalecer na região Nordeste apresenta coerência com a trajetória histórica da modalidade de ensino. Como evidenciou o Capítulo 1, o Nordeste foi palco, no início da década de 1960, de práticas significativas na educação de adultos, tais como a *Campanha de pé no chão também se aprende a ler*, e a experiência de Angicos/RN, liderada por Paulo Freire (GADOTTI, 2014b). Estas iniciativas pautadas numa concepção libertadora da educação, por sua vez, se realizaram no Nordeste porque, historicamente, esta é a região do país com a maior demanda pela EJA, permanecendo hoje a região com o maior número de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever: “Todos os estados da Região Nordeste apresentaram taxas de analfabetismo mais elevadas que os 8,7% verificados para a média brasileira. Em 2012, a taxa para a região foi de 17,4%, enquanto para o Norte foi de 10%, para o Centro-Oeste de 6,7%, para o Sudeste de 4,8% e para o Sul de 4,4%” (BRASIL, 2014, p.37).

Ainda sobre a região Nordeste, os dados das Tabelas 1 e 2 indicaram que duas capitais desta região – Fortaleza e Natal – foram sedes dos SNH, onde circulou um significativo número dos trabalhos sobre o EH na EJA. Em Fortaleza/CE, que em 2009 sediou a XXV edição do evento, foram apresentadas 04 produções, enquanto em Natal/RN, onde se realizou a XXVII edição, em 2013, foram 13. Juntas, as produções apresentadas nos eventos sediados nas duas capitais nordestinas significam 42,5% do total de produções localizadas. O Gráfico 1 demonstra como o total de produções que abordam o EH na EJA se distribuiu ao longo dos SNH, realizados nos anos descritos no eixo x, evidenciando que foi no SNH de Natal, em 2013, que o maior número de produções que constitui o objeto desta pesquisa foi socializada:

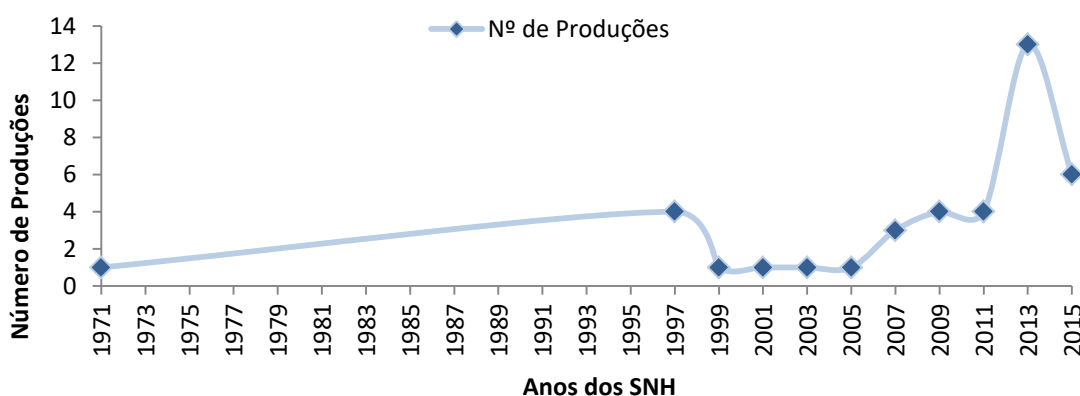


Gráfico 1 – Movimento das produções sobre EH na EJA nos SNH
Elaborado pela autora, 2016.

O movimento das produções sobre o EH na EJA nos SNH despontou em 1971, uma década após a realização do primeiro Simpósio da Associação. Depois disso, se evidencia uma grande lacuna que perpassa as décadas de 1970 e 1980. O EH na EJA passou a figurar de forma contínua e crescente nos SNH a partir do final dos anos 1990. Uma justificativa plausível para este despertar para as problemáticas relacionadas ao EH na EJA, no âmbito dos SNH, foi a promulgação da Lei nº 9394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que passou a reconhecer a EJA como modalidade educativa da educação básica.

Ainda assim, a completa ausência da abordagem sobre o EH na EJA nos SNH, ao longo de toda a década de 1980 causa uma inquietação, pois segundo Reis (2001), por essa época, a teoria da História Social já estava contando com a adesão de muitos profissionais da área no Brasil:

Na década de 80, não só a História Social se afirmou no campo da Historiografia, como uma produção significativa nos principais centros difusores de pesquisa, como também surgiu nas instituições universitárias brasileiras um número cada vez mais representativo de trabalhos na direção apontada pela História Social, ampliando-se e difundindo-se, nas séries fundamentais de ensino, a preocupação de professores com a discussão de suas práticas, na busca de um repensar constante do conhecimento histórico (REIS, 2001, p.12).

A abordagem da História Social foi responsável por incluir sujeitos que até então estavam à margem da História, tais como camponeses, operários, mulheres, escravos, indígenas, etc., e se sabe que era justamente entre essas classes que se concentrava a demanda pela alfabetização e escolarização por meio da modalidade que hoje se denomina EJA. Por isso o estranhamento de não encontrar referências à EJA, mesmo considerando suas nomenclaturas anteriores, entre este conjunto de produções.

Analisei com maior profundidade o movimento da produção sobre o EH na EJA, encontrada entre os Anais dos SNH, no Capítulo 4. Busquei explicações para esta lacuna por meio de dados sobre o contexto da época (movimentos históricos, sociais e culturais). Também procurei cotejar a ocorrência desta lacuna na produção sobre o EH na EJA com análises referentes ao mesmo período, realizadas por outras meta-pesquisas do campo da Educação (HADDAD, 1987 e 2000) e do Ensino de História (CAIMI, 2001).

É pertinente ressaltar, entretanto, que o movimento da produção sobre o EH na EJA socializada nos SNH, apesar das variações, apresentou uma linha de tendência ascendente, o que estatisticamente indica que houve o crescimento da produção com este foco temático.

3.4 O INSTRUMENTAL ANALÍTICO

De acordo com Bardin (2002, p.153), a técnica mais comum da análise de conteúdo é a análise categorial, que “Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Seguindo tais procedimentos, as categorias analíticas que apresentei neste tópico balizaram os critérios para a coleta de dados nas produções sobre o EH na EJA localizadas entre os Anais SNH.

Triviños (1987, p.159) fez questão de “salientar que qualquer técnica [...] adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral”. Sendo assim, o instrumental analítico que construí para esta pesquisa buscou guarida teórica nas categorias centrais da epistemologia de Fleck (2010): “coletivo de pensamento” e “estilo de pensamento”, e “circulação intracoletiva e intercoletiva de ideias”.

Convém relembrar brevemente como se articulam as categorias acima citadas na teoria do conhecimento de Fleck (2010). De acordo com o autor, as comunidades científicas se estruturam em unidades sociais, os “coletivos de pensamento” de pesquisadores com interesses em comum. Os coletivos são portadores de um “estilo de pensamento”, socialmente condicionado, resultado do desenvolvimento histórico dos saberes e que constituem uma rede de conceitos e pressupostos, formas de pensar e agir característicos, que estão em constante intercâmbio entre os indivíduos por meio da “circulação intracoletiva e intercoletiva de ideias”. A evolução da ciência é resultado destas influências recíprocas, que favorecem a emergência de novos problemas.

O aparato conceitual de Fleck (2010) oferece contribuições para elucidar a dinâmica de produção/socialização/recepção do conhecimento sobre o EH na EJA nos SNH. Acredito que por meio destas categorias seja possível encontrar elementos para explicitar os motivos pelos quais o tema EH na EJA torna-se relevante e passa a ser investigado; averiguar sob quais perspectivas teóricas e metodológicas o tema tem sido investigado; a partir da análise, tanto sincrônica como diacrônica, verificar se há diferentes tendências no conjunto desta produção; e, conforme estas características de um estudo histórico, procurar vestígios sobre como essas tendências aparecem, se consolidam e são transformadas.

Nos tópicos subsequentes, sistematizei alguns elementos definidores das categorias analíticas construídas para orientar a coleta dos dados. Procurei explicitar, à luz da teoria da

ciência de Fleck (2010), de que forma elas podem revelar indícios sobre a existência de um “coletivo de pensamento” com foco no EH na EJA, bem como sobre a dinâmica de instauração, extensão e transformação de “estilos de pensamento”, entre a comunidade científica da ANPUH-Brasil.

3.4.1 Formação acadêmica/atuação profissional dos autores e o pertencimento a “coletivos de pensamento”

O processo formativo é um fator bastante revelador acerca do “coletivo de pensamento” ao qual pertence um pesquisador. Para Fleck (2010, p.85), “[...] qualquer aprendizagem é continuação de uma tradição e de uma sociedade [...]”. A educação, a tradição e o hábito, são fatores que o autor apontou como os principais responsáveis por direcionar o olhar e orientar as ações de um indivíduo de acordo com um estilo de pensamento.

Conforme a epistemologia de Fleck, “[...] para qualquer atividade profissional, área artística, comunidade religiosa e área do saber existe um tempo de aprendizagem durante o qual acontece uma sugestão puramente autoritária de ideias, que não pode ser substituída por uma estrutura ‘universal e racional’” (FLECK, 2010, p.155). Isso significa que em seu processo de formação, os sujeitos que produziram sobre o EH na EJA e socializaram suas produções nos SNH também passaram por uma “iniciação”, para apreender os principais conceitos, categorias, pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos que orientam o desenvolvimento do conhecimento em sua área do saber. Neste processo, receberam a influência de seus pares, imediatos e antecessores, bem como de todo o estado do conhecimento historicamente construído por eles. De acordo com a teoria do conhecimento de Fleck (2010), podemos dizer que esta iniciação nada tem de voluntarismo:

Qualquer introdução didática, portanto, é literalmente uma “condução-para-dentro”, uma suave coação. [...] A iniciação em um estilo de pensamento, portanto também a introdução em uma ciência são epistemologicamente análogas àquelas iniciações que conhecemos da etnologia e da história cultural. Não surtem apenas um efeito formal: o Espírito Santo desce no novato, e algo até então invisível se lhe torna visível. Esse é o efeito da assimilação de um estilo de pensamento. (FLECK, 2010, p.155).

Sendo assim, a análise da formação acadêmica dos autores que produziram sobre o EH a EJA e socializaram estes conhecimentos nos SNH, possui o atributo de apontar indícios sobre os diferentes coletivos de pensamento aos quais possam pertencer.

3.4.1.1 Atuação profissional e os círculos do conhecimento em EH

Da mesma forma que a formação acadêmica, a atuação profissional, em qualquer área, exige conhecimentos específicos. Quero dizer que, outro dado que considero importante, diz respeito ao grau de envolvimento dos autores da produção sobre o EH na EJA com a modalidade. Isto é, saber em que medida eles possuem um vínculo mais ou menos intenso com a EJA, o que pode ser evidenciado pela formação complementar, ou pela experiência docente que exerceram/exercem na modalidade.

Contudo, as Tabelas 1 e 2 deixam claro que nem sempre tais dados estão disponibilizados junto às produções socializadas. Tendo em vista a possibilidade de ter acesso a estas informações por meio de *sites* que hospedam bases de dados de Currículos, principalmente pela *Plataforma Lattes* (<http://lattes.cnpq.br/>), percebi que este recurso poderia contribuir com elementos que indiquem o pertencimento dos autores a um ou mais coletivos de pensamento. Cabe salientar que estes dados sobre a atuação profissional não constituíram uma análise categorial específica e isolada, mas transversalizam o texto, buscando estabelecer relações entre os autores e coletivos de pensamento distintos.

Para compreender tais relações, é preciso levar em conta o pressuposto de Fleck (2010) de que “[...] um indivíduo pertence a vários círculos exotéricos e a poucos círculos esotéricos” (p.157). Para clarear tanto a composição destes círculos como a dinâmica entre eles no processo de produção e difusão do conhecimento científico, cabe citar a analogia para o Ensino de Ciências Naturais em relação à teoria do conhecimento de Fleck, realizada por Delizoicov (2004, p.167):

Em síntese, o processo educativo escolar pode ser visto como um processo sistemático de disseminação de conhecimentos produzidos por um círculo esotérico constituído por coletivos de pensamentos científicos mediatizado por um círculo exotérico de leigos formados qual seja, o dos coletivos de pensamento representados pelos professores de ciências através do qual pretende-se formar um círculo exotérico mais externo e amplo de leigos, que é composto por estilos de pensamento compartilhados pelos alunos.

A mesma analogia poderia ser feita em relação ao campo da História, onde os historiadores seriam os membros do círculo esotérico, enquanto os professores, de todos os segmentos educacionais, fariam parte do círculo exotérico, dos leigos formados, mediando os conhecimentos especializados a outro círculo exotérico mais amplo, dos leigos, composto pelos estudantes, também de todos os níveis de ensino, que buscam se apropriar do conhecimento histórico, aproximando-se assim, de uma forma “traduzida” do estilo de pensamento produzido no círculo esotérico.

Contudo, como já anunciei anteriormente, esta investigação partiu do pressuposto de que a temática da EJA passou a ser problematizada no âmbito dos SNH pelo campo de investigação em EH. Assim, penso ser importante situar como compreendo a organização dos círculos do conhecimento em EH, numa perspectiva diferente do círculo dos conhecimentos em História, por se tratar de um conhecimento mais específico, cujos problemas centrais se ocupam justamente da mediação/circulação/construção do conhecimento histórico escolar.

A Figura 1 mostra como entendo a organização, a partir dos pressupostos epistemológicos de Fleck (2010), dos círculos de conhecimento sobre o EH:

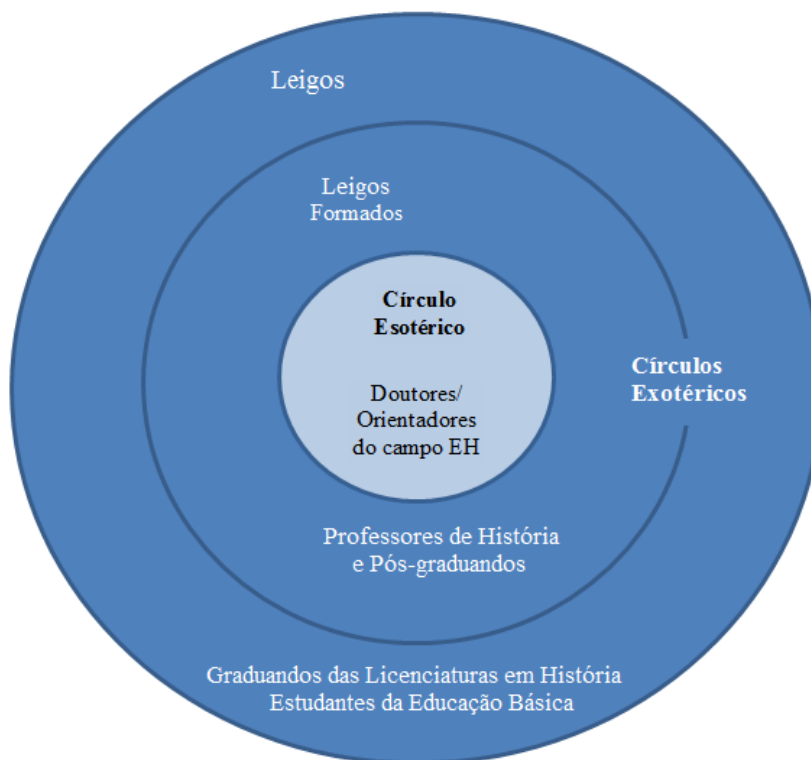


Figura 1 – Representação do Círculo Esotérico e dos Círculos Exotéricos do conhecimento em Ensino de História
Elaborada pela autora, 2016.

Esta representação mostra que, como membros do círculo esotérico, dos especialistas, estão os professores-pesquisadores que investigam diferentes objetos relacionados ao EH, com teses e produção editorial na área, e que têm orientado outros pesquisadores – em cursos de Pós-graduação em História ou Educação; Coordenadores do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-Brasil; proponentes de ST no campo do EH nos Simpósios da ANPUH-Brasil. Certamente também existem membros do círculo esotérico em EH que não têm vínculos com a ANPUH-Brasil, mas considerando o contexto desta pesquisa, a atenção esteve voltada para os pesquisadores que são Associados a esta sociedade científica e que frequentaram/frequenciam os SNH.

Já no Círculo Exotérico mais próximo do círculo dos especialistas, onde se situam os “leigos formados”, considere como representantes professores de História que atuam na Educação Básica e/ou Superior, que buscam nos conhecimentos produzidos pelos especialistas os subsídios para exercerem a docência, os utilizam na mediação que fazem dos conhecimentos históricos aos estudantes. Aqui penso que também se situam os estudantes de Programas de Pós-Graduação, especialmente os orientandos dos membros do círculo esotérico, que estão se apropriando dos conhecimentos dos especialistas para, a partir deles, construir seus próprios produtos científicos. No Círculo Exotérico mais externo, o dos “leigos”, encontram-se os graduandos em História, cujo interesse é a apropriação dos conhecimentos para em breve fazer parte do círculo dos “leigos formados”. E também neste círculo estão os estudantes da educação básica, que atualmente, são os sujeitos centrais das reflexões do conhecimento produzido pelos especialistas em EH.

Esta concepção dos círculos do conhecimento sobre o Ensino de História orientou o olhar para as relações entre os sujeitos que socializaram produções sobre o EH na EJA nos SNH. Os dados referentes à formação acadêmica/atuação profissional dos autores das produções selecionadas são importantes porque permitem situá-los nos círculos do conhecimento em EH, bem como inferir sobre a possibilidade da existência de um círculo esotérico específico do conhecimento acerca do EH na EJA.

3.4.2 Referenciais teóricos e metodológicos compartilhados

Os referenciais teóricos compartilhados têm o atributo de sinalizar sobre quais são as bases, fundamentos e concepções em que estão ancoradas as produções que constituem o

corpus da pesquisa. De acordo com a epistemologia de Fleck (2010), um dos elementos constitutivos de um estilo de pensamento são os conhecimentos compartilhados no interior de um coletivo de pensamento ou na inter-relação de mais coletivos. Estes pressupostos influenciam o modo de elaborar e tratar os problemas de pesquisa. Para o autor, um “fato científico” não existe por si mesmo, mas somente no interior de leis, crenças e valores que emergem de uma perspectiva teórica compartilhada.

As opções por determinadas abordagens metodológicas, a utilização de técnicas e instrumentos de coleta de dados também são indicativos do pertencimento a um coletivo de pensamento, já que levam o pesquisador a tratar os dados de uma forma e não de outra. Isto é, os membros de um coletivo adotam posturas semelhantes no processo do fazer científico, em sintonia com o estilo de pensamento do qual o coletivo é portador.

Os referenciais teóricos e metodológicos compartilhados constituem a categoria analítica que possivelmente traga os dados mais explícitos acerca das tendências do EH na EJA presentes nas produções socializadas nos SNH. Falando em nome dos membros da ANPUH-Brasil, uma de suas ex-presidentes reconhece a influência do compartilhamento de referenciais teóricos na constituição desta comunidade científica:

Para nós, historiadores e profissionais da História, não importando o campo de especialização em que atuamos, ler a bibliografia e/ou as fontes sobre o tema em pauta, qualquer que seja ele, é uma das indicações de nossa inserção na comunidade acadêmica, o estabelecimento de relações intelectuais com nossos antecessores e pares (GLEZER, 2011, p.11).

Os referenciais teóricos e metodológicos das produções selecionadas esclarecem quais autores e as áreas do conhecimento têm recepção mais significativa entre a produção sobre o EH na EJA. No contexto desta pesquisa, há o pressuposto que as problematizações sobre o EH na EJA passaram a ser discutidas nos SNH pelas contribuições de um campo de investigação intermediário aos campos da Educação e da História, com estatuto próprio, comunidade de investigadores definida, e uma significativa trajetória na produção do conhecimento: o Ensino de História. Os resultados do diálogo entre estes campos do conhecimento, e com outros que fundamentam as produções, pode trazer novos olhares ao EH na EJA, alinhando-se ao “[...] postulado fleckiano de que a circulação de ideias é uma fonte de novos significados e ideias e, portanto, de inovação da ciência” (SLONGO, p.142).

3.4.3 Núcleos temáticos

Outro critério de aproximação com as produções que compõem o material empírico desta pesquisa foram os núcleos temáticos por elas privilegiados. As escolhas dos autores ao construir seus objetos de estudo trazem indícios acerca das tendências sobre o EH na EJA, e evidenciam as mudanças e permanências ao longo do período estudado.

Caimi (2001), ao inventariar e analisar a produção do conhecimento em Ensino de História, das décadas de 1980 e 1990, utilizou a noção de “enfoques temáticos” para se referir aos temas que balizaram as discussões do campo naquele período. Em um universo de 124 trabalhos analisados, a autora os classificou em onze “enfoques temáticos”. Tal organização lhe permitiu identificar, entre outros aspectos, a “natureza das preocupações” e os “temas fundamentais que caracterizam as discussões” (CAIMI, 2001, p.47) presentes nas produções.

Já Soares e Maciel (2000), em um estudo que é uma revisão e ampliação de um trabalho pioneiro²² na abordagem metodológica do tipo estado do conhecimento, realizaram o levantamento e a análise de 219 trabalhos sobre alfabetização, entre teses e dissertações, produzidas de 1961 a 1989. A classificação por temas dada a este conjunto de produções foi chamado pelas autoras de “temas privilegiados” e o procedimento de organização resultou na distribuição do conjunto da produção em quinze diferentes temas.

Observando que os critérios de organização dos materiais empíricos por tema têm sido variados, de acordo com as particularidades de cada meta-pesquisa, e que dificilmente a produção que constitui o *corpus* desta pesquisa se enquadrasse em categorias já experimentadas em outros estudos, optei por cunhar uma expressão própria para este procedimento, chamando-o de identificação dos “núcleos temáticos” da produção. Esta opção levou em conta a característica das produções encontradas, que são artigos/resumos, produzidos para serem socializados em forma de comunicação oral, em ST específicos, e até mesmo esta peculiaridade pode influenciar nas escolhas dos temas pelos autores.

A partir da análise dos núcleos temáticos das produções, ao identificar temas recorrentes entre os documentos que constituem o *corpus* da pesquisa, procurei orientar o olhar pela epistemologia de Fleck (2010), considerando que quando um pesquisador constrói

²² Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento, de 1989.

seu objeto de análise, ele o faz influenciado pelo “estado do saber” já existente na área, bem como pelo seu processo formativo, que transcende a vontade própria.

De acordo com Fleck (2010), esse olhar direcionado é o aspecto fundamental entre os elementos constituintes de um estilo de pensamento e também interfere na forma como o pesquisador concebe e trata problemas. Além disso, existem as forças sociais que também exercem influência na definição de objetos de pesquisa, e assim, procurei estar atenta aos movimentos sociais, culturais e políticos que envolvem o contexto mais amplo da produção.

3.4.4 Natureza das produções

A categoria “natureza das produções” refere-se ao tipo de trabalho acadêmico que originou cada uma dos artigos e resumos que constituem o *corpus* da pesquisa. Esta categoria pode trazer indícios sobre a intencionalidade dos autores ao socializarem sua produção. Isto é, ela pode apontar se os autores procuravam compartilhar uma experiência exitosa de EH realizada na EJA, ou se desejavam contribuir por meio de discussões teóricas, ou ainda, divulgar resultados de pesquisas que contemplavam sujeitos da EJA. Todas estas intencionalidades cooperam no processo de construção conhecimento.

Esta categoria analítica possui relação com a “circulação intercoletiva e intracoletiva de ideias” na dinâmica científica, segundo a epistemologia de Fleck (2010), pois a intencionalidade primordial das produções é a comunicação oral, que proporciona interações sociais intensas, favorecendo o intercâmbio de ideias. Além disso, a natureza acadêmica das produções é reveladora de autores/pesquisadores provenientes de diferentes níveis/espacos acadêmicos, indicando em quais destes lugares da produção do conhecimento científico têm existido a preocupação em discutir o EH na EJA.

Para o agrupamento do material levantado segundo este critério, tomei como exemplo o procedimento utilizado por Soares e Maciel (2000), emprestando deste estudo a noção de “natureza” da produção, bem como as categorias que dela emergem. No estado do conhecimento sobre a alfabetização as autoras revisaram os critérios de classificação quanto à “natureza” dos trabalhos, utilizadas no estudo anterior, mantendo, entretanto, as três grandes categorias: “Ensaio”, “Relato de experiência” e “Pesquisas”.

Os Ensaios, são definidos pelas autoras da seguinte forma: “São textos em que o autor [...] expõe, teoriza; ainda quando lança mão de dados ou de documentos, não os toma como fonte de pesquisa, mas como exemplos, testemunhos ou referências” (SOARES; MACIEL, 2000, p.57). Já os relatos de experiência têm como característica a “[...] descrição e análise de uma prática [...] de uma experiência que se desenvolveu sem a intenção de realizar uma pesquisa” (Ibidem, p.58). As pesquisas, por sua vez, “São textos que analisam dados obtidos através de procedimentos cuidadosamente definidos e sistematizados, com o objetivo de investigar determinado objeto ou fenômeno” (Ibidem, p.58). Tendo em vista esta contribuição oferecida pelas autoras, busquei organizar o conjunto de produções arroladas, considerando as suas especificidades, categorizando-as segundo sua natureza acadêmica.

3.4.5 Categorias analíticas complementares: concepções e linguagem

Na análise referencial, fiz uso de outras duas categorias analíticas que subsidiaram as demais, e que não têm um tópico específico para a sua abordagem no Capítulo 4: concepção de EH e de EJA, e linguagem específica. Tais categorias estiveram, portanto, articuladas às anteriormente mencionadas, transversalizando a análise referencial da produção.

A contribuição destas categorias reside na capacidade de ambas em potencializar o olhar pela epistemologia de Fleck (2010), na busca de indícios sobre coletivos de pensamento, e de vestígios de estilos de pensamento ligados às produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH, já que são elementos constitutivos de um estilo de pensamento.

3.4.5.1 Concepção de Ensino de História e de EJA

O termo concepção remete à ação de conceber algo. No sentido filosófico, se identifica com o ato de elaborar conceitos. Uma concepção tem origem no esforço de compreensão da essência de um objeto ou de um fenômeno e culmina na elaboração de um ou mais conceitos que, por sua vez, contribuem para a formação de teorias. Ao desenvolver sua teoria da ciência, Fleck esclareceu que

“As concepções não são sistemas lógicos – por mais que queiram sê-lo –, mas **unidades estilísticas, que se desenvolvem e regridem como tais ou transitam para outras unidades** com suas provas. Cada época tem concepções dominantes, restos das concepções passadas e predisposições de concepções futuras, em analogia com todas as formas sociais” (FLECK, 2010, p.70, grifos meus).

Assim, dois pressupostos que orientaram a coleta de dados no material empírico selecionado foram o caráter “estilístico” e dinâmico das concepções de Ensino de História e da Educação de Jovens e Adultos, identificadas ao longo do período analisado. Tal como demonstrado no Capítulo 1, esta modalidade de ensino sofreu diversas modificações ao longo do tempo e, paralelamente às mudanças na nomenclatura e nas formas de organização, desenvolveram-se diferentes concepções acerca da modalidade, variando de acordo com o entendimento de sua função social.

Da mesma forma, o EH também já foi abordado por meio de diferentes concepções, como demonstrou Bittencourt (2011), tais como pela concepção “patriótica”, “cívica”, “humanística”, “eurocêntrica”, “crítica”, etc.. Buscar a concepção de EH, nas produções significa ainda a possibilidade de encontrar compreensões mais amplas daqueles autores, uma vez que nela estão intrínsecas outras importantes concepções: a de História, a historiográfica e a educacional, incluindo as concepções de ensino e de aprendizagem. Além disso, não se dissociam dela a concepção de ser humano e de sociedade, já que o EH assume a função social de construção de identidades coletivas e de instrumento de leitura crítica do mundo.

Portanto, as concepções de EH e de EJA foram detectadas a partir de diferentes posicionamentos que os autores assumem nas suas produções. Procurarei interrogá-los nos seguintes pontos: Como se posicionam diante dos sujeitos de suas investigações? Qual sua compreensão sobre como se dá o conhecimento histórico na EJA? Que função social eles atribuem ao EH e à EJA? Que saberes consideram indispensáveis aos diversos níveis da modalidade? Quais tipos de mudanças propõem no EH para a EJA?

3.4.5.2 Linguagem específica

A linguagem tem um papel fundamental na construção do conhecimento e na dinâmica científica, segundo a epistemologia de Fleck (2010). Ao delinear suas categorias centrais e indissociáveis, “estilo de pensamento” e “coletivos de pensamento”, o autor caracterizava estes últimos como unidades sociais que “[...] cultivam um certo fechamento na forma e no

conteúdo. Dispositivos legais e costumários, linguagens específicas, em alguns casos, ou pelo menos um vocabulário peculiar, fecham a comunidade de pensamento formalmente, mesmo se não for de maneira absoluta” (FLECK, 2010, p.155).

Mas, ao mesmo tempo em que a linguagem é um elemento que indica que um grupo é o portador comunitário de um “estilo de pensamento”, na circulação do conhecimento, ela é um dos fatores responsáveis também pela transformação dos “estilos de pensamento”. Isso porque, segundo Fleck (2010), a troca intercoletiva de ideias implica sempre um deslocamento nos significados dos conceitos, e essa mudança, por sua vez, pode abrandar a coerção exercida no interior de um “estilo de pensamento”, abrindo-o para novas possibilidades ou novos fatos. Para Schäfer e Schnelle (2010, p.28), esta é uma das descobertas mais interessantes de Fleck, já que

Ele reconhece a importância da linguagem enquanto instituição que não apenas possibilita, por meio de sua compreensão, a comunicabilidade e, assim, a reprodutibilidade do conhecimento científico, mas que também assumiu, por meio do “mal-entendido” (= deslocamento do significado), presente em qualquer comunicação, uma função positiva para o desenvolvimento das ciências.

Assim, a busca pela linguagem específica orientou o olhar para o material empírico da pesquisa procurando averiguar se ocorreram transformações, omissões ou surgimento de novos termos. É uma categoria analítica de grande valia, pois “Já na estrutura da linguagem reside uma filosofia imperiosa da comunidade, já numa única palavra se encontram teorias emaranhadas” (FLECK, 2010, p.85). Dentro desta perspectiva da linguagem interessa também compreender como os autores articularam os conceitos, pois “Cada época, no seu estilo, utiliza conceitos totalmente claros, uma vez que a clareza reside na sua associabilidade a outros conceitos conformes ao estilo” (FLECK, 2010, p.79).

3.5 PERSPECTIVAS DA ANÁLISE REFERENCIAL

As categorias analíticas até então descritas foram definidas em consonância com o *corpus* da pesquisa, composto por artigos produzidos para serem apresentados em forma de Comunicações orais nos Simpósios Nacionais de História. A flexibilidade para se desenvolver um instrumental que esteja de acordo com a natureza das fontes ou com os aspectos teóricos priorizados pela pesquisa é um atributo do método da análise de conteúdo. Nela, “O analista

possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, [...] aspirando assim a uma interpretação final fundamentada” (BARDIN, 2002, p.42-43).

A partir dos dados obtidos pelas categorias analíticas, as produções foram reagrupadas e analisadas. Entretanto, conforme destacou Trivinõs (1987, p.162), na fase de interpretação referencial, “[...] não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”. Por isso, a leitura das produções se apoiou na estrutura teórico-epistemológica desenvolvida por Fleck (2010). Nesta análise, tive a intenção de conhecer a relação sincrônica entre os documentos e as conjunturas em que foram produzidas, bem como as mudanças de enfoques e concepções, de especificidades históricas, sociais e culturais, em uma perspectiva diacrônica. Portanto, no processo de análise das produções procurei levar em conta os princípios dialéticos do movimento, da contradição e da relação quantidade/qualidade.

No Capítulo 4, após retomar o processo de constituição de uma comunidade nacional de investigadores em EH no âmbito da ANPUH-Brasil, busquei responder às seguintes indagações: Quais produções sobre o EH na EJA são recortes de pesquisas mais amplas, realizadas em Programas de Pós-Graduação? Quais autores aparecem socializando produções sobre o EH na EJA em mais de uma edição dos SNH? É possível identificar grupos de pesquisadores que socializaram suas produções nos SNH da ANPUH-Brasil que se ocupem prioritariamente do EH na EJA? Quais tendências temáticas, teóricas e metodológicas podem ser identificadas entre a produção selecionada? É possível inferir se o EH na EJA se encaminha para a constituição de um campo de investigação autônomo? Quais as contribuições e os limites da produção analisada para a potencialização do EH na EJA?

4 O (DES) ENCONTRO ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A EJA NOS SIMPÓSIOS DA ANPUH-BRASIL

Antes de proceder à análise das produções sobre o Ensino de História (EH) na EJA, localizadas entre os Anais dos Simpósios Nacionais de História (SNH) da ANPUH-Brasil, procurei situar alguns aspectos históricos da constituição de uma comunidade nacional de investigadores em EH, averiguando o papel desempenhado pelos SNH neste processo, enquanto espaço de intercâmbio do conhecimento. Esta contextualização, que identificou os sujeitos que protagonizaram a problematização do EH nos SNH e discutiu como se deu a recepção deste campo de investigação no âmbito da Associação, se fez necessária em função do pressuposto de que o espaço para a discussão das problemáticas relacionadas à EJA nos SNH foi aberto por meio da atuação da comunidade de pesquisadores em EH.

4.1 A ANPUH-BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DE UMA COMUNIDADE NACIONAL DE INVESTIGADORES EM ENSINO DE HISTÓRIA

Uma comunidade de investigadores só pode se constituir na existência de um campo de análise. De acordo com Nadai (2012, p.27), “A História como disciplina escolar autônoma surgiu nos fins do século XIX, na Europa, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas”. No caso brasileiro, também remonta ao século XIX o início da trajetória da disciplina.

A História já fazia parte dos planos de estudos do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, a primeira escola pública brasileira, de nível secundário, fundada em 1837. Contraditoriamente, “Acompanhando o percurso da História nos cursos de nível superior no Brasil, [...] verifica-se que os estudos históricos e a formação de seus profissionais foram criados apenas a partir da década de 30 do século XX” (BITTENCOURT, 2011, p.33). Isto é, a trajetória da disciplina História em instituições de ensino no Brasil antecede a constituição de uma estrutura de formação docente na área.

Segundo Romanelli (1986, p.132), a expansão do Ensino Superior no Brasil teve início a partir do “[...] Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que instituiu o Estatuto das

Universidades Brasileiras, adotando, para o ensino superior, o regime universitário”. Com esse movimento, criaram-se diversas Instituições de Ensino Superior (IES). Em 1934,

A Universidade de São Paulo foi criada segundo as normas do Decreto e apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, segundo Fernando Azevedo, **passou a ser a medula do sistema**, tendo por objetivo a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa (ROMANELLI, 1986, p.132-133, grifos meus).

Até então não existia curso superior exclusivo em História. Quem pretendia realizar estudos nessa área, ingressava no curso de Geografia e História. “Em 1956, o curso de Geografia e História foi dividido, tornando-se cursos independentes para atender à Lei Federal nº 2.594, de 1955” (SILVA; FERREIRA, 2011, p.292). Desse modo, depois de cursar três anos de disciplinas concernentes à História, os graduandos “[...] podiam optar livremente por duas ou três cadeiras dos cursos da Faculdade de Filosofia para obtenção do diploma de Bacharel. Para conseguirem o diploma de Licenciado, deveriam cursar, ainda, as disciplinas de Psicologia e de Didática” (Ibidem, p.293).

A partir da segunda metade do século XX, com a criação dos cursos superiores de História, no interior das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), teve início o processo de formação de pesquisadores especializados, que passaram a criticar a “História oficial”, centrada em fatos, datas e “heróis” nacionais. Contudo, de acordo com Costa e Oliveira (2007, p.147), “O ensino de História foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa”.

Neste contexto dos primeiros movimentos acadêmicos para a formação dos profissionais da História, foi criada em 1961, a Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), em Marília/SP, com o intuito de ampliar o diálogo e o intercâmbio de conhecimentos entre os professores do ensino superior.

4.1.1 Notas sobre a trajetória dos Simpósios Nacionais de História

A iniciativa de se realizar o *I Simpósio dos Professores de História do Ensino Superior* partiu dos Professores do Departamento de História FFCL de Marília/SP, que à época, tinha como diretor o Professor Dr. Eurípedes Simões de Paula. Um dos sócios-fundadores da

ANPUH-Brasil, Francisco José Calazans Falcon (2011a), relatou que no primeiro semestre de 1960 conheceu as professoras Maria Clara Rezende Constantino e Maria Conceição Vicente de Carvalho, quando estas foram à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi)²³, no Rio de Janeiro, representando a Comissão Organizadora do evento, a fim de articular equipes de estudos e debates preparatórios para a realização do Simpósio em Marília, no ano seguinte.

Este encontro científico, realizado entre os dias 15 e 20 de outubro de 1961, tinha como intenção inicial promover discussões aprofundadas sobre o currículo mínimo então vigente nos cursos de graduação em História. No entanto, outras questões também preocupavam os professores da época, como por exemplo, a urgência de uma reforma universitária nas IES brasileiras. Estas e outras problematizações foram levantadas pelos participantes, expandindo a pauta do evento, e estão registradas entre as Moções aprovadas, nos Anais do I Simpósio.

Entre elas, está a Moção nº1, assinada por José Roberto do Amaral Lapa, professor de História do Brasil na FFCL de Marília, por meio da qual propôs a criação de uma entidade que congregasse os professores universitários de História. O professor argumentou pontuando o isolamento em que trabalhava a classe e ressaltando a importância do diálogo entre os pares. Desta proposição teve origem a Associação dos Professores Universitários de História (APUH). Assim, “O objetivo a que se propunham os organizadores – um novo currículo para o Curso de História – não foi alcançado. Em compensação, produziu-se um fato que não estava previsto: a fundação da APUH!” (FALCON, 2011a, p.18).

Outras Moções aprovadas neste I Simpósio se dirigiam à valorização e ao fortalecimento da classe dos professores Universitários de História. Havia grande mobilização deste grupo frente à questão da formação específica para atuar no ensino de História, como evidencia a Moção nº10, que exigia a revogação da Portaria que permitia aos licenciados em Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais o exercício enquanto professores de História.

Os signatários argumentavam que pelo fato de os cursos de Filosofia da época terem somente a cadeira de História da Filosofia em duas séries, e que os cursos de Pedagogia e Ciências Sociais tinham respectivamente, um ano somente de História da Educação e História Social, era “absolutamente impossível” que estes licenciados tivessem formação adequada para o ensino da História (SNH, 1961, p.292-3). Por mais que a comunidade científica que fez

²³ Instituída no dia 4 de abril de 1939, pelo então Presidente Getúlio Vargas, através do Decreto-lei n.º 1.190, a Faculdade foi extinta pelo governo militar em 1968, sendo unificada a outras faculdades formando a Universidade do Brasil. Mais tarde, foi renomeada como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

parte da Associação desde o início de suas atividades tivesse clareza quanto aos objetos de ensino nas diferentes áreas, esta discussão ficava restrita ao Ensino Superior, e as questões do ensino não tinham o mesmo reconhecimento da pesquisa histórica ou historiográfica.

Ainda no I Simpósio, a Associação recém-fundada tomou outra iniciativa, desta vez no sentido de garantir a continuidade do evento, estabelecendo que o II Simpósio ocorreria no ano seguinte, em 1962, em Curitiba/PR. Na segunda sessão plenária deste encontro, por sua vez, a Associação estabeleceu que o III Simpósio seria realizado em Fortaleza, em julho de 1963. No entanto, o evento na capital cearense não se concretizou. Nos Anais do III Simpósio (1965, p.10), a APUH preferiu silenciar diante dos fatos que embargaram o evento, pontuando apenas que foram “[...] motivos que não valem a pena sejam lembrados [...]”.

O contexto em que se deram as primeiras atividades da Associação foi um período ao mesmo tempo fecundo e conturbado. No contexto internacional vivia-se a Guerra Fria, enquanto no Brasil, em 1961, após a surpreendente renúncia do presidente Jânio Quadros, iniciou-se um movimento das forças conservadoras para impedir a posse do vice-presidente João Goulart, em viagem diplomática à China no momento da renúncia. Jango pôde assumir o cargo que lhe era de direito graças ao movimento de resistência desencadeado desde o Rio Grande do Sul, conhecido como “Campanha da Legalidade”, sob a liderança de Leonel Brizola. De posse do cargo de Presidente, Jango começou a por em prática seu plano de governo que, entre outras ações, previa as reformas de base, que incluíam as reformas agrária, administrativa, tributária, bancária e educacional.

Falcon (2001a) relatou que o processo vivido em 1961 protelou a realização do I Simpósio, transferido de agosto daquele ano, para o mês de outubro. Fatos desencadeados deste mesmo processo impediram a realização do III Simpósio em 1964, em Salvador, já que o país sofreu um golpe de Estado, inaugurando-se um regime repressivo, o que acarretou na militarização de toda a educação: nas reitorias, nos conselhos universitários, no aparelho burocrático do Ministério da Educação (MEC), etc. (GERMANO, 2011, p.111). De acordo com Falcon (2011b, p.29), “[...] em função do golpe militar daquele ano, muitos professores baianos foram perseguidos e não houve condições mínimas para a realização do encontro”.

Não obstante as forças sociais e políticas que interferiram na realização dos primeiros encontros da ANPUH, sua continuidade foi garantida na sessão plenária de 07 de novembro de 1965, que alterou a regularidade do evento, determinando que os mesmos passassem a ser bienais. Foi o que de fato aconteceu, conforme demonstrado na Tabela 3, que apresenta dados

sobre a ocorrência das 28 edições já realizadas dos SNH, bem como o seus temas fundamentais²⁴:

Tabela 3 – Simpósios da ANPUH-Brasil: anos, locais e temas fundamentais

Ano	Local	Tema Fundamental
1961	Marília – SP	Currículo de História no Ensino Superior
1962	Curitiba – PR	A propriedade e o uso da terra
1965	Franca – SP	Artesanato, Manufatura e Indústria
1967	Porto Alegre – RS	Colonização e Migração
1969	Campinas – SP	Portos, Rotas e Comércio
1971	Goiânia – GO	Trabalho Livre e Trabalho Escravo
1973	Belo Horizonte – MG	A Cidade e a História
1975	Aracaju – SE	A Propriedade Rural
1977	Florianópolis – SC	O Homem e a Técnica
1979	Niterói – RJ	O Estado e a Sociedade
1981	João Pessoa – PB	História, Historiografia e Historiador
1983	Salvador – BA	Política e Sociedade
1985	Curitiba – PR	Sociedade e Trabalho na História
1987	Brasília – DF	Cultura e Sociedade
1989	Belém – PA	História, Terra e Poder
1991	Rio de Janeiro – RJ	História em debate: problemas, temas e perspectivas
1993	São Paulo – SP	Histórias e Utopias
1995	Recife – PE	História e Identidades
1997	Belo Horizonte – MG	História e Cidadania
1999	Florianópolis – SC	História: Fronteiras
2001	Niterói – RJ	História no Novo Milênio: entre o Individual e o Coletivo
2003	João Pessoa – PB	História, Acontecimento e Narrativa
2005	Londrina – PR	História: Guerra e Paz
2007	São Leopoldo – RS	História e Multidisciplinaridade: Territórios e Deslocamentos
2009	Fortaleza – CE	História e Ética
2011	São Paulo – SP	ANPUH: 50 anos
2013	Natal – RN	Conhecimento Histórico e Diálogo Social
2015	Florianópolis – SC	Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios

Fonte: Anais dos SNH, disponíveis em: <<http://www.anpuh.org/anais>>.

Elaborada pela autora, 2015.

Observa-se a regularidade bienal do evento, desde 1965, além da sua característica itinerante pelas unidades da federação. Os temas fundamentais dos SNH, sempre previamente definidos em Assembleia, evidenciam a ênfase dada pela Associação a temas pesquisados nos cursos de bacharelado, em detrimento das questões do ensino. No contexto mais amplo do cenário acadêmico brasileiro, com a criação dos Cursos de Pós-graduação, no decorrer da década de 1970, a dicotomia entre bacharelado e licenciatura se manteve, uma vez que “[...] as questões do ensino se restringiram aos Programas de Pós-Graduação em Educação [...]” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p.147), enquanto nos cursos de mesmo nível em História, os acadêmicos se ocupavam predominantemente da pesquisa histórica e historiográfica.

²⁴ A nomenclatura “temas fundamentais” foi mantida por ser a utilizada nos Anais, referindo-se ao tema geral do evento, que em suas diferentes sessões, tinha espaço para outros eixos temáticos.

No âmbito da ANPUH-Brasil, esse quadro começou a sofrer transformações quando “No IX Simpósio Nacional da ANPUH, em 1977, Florianópolis, Santa Catarina, ocorreu o episódio que poderia ser considerado o marco de mudança na visão da ANPUH: a discussão sobre a inclusão do professor da escola básica e dos alunos de pós-graduação como sócios” (MESQUITA, 2008, p.66). A admissão de Professores da educação básica entre os Associados lhes garantiu não só o direito de apresentar trabalhos nos SNH, como também ter voz ativa nas Assembleias. Já aos estudantes de graduação, foi permitido que pudessem intervir nas apresentações de comunicações, espaços que até então, frequentavam apenas como ouvintes.

Este fato, sob a ótica da epistemologia de Fleck (2010), pode ser considerado um momento de “complicação”, já que gerou uma tensão na comunidade científica da ANPUH-Brasil, exigindo o repensar das questões do ensino em todos os níveis e sua relação com a produção do conhecimento histórico, em busca da superação da dicotomia ensino-pesquisa. Na opinião de Ricci (1999, p.59), essa nova configuração também interferiu nos temas fundamentais dos SNH:

Com essa reorganização em termos da composição de seus associados e com a **reorientação de seus encontros a partir de temáticas de interesse social**, os simpósios nacionais, realizados a cada dois anos, potencializaram debates de questões mais amplas, como por exemplo **O Estado e a Sociedade** (1979), **Política e Sociedade** (1983), **Sociedade e Trabalho** (1985), entre outros (grifos meus).

Acompanhando a reestruturação do quadro de membros da Associação, também ocorreram modificações na dinâmica de socialização do conhecimento nos SNH, bem como uma diversificação nas atividades, que no início eram basicamente restritas a conferências e sessões de estudos. Os conferencistas eram geralmente os presidentes da Associação, e também grandes nomes da pesquisa histórica, ou até mesmo intelectuais de outras áreas do conhecimento. Quanto às sessões de estudos, eram os espaços onde se socializavam os trabalhos. No *I Simpósio dos Professores Universitários de História*, os organizadores definiram equipes de trabalho para cada tema, sendo que um (a) Professor (a) de Ensino Superior era nomeado (a) relator (a) e apresentava os resultados do grupo, seguido dos apontamentos/questionamentos e réplica. Como as sessões aconteciam uma por vez, todos os participantes do evento acompanhavam os debates nelas realizados.

Com o passar do tempo, o crescimento da Associação exigiu adaptações na organização dos Simpósios Nacionais. A Tabela 4 contém uma síntese destas transformações ao longo do tempo, que observei nos Anais dos SNH:

Tabela 4 – Inovações na socialização científica dos SNH da ANPUH-Brasil

Edição	Ano	Local	Inovação
II	1962	Curitiba/PR	No Regulamento do II Simpósio, os trabalhos apresentados oralmente nas sessões de estudo passam a ser chamados de “Comunicações”.
V	1969	Campinas/SP	As sessões de estudo passaram a ser realizadas simultaneamente, em espaços diferentes.
VI	1973	Belo Horizonte/MG	A Moção nº 08 propôs, entre outras mudanças, a realização de sessões de estudo com temário livre e que as comunicações fossem submetidas previamente a uma Comissão de seleção.
VIII	1975	Aracaju/SE	Além das sessões de estudo, passaram a acontecer “cursos extensivos de cultura histórica”, em edições posteriores chamados de “cursos”, “workshops”, “minicursos” ou “oficinas”.
IX	1977	Florianópolis/SC	Foi proposto que Professores secundários e estudantes universitários pudessem apresentar comunicações e intervir em debates nas sessões de estudos, respectivamente; passaram a ser realizadas “mesas-redondas”.
X	1979	Niterói/RJ	É criada a sessão “pesquisas em andamento”, para estudantes de pós-graduação e demais pesquisadores.
XIII	1985	Curitiba/PR	As sessões de estudo passam a ser chamadas de sessões de “Comunicações Livres” (em algumas edições posteriores “Comunicações Individuais”) e “Comunicações Coordenadas”.
XIV	1987	Brasília/DF	É criado o espaço de socialização de painéis de iniciação científica para estudantes de graduação.
XV	1989	Belém/PA	Além de conferências, sessões de Comunicações, mesas-redondas, etc., são realizadas exposições e debates de vídeos.
XX	1999	Florianópolis/SC	Começam a aparecer nos Anais agendas de reuniões e atividades dos Grupos de Trabalho (GT).
XXII	2003	João Pessoa/PB	As apresentações de comunicações passam a acontecer em Simpósios Temáticos (ST).

Fonte: Anais dos SNH, disponíveis em: <<http://www.anpuh.org/anais>>.

Elaborada pela autora, 2016.

As inovações na socialização do conhecimento nos SNH apontadas acima revelam elementos importantes da constituição de uma comunidade científica, a exemplo do que ocorreu a partir de 1973, quando as comunicações passaram a ser submetidas a avaliações prévias, por uma Comissão de seleção, evidenciando o estabelecimento de regras para o fazer científico. Além disso, entre as inovações aparecem outros indicativos nesse sentido, como o espaço para painéis de iniciação científica – lembrando que Fleck (2010, p.99) destacava os “rituais de iniciação” como forma de agregar novos membros a um coletivo de pensamento, “[...] para dar continuidade a um saber, e até mesmo legitimá-lo”– e a organização de membros com interesses em comum em torno de Grupos de Trabalhos.

Todas essas reorganizações no formato dos Simpósios da ANPUH-Brasil foram demandas do crescente aumento de participantes, bem como da intensificação da circulação de conhecimentos da área, inclusive pela ampliação do público participante, professores da Educação básica e estudantes de graduação.

A Tabela 5 apresenta dados referentes ao número de participantes e de comunicações apresentadas, em diferentes modalidades (Sessões de Estudos, de Comunicações Livres e Coordenadas e Simpósios Temáticos), ao longo das 28 edições do evento. Esses dados foram obtidos nos Anais do evento, nas sessões como as destinadas à “Programação” e à “Apresentação” dos mesmos:

Tabela 5 – Estimativa de participantes e de número de comunicações apresentadas nos Simpósios da ANPUH-Brasil (1961-2015)

Ano	Local	Nº Participantes	Nº Comunicações	Ano	Local	Nº Participantes	Nº Comunicações
1961	Marília/SP	83	07	1989	Belém/PA	NE*	83
1962	Curitiba/PR	137	15	1991	R. de Janeiro/RJ	NE*	NE*
1965	Franca/SP	85	18	1993	São Paulo/SP	1200	650
1967	Porto Alegre/RS	181	26	1995	Recife/PE	NE*	507
1969	Campinas/SP	394	55	1997	B Horizonte/MG	2000	1400
1971	Goiânia/GO	774	72	1999	Florianópolis/SC	NE*	2105
1973	B Horizonte/MG	772	92	2001	Niterói/RJ	NE*	2500
1975	Aracaju/SE	700	72	2003	João Pessoa/PB	NE*	1800
1977	Florianópolis/SC	532	55	2005	Londrina/PR	4000	2400
1979	Niterói/RJ	NE*	89	2007	S. Leopoldo/RS	NE*	2700
1981	João Pessoa/PB	NE*	71	2009	Fortaleza/CE	NE*	3038
1983	Salvador/BA	NE*	54	2011	São Paulo/SP	NE*	3514
1985	Curitiba/PR	NE*	94	2013	Natal/RN	NE*	3136
1987	Brasília/DF	NE*	207	2015	Florianópolis/SC	NE*	3284

Fonte: Anais dos SNH, disponíveis em: <<http://www.anpuh.org/anais>>.

*NE = Não Encontrado.

Elaborada pela autora, 2016.

A Tabela acima, ainda que não ofereça dados completos sobre os números de participantes e sobre os números de comunicações apresentadas²⁵, enfatiza as razões pelas quais a dinâmica de socialização científica dos Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil passou por tantas transformações: as proporções grandiosas que o evento aos poucos assumiu.

Especialmente no que diz respeito ao número de participantes, é possível inferir a respeito da tendência de crescimento da comunidade científica, de forma moderada no início das atividades da ANPUH, mais intensa e regular a partir do final da década de 1990 e, um

²⁵ Os dados das 12 edições do evento que estão completos foram identificados nos próprios Anais, mais especificamente na seção de Apresentação. Para as demais, isto é, as 15 edições em que há dados incompletos, o quantitativo de comunicações foi por mim levantado, portanto, deve ser tomado como estimativa.

crescimento extraordinário a partir de 2005. O volume de comunicações também acompanhou esta tendência. Muito provavelmente este crescimento também tenha sido influenciado pela expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no país.

Tendo apresentado alguns aspectos fundamentais do desenvolvimento da ANPUH-Brasil, procurei ainda retomar como se deu o processo de inclusão das problemáticas do campo do Ensino de História nos SNH, para em seguida, constatar quando os sujeitos da EJA passam a fazer parte das problematizações deste campo de investigação.

4.1.2 O lugar do Ensino de História nos SNH

A ANPUH-Brasil é uma sociedade científica cujo desenvolvimento foi contemporâneo à constituição da comunidade nacional de investigadores em Ensino de História, sendo que muitos dos pioneiros deste campo eram/são também membros da Associação. Entretanto, a recepção do EH enquanto objeto de pesquisa no âmbito da ANPUH foi um processo permeado por tensões.

A resistência de um setor dos associados da ANPUH-Brasil em reconhecer as “[...] premissas do Grupo de Pesquisadores do Ensino de História, o qual não concebe Ensino de História como mera difusão de conhecimentos e sim como um campo epistemológico próprio, que vem sendo construído pelo diálogo com os referenciais historiográficos e educacionais” (MESQUITA, 2008, p.107), fez com que esse grupo buscasse outros espaços de discussão e socialização do conhecimento.

Assim, esta comunidade de investigadores criou o *Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, em 1988, e mais tarde, em 1993, o *Encontro de Pesquisadores do Ensino de História* (ENPEH), onde passaram a questionar as práticas de ensino na área e a discutir o papel da pesquisa científica e das políticas educacionais na reconfiguração da disciplina História, em todos os níveis de ensino. Nestes espaços de socialização do conhecimento, foi se destacando uma comunidade nacional de investigadores em EH emergente. “Portanto, muitas são as possibilidades de consolidação de um campo de pesquisa específico” (MESQUITA, 2011, p.19).

Os diversos espaços/fóruns criados neste período, todos tendo em comum a pesquisa em ensino de História, podem ser compreendidos a partir da epistemologia de Fleck (2010)

como espaços que fomentam a circulação de conhecimentos e práticas sobre o Ensino de História. Primeiro isto se deu em um âmbito intercoletivo, na interface entre os campos da História e da Educação. Depois, com a criação destes espaços, intensifica-se a circulação intracoletiva de ideias, o que culminou com o desenvolvimento de um estatuto próprio da pesquisa em Ensino de História.

Este mesmo movimento, de luta por espaços para a discussão do EH, ocorreu no interior da ANPUH-Brasil, conforme explicitado na tese de Mesquita (2008), que teve como objeto de estudo o papel da ANPUH, enquanto sociedade científica, e de outros fóruns acadêmicos nacionais em relação ao ensino e formação de professores de História. A autora contou com o testemunho de “[...] professores, associados e ex-presidentes, manifestantes e atuantes” (p.59) da Associação. São eles: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Déa Ribeiro Fenelon, Edgar Salvadori de Decca, Ismênia de Lima Martins, Kátia Maria Abud, Marcos Antonio da Silva, Maria Carolina Bovério Galzerani, Raquel Glezer e Selva Guimarães Fonseca.

Além do diálogo com estes protagonistas da construção da ANPUH-Brasil, Mesquita (2008) também fez um levantamento nos Anais de todas as edições do evento (a última havia sido em 2005), constatando que antes de 1977, a produção sobre o EH que circulou no âmbito da Associação é ínfima e voltada principalmente para o Ensino Superior. Por isso a autora considerou o IX Simpósio como um marco na trajetória da Associação, trazendo à tona uma discussão que evidenciou a “[...] hierarquização ou preconceito sentida pelos profissionais da área de ensino em relação às reflexões sobre a História ensinada na escola fundamental e média” (MESQUITA, 2008, p.132-133).

A discussão levantada neste Simpósio de 1977, que dizia respeito à inclusão de professores do ensino fundamental e médio, e de estudantes de graduação e pós-graduação entre os associados, teve um desfecho tenso. Tratava-se de um momento de intensa circulação intercoletiva de ideias, e segundo Fleck (2010), esses momentos são sempre conflituosos, de disputas de argumentos, de diferentes ênfases, na busca por consenso entre os pesquisadores.

A Professora Déa Ribeiro Fenelon foi uma das autoras deste projeto de mudança, e ao dar seu testemunho à Mesquita (2008), revelou que

A discussão foi grande e começaram a aparecer **reações contra a presença dos professores como sócios**. [...] Mas o que era a reação? Era muito pelo lado de que a Associação era uma Associação Científica, de conhecimentos, de produção e apresentação de trabalhos. Era uma coisa dos “historiadores”. Fazia-se muito essa

diferença. E o professor ainda estava numa fase que não produzia, que não era um pesquisador. E por outro lado, houve uma reação também grande contra a proposta. Essa reação foi assim: **a Professora Cecília Westphalen, que é uma das primeiras presidentes da Associação, rasgou o estatuto e falou que a gente ia destruir a Anpuh.** [...] E custou até a **saída de algumas pessoas da Associação para ir para SBPH** [Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica]. Muito nesta base da reação de que não ia mais ser um espaço científico, de apresentação de trabalho, de conhecimento, porque “vinha essa turma de professores”. (FENELON apud MESQUITA, 2008, p.67, grifos meus).

Portanto, quando alguns membros da ANPUH passaram a levantar novas problematizações sobre o EH na educação básica, e a propor que os professores deste nível, que pertenciam aos círculos exotéricos dos leigos formados, pudessem compartilhar dos conhecimentos dos círculos esotéricos, dos especialistas, ocorreu um fato, definido por Fleck (2010, p.153) “[...] como sinal de resistência para o coletivo de pensamento [...]”. Isto é, houve por parte dos círculos esotéricos do conhecimento histórico a contestação do pressuposto de que o conhecimento histórico pode ser produzido em diversas instâncias, inclusive em salas de aula da educação básica, de maneiras diferentes.

Por outro lado, essa nova proposição também levou, gradualmente, a uma transformação no estilo de pensamento de membros da Associação. Como pontuou uma das ex-presidentes, “A abertura da Associação à participação de professores do 1º e 2º graus, se de um lado levou a problemas de dissidência e formação de outra entidade, [...] de outro, definiu um perfil político para a Associação que enriquece e amplia sua área de atuação” (GLEZER, 1988, p.140). Sobre o processo, Ricci (1999, p.59) ponderou que “Este redimensionamento [...] ampliou condições para as discussões do professorado do ensino fundamental e médio e o relato de diversas experiências de ensino”, e as experiências destes profissionais passaram a ser vistas como potenciais objetos de investigação.

Cabe ressaltar que existiam, desde o I Simpósio, professores progressistas que pretendiam incluir os professores secundários no debates. Isto está expresso na moção nº 18, registrada nos Anais do I Simpósio (1961, p.297), assinada por Maria da Conceição Martins Ribeiro e Sérgio Buarque de Holanda, onde sugerem “Que se escolha para as reuniões ocasião propícia, possivelmente nos períodos de férias, a fim de que os professores do ensino secundário também possam participar das mesmas”. Há também que se considerar que outros membros não reconhecem a secundarização do ensino no âmbito da ANPUH-Brasil, como é o caso de Oliveira (2003, p.243), que afirmou ser “[...] infundada a assertiva sobre o diminuto espaço concedido às questões do ensino na internalidade da ANPUH”.

Outro fator que, no âmbito da ANPUH-Brasil, favoreceu a constituição da comunidade nacional de investigadores em EH, foi a iniciativa deste coletivo de pensamento de formar um Grupo de Trabalho (GT) específico. Foi “[...] o movimento de mobilização para as discussões relativas ao Ensino de História [que] levou à organização do Grupo de Trabalho dentro dos Simpósios da ANPUH” (MESQUITA, 2008, p.122).

As relações estabelecidas pelos pesquisadores no GT oportunizaram, conforme o olhar pela epistemologia de Fleck (2010), a intensificação da circulação intracoletiva de ideias, a partir das quais foram se desenvolvendo diversos elementos constitutivos de um estilo de pensamento, tais como “[...] características comuns dos problemas [...]; dos julgamentos, que considera como evidentes e dos métodos, que aplica como meios do conhecimento [...], um estilo técnico e literário do sistema do saber” (FLECK, 2010, p.149).

Sobre a constituição deste GT, Mesquita esclareceu que “[...] os grupos de Ensino vieram constituindo-se ao longo dos anos 80 e 90 e abriram espaços nos Simpósios da ANPUH, à medida que não deixaram de apresentar comunicações, reuniram e reivindicaram publicações” (MESQUITA, 2008, p. 133-134). Contudo, a reestruturação do GT começou a se efetivar em 1997, quando, durante o XIX Simpósio Nacional, em Belo Horizonte,

[...] foi realizada uma reunião, prevista na programação geral, dos grupos de ensino na qual saíra a **proposta de rearticular formalmente o Grupo de Trabalho** para atuar junto à Associação. Foi nessa reunião que **o nome do Grupo foi escolhido para ser GT de Ensino de História e Educação**, como também quem seria seu coordenador junto à Anpuh. Assim, a **Professora Joana Neves**, representante escolhida, encaminhou nos assuntos gerais da Assembleia Ordinária, em 24 de julho de 1997, a criação do GT Ensino de História e Educação que, segundo Ata do Simpósio, foi amplamente aprovado [...] (MESQUITA, 2008 p.137, grifos nossos).

A partir do dado oferecido, que indica que a primeira coordenadora do GT foi Joana Neves, senti a necessidade de saber quem foram os demais coordenadores deste grupo de fundamental importância para a disseminação das questões do ensino na Associação. Assim, construí a Tabela 6, que apresenta os coordenadores do GT, desde sua reestruturação. Os dados referentes aos coordenadores que atuaram até o biênio 2003-2005 foram extraídos da tese de Mesquita (2008). Os referentes aos biênios 2005-2007 e 2007-2009 foram obtidos em diálogo informal com o Professor Dr. Elison Antonio Paim, que é Associado à ANPUH-Brasil. Os dados sobre os biênios 2009-2011 e 2011-2015 foram encontrados em um espaço

virtual onde o GT compartilha informações. Já os dados concernentes aos biênios 2013-2015 e 2015-2017 estão disponibilizados no *site* oficial da Associação.

Tabela 6 – Coordenadores do GT Ensino de História e Educação da ANPUH-Brasil

Biênio	Coordenadores
1997-1999	Joana Neves
1999-2001	Paulo Afonso Zarth
2001-2003	Ernesta Zamboni, Kátia Abud e Maria Carolina Bovério Galzerani
2003-2005	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro
2005-2007	Marlene Cainelli
2007-2009	Elison Antonio Paim, Luis Fernando Cerri e Margarida Maria Dias de Oliveira
2009-2011	Carlos Augusto Lima Ferreira, Elison Antonio Paim e Juçara Luzia Leite
2011-2013	Arnaldo Pinto Júnior, José Ricardo Oriá Fernandes e Paulo Eduardo Dias de Mello
2013-2015	Arnaldo Pinto Júnior, Margarida Maria Dias de Oliveira e Paulo Eduardo Dias de Mello
2015-2017	Fernando de Araújo Penna e Maria Cristina Dantas Pina

Fontes: MESQUITA (2008, p.122-147); <<https://groups.google.com/d/forum/gtensinoanpu>>; <<http://site.anpuh.org/index.php/grupos-de-trabalho/>>.

Elaborada pela autora, 2016.

A tabela trouxe à cena outros protagonistas da inserção das temáticas referentes ao EH na ANPUH-Brasil. Além de Joana Neves, doutora em História Social pela USP, cujo nome aparece nos Anais dos SNH desde 1975, apresentando comunicações, coordenando minicursos e mesas-redondas, foram revelados nomes como o de Ernesta Zamboni, orientadora de Mesquita (2008), que teve participação muito ativa nos SNH – localizei seu nome em todos os Anais a partir de 1985, apresentando trabalhos, coordenando debates e ministrando cursos.

Ao analisar a inclusão do Ensino de História na trajetória dos SNH, Mesquita (2008, p.125) verificou que “Há um pequeno salto quantitativo, como também qualitativo da discussão nos fóruns da ANPUH a partir dos anos de 1980”. A autora descreve as atividades que se desenvolveram com esse enfoque, e foram aumentando no decorrer da década de 1990.

Entre elas, destaca-se a publicação resultante do XVII Simpósio, realizado em São Paulo/SP, em 1993. Trata-se de uma coletânea de artigos, organizada por Ilana Blaj (USP) e John Manuel Monteiro (Unicamp), reunindo 50 trabalhos relacionados ao tema *História e Utopias*. Os últimos sete artigos presentes na obra ganharam uma sessão especial intitulada *Reflexões sobre o Ensino de História*. Na apresentação, os organizadores tiveram o cuidado de mencionar que

[...] mais de 1200 participantes discutiram cerca de 650 trabalhos originais, em torno do tema geral História e Utopias. **Também foram privilegiadas nos debates, como já é tradição nos encontros da ANPUH, questões ligadas ao ensino da história em todos os níveis**, à preservação do patrimônio histórico, a fontes e arquivos, enfim, abrangendo as preocupações que têm orientado as atividades da Associação desde a sua fundação, em 1961 (MONTEIRO; BLAJ, 1993, p.9).

É interessante perceber, que no âmbito da Associação, a secundarização do ensino de História na educação básica não é reconhecida. Esta contradição se evidencia mais ainda ao lembrar que apenas nesta edição de 1993 que o termo “professores universitários” foi suprimido da nomenclatura da Associação, mesmo que desde 1979 os professores da educação básica fossem admitidos entre os sócios.

Mesquita (2008) apresentou inúmeros outros dados sobre o processo em que o EH passa a ser contemplado em diversas atividades da Associação, até chegar ao século XXI, quando pela primeira vez na história da ANPUH-Brasil, em 2003, houve uma conferência sobre o EH. Conforme a autora, aquele ano contou com seis Simpósios Temáticos (ST) do EH, enquanto que na edição seguinte, o número subiu para oito.

Uma vez que Mesquita (2008, p.122-147) ofereceu os dados referentes ao lugar ocupado pelo EH nos Simpósios Nacionais da ANPUH-Brasil até o ano de 2005, procurei dar continuidade a este levantamento apresentando dados concernentes às atividades sobre o EH realizadas nos cinco SNH que aconteceram no período posterior, até a edição de 2015. Esse levantamento teve como foco os ST, e por isso, não apontou as conferências, debates, minicursos, etc.. Não obstante, os ST arrolados permitiram a visualização de outros nomes da comunidade de investigadores em EH, trazendo uma noção do espaço ocupado pelo EH na Associação nos últimos cinco SNH. Ênfase que este olhar se orientou, especialmente, para o momento em que a comunidade de investigadores em EH dá atenção à modalidade da EJA.

4.1.2.1 O Ensino de História nos últimos cinco SNH (2007-2015) e o despontar do olhar para as especificidades da EJA

A ação de propor Simpósios Temáticos destinados à socialização e ao debate das investigações no campo do Ensino de História, no âmbito dos SNH, significa a criação de condições para a formação do que Fleck (2010) chamou de coletivo de pensamento. Isso porque os ST favorecem as interações entre os pesquisadores, não apenas fortalecendo os laços desta unidade social, como também a ampliando, uma vez que segundo as normas da Associação, cada ST deve contar com no mínimo 20 Comunicações.

Os ST referentes ao EH realizados no SNH de 2007 podem ser observados na Tabela 7, bem como seus proponentes/coordenadores. Os dados que a compõem foram coletados no Caderno de Resumos da referida edição do evento, disponíveis no *site* “Anais ANPUH”:

Tabela 7 – Simpósios Temáticos sobre o EH no XXIV SNH (2007)

Simpósio Temático	Proponentes/Coordenadores
Educação Histórica	Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR) Katia Maria Abud (USP)
Ensino de História: currículo, culturas e linguagens	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) Carmen Teresa Gabriel Anhorn (UFRJ)
História do Ensino de História	Arlette Medeiros Gasparello (UFF) Kazumi Munakata (PUC/SP)
História e ações educativas em variados ambientes: novos territórios a serem explorados	Lana Mara de Castro Siman (UFMG e PUC/MG) Júnia Sales Pereira (UFMG)
História, Ensino de História: memórias, saberes e práticas	Helenice Ciampi Ribeiro Fester (PUC/SP) Maria Carolina Bovério Galzerani (Unicamp)
O ensino de história e os desafios do tempo presente	Nilton Mullet Pereira (UFRGS) Sirlei Teresinha Gedoz (Unisinus)
O ensino de História nas Américas	Luis Fernando Cerri (UEPG) Maria de Fátima Sabino Dias (UFSC)

Fonte: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S24.R.pdf>>.

Elaborada pela autora, 2016.

No XXV SNH, em 2009, o EH esteve presente em seis diferentes ST. Novamente, o Caderno de Resumos foi o documento que forneceu os dados, apresentados na Tabela 8:

Tabela 8 – Simpósios Temáticos sobre o EH no XXV SNH (2009)

Simpósios Temáticos	Proponentes/Coordenadores
Educação Histórica	Marlene R. Cainelli (UEL) Maria Auxiliadora M. dos S. Schmidt (UFPA)
História do Ensino de História	Kazumi Munakata (PUC/SP) Arlette Medeiros Gasparello (UFF)
Ensino de História e Historiografia: narrativas, saberes e práticas	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) Helenice A. B. Rocha (UERJ)
Ensino de História: Memórias, Histórias e Saberes	Helenice Ciampi Ribeiro Fester (PUC/SP) Maria Carolina Bovério Galzerani (Unicamp)
Práticas educativas e novas linguagens no EH	Maria Thereza Didier de Moraes (UFPE) Carlos Augusto Lima Ferreira (UCSal e UNEB)
Práticas de Memória e Aprendizagens da História	Junia Sales Pereira (UFMG)

Fonte: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S25.R.pdf>>.

Elaborada pela autora, 2016.

No SNH de 2011, o número de ST reduziu para cinco, um a menos em relação à edição anterior, como demonstrado a seguir, na Tabela 9, construída a partir de dados coletados no *site* oficial do XXVI SNH:

Tabela 9 – Simpósios Temáticos sobre o EH no XXVI SNH (2011)

Simpósios Temáticos	Proponentes/Coordenadores
Ensino de História e Historiografia: Narrativas, Saberes e Práticas	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)
Estudos locais e regionais no interior do Brasil: experiências, desafios e perspectivas nos campos da pesquisa e do ensino	Robson Mendonça Pereira (UEG) Rodrigo Ribeiro Paziani (Unioeste)
Formação de Professores, Ensino de História e Contemporaneidade	Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS) Maria Thereza Didier de Moraes (UFPE)
História, educação e ensino de história: caminhos em construção	Maria do Carmo Brazil (UFGD)
História, memórias e ensino de história: diálogo entre diferentes saberes.	Helenice Ciampi (PUC/SP) Maria Carolina Bovério Galzerani (Unicamp)

Fonte: <<http://www.snh2011.anpuh.org/simpósio/public>>.

Elaborada pela autora, 2016.

Os ST realizados no XXVII SNH aumentaram para dez, o dobro da edição anterior, e podem ser visualizados na Tabela 10, cujos dados foram extraídos do *site* oficial do evento.

Tabela 10 – Simpósios Temáticos sobre o EH no XXVII SNH (2013)

Simpósios Temáticos	Proponentes/Coordenadores
Aprendizagem, competências e formação da consciência histórica.	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR)
Diálogos sociais na formação do historiador/professor: experiências de ensino a partir de projetos e políticas públicas	Jailma Maria de Lima (UFRN) Márcia Elisa Teté Ramos (UEL)
Didática da História: articulações entre pesquisa e ensino	Regina Maria de Oliveira Ribeiro (UFRRJ) Ronaldo Cardoso Alves (UNESP/Assis)
Ensino de História: questões contemporâneas	Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)
Estudos Regionais: História, Educação e Ensino de História - Construindo Caminhos.	Maria do Carmo Brazil (UFGD)
Formação de professores: saberes e práticas do Ensino de História	Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS) Maria Thereza Didier de Moraes (UFPE) Arlette Medeiros Gasparello (UFF)
Livro Didático e História ensinada	Maria Aparecida da Silva Cabral (UERJ)
Memória, história e ensino de História: diálogo entre diferentes saberes.	Helenice Ciampi (PUC/SP) Maria Carolina Bovério Galzerani (Unicamp)
Nas Oficinas da história: Ensino de História e historiografia	Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ) Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)
O ensino de História na formação de professores: fontes, problemas, temáticas e linguagens	Renilson Rosa Ribeiro (UFMT) Wilma de Nazaré Baía Coelho (UFPA)

Fonte: <<http://www.snh2013.anpuh.org/simpósio/public>>.

Elaborada pela autora, 2016.

O último SNH, realizado em 2015, contou com onze ST sobre o EH, conforme apresentado na Tabela 11, cujos dados são provenientes do *site* oficial do XXVIII SNH.

Tabela 11 – Simpósios Temáticos sobre o EH no XXVIII SNH (2015)

Simpósios Temáticos	Proponentes/Coordenadores
Aprendizagem e formação da consciência histórica na educação escolar	Marcelo Fronza (UFMT) Maria Auxiliadora M. Schmidt (UFPR)
Ensino, memória e patrimônio: as África (s) e suas representações na cultura e identidade dos negros e negras brasileiras	Isabel Cristina Martins Guillen (UFPE) Ivaldo Marciano de França Lima (UNEB)
História da História ensinada e os livros didáticos	Arlette Medeiros Gasparello (UFF) Maria Aparecida Leopoldino (UEM)
História e Ensino de História: a produção de saberes na formação e na prática docente	Carlos Augusto Lima Ferreira (UEFS) Maria Roseane Correa Pinto Lima (UFPR)
História e indígenas nas Universidades: pesquisas e ensino	Edson Hely Silva (UFPE/UFCG) Neimar Machado de Sousa (UFGD)
História, memória e práticas educativas no ensino de história, na história da educação e na educação patrimonial	Alexandre Pianelli Godoy (UNIFESP) Helenice Ciampi (PUC/SP)
Histórias da História ensinada: experiências educacionais, currículos, impressos e processos formativos	Arnaldo Pinto Junior (Unicamp) Joao Batista Gonçalves Bueno (UEPB)
Histórias, memórias e patrimônios: o trabalho do historiador entre rastros e possibilidades	Elison Antonio Paim (UFSC) Juliana Ricarte Ferraro (UFT)
Narrativas (auto)biográficas e historiografia didática: que articulações possíveis no currículo escolar face às demandas do tempo presente?	Carmen Teresa Gabriel (UFRJ) Márcia de Almeida Gonçalves (UERJ)
O Ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos: materiais didáticos, currículos, práticas docentes e identidades.	Alessandra Nicodemos Oliveira Silva (UFRJ) Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG)
Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de História: diálogos possíveis, relações necessárias	Lourival dos Santos (UFMS) Maria Aparecida Lima Dos Santos (UFF)

Fonte: <<http://www.snh2015.anpuh.org/simposio/public>>.
Elaborada pela autora, 2016.

Um breve balanço dos últimos cinco Simpósios apontou que o espaço dedicado ao EH aumentou, passando de sete ST, em 2007, para onze em 2015. Evidenciou ainda o nome de pesquisadores do campo do EH com vasta experiência, além daqueles que foram sujeitos da pesquisa de Mesquita (2008) e que já coordenaram o GT, tais como Maria Auxiliadora Schmidt, Lana Mara de Castro Siman, Kasumi Munakata, Marlene Cainelli, Luis Fernando Cerri, Helenice Ciampi, Helenice Rocha, Arlette Medeiros Gasparello, entre outros.

Este grupo, segundo a epistemologia de Fleck (2010), pertence ao círculo esotérico do conhecimento em EH e vem contribuindo fortemente para formar os novos membros do coletivo de pensamento. O levantamento também revelou novos proponentes, muitos deles

orientados pelos membros do círculo esotérico, indicando que há a atuação dos mais experientes no sentido da inserção de novos membros no coletivo de pensamento.

Além disso, foi possível observar parcerias, como a estabelecida entre Helenice Ciampi e Maria Carolina B. Galzerani, que por quatro edições consecutivas se manteve (de 2007 a 2013). Essa relação é fruto de uma forte circulação intracoletiva que estreita os laços intelectuais dos sujeitos. De acordo com Fleck (2010, p.158, grifos meus),

Quando são dois participantes em posição mentalmente igual do mesmo coletivo de pensamento, há sempre um certo **sentimento de solidariedade de pensamento a serviço de uma ideia transpessoal**, o que produz uma dependência intelectual recíproca entre os indivíduos e uma atmosfera (*Stimmung*) comum: nenhuma questão, uma vez levantada, pode permanecer, em princípio, sem efeito; cada uma é ponderada e ocupa seu lugar dentro do estilo de pensamento [...]

Para Fleck (2010), tal atmosfera comum, conduz a um companheirismo, que por sua vez, fortalece as “formações de pensamento”. Assim, os proponentes “iniciados” por estas pessoas, dão continuidade às suas linhas de pesquisa, utilizando as mesmas categorias analíticas (no caso deste exemplo, a “memória”), os mesmos referenciais teóricos, procedimentos metodológicos, etc..

Outro aspecto revelador foi o aumento de IES com pesquisadores voltados ao EH, como é o caso da UFGD, da UFRRJ, da UFT, da UEFS, etc., que representam tanto tradicionais Instituições, como novas (por exemplo, a UEFS foi fundada em 1976 e a UFGD em 2005), bem como contemplam todas as regiões do país. Esse movimento é um indicador da consolidação de um coletivo de pensamento, pois “Quanto maior ficar a distância temporal e espacial do círculo esotérico, quanto mais durar a mediação de um pensamento dentro de um mesmo coletivo de pensamento, tanto mais seguro se apresenta” (FLECK, 2010, p.158).

Outro ponto a salientar foram as permanências e inovações nos eixos temáticos que foram se delineando nos SNH. Existem temas que persistem desde os primeiros SNH em que a comunidade de investigadores passou a atuar mais fortemente, como a História do Ensino de História, Livros Didáticos, entre outros. Mas também se evidenciaram as novas tendências do EH no século XXI, como a Educação Histórica e a Didática da História²⁶. A primeira

²⁶ Alguns estudiosos apontam que estas tendências chegaram “misturadas” ao Brasil, como se fossem sinônimas. Não tive a pretensão de discutir esta questão bastante complexa. Em relação à Didática da História, Oldimar Cardoso (2008, p.153) afirma que “[...] a atual bibliografia alemã, [...] a considera mais próxima da História do que da Educação. Associada à palavra *Geschichtsdidaktik*, essa definição se opõe aos conceitos de Didática da História como a arte de ensinar — *Lehrkunst* — História ou como uma coleção de métodos utilizáveis tanto no ensino de História quanto no de outras disciplinas escolares — *Unterrichtsmethoden*”.

[...] tem se constituído a partir de uma **fundamentação teórica específica**, sendo que as áreas contempladas são: a **Epistemologia da História**, a **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais**, a **Psicologia Cognitiva** e a **História**. Os focos de investigação são: princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, com o pressuposto de que a intervenção do professor na qualidade da aprendizagem requer um conhecimento prévio e sistemático das ideias históricas dos alunos (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p.23, grifos meus).

Portanto, trata-se de uma tendência caracterizada pela multidisciplinaridade e que teve grande influência da produção inglesa (*History Education*). Já a Didática da História, chegou ao Brasil por influência de referenciais alemães, principalmente de Jörn Rüsen, o qual preconiza que “[...] a História deve ser apreendida como uma experiência cultural que coloca objetivos orientativos à disposição do aluno” (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p.19). Ou seja, esta concepção refuta o ensino de uma História determinista, onde o estudante é passivo e não encontra sentido para os saberes históricos na vida prática.

Também não passou despercebido que as temáticas relacionadas ao EH passaram a dar cada vez mais atenção à educação básica, analisando criticamente as indicações dos PCN História (1998) e das DCN (2010). Assim, foram abordadas as maiores inquietações vividas na realidade escolar, tais como os desafios do ensino na contemporaneidade, as relações étnico-raciais, a Educação Patrimonial e para a diversidade, etc.. Também se percebe o diálogo estreito com correntes historiográficas atuais, como a História Local e Regional.

E finalmente, no último SNH, despontou um ST específico para tratar das questões do EH na EJA. Toda essa trajetória percorrida revelou o pouco respaldo que a EJA teve até então nos SNH, pois mesmo a busca por todas as nomenclaturas que a modalidade assumiu ao longo do tempo apontou para apenas 138 produções, das quais selecionei as especificamente voltadas ao EH para compor o *corpus* desta pesquisa, totalizando 40 para serem analisadas. Estas foram socializadas em diferentes ST, antes de conquistar este espaço específico.

Contudo, assim como aconteceu no início da constituição da comunidade de investigadores em EH, não se pode subestimar a importância de um grupo que se preocupou em produzir conhecimentos sobre as especificidades do EH na EJA, ainda que esta produção se apresente incipiente e dispersa. Afinal, como demonstrou Fleck (2010), todo fato científico tem uma gênese, resultante do ver formativo de um coletivo de pensamento.

4.1.3 Outras relações entre a ANPUH-Brasil e os pesquisadores em EH

O papel da ANPUH-Brasil na formação de uma comunidade nacional de investigadores em EH foi além da disponibilização de espaços para a socialização da produção acadêmica na área. Ela constitui a unidade social de uma comunidade muito atuante e com forte compromisso social, uma vez que muitos dos sócios participaram de discussões e formulações da política educacional brasileira, desde os anos 1970. Com o fim da ditadura militar nos anos 1980, os membros da ANPUH se mobilizaram pela volta do currículo de História, diluído na disciplina de Estudos Sociais. Depois, em 1986, a Associação esteve envolvida no *Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil*, por solicitação do MEC, sendo que vários dos membros compuseram a comissão que realizou o trabalho, conforme o detalhamento do processo feito por Oliveira (2003).

Ainda na década de 1980, membros da ANPUH-Brasil se envolveram na discussão da Proposta Curricular de História da Rede Pública de São Paulo. Ricci (1999) afirmou que a Proposta foi discutida no Encontro Regional de Campinas, em 1986 e no SNH de Brasília, em 1987. A autora mencionou que os últimos assessores técnicos da proposta foram Déa Fenelon, Marcos Antonio da Silva e Pedro Paulo de Abreu Funari, todos vinculados à ANPUH.

A Proposta foi embasada em reflexões da História Social, que estimulou o repensar do EH, ao propor “[...] a ampliação do mapa do conhecimento histórico e a legitimação de novas áreas de investigação” (REIS, 2001, p.17). Assim, essa corrente historiográfica inspirou uma Proposta cuja concepção era a de que ensino e pesquisa devem coexistir e dialogar, pois a produção do conhecimento é possível em todos os níveis de ensino, de maneiras diferentes.

Mesquita (2008) afirmou que para o último grupo de assessores da Proposta – em especial Déa Fenelon e Marcos Silva – ficou um “ressentimento” em relação à pouca atenção que a ANPUH teria dado à questão. A polêmica que a Proposta gerou na imprensa paulista (REIS, 2001, p.71-79) e na Assembleia Legislativa de SP (RICCI, 1999, p.69), resultaram em ataques que colaboraram para a interrupção das discussões. “Esse refluxo se fez sentir também na ANPUH, numa redução generalizada de espaços e veículos que promovessem encontros e/ou reflexões sobre tais questões, já que pressupunha condições de trabalho que ultrapassariam as tradicionais relações de poder estabelecidas” (RICCI, 1999, p.70).

Sobre a discussão da Proposta, Reis (2001, p.67) evidenciou ainda o posicionamento de Raquel Glezer, então presidente da ANPUH-Brasil, que levantou críticas no sentido do

pouco tempo de estudos e debates, assim como de um suposto caráter impositivo e de que ela não contemplava períodos importantes da História. No entanto, Reis refutou os argumentos da Professora Raquel. A falta de apoio da Associação à Proposta Curricular de São Paulo acabou por contradizer a então presidente, que acreditava que “[...] é de fundamental importância que nós não abandonemos esse campo, para que não nos tornemos objeto de manipulação de outras áreas, as quais acabarão definindo o que é História, como deve ser ensinada, como deve ser trabalhada, etc.” (GLEZER, 1988, p.141).

Na década de 1990, os pesquisadores sócios da ANPUH-Brasil discutiram a LDBEN, como pode ser observado nos Anais do XIX SNH de 1997, e, em seguida, as DCN de História, para a Graduação e a Educação Básica. No início do século XXI, a discussão se deu em torno das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, à qual a Associação dirigiu uma moção de repúdio, pois o MEC afirmou que a entidade participou do processo de discussão e elaboração do documento, o que foi contradito pela sua Diretoria Nacional (MESQUITA, 2008, p.104-105).

Recentemente, membros da Associação se envolveram com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), participando da equipe técnica e emitindo pareceres críticos sobre a sua versão preliminar. A ANPUH-Brasil se manifestou sobre a primeira versão em 10 de março de 2016, depois de ter mobilizado as seções estaduais e realizado um Seminário em São Paulo para a avaliação do componente curricular de História. Mais uma vez, a discussão tem sido bastante calorosa, já que a segunda versão do documento preliminar, apresentado pelo MEC no início de maio de 2016, representa um retrocesso às proposições que a comunidade de investigadores em EH vem construindo desde a década de 1980.

Além do envolvimento com as questões da política educacional brasileira, a Associação também deu sua contribuição à comunidade de investigadores em EH fomentando a publicação de algumas de suas produções. Como pontuou Caimi (2001, p.69), ao realizar a análise da “Relação das editoras/instituições que publicaram trabalhos sobre o ensino de história”, identificou que entre as 124 produções que constituíram o *corpus* de sua pesquisa havia “[...] a convergência de edições em torno da Associação Nacional de Professores Universitários de História – ANPUH, fruto de sua parceria com a Editora Marco Zero. Por exemplo, todos os números da *Revista Brasileira de História* trabalhados nas amostragens são resultados dessa parceria”. Além do periódico citado, a ANPUH e a Marco Zero editaram outras duas coletâneas de grande importância para o campo de investigação em EH:

Repensando a História (1984) e *História em quadro-negro: escola, ensino e aprendizagem* (1989-1990), ambas organizadas por Marcos Antonio da Silva.

Ricci (1999) mencionou uma resenha publicada na revista *Projeto História* da PUC/SP, em 1985, que considerava que a coletânea *Repensando a História* “[...] traduz o empenho da ANPUH contra a descaracterização do ensino de História e a pretensão dos projetos educacionais de homogeneizar o processo de aprendizagem” (RICCI, 2009, p.56). Este último trecho, refere-se às políticas educacionais, currículos e programas que vigoravam desde a ditadura militar, e que eram amplamente questionados pelos professores. Quanto à coletânea *História em quadro-negro*, a autora destacou que ela foi resultado da mobilização da comunidade de investigadores em EH no XIV SNH, realizado em Brasília, no ano de 1987, inferindo que “Esta reivindicação aponta para pressões dos professores no sentido de serem discutidos e analisados problemas de seu cotidiano de sala de aula” (RICCI, 1999, p.57).

Portanto, o papel da ANPUH-Brasil transcendeu a promoção da socialização do conhecimento, publicando as produções dos pesquisadores em EH, permitindo que estes trabalhos servissem de subsídios teóricos e metodológicos a outros pesquisadores. Assim, a Associação ajudou a divulgar estudos que influenciaram uma geração – os orientandos dos precursores na pesquisa em EH no Brasil – muitos dos quais se tornaram doutores-orientadores, dando continuidade ao processo. Hoje há uma quarta geração acadêmica que aspira fazer parte desta comunidade de pesquisadores e por isso incorpora às suas pesquisas as proposições construídas coletivamente neste campo de investigação.

Embora o papel da Associação tenha sido importante na constituição de uma comunidade nacional de investigadores em EH, a aceitação das premissas propostas por este grupo só se deu mediante um intenso movimento intelectual e político dos seus membros, que atuaram nas questões da política educacional, publicaram pesquisas na área e promoveram os fóruns sobre o EH. Esse movimento reforça o caráter social e coletivo do conhecimento, tal como preconizou Fleck (2010).

4.2 A PRODUÇÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA SOCIALIZADA NOS SIMPÓSIOS NACIONAIS DA ANPUH-BRASIL

Conforme já explicitarei no Capítulo 3, o processo de busca por produções sobre o Ensino de História na EJA entre os Anais dos Simpósios da ANPUH-Brasil, revelou que

durante a primeira década de existência da Associação, apenas uma produção com este enfoque foi socializada, mais especificamente no Simpósio de 1971. Durante o restante da década de 1970 e toda a década de 1980, há uma enorme lacuna sobre a questão do EH na modalidade educativa. Vale destacar, mais uma vez, que o processo de busca considerou as diferentes nomenclaturas que a modalidade recebeu ao longo da história.

Somente no XVIII Simpósio, realizado em 1995, timidamente a temática da EJA começa a marcar presença, com a realização da sessão de Comunicações Coordenadas nº 0091, intitulada *O pensamento católico e a problemática dos excluídos: a educação de base e a alfabetização de adultos*. Nela foram apresentadas três comunicações, sendo que categorizei duas delas, na etapa da pré-análise, como pesquisa histórica. Cabe ressaltar que nos Anais dos SNH encontrei outras produções de caráter histórico, em diferentes edições dos SNH, que não são citadas aqui por não integrarem o *corpus* da pesquisa. Contudo, estão entre as 66 produções organizadas em apenso.

No ano seguinte à aprovação da LDB, Lei nº 9394/96, quando a EJA passou oficialmente a receber esta nomenclatura e foi reconhecida como modalidade integrante da educação básica, as produções sobre o EH na modalidade começam a despontar entre os Simpósios da ANPUH-Brasil. No XIX Simpósio, em 1997, realizou-se uma Sessão de Comunicações Livres (SCL130) denominada *Experiências de Ensino com Jovens e Adultos*.

A partir do XX Simpósio, realizado em 1999, a temática do EH na EJA apareceu de forma contínua entre as comunicações apresentadas. Em 2013, quando se realizou a XXVII edição do evento, Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG) e Raimundo Nonato Araújo da Rocha (UFRN), foram proponentes de um ST dedicado exclusivamente à EJA. Conforme consta no *site* oficial do evento, este seria o ST de número 116, intitulado *O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: materiais didáticos, cultura escolar e identidades*²⁷. Na ocasião, os proponentes argumentaram sobre a relevância da modalidade no cenário educacional, sobre as crescentes pesquisas na área, e ressaltaram a inexistência de um fórum onde as especificidades do EH na modalidade pudessem ser discutidas.

Contudo, como mostram os Anais do Simpósio de 2013, este ST não se realizou e a justificativa mais plausível para este fato é a de que as inscrições para este ST não tenham atingido a exigência mínima de 20 Comunicações. Assim, as produções localizadas foram

²⁷ Informações disponíveis em: <http://www.snh2013.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=1258>.

apresentadas em outros ST relacionados ao EH²⁸, e os textos completos foram disponibilizados nos Anais eletrônicos, no *site* do evento. As Comunicações sobre o EH na EJA apresentadas nesta edição do evento foram incluídas no *corpus* desta pesquisa, representando o ano com maior volume de produções localizadas.

Na última edição do evento, no ano de 2015, finalmente foi realizado o ST específico da EJA, como já demonstrado na Tabela 11. Os proponentes foram Alessandra Nicodemos Oliveira Silva (UFRJ) e Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG)²⁹, e o ST intitulava-se *O Ensino de História e a Educação de Jovens e Adultos: materiais didáticos, currículos, práticas docentes e identidades*. O número de trabalhos inscritos neste ST chegou a 20. No entanto, na etapa da pré-análise deste material, pude constatar que nem todos tratavam especificamente do EH na EJA. Alguns deles tinham como sujeitos de pesquisa estudantes do ensino dito regular, outros tratavam da história da modalidade. Dois trabalhos internacionais foram inscritos, um do Chile e outro do Uruguai, mas o foco também não era o EH na EJA.

Em síntese, destes vinte trabalhos inscritos, apenas seis atenderam aos critérios de inclusão ao *corpus* da pesquisa. Este fator explica o motivo pelo qual o quantitativo de trabalhos do SNH de 2015 apresentou uma redução em relação ao número de produções localizadas entre os Anais do SNH anterior, em 2013. Este dado também é revelador de que os pesquisadores do EH na EJA estão iniciando o processo de organização de uma unidade social em um ambiente acadêmico que, segundo a epistemologia de Fleck (2010), está permeado por intensa circulação intercoletiva de ideias

A efetivação da proposição do ST pode ser considerada um passo importante para a conquista de um espaço de discussão das questões relacionadas ao EH na EJA no âmbito da ANPUH-Brasil, mas não é garantia de que este espaço esteja consolidado. Como mostrou a experiência da comunidade de investigadores de EH, o seu espaço foi conquistado mediante muita luta e enfrentamento da visão hierárquica dos saberes que sempre existiu – e possivelmente ainda exista – entre parte dos membros da Associação.

²⁸ Essa afirmação pode ser confirmada por meio do Caderno de Resumos do XXVII SNH. A comunicação de Raimundo Nonato Araújo da Rocha, proponente do ST específico para a EJA, por exemplo, está relacionada no Caderno de Resumos (2013, p.750), junto ao Simpósio Temático 102 – Livro Didático e História Ensinada.

²⁹ Ressalto que o proponente **Paulo Eduardo Dias de Mello** pertence ao que pode se chamar, segundo a epistemologia de Fleck (2010), de círculo esotérico do conhecimento em EH, pois por dois biênios consecutivos coordenou o GT Ensino de História e Educação da ANPUH-Brasil. Além disso, o pesquisador **foi orientado em seu doutorado por Circe Maria Fernandes Bittencourt**, uma das principais referências da pesquisa em EH no Brasil. Outro dado importante para a presente pesquisa é que em sua tese, **Mello (2010) investigou a história dos materiais didáticos para a EJA**, analisando suas formas e conteúdos. Contudo, não localizei Comunicações do autor que versassem especificamente sobre o EH na EJA nos Anais dos SNH.

Mesmo estando claro que a produção sobre o EH na EJA nos Simpósios da ANPUH-Brasil ainda seja escassa (40 produções) em comparação ao quantitativo de produções que circularam no evento (demonstradas em estimativas na Tabela 5), sua organização e análise são relevantes, pois além de traçar um perfil do que já foi socializado, indica os precursores da abordagem do conhecimento construído na interface de dois campos que cumprem importante função social no cenário educacional brasileiro.

A análise que segue corresponde a um universo de 40 produções (das quais 14 são resumos e 26 artigos completos). Estas produções abrangem um período temporal que vai de 1971 a 2015 (sendo que sua distribuição se configura em uma produção em 1971, quatro na década de 1990, e as demais no século XXI). Quanto aos aspectos que dessa produção foram extraídos e analisados dizem respeito a: formação acadêmica dos autores, aos referenciais teóricos e metodológicos por elas compartilhados, aos núcleos temáticos privilegiados e à sua natureza acadêmica.

4.2.1 Formação acadêmica dos autores

O primeiro aspecto da produção sobre o EH na EJA que me propus a analisar foi o da formação acadêmica e da atuação profissional dos 51 autores envolvidos nas 40 produções encontradas. Para pontuar a primeira característica, a formação acadêmica, não foi possível utilizar os dados disponibilizados pelos próprios autores no material levantado. Primeiro porque nem sempre tais dados eram suficientes para esta identificação, como ficou evidenciado na Tabela 1 e na Tabela 2, presentes no Capítulo 3, onde é apresentado o *corpus* desta pesquisa. Muitas vezes, o dado oferecido trazia apenas a Instituição à qual os autores estavam vinculados na época em que redigiram as produções.

Outro fator que impossibilitou a utilização daqueles dados foi de caráter temporal, e que partiu da suposição de que muitos dos autores pudessem ter ampliado/qualificado sua formação acadêmica com o passar dos anos. Então, para traçar o perfil da formação acadêmica dos autores recorri à busca de dados acerca de suas trajetórias acadêmicas no *site* “Plataforma Lattes”. Os resultados desta busca estão sistematizados na Tabela 12:

Tabela 12 – Formação acadêmica dos autores das produções sobre o EH na EJA, socializadas nos SNH entre 1971 e 2015

Maior titulação acadêmica	Quantitativo de autores
Doutorado em Educação	13
Mestrado em Educação	08
Doutorado em História	07
Mestrado em História	07
Graduação em História	03
Mestrado em História em andamento	01
Doutorado em Educação em andamento	02
Doutorado em Ciências Sociais	01
Doutorado em Sociologia	01
Doutorado em Psicologia	01
Mestrado em Ciência da Informação	01
Mestrado em Literatura Brasileira	01
Mestrado em Agroecossistemas	01
Graduação em Letras	01
Graduação em Pedagogia	01
Graduação em Estudos Sociais	01
Graduação em História em andamento	01
Total	51

Fonte: Produções sobre o EH na EJA referenciadas e dados disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Elaborada pela autora, 2016.

Este levantamento revelou a multidisciplinaridade que envolve a produção sobre o EH na EJA, ainda que a maior parte dos autores pertença à área da Educação. A predominância no campo da Educação, evidenciada pela soma dos autores que possuem como titulação máxima o doutorado, mestrado ou graduação na área (25 autores, o que significa 49% do total), que ultrapassa discretamente a área de História (20 autores, considerando a graduação em Estudos Sociais e em História em andamento, representando 39,2%), não significa, no entanto, que esta produção em Educação esteja desvinculada da ciência referência, a História.

Isso porque mais de 50% dos autores que possuem doutorado em Educação tiveram sua formação inicial em cursos de licenciatura e/ou bacharelado em História. Entre os oito autores que possuem o título de mestre em Educação, apenas um possui graduação em Pedagogia, sendo que os demais têm formação inicial em História. Tal característica é recorrente também entre os autores com títulos nas áreas diversificadas, que aparecem em menor número na Tabela 12, como por exemplo, o Doutorado em Ciências Sociais, o mestrado em Ciência da Informação e o mestrado em Agroecossistemas.

Portanto, a análise da formação dos autores permite inferir que a maioria deles conhece o estatuto epistemológico da História, e que suas produções, estando em interface com o conhecimento do campo da Educação, harmonizam com o que foi produzido pelo

campo de investigação em Ensino de História. Como observou Mesquita (2008, p.233), “Esse campo de investigação vem, ao longo dos anos de 1980, 1990 e agora no século XXI, construindo-se numa zona intersticial, num *lócus* fronteiroço [...] dos campos da História e a Educação, que dialogam entre si e com outras áreas do conhecimento”.

A diversidade na trajetória acadêmica dos autores, analisada a partir da epistemologia de Fleck (2010), evidenciou uma intensa circulação intercoletiva de ideias. Este é um dado significativo para o presente estudo, já que, de acordo com este referencial, “[...] está no diálogo entre distintos campos do saber a origem de novas ideias e, portanto, a mais importante alternativa capaz de levar um campo do conhecimento à transformação” (SLONGO, 2004, p.171). Nesta fase de grande intercâmbio de ideias são definidos especialmente os objetos de estudo, os conhecimentos e práticas orientadores da pesquisa, contribuindo, assim, para a instauração de um novo estilo de pensamento, decorrente de outros, nos quais os pesquisadores construíram sua formação.

Ressalto que mais adiante, os dados sobre a formação acadêmica dos autores da produção analisada foram retomados juntamente com os dados sobre a atuação profissional de cada um deles, por meio dos quais busquei evidenciar a maior ou menor ligação deste grupo de autores com os campos do EH e da EJA. Antes, entretanto, em busca de mais elementos que indiquem o intercâmbio de ideias entre diferentes campos do saber, analisei as convergências teóricas das produções.

4.2.2 Referenciais teóricos compartilhados

O levantamento dos referenciais teóricos que subsidiaram as pesquisas revelou a presença de mais de 160 diferentes autores nas 40 produções sobre o EH na EJA que circularam nos SNH. No entanto, cabe ressaltar que dos 40 artigos completos, um não apresentava as referências bibliográficas e que apenas 05 dos 14 resumos que constituem o *corpus* da pesquisa explicitaram seus referenciais teóricos. Adotei como critério de busca dos dados a ocorrência de referenciais teóricos citados em mais de uma produção, por isso os chamei de referenciais compartilhados. Para a melhor organização e análise destes dados, separei-os por referenciais nacionais e referenciais internacionais.

A Tabela 13 apresenta os autores nacionais que embasaram teoricamente a produção analisada. Enfatizo que nela estão relacionados apenas os referenciais compartilhados. Outros

autores nacionais foram citados apenas uma vez, entre os quais mencionei os mais significativos para as áreas em foco (História, EH, Educação e EJA).

Tabela 13 – Referenciais teóricos nacionais compartilhados pelos autores das produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH entre 1971 e 2015

Referencial Teórico	Número de Produções
Paulo Freire	12
Circe Maria Fernandes Bittencourt	09
Selva Guimarães Fonseca	05
Miguel Arroyo	05
Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro	03
Carlos Rodrigues Brandão	03
Holien Gonçalves Bezerra	03
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt	03
Moacir Gadotti	03
Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva	03
Álvaro Vieira Pinto	02
Carlos Ramos Mota e Najla Veloso Sampaio Barbosa	02
Dermeval Saviani	02
Flávia Eloisa Caimi	02
Inês Barbosa de Oliveira	02
Jaime Pinsky e Carla B. Pinsky	02
José Carlos Libâneo	02
Kátia Maria Abud	02
Lana Mara de Castro Siman	02
Leôncio José Gomes Soares	02
Luis Fernando Cerri	02
Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli	02
Nilma Lino Gomes	02
Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro	02

Fonte: Produções sobre o EH na EJA referenciadas.

Elaborada pela autora, 2016.

O autor que subsidiou o maior número de produções analisadas foi **Paulo Freire**. A obra mais referenciada no conjunto da produção analisada foi *Pedagogia da Autonomia*, mas também apareceram outras como a *Pedagogia do Oprimido*, a *Pedagogia da Esperança e Educação como prática da Liberdade*. Algumas produções citaram duas ou mais obras do autor. É importante pontuar ainda que existem produções que não explicitaram entre os referenciais as obras de Freire (e que por isso, não foram levadas em consideração no cômputo da Tabela 12), mas que em suas entrelinhas foi possível captar a influência do pensamento freiriano, pois utilizavam expressões como “*práxis* educativa”, “conhecimento científico e conhecimento popular em comunhão”, “diálogo da experiência de vida e da prática escolar”, que os sujeitos da EJA constituem um “público afetuoso”, entre outras. Essa linguagem específica está claramente ligada à concepção de Educação de Freire.

Este fato reitera a relevância do autor na história e nos fundamentos da EJA, que já havia sido apontada por Oliveira, Dias e Mota Neto (2012), no artigo *Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire*. Os autores verificaram que no período entre 1992 e 2010 foram produzidos 144 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, com este suporte teórico. Embora nenhum trabalho sobre o EH na EJA tenha sido apontado por aquela pesquisa, o levantamento dos referenciais teóricos das produções com este enfoque que circularam nos SNH evidencia que este conjunto de textos segue a mesma tendência do conhecimento sobre a EJA produzido no campo da Educação.

Em seguida, entre os referenciais teóricos nacionais mais recorrentes na produção analisada, está **Circe Maria Fernandes Bittencourt**, do campo do Ensino de História, com destaque para a obra *Ensino de História: fundamentos e métodos* (citada em seis produções, sendo que outras duas citaram um capítulo de livro que versa sobre o currículo e uma citou a obra *O saber histórico na sala de aula*, organizada pela autora).

Muitos outros autores do campo Ensino de História subsidiaram a produção analisada: **Selva Guimarães Fonseca** (com duas citações de *Didática e Prática de Ensino de História*, e uma de *Caminhos da História Ensinada*); **Holien Gonçalves Bezerra** (cujas três ocorrências se referiam ao capítulo de livro intitulado *Conceitos Básicos, Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos*, que compõe obra organizada por Leandro Karnal); **Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt** (o artigo *Concepções de Aprendizagem Histórica Presentes em Propostas Curriculares Brasileiras*; o capítulo *A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula*, que compõe obra organizada por Circe Bittencourt; e um artigo intitulado *Educação Histórica*); **Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro** (uma das produções citou cinco diferentes títulos da autora, e as demais citaram *Professores de história: entre saberes e práticas*); **Luis Fernando Cerri** (o artigo *Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História*); **Lana Mara de Castro Siman** (a dissertação de mestrado da autora e o artigo *Memórias sobre a História de uma cidade: A História como Labirinto*); e **Kátia Maria Abud** (o artigo *A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular* e o capítulo *Tempo e Realidade: Sujeitos Históricos e Concepções de escola na Escola Básica*).

Também foram mencionados trabalhos do campo do EH realizados em coautoria, como as parcerias entre **Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva** (*Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas* e *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*), **Jaime Pinsky e Carla B. Pinsky** (o capítulo de livro *O que e como ensinar: por*

uma *História prazerosa e consequente*), e o manual de **Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli** (*Ensinar História*).

É importante reiterar que outros nomes importantes do campo de investigação em EH apareceram entre os referenciais da produção analisada, mas citados apenas uma vez. Entre eles temos: Déa Ribeiro Fenelon, Maria Margarida Dias Oliveira, José Ricardo Oriá, Conceição Cabrini, Sônia L. Nikitiuk, Helenice Ciampi, Ubiratan Rocha, Kasumi Munakata e Antônio Fávero Sobrinho. Também foram citados apenas uma vez o historiador José Carlos Reis, cuja ênfase de pesquisa está na teoria e epistemologia da História, e Zita Rosane Possamai, que atua na pesquisa no campo do Patrimônio.

Entre os referenciais mais recorrentes estavam também os teóricos da EJA. **Miguel Arroyo** foi citado neste contexto, já que todas as cinco produções em que o autor foi mencionado, foi em função de seu ensaio *Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão*. Outros pesquisadores da EJA que apareceram como referenciais compartilhados foram: Moacir Gadotti, Álvaro Vieira Pinto, Leôncio José Gomes Soares, Inês Barbosa de Oliveira, Nilma Lino Gomes, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro.

Gadotti foi mencionado, principalmente, em relação à obra *Concepção Dialética da Educação*, um título sugestivo acerca da preocupação dos autores em alinharem-se às correntes epistemológicas críticas. **Vieira Pinto**, um intelectual que exerceu influência sobre o pensamento de Freire, foi citado por sua obra *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. **Soares**, além de ter subsidiado um estudo com uma produção sobre a formação de professores, também foi citado por ter organizado e publicado as *Diretrizes Curriculares para a EJA*. Nesta mesma linha das políticas públicas para a EJA foram citados **Di Pierro** e **Haddad**, que têm trabalhado em parceria há longa data em pesquisas na área, sendo que Di Pierro integrou inclusive a equipe do anteriormente citado *Estado da Arte* organizado por Haddad (2000). **Oliveira** foi citada como suporte teórico de uma pesquisa sobre o currículo e **Gomes** por suas produções acerca da identidade negra.

Também existiram importantes nomes que produziram conhecimentos sobre a EJA citados em apenas uma produção. Foi o caso das autoras Marta Kohl de Oliveira, Claudia Lemos Vóvio, Magda Soares e Irene Terezinha Fuck, com produções sobre a alfabetização de adultos; Jane Paiva e Osmar Fávero que tratam sobre as políticas públicas para a EJA; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, que aborda a questão da constituição da docência na EJA; José Eustáquio Romão, com uma produção sobre avaliação; e João Luiz Máximo da Silva,

que cabe destacar, é a única produção editorial que versa especificamente sobre o EH na EJA (trata-se de um manual, publicado pela Editora Moderna).

Os autores da produção analisada também compartilharam referenciais do campo da Educação que não têm como foco de sua produção nem o EH e nem a EJA, como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Carlos Ramos Mota e Najla Veloso Sampaio Barbosa. **Saviani** subsidiou uma das produções com a teoria histórico-crítica e outra com sua *História das ideias pedagógicas no Brasil*. **Libâneo** foi citado em função de uma obra por ele organizada e por outra intitulada *Didática*. Já **Mota** e **Barbosa**, que têm uma obra produzida em coautoria sobre o currículo, foram citados pela mesma autora em duas produções diferentes.

Assim como ocorreu com os referenciais do EH e da EJA, entre a produção analisada houve a ocorrência de importantes nomes da Educação e áreas afins que foram citados uma única vez. Foi o caso das autoras Bárbara Freitag e Maria Teresa Nidelcoff, que articulam a Sociologia e a Educação; Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia e Ecléia Bosi, que trabalham com as categorias “tempo” e “memória”; Tomaz Tadeu da Silva e sua produção sobre as teorias do currículo; Juarez Dayrell, que articula os campos da Educação e da Cultura; Pedro Demo e sua obra *Educar pela Pesquisa*; autores que articulam Filosofia e Educação, como Mário Sérgio Cortella e Marilena Chauí; e autores que dão suporte teórico às produções a partir da categoria “trabalho”, como Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer e Gaudêncio Frigotto.

Dentre os autores nacionais citados, há os que subsidiaram metodologicamente as produções analisadas, como **Marli André** e **Menga Ludke** (*Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*) e **Carlos Rodrigues Brandão** (*Pesquisa Participante*). Um autor do campo do EH, Luis Fernando Cerri, subsidiou uma das produções através de um instrumento de coleta de dados – um questionário, usado no Projeto de Pesquisa chamado “Jovens e a História”. O embasamento metodológico predominante entre a produção analisada explicitou, portanto, a articulação com referenciais da pesquisa qualitativa. Este dado, por sua vez, é um indicativo da existência de concepções e práticas de pesquisa compartilhadas, que segundo a epistemologia de Fleck (2010), são elementos constitutivos de um estilo de pensamento.

Já os referenciais teóricos internacionais que foram compartilhados pelos autores das produções sobre o EH na EJA, estão sistematizados na Tabela 14:

Tabela 14 – Referenciais teóricos internacionais compartilhados pelos autores das produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH entre 1971 e 2015.

Referencial Teórico	Número de Produções
Jacques Le Goff	04
Maurice Tardif	04
Edward Palmer Thompson	03
Jörn Rüsen	03
Michel de Certeau	03
Antonio Gramsci	02
António Nóvoa	02
Eric Hobsbawm	02
José Augusto Pacheco	02
Karl Marx	02
Pierre Nora	02
Stuart Hall	02

Fonte: Produções sobre o EH na EJA referenciadas.
Elaborada pela autora, 2016.

O número de referenciais internacionais compartilhados evidenciou que há uma menor incidência destes, em relação ao quantitativo de autores nacionais citados, influenciando a produção analisada. Os autores mais citados foram os do campo da História e da Educação.

Entre os autores do campo da História, figuraram teóricos ligados a diversas correntes historiográficas. A Escola dos *Annales* apareceu representada por **Le Goff** (com a obra *História e Memória*, e o *Prefácio de Apologia da História*, de Marc Bloch). A História Social inglesa subsidiou teoricamente as produções por meio das contribuições de **Thompson** (com as obras *A formação da classe operária inglesa I; A miséria da teoria, ou um planetário de erros;* e *Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial*, que compõe a obra *Costumes em Comum*) e **Hobsbawm** (com a obra *A Era dos Extremos: o breve século XX*). Já entre os referenciais teóricos associados à Nova História estavam **Certeau** (com as obras *A invenção do cotidiano: as artes de fazer* e *A escrita da História*) e **Nora** (com a obra *Entre memória e história: a problemática dos lugares*).

A historiografia alemã também apareceu entre os referenciais compartilhados, representada por **Rüsen** (em sua obra *Razão Histórica*, bem como na obra *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, coletânea de textos do autor organizada por Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão Martins em 2010 e publicada pela Editora da UFPR), indicando que as reflexões sobre o EH na EJA começam a seguir uma nova tendência teórica entre os investigadores do campo do EH. Segundo o estudo de Caimi (2001), Rüsen não figurava entre o referencial da produção desta comunidade de pesquisadores nos anos 1980 e 1990³⁰. Entre

³⁰ A falta de tradução das obras de Rüsen para o português no período justifica a lacuna quanto à adesão de sua teoria apontada no estudo de Caimi (2001). Foi em 2001 que a Editora da UnB publicou em português a primeira obra da trílogia em Teoria da História, *A razão histórica*. Contudo, Rüsen aparece na obra de Caimi (2010)

as produções analisadas foram citados apenas uma vez nomes da historiografia francesa (Marc Bloch, Roger Chartier, Fernand Braudel, François Hartog), da historiografia inglesa (Raymond Williams) e da historiografia alemã (Reinhart Kosellek). Os autores estrangeiros do campo do EH citados apenas uma vez foram os espanhóis Joaquin Prats, Raimundo Cuesta Fernandez e Francisco Javier Merchán Iglesias.

No campo da Educação, os referenciais teóricos compartilhados foram obras do canadense **Tardif** (*Saberes docentes e formação profissional*) e dos portugueses **Nóvoa** (capítulo de livro *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*) e **Pacheco** (*Currículo: teoria e prática e Escritos curriculares*). Outros importantes nomes internacionais do campo da Educação que foram citados apenas uma vez e não foram considerados como referenciais compartilhados: Gimeno Sacristán, Ivor F. Goodson, Philippe Perrenoud, Yves Chevallard, Bernard Charlot, Edgar Morin, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, Moisey Pistrak, Anne Marie-Chartier e John Dewey. Estes revelaram o ecletismo das concepções educacionais do conjunto da produção analisada, que abrange a teoria crítica, a crítico-reprodutivista, a pedagogia socialista e o construtivismo.

Os referenciais compartilhados na área da Filosofia foram **Marx** (*Para a crítica da economia política e Manuscritos Econômico-filosóficos*) e **Gramsci** (*Concepção dialética da História; e uma produção cita dois títulos Escritos Políticos e Os Intelectuais e a Organização da Cultura*). Acredito que a forte ligação da experiência dos sujeitos da EJA com as categorias trabalho e classe seja o fator da permanência dos pressupostos do materialismo histórico-dialético entre a produção analisada, ainda que muitos autores tenham elaborado formulações sobre a “crise do marxismo” (CAIMI, 2001, p.58).

O último referencial teórico internacional compartilhado que figurou na Tabela 14 foi **Hall** (*A identidade cultural na Pós-Modernidade*), cujo pensamento também teve forte influência de Marx e Gramsci. Outros pensadores marxistas foram citados apenas uma vez nas produções: Walter Benjamin, Cornelius Castoriadis, Karel Kosik e Georg Lukács.

Como referencial metodológico internacional apareceu em uma das produções o nome de Laurence Bardin, e sua amplamente difundida obra sobre *Análise de Conteúdo*. Ocorrência que, ao lado dos referenciais metodológicos nacionais citados, reitera o predomínio da abordagem qualitativa entre as produções sobre o EH na EJA que circularam nos SNH.

Os referenciais compartilhados levantados no conjunto de produções analisadas revelaram que o EH na EJA está predominantemente ancorado em fundamentos críticos da

subsidiando epistemologicamente as análises de Ciro Flamarion Cardoso sobre os “paradigmas rivais” da História, que por sua vez, foi citado pela autora como suporte teórico de suas análises.

Educação e da História. Como preconizou Fleck (2010), a perspectiva teórica compartilhada, estabelece um conjunto de crenças e valores, decisivos na construção das concepções de História, Educação e de EJA, bem como na forma como os autores tratam os problemas referentes à modalidade. A linguagem específica que emergiu a partir destas influências, outro elemento constitutivo do estilo de pensamento para Fleck (2010), apontou para a concepção de História como “processo”, “movimento” das coletividades humanas, da Educação como “*práxis*”, e da EJA como modalidade repleta de “especificidades”.

Contudo, embora não tenham emergido referenciais teóricos da pedagogia chamada “tradicional” ou representantes da modalidade epistemológica reconstrutivista da História³¹, não quer dizer que concepções desta influência estejam totalmente ausentes do conjunto das produções. Há que se considerar a limitação do material empírico analisado³². Diante da ausência de referenciais considerados “tradicionalistas”, convém lembrar o pressuposto de Fleck (2010) de que na dinâmica da ciência não existe ruptura, pois sempre alguns elementos do estilo de pensamento anterior permanecem, mesmo quando um novo passa a se instaurar.

4.2.3 Núcleos temáticos das produções

O agrupamento da produção analisada em núcleos temáticos partiu do pressuposto de que a especificidade do material empírico, que trata do EH na EJA, não permitiria uma classificação em categorias já estabelecidas em outros estudos, tais como o de Caimi (2011), que foram construídas para o EH, ou o de Soares e Maciel (2000), que têm como foco pesquisas sobre alfabetização.

Não tendo encontrado um estudo que classifique produções sobre o EH na EJA por temas, deixei que as categorias fossem emergindo da produção analisada. Assim, os núcleos temáticos que foram se evidenciando entre as produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH, estão organizados na Tabela 15, que também permite visualizar a abordagem dos diferentes núcleos temáticos da produção ao longo do tempo:

³¹ Movimento semelhante pode ser observado no trabalho de Caimi (2001). Segundo a pesquisadora, “**Sobre a recepção de autores de influência teórica positivista, constatamos uma lacuna na produção sobre o ensino de história.** Apesar da forte crítica a uma visão tradicional do ensino de história, frequentemente atribuída à responsabilidade da influência positivista, nenhuma das 124 obras analisadas busca em Augusto Comte, Emile Durkheim, Skinner, entre outros, apoio teórico para ilustrar sua crítica” (CAIMI, 2001, p.61, grifos meus).

³² O artigo completo mais antigo que compõe o *corpus* da pesquisa não explicita os referenciais teóricos, assim como nos cinco resumos que representam a produção dos anos 1990, apenas dois indicam o referencial.

Tabela 15 – Núcleos temáticos das produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH entre 1971 e 2015

Núcleos temáticos	Período analisado											Número de Produções
	1971	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	
Currículo	-	02	-	-	-	-	-	01	-	03	01	07
Prática Docente	-	-	01	-	-	-	-	01	-	01	01	04
EH em espaços públicos	-	-	-	-	-	-	02	-	-	02	-	04
Relações étnico-raciais	-	-	-	-	01	-	-	01	-	01	01	04
Educação Profissional	-	-	-	-	-	-	-	-	01	03	-	04
Concepção de História dos estudantes	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-	01	03
Formação docente	-	-	-	-	-	-	-	01	01	01	-	03
Categoria Memória	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-	-	02
Livros didáticos/Manuais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01	02
EH pela Pesquisa	-	-	-	01	-	-	-	-	01	-	-	02
EJA no contexto do campo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-	01
História de vida dos estudantes	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Recursos didáticos	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
Temas transversais	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Questões teórico-epistemológicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
Total	01	04	01	01	01	01	03	05	04	13	06	40

Fonte: Produções sobre o EH na EJA referenciadas. Elaborado pela autora, 2016.

O núcleo temático mais recorrente encontrado entre as 40 produções analisadas foi o que trata de questões acerca do currículo. Tal preocupação se fez presente na década de 1990, logo após a EJA ter sido reconhecida como modalidade integrante da educação básica pela Lei nº9394/96. Depois de um longo período sem ser abordada (cinco edições do evento), ela foi retomada em 2009, 2013 e 2015. A maior concentração de produções com este núcleo temático se deu no SNH de 2013, em Natal/RN, no qual o tema fundamental foi “Conhecimento Histórico e Diálogo Social”, o que reflete uma preocupação da Associação em repensar a disseminação e a função social do conhecimento histórico, e onde os autores da produção sobre o EH na EJA encontraram ambiente propício para discutir as questões sobre “o que ensinar”, e “em favor de que/quem ensinar”. Deste conjunto de textos emergiram linguagens específicas como “currículo oculto”, “lugar de disputa”, “relações de poder”, que aliadas aos referenciais teóricos compartilhados denotam os seus fundamentos críticos.

Em segundo lugar, apareceram quatro diferentes núcleos temáticos, com quatro produções aglutinadas em cada um deles: Prática Docente, EH em espaços públicos, Relações étnico-raciais e Educação Profissional.

A análise de práticas docentes, que ponderam sobre o preparo do professor de História para lidar com as especificidades da EJA foram realizadas nos anos de 1999, 2009, 2013 e 2015, mostrando que depois de um período de uma década (cinco edições do evento) sem se fazer presente, este núcleo temático voltou ao debate nas duas últimas edições do evento. O EH em espaços públicos diferenciados apareceu aglutinado em duas edições do evento (2007 e 2013), explicitando que houve a motivação de romper com a História tradicional e livresca na EJA, ocupando espaços públicos e históricos, proporcionando aos sujeitos diferentes experiências de aprendizagem. Entre a linguagem específica destas produções estavam expressões como “fazer ordinários”, “*práxis*”, “mediação”.

No conjunto da produção sobre as Relações étnico-raciais, o primeiro trabalho socializado coincidiu com o contexto de promulgação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. As outras três produções surgiram posteriormente à reformulação desta legislação por meio da Lei nº 11.645/08, que a ampliou para História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Contudo, pude constatar que estas produções não seguiam apenas determinações legais, o que se evidenciou pelo primeiro trabalho tratar da questão indígena, quando este tema ainda não era uma obrigatoriedade nos sistemas de ensino. Nas outras três, a questão é abordada no sentido da afirmação da identidade negra, a partir de vínculos mais profundos dos autores com esta causa. Em virtude disso, aparecem expressões como “política afirmativa”, “identidade”, “sociabilidades”.

E ainda, entre os núcleos temáticos com maior volume de produção estava a Educação Profissional, com uma produção em 2011 e três em 2013. A ocorrência deste núcleo temático parece tardia, já que o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA) foi instituído em 2005 pelo governo federal, a princípio contemplando apenas o Ensino Médio, e no ano seguinte sendo ampliado para o Ensino Fundamental. Os referenciais teóricos compartilhados evidenciaram que a categoria “trabalho” foi apoiada em autores críticos e por isso houve a ocorrência de expressões como “consciência de classe”, “formação omnilateral”, “formação integral”, entre outras.

Em menor número, apareceram os núcleos temáticos comuns a no máximo duas produções (Categoria Memória, Livros Didáticos/Manuais e Ensino pela pesquisa), presentes entre os Anais a partir do século XXI. Outros núcleos temáticos foram abordados por apenas uma produção (EJA no contexto do campo, História de vida dos estudantes, Recursos didáticos, Temas transversais e Questões teórico-epistemológicas), e surgiram a partir da segunda metade do século XXI, com exceção da produção sobre Recursos didáticos, a mais

antiga produção sobre o EH nos Anais dos SNH, e que não foi mais abordada nas edições posteriores do evento. Estes núcleos temáticos revelaram algumas lacunas do EH na EJA.

O agrupamento das produções por núcleos temáticos revelou ainda a dispersão das 40 produções em 15 diferentes temas. Tal dispersão pode ser considerada elevada, tomando como parâmetro os onze “enfoques temáticos” identificados por Caimi (2001, p.70), em um universo de 124 produções no campo do EH analisadas. Em termos de proporção, a comparação dos resultados deste levantamento (15 núcleos para 40 produções) com o de Caimi (2001) (11 enfoques para 124 produções), reitera a constatação.

Esse fator se justifica pelo ainda escasso volume de produções sobre o EH na EJA. O fato da produção no campo de investigação em EH possuir menor dispersão se explica pela trajetória mais longa, que lhe confere maior tradição na pesquisa acadêmica. Embora Caimi (2010) tenha concentrado a sua análise na produção sobre o EH das décadas de 1980 e 1990, e esta comunidade de pesquisadores estivesse em processo de constituição, tal experiência já lhes permitia uma troca de saberes, pois como relatei anteriormente, esta comunidade criou inclusive fóruns externos aos SNH nestas décadas, o que contribuiu para configurar o que Fleck (2010) chamou de “ver formativo” para os objetos de pesquisa da área, permitindo uma maior concentração em torno de problemas mais focados e comuns aos pares.

Já as produções sobre o EH na EJA analisadas nesta pesquisa, surgem a partir de uma intensa circulação intercoletiva, acumulando assim, problemas de diferentes ordens: do EH (o que ensinar, como ensinar e em função do que), da EJA (a heterogeneidade deste público, suas especificidades econômico-sociais, etc.) e da Educação (a integração da Educação Profissional à EJA, as legislações educacionais, entre outras questões). Ou seja, observa-se a interlocução entre pesquisadores que procedem de diferentes estilos de pensamento para enfrentar os problemas relativos ao EH na EJA (FLECK, 2010).

Outra explicação para a dispersão dos núcleos temáticos foi o critério de agrupamento adotado. Por exemplo, poderia ter aglutinado as produções sobre “EH em espaços diferenciados”, “Categoria memória”, e “Relações étnico-raciais” em uma mesma categoria, à qual poderia chamar de “Educação Patrimonial”, uma vez que os espaços públicos se constituem como patrimônio material, a cultura indígena e afro-brasileira em patrimônio imaterial e a categoria memória subsidia o conhecimento da área. Contudo, optei por separá-las, já que nenhuma delas se identificou como produção no campo da Educação Patrimonial, sendo que esta expressão está ausente neste conjunto de dez produções com temas afins.

De qualquer forma, a identificação dos núcleos temáticos da produção sobre o EH na EJA indicou a tendência da escolha de temáticas de relevância social, que contemplam diferentes sujeitos e experiências. A seguir, ao categorizar o conjunto de produções sobre EH na EJA a partir de outro critério, procurei apresentar as características da produção mais detalhadamente, e assim, ficaram mais evidentes os seus núcleos temáticos.

4.2.4 Natureza das produções

Outro dado que busquei identificar e analisar no conjunto das 40 produções sobre o EH na EJA, encontradas entre os Anais dos SNH, foi a sua natureza acadêmica. Conforme já explicitarei no Capítulo 3, esta classificação foi inspirada em procedimentos de Soares e Maciel (2000), de quem também tomei emprestadas as categorias que compõem a Tabela 16, onde apresento a distribuição da produção analisada segundo a sua natureza:

Tabela 16 – Natureza das produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH

Natureza	Número de produções
Relato de experiência	19
Relato de pesquisa	18
Ensaio	03
Total	40

Fonte: Produções sobre o EH na EJA referenciadas.
Elaborada pela autora, 2016.

Esta análise revelou um equilíbrio entre as produções que classifiquei como relatos de experiência e as que são relatos de pesquisas. O volume de relatos de experiências é um indicativo de que os professores de História – de diversos níveis – que atuam na EJA têm demonstrado a preocupação em refletir sobre suas práticas, e também de que estão motivados a compartilhá-las em um espaço criterioso como os SNH. Já o dado sobre o número de relatos de pesquisas é relevante porque mostra que uma comunidade nacional de pesquisadores está dando os primeiros passos em um processo de constituição. Isso porque os autores estão iniciando um movimento no qual a problematização sobre o EH na EJA está sendo levada para ser discutida no âmbito acadêmico, através das pesquisas desenvolvidas.

Os relatos de experiência analisados abrangem os diferentes níveis da EJA – da alfabetização ao Ensino Médio. Nesta categoria destacaram-se três relatos de experiência

produzidos por professoras do Ensino Superior, a partir da observação de estágios supervisionados de licenciatura em História na modalidade EJA.

As produções categorizadas como relatos de pesquisa tiveram origem em investigações mais amplas, geradas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como em cursos de Especialização da Pós-Graduação *Lato Sensu*, de Graduação, em Grupos de Estudos ou Projetos de Pesquisa desenvolvidos em IES que contaram com financiamento. Em seção específica, este conjunto de produções foi analisado, explicitando sua distribuição entre os diferentes níveis/espacos da produção acadêmica.

As outras três produções, que completam o volume de 40 documentos, apresentaram características que permitem classificá-las enquanto “ensaios”, pois “São textos em que o autor [...] expõe, teoriza; ainda quando lança mão de dados ou de documentos, não os toma como fonte de pesquisa, mas como exemplos, testemunhos ou referências” (SOARES; MACIEL, 2000, p.57). Realizei uma análise, com a síntese das peculiaridades das produções, justificando as classificações acima mencionadas, como pode ser visto a seguir.

4.2.4.1 Relatos de experiência

Entre as 40 produções levantadas, 19 são relatos de experiência, socializados nos SNH no período de 1971 a 2015. Na análise deste conjunto de produções procurei apontar indícios de concepções de EH e de EJA ou de linguagens específicas que sinalizam sobre suas permanências ou transformações, bem como sobre processos históricos, culturais e sociais do contexto da produção. Também procurei articular às análises informações mais detalhadas sobre a atuação profissional dos autores, a fim de conhecer a intensidade da ligação de cada um deles com a EJA.

O primeiro relato de experiência do EH na EJA é o artigo mais antigo localizado entre os Anais dos SNH. Trata-se da Comunicação *Ensino de História pela televisão: uma experiência*, de autoria de Suely Robles Reis de Queiroz e José Sebastião Witter. O relato, apresentado em 1971, dizia respeito à assessoria de pesquisa que ambos prestaram à Fundação Padre Anchieta, na produção de vídeo-aulas de História, chamadas pelos autores de “tapes”, para os cursos de Madureza. Os dois autores eram vinculados à Universidade de São Paulo (USP) e podem ser considerados, ao olhar da epistemologia de Fleck (2010), como

pertencentes ao círculo esotérico do conhecimento histórico. Faço essa afirmação com base na formação e atuação profissional dos autores³³.

Sueli Robles Reis de Queiroz graduou-se em História em 1961, obteve o título de Mestre em História Econômica em 1966 e o de Doutora em História Social no ano de 1972. Em 1985 se tornou livre-docente em História Política. No mestrado, Sueli foi orientada por Sérgio Buarque de Holanda, de quem também foi assistente. Como orientandos seus no doutorado em História econômica da USP, estão alguns associados da ANPUH-Brasil, como o ex-presidente da Associação, Rodrigo Patto Sá Motta, a historiadora Sandra Jatahy Pesavento, entre outros. Seu contato com o objeto da Comunicação apresentada em 1971 se deu por conta de uma produção técnica para o Telecurso de Madureza Ginásial, onde além de contribuir nos roteiros, ajudou a construir o material didático de apoio, isto é, as apostilas.

José Sebastião Witter cursou mestrado profissional em História (1968) e doutorado em História do Brasil (1971), sob a orientação de Sérgio Buarque de Holanda. Tornou-se livre-docente pela Instituição em 1982. Atuou como supervisor do Arquivo Público do Estado de São Paulo, diretor do Centro de Apoio à Pesquisa Histórica (CAPH) da USP, diretor do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB-USP), coordenador geral de Comunicação Social da USP e diretor geral do Museu do Ipiranga. Witter atuou entre 1969 e 1977 na *TV Cultura*, da Fundação Padre Anchieta, supervisionando os Programas de História dos Cursos de Madureza Ginásial. E, a partir de 1977, prestou o mesmo trabalho de assessoria à Fundação Roberto Marinho coordenando as equipes de Geografia e História do “Telecurso 2º Grau”.

O artigo de Queiroz e Witter (1971) socializado no VI SNH, relatava uma experiência de produção de um material didático, inovador à época, cuja função, vista pela epistemologia de Fleck (2010), era a de mediar o conhecimento histórico produzido por um círculo esotérico – do qual faziam parte – para um círculo exotérico de leigos, composto por adultos que não tinham completado a sua escolarização formal. No entanto, havia certa contradição na visão dos autores em relação aos sujeitos a quem dirigiam sua produção.

Por um lado, reconheciam que “O adulto que volta a estudar deve ser estimulado e encarado com o respeito que merece [...] e não tratado como criança a quem o professor encara com a superioridade do seu saber” (QUEIROZ; WITTER, 1971, p.108). Em outros momentos, os autores caracterizam os sujeitos de forma pejorativa, definindo-o como um

³³ Os dados referentes à formação acadêmica e atuação profissional de Sueli Robles Reis de Queiroz e José Sebastião Witter, assim como dos demais autores das produções que constituem o *corpus* da pesquisa e são citados adiante, foram coletados no *site* Plataforma Lattes (<http://lattes.cnpq.br/>).

público com “baixo nível cultural”, e que por isso, a produção do material seguia “[...] o princípio da essencialização. Seria necessário fixar objetivamente os pontos básicos que o tele-aluno deveria reter [...]” (QUEIROZ; WITTER, 1971, p.107). Chamo a atenção para a concepção de aprendizagem dos autores em relação a esse público, quando utilizavam a palavra “reter”, e não apreender, conhecer, generalizar, abstrair, etc.

Outro aspecto que caracterizava as vídeo-aulas era a falta de conexão com a realidade do público a quem eram dirigidas. Por exemplo, em uma produção sobre a economia cafeeira da Primeira República, “[...] utilizou-se como motivação a reconstituição de um *saloon* do oeste norte-americano [...]” (QUEIROZ; WITTER, 1971, p.111). No relato, os autores já se defendiam antecipadamente das críticas a este ponto de partida, argumentando que o público estava habituado a este contexto, pois era amplamente difundido em comerciais, filmes, etc..

Antes de apontar para uma suposta falta de criticidade, ou até falta de sensibilidade para com os sujeitos que constituíam o público dos cursos de Madureza, há que se levar em conta a recomendação de Bloch (2001) ao olhar para o passado: “compreender e não julgar”. Para compreender as influências histórico-culturais desta experiência, cabe lembrar que Queiroz e Witter foram orientados de Sérgio Buarque de Holanda, que por sua vez, foi um dos pioneiros a defender a participação dos professores secundaristas nas reuniões da ANPUH-Brasil, bem como um dos primeiros filiados ao Partido dos Trabalhadores.

Portanto, os autores estavam inseridos em ambiente acadêmico e político progressista. Todavia, vigorava um regime de exceção no país, oprimindo o livre pensamento³⁴. Este pode ser um dos motivos pelos quais os autores não assumiam uma posição explicitamente crítica frente à realidade dos sujeitos aos quais dirigiam sua produção e sequer citavam seus referenciais teóricos. Evidências de um pensamento crítico foram reveladas pela linguagem específica, em expressões como “cursos de atualização de professores”, “processo de ensino e aprendizagem”, além de afirmarem que era preciso articular a História do Brasil à “conjuntura internacional” (QUEIROZ; WITTER, 1971).

³⁴ Nos Anais desta edição do evento, curiosamente se apresenta uma relação de nomes de professores universitários e secundários, bem como de estudantes, que realizaram a inscrição, mas não compareceram ao evento. Estes somam 60 professores do ensino superior, 10 professores secundários e 12 estudantes, todos os últimos de São Paulo, vinculados, em sua maioria, à FFLCH da USP. Este procedimento inusitado suscita algumas interpretações, sendo a mais latente a de que se fazia uma denúncia ao momento de grande repressão vivido no país a partir do AI-5. Escrever os nomes dos ausentes tem um forte simbolismo em uma época em que a cada dia, aumentavam os números de “desaparecidos” políticos no país.

Outro aspecto a considerar no contexto desta produção é que um importante processo da política educacional brasileira foi concomitantemente ao VI Simpósio. Tratava-se da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, onde se instituiu uma nova LDB, através da Lei nº 5.692/71, que tramitou sem abertura no Congresso. De acordo com Germano (2011, p.160), “O anteprojeto de lei foi elaborado por intelectuais fiéis ao regime [...] A oposição aprovou pacificamente a proposta. Num prazo de 30 dias (29/06 a 29/07/71) a matéria tramitou e foi aprovada por unanimidade pelo Congresso Nacional”. As implicações desta reforma, para a hoje denominada EJA, foi que esta modalidade assumiu a configuração de Ensino Supletivo, onde se priorizava o ensino profissionalizante em detrimento do ensino propedêutico, com uma concepção tecnicista da educação.

O relato de experiência de Queiroz e Witter (1971) foi considerado, nos Anais do VI SNH (1971, p.20), como uma das “[...] Comunicações contagiadas pela implantação da reforma educacional [...]”. Isto quer dizer, que ao olhar dos organizadores do evento, a produção se alinhava à concepção tecnicista de ensino da época. Traços desta concepção foram encontrados em expressões como “eficácia”, “técnica de ensino”, que a televisão e o rádio se constituíam como “meios de comunicação de massa altamente eficientes”, que o público era “condicionado pela vivência com a televisão comercial”, e que era necessário um “sistema racionalmente baseado em pesquisas e avaliação, que assegure a manutenção de sua eficiência e o seu aperfeiçoamento contínuo” (QUEIROZ;WITTER, 1971, p.114).

Nota-se que a dimensão da técnica se sobressaía à dimensão humana quando se verificou a ausência de expressões como *sujeitos* ou *agentes históricos*, *cidadão* ou *cidadania*. Embora os autores tenham pontuado que os cursos “[...] não devem ter como objetivo somente a preparação para aprovação em exames, devendo visar também mudanças comportamentais dos tele-espectadores” (QUEIROZ;WITTER, 1971, p.114), não explicitavam quais mudanças comportamentais seriam essas. Assim, a colocação se mostrou ambígua, podendo ser interpretada tanto como uma mudança para se enquadrar às regras impostas, ou para criar condições de luta para a transformação da realidade.

O interessante é que à época, os Anais eram publicados com a transcrição dos debates e intervenções dos participantes do evento. Está registrado que nesta ocasião, a Professora Elza Nadai, uma das pioneiras do debate sobre o EH nos SNH, questionou aos autores se os mesmos já haviam pensado de que forma viabilizariam a pretendida avaliação das “mudanças comportamentais” do público, ao que Witter respondeu que não tinha dados para esclarecer o

questionamento. Como já mencionei anteriormente, é sempre bom lembrar as limitações da livre expressão no contexto da época.

Portanto, mesmo que a primeira comunicação sobre o EH na EJA tenha sido produzida por pesquisadores do campo da História e não do EH, como pressupus no início desta investigação, a professora e pesquisadora Elza Nadai estava presente na ocasião, discutindo a experiência socializada, realizando problematizações acerca da avaliação e de outras questões pertinentes ao campo do EH, que estava ainda no início do seu processo de constituição. Estas inter-relações estabelecidas evidenciam, mais uma vez, a circulação intercoletiva de ideias (FLECK, 2010) que permeou o início das abordagens sobre o EH na EJA no âmbito dos SNH.

Quanto ao movimento contraditório nas concepções de Educação dos autores, (onde predominava a concepção tecnicista, mas que também apontava sinais de incorporação pressupostos críticos) é possível afirmar que estava em conformidade com o pensamento mais amplo da época. De acordo com Bittencourt (2011), desde os anos 1950, os professores formados pelos cursos de História, no âmbito das FFCL, priorizavam a discussão em torno dos métodos de ensino, e pouco se ocupavam de discutir a concepção de História, ou de realizar uma análise crítica dos conteúdos a serem trabalhados. Nesta época, portanto

Defendia-se e difundia-se a ideia de que a área de humanas deveria, da mesma forma que as disciplinas afins às ciências exatas, **fundamentar-se no conhecimento “neutro” e objetivo da produção científica**. Os métodos passaram a ser considerados “técnicas de ensino”, e iniciou-se uma fase de propostas pedagógicas que passaram a ser denominadas de **“tecnicismo educacional”**. Havia “técnicas” para o trabalho em grupo, técnicas de leitura de textos, técnicas para realizar excursões, técnicas de estudo dirigido, etc. **Não havia, portanto, necessidade de repensar o conteúdo, mas apenas de aperfeiçoar “técnicas do ensino”** (BITTENCOURT, 2011, p.90, grifos meus).

Por outro lado, Bittencourt (2011) apontou que novas proposições para o Ensino de História começaram a surgir nos anos 1960, passando a coexistir com a concepção tecnicista. A pesquisa em EH, ainda em fase muito inicial, era orientada por novos pressupostos a partir de experiências desenvolvidas principalmente nas escolas de aplicação, onde

Professores promoviam alguns debates em face de um direcionamento que não se limitava a renovar o método, mas almejava **repensar a função social e política das disciplinas escolares, sobretudo da História**. Compreende-se então o fechamento, pelo regime militar, dessas escolas que promoviam uma **renovação do ensino no sentido de articular conteúdo e método**. Explica-se, por conseguinte, a fase posterior, na qual as mudanças metodológicas deveriam limitar-se ao seu caráter técnico (BITTENCOURT, 2011, p.91, grifos meus).

Portanto, é possível inferir que foram forças sociais que impediram a extensão de um novo estilo de pensamento (FLECK, 2010) do EH que começava a se estruturar. O golpe militar em 1964 e a reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971, de concepção tecnicista, fizeram com que o novo modo crítico de conceber e tratar problemas de pesquisa não fosse amplamente acolhido pela comunidade científica da área. Assim, a única produção sobre o EH na EJA apresentada na década de 1971 estava inserida em um momento denominado por Fleck (2010) de instauração do estilo de pensamento.

Depois do relato apresentado por Queiroz e Witter (1971), o EH na EJA só reapareceu nos Anais da ANPUH-Brasil no final da década de 1990. Isto é, há uma lacuna de 28 anos sobre a questão³⁵. Essa ausência de produções voltadas aos sujeitos da EJA por toda a década de 1980 é no mínimo instigante. Por isso, busquei na interlocução com outras meta-pesquisas, uma no campo do EH e outras duas no campo da EJA, explicações para esse fenômeno.

Neste sentido, a única pesquisa com sujeitos da EJA entre as 124 publicações no campo do Ensino de História analisadas por Caimi (2001), que circularam entre as décadas de 1980 e 1990, foi localizada pela autora na obra organizada por Conceição Cabrini, publicada pela Editora Brasiliense em 1986, intitulada *O Ensino de História: revisão urgente*. Nela há um relato de experiência, assim descrito por Caimi (2001, p.158-159):

Um dos mais completos relatos de experiência sobre a ruptura com a visão linear de história e com os conteúdos tradicionais de ensino pode ser localizado no trabalho organizado por Cabrini. Na obra, as autoras relatam, problematizam e teorizam a experiência desenvolvida durante o ano letivo de 1983 com alunos da 5ª série do ensino noturno. Tomando como objeto de estudo o eixo temático *migração nordestina*, definindo juntamente com os alunos com base em suas experiências coletivas e de grupo social, Cabrini abandonou os conteúdos que tradicionalmente são adotados na 5ª série (Brasil-Colônia, na versão das idades).

Também percorri as pesquisas coordenadas por Haddad (1987 e 2000). Apenas uma produção no campo do Ensino de História voltada à EJA foi detectada, na segunda meta-pesquisa (HADDAD, 2000), que investigou e analisou a produção discente da Pós-Graduação em Educação entre os anos de 1986 e 1998. Trata-se da dissertação de autoria de Francina Maria Monteiro, defendida em 1990, na UFRJ, sob o título *A proposta curricular de História do curso supletivo de primeiro grau da rede pública do Estado de Minas Gerais: uma*

³⁵ As únicas exceções são Comunicações que categorizei na pré-análise como “História da EJA” (em 1977 e 1995) e “Outros focos/objetos”, mas que de alguma forma mencionam/envolvem sujeitos da EJA (1975 e 1993, 1995 e 1997). Vale ressaltar que tais produções estão organizadas em apenso e referenciadas. De qualquer forma, nos Anais da década de 1980 não encontrei nenhuma das palavras ou expressões utilizadas nas buscas.

avaliação tardia. Como o próprio título e ano da dissertação sugerem, o documento analisado pela autora foi produzido na década de 1980. As conclusões do estudo, apontadas por Haddad (2000, p.96), foram as seguintes:

Ribeiro (1990), que se propunha avaliar CES a partir do currículo, conclui que o planejamento curricular foi elaborado segundo a pedagogia tecnicista, não refletindo concepções atuais de ensino de História. Em relação aos professores, salienta que não há formação específica para este tipo de modalidade de ensino e que não se sentem capazes de reelaborar os conteúdos com os alunos. Assim, o material didático (módulos) acaba por constituir-se no próprio modelo teórico, não resultando em um modelo adequado ao aluno adulto.

Visto que eram escassas as pesquisas em Ensino de História com sujeitos da hoje denominada EJA nos anos 1980, é compreensível que elas não apareçam em um fórum acadêmico como o SNH. Contudo, as duas únicas pesquisas relacionadas ao EH na EJA desta época estavam em sintonia com o que Caimi (2001, p.43), chamou de “Era do Repensando” no campo do Ensino de História.

Os relatos de experiências sobre o EH na EJA socializados nos SNH na década de 1990 foram encontrados apenas na forma de resumos. Isso se explica pelo fato de que as XIX e XX edições do evento, nas quais detectei a presença de comunicações sobre o EH na EJA, não contaram com a publicação de Anais na íntegra, mas foram veiculadas em coletâneas³⁶.

Parte do conhecimento que circulou no XIX Simpósio, realizado em 1997, foi publicado em uma coletânea de 43 artigos, que destinou pouco espaço para as questões do EH, e nenhum para as da EJA. Entretanto, Motta (1997) destacou o aspecto qualitativo dos trabalhos apresentados no evento, inclusive daqueles que não integraram a obra. Representando a Comissão Organizadora do evento, o associado que viria a ser Presidente da ANPUH-Brasil no biênio 2013-2015, fez questão de

[...] ressaltar, também, que **ocorreram algumas atividades ligadas ao ensino de História**, contemplando – ainda que modestamente – uma área de decisiva e crescente importância. **Está na ordem do dia a reformulação dos currículos dos cursos superiores de história e dos programas e das estratégias de ensino da história nos níveis fundamental e médio, decorrência da aprovação da nova LDB** e das iniciativas reformistas do governo. Diante deste quadro, evidentemente, a ANPUH não poderia ficar à margem das discussões. (MOTTA, 1997, p.10).

³⁶ As coletâneas resultantes dos XIX e XX SNH, receberam títulos homônimos aos temas fundamentais dos eventos, respectivamente *História e Cidadania* e *História: fronteiras*, e estão disponíveis junto aos Cadernos de Resumos destas edições dos SNH no site “<http://www.anpuh.org/anais>”.

É neste contexto posterior à aprovação da Lei nº 9394/96, que em seus artigos 5º, 37 e 38, passou a incluir oficialmente a EJA como modalidade da educação básica, que a EJA e seus sujeitos ganham maior visibilidade no cenário educacional. E ainda que este espaço fosse muito pequeno no campo do EH, a partir de então, ela nunca mais esteve ausente entre a produção do conhecimento socializada nos Simpósios da ANPUH-Brasil.

Foram três os relatos de experiência socializados no XIX SNH, em 1997. Um deles, intitulado *Concepções de História entre alfabetizando jovens e adultos*, foi escrito por Regina Célia Alegro. A autora, que faz parte da comunidade nacional de investigadores em EH, atualmente é Professora da Universidade Estadual de Londrina. Na comunicação socializou sua experiência de assessoria ao Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (PEART), que acredito tenha sido uma contingência na sua trajetória profissional, visto que sua produção acadêmica e atuação não têm ênfase na EJA. Ainda assim, a autora deu sua contribuição à modalidade com estratégias de EH adequadas à alfabetização de adultos, construídas a partir da concepção de História dos sujeitos, buscando transformar tal concepção, caracterizada por “[...] conteúdos da História Oficial ensinada nas escolas e expectativas de uma metodologia condutista de aprendizagem” (ALEGRO, 1997, p.273).

Os outros dois relatos de experiência apresentados no XIX SNH, em 1997, eram de autoria de Edileuza Moura da Silva, à época vinculada à Faculdade de Ciências Humanas de Olinda. Quanto à formação e atuação da autora, verifiquei que a mesma possui graduação em História e diversos cursos de formação continuada em EJA, com uma atuação profissional muito ligada à modalidade. Os resumos de suas comunicações no XIX SNH intitulavam-se, respectivamente, *Currículo de História na Educação Básica de Jovens e Adultos* e *Uma nova dimensão no ensino de Ciências Sociais em Educação de Jovens e Adultos*.

No primeiro, a autora apresentou a fundamentação teórica do ensino de Ciências Sociais em uma instituição de EJA de Olinda-PE, onde a História figurava como disciplina auxiliar das Ciências Sociais. Essa função auxiliar atribuída à História revela os resquícios de um currículo com conteúdos históricos diluídos, tal como se deu com a problemática da substituição dos currículos de História e Geografia pelos Estudos Sociais com a Lei nº 5698/71, tão combatida pela ANPUH-Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Por outro lado, em seu segundo resumo, a autora expôs as concepções da Instituição de ensino que foi o contexto da experiência relatada, afirmando que esta tinha “[...] como compromisso a reinvenção, fazendo do processo de escolarização um conjunto de saberes (conhecimento científico e

conhecimento popular), que agem em comunhão, definindo-se a partir da ressocialização e da reconquista” (SILVA, 1997b, p.219).

Já no XX SNH, realizado em 1999, houve apenas um relato de experiência de EH na EJA, embora o espaço para a discussão das questões do EH tivesse aumentado significativamente em relação à edição anterior do evento, aspecto observado por Mesquita (2008, p.137):

Em termos quantitativos, os trabalhos apresentados em relação ao Ensino de História passaram dos oitenta. Assim, o espaço de discussão se consolida a partir do interesse pelo tema e o grupo se manteve efetivo nos encontros. Nos Anais *História: fronteiras* aumentam também as publicações de textos, trazendo três itens de discussões com dez textos [...].

O único trabalho voltado à EJA nesta edição do evento foi *Uma experiência de ensino de história na Educação de Jovens e Adultos*, de Marcelo Hornos Steffens. A Comunicação relatou as contribuições do EH na EJA no contexto de um projeto de Educação Popular da Prefeitura de Porto Alegre/RS, executado pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). A proposta, fundamentada teoricamente em Paulo Freire, adotava a metodologia do tema gerador. Outro destaque desta experiência foi o rompimento com a hierarquização das disciplinas escolares, já que a proposta assumia “[...] uma carga horária equivalente entre os vários campos do saber” (STEFFENS, 1999, p.798). O autor, cuja formação se deu integralmente no campo da História, é atualmente professor da Universidade Federal de Alfenas/MG. Sua experiência docente na EJA é ressaltada em sua trajetória profissional. Depois da socialização deste relato de experiência no XX SNH, o autor ainda se ocupou da pesquisa acadêmica sobre a modalidade, coordenando o Projeto de Pesquisa *Cibercultura: atuais demandas para a formação docente na Educação de Jovens e Adultos* (2009), com financiamento da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular.

A análise sincrônica dos quatro relatos de experiência, socializados na década de 1990 revelou, dentro dos limites impostos pelo seu formato disponibilizado (resumos), que após o longo período sem produção sobre o EH na EJA, o tema voltou ao foco com uma nova perspectiva. As concepções dos autores apareceram alinhadas às proposições para o EH que se colocavam pela expansão do campo de investigação (explicitadas nas intencionalidades de romper com conteúdos da “História Oficial” e com métodos “condutistas de aprendizagem”, adotando os temas geradores e a experiência dos estudantes como ponto de partida do ensino, etc.) Quanto à permanência de características do currículo de História diluído em outra disciplina (no caso Ciências Sociais), sabe-se que é uma realidade vivida ainda hoje por

Instituições que oferecem a EJA, sendo que agora, a área que dilui a História chama-se Ciências Humanas. Entretanto, esta organização curricular pode não ser, necessariamente, sinônimo de um ensino “tradicional” ou não crítico da disciplina.

As edições dos SNH ocorridas partir do século XXI contaram com a publicação e disponibilização dos Anais completos. Ainda assim, em alguns casos, encontrei apenas resumos de comunicações³⁷. É importante frisar que os relatos de experiência deste século se desenvolveram quando já vigoravam as DCN para a EJA, regulamentadas pelo Parecer CEB 11/2000 e instituídas pela Resolução CNE/CEB 1/2000. Tais documentos afirmaram uma identidade própria da EJA, e serviram de subsídio para a grande maioria das produções sobre o EH da EJA socializadas nos Simpósios da ANPUH-Brasil a partir de então.

Na primeira reunião científica da Associação deste século, realizada em 2001, no entanto, apenas uma produção sobre o EH na EJA foi socializada. Trata-se de um resumo, intitulado *Relato de experiência com projetos na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis - SC*, apresentado por Mirian A. Tesserolli. A autora, que possui graduação e Mestrado em História e Doutorado em Ciências Sociais, teve contato com a EJA em sua formação continuada, além da experiência docente na modalidade. A autora sentiu a necessidade de transformar a metodologia do ensino na modalidade em função do grande distanciamento entre estudantes e professores, e por acreditar que “a educação é uma via de mão dupla”, passou a desenvolver o EH na EJA por meio de projetos. Aqui, os limites da análise de resumos de produções, assinalados por Romanowski e Ens (2006), se fizeram presentes, pois ficou em aberto a contribuição que este relato poderia trazer à potencialização do EH na EJA, já que não há uma descrição de como a autora materializou sua proposta.

Entre os Anais do XXII SNH (2003), também encontrei um único relato de experiência de EH na EJA, disponibilizado em sua versão integral. Intitulado *Projeto escrevendo a História*, foi socializado por Sérgio Onofre Seixas de Araújo. O autor, licenciado em História, estava naquela época em fase de conclusão do mestrado em Serviço Social, e atualmente é doutorando em Educação. Seu relato revelou que já vivenciou a docência na modalidade, uma vez que tratou sobre a mediação do EH com sujeitos jovens e adultos da 5ª série do ensino noturno público na periferia de Maceió/AL. Sob a forte influência de referenciais construtivistas, relatou diversas etapas de uma atividade desenvolvida em longo

³⁷ Isso permite inferir que a ausência destas produções na íntegra foi fruto da opção dos autores em não enviar a versão completa de seus trabalhos, ou ainda, que estes tenham inscrito o trabalho e não puderam comparecer ao evento para realizar a apresentação e que por este motivo, não tenham sido publicadas os artigos completos.

prazo, com o objetivo de “[...] desenvolver no aluno a sua capacidade de analisar, formular, discutir e emitir opiniões sobre determinado assunto, estimulando assim a iniciativa e a autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos, num ambiente aberto às diferenças [...]” (ARAÚJO, 2003, p.2). Outra característica importante deste relato foi a metodologia do EH, que partia de situações problema, bem como a busca por uma relação dinâmica entre passado e presente da temática trabalhada.

No XXIV SNH, em 2007, foram três os relatos de experiência. Um deles, disponibilizado apenas na forma de resumo, é de autoria de Regina Bittencourt Souto. Com formação inicial em História, a autora teve atuação profissional diretamente ligada à modalidade, sendo que já coordenou o PROJOVEM Urbano e foi Gerente de Articulação Pedagógica da EJA, na Prefeitura Municipal de Florianópolis. O trabalho apresentado no SNH, “*Meu diário*”: *narrativas autobiográficas na escolarização de jovens e adultos* relatou uma prática cotidiana de registros dos estudantes da EJA, tomados como objetos de análise empírica. Segundo a autora, “A análise do material revela o deslocamento das escrituras escolares para as escrituras pessoais [...]” (SOUTO, 2007, p. 595). A autora apontou que esta prática pode servir tanto como um instrumento de avaliação, de acompanhamento da vida escolar, como para a aproximação do professor com as subjetividades dos estudantes, favorecendo sua mediação e intervenção no processo de aprendizagem destes sujeitos.

Outro relato apresentado nesta mesma edição do evento foi *O ensino de História com a Educação de Jovens e Adultos, mediado por lugares históricos da cidade*, de João Carlos Ribeiro de Andrade. Disponibilizado na íntegra, o artigo relatou uma experiência de EH com estudantes do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, de uma escola municipal, localizada na periferia de Betim/MG. A experiência de ensino se deu em espaços públicos de importância histórica para o município, no caso, uma Casa de Cultura e uma praça, onde se destacou o papel mediador do professor. O autor enfatizou o papel da interdisciplinaridade em experiências de ensino em espaços alternativos e também demonstrou estar em sintonia com as proposições do EH sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas no EH que oportunizem “[...] uma relação mais dinâmica entre presente e passado” (ANDRADE, 2007, p.7). Esta não foi a única publicação de Andrade com este enfoque nos SNH. Em uma edição posterior do evento, socializou também um relato de pesquisa de mestrado.

Ainda entre os Anais do SNH de 2007, encontrei outro artigo completo com o título *Apropriação de espaços culturais pelos alunos de Educação de Jovens e Adultos-EJA: um relato de experiência*. Este seguia na mesma temática do anterior, isto é, trata do EH em

“espaços não-formais”, como definiram as palavras-chave do artigo. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes da EJA de Ensino Médio, que visitaram uma exposição em uma Casa de Cultura de Nova Lima/MG. O relato de experiência foi apresentado por Érica Melanie Ribeiro Nunes e Lígia Vilela Félix, ambas com formação inicial em História. Félix, atualmente, está cursando o mestrado em Educação na UFMG, investigando o EH, mas não na EJA. As autoras propuseram que o EH em museus pode ser subsidiado pela metodologia de investigação (desenvolvida por Francisco Javier Merchán Iglesias), estimulando assim uma experiência de aprendizagem “[...] que permite ao educando suscitar questões, buscar respostas, refletir sobre conteúdos já estudados em sala de aula, podendo desconstruir e reconstruir discursos” (NUNES; FÉLIX, 2007, p.1). Destacava-se a importância do papel mediador do professor neste processo, e a necessidade de se considerar conhecimentos e experiências dos estudantes, explicitando o diálogo da produção com o referencial freiriano.

O último relato de experiência socializado no primeiro decênio deste século foi a comunicação *Espaço escolar, identidades e ensino de História: experiências/vivências com estudantes da EJA*, de Rosângela Souza da Silva. O contexto do relato foi uma escola estadual da cidade de Feira de Santana/BA, onde a autora desenvolveu “[...] reflexões, oficinas e exposições para contribuir no desvelamento dos aspectos que dificultam e/ou impedem a identificação com referenciais (estéticos, políticos, religiosos), valores civilizatórios e saberes da comunidade negra” (SILVA, 2009, p.1). A autora, licenciada em História e Mestre em Educação, atualmente é professora assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, mas não possui produção científica com ênfase na EJA. No entanto, além da EJA ser um cenário com um público heterogêneo onde a temática está relacionada diretamente à experiência social dos estudantes, a autora também teve experiência docente na modalidade.

O conjunto de relatos de experiências sobre o EH na EJA, socializado nos SNH da primeira metade do século XXI, revelou a permanência dos pressupostos colocados pelos pesquisadores em EH nas décadas de 1980 e 1990, principalmente as questões da pesquisa como princípio educativo, da “história problema”, e da necessidade do estabelecimento de uma relação dialética entre passado e presente. Nestas produções, o olhar voltado às especificidades do público da EJA se aprimorou, ainda que nenhuma delas tenha citado o Parecer CNE 11/2000, evidenciando que esta visão foi influenciada pelos referenciais teóricos adotados. Esteve muito presente neste conjunto de produções a ideia de que o EH na EJA deve preparar os estudantes para que eles construam suas próprias narrativas, reconhecendo-se assim, como agentes da história.

Destacaram-se ainda as considerações de que o saber histórico também se constrói fora do espaço formal escolar, e aí entra a importância da categoria experiência. Outro tema que despontou, já no final do decênio, foi a diversidade étnico-racial. O relato apresentado neste sentido não buscava apenas cumprir uma legislação, mas estava ligado à vivência dos sujeitos. A inquietação de uma professora diante do estranhamento de seus alunos em relação às suas roupas, cabelo *black power*, colares, etc., foi o ponto de partida para as problematizações que orientaram o EH reflexivo sobre a afirmação da identidade negra.

O contexto em que foram socializados os relatos de experiência sobre o EH na EJA a partir da segunda metade do século XXI já era muito mais favorável em termos de políticas públicas voltadas à modalidade de ensino. Apenas para retomar alguns exemplos, mencionados no Capítulo 1, em 2005 foi criado o PROEJA, e além de a modalidade estar incluída no mecanismo de financiamento da educação do FUNDEB desde 2007, por meio da Lei nº 11494, a EJA passava a também ser contemplada pelos Programas de transporte e alimentação escolar, livros didáticos, etc.

Esses incentivos à EJA se refletiram nas produções sobre o EH na modalidade socializadas nos SNH e a ampliação de vagas na modalidade exigiu o repensar sobre a formação docente para nela atuar. Neste sentido, localizei um relato de experiência nos Anais do XXVI SNH, realizado em 2011. É a comunicação *Educação, Sociedade e Formação de Professores em contextos de desigualdade: uma experiência na Escola de Formação de Professores do Distrito Federal*, de Kattia de Jesus Amin Athayde Figueiredo, em coautoria com uma equipe multidisciplinar de formadores de professores. Os autores relataram como se estruturavam os cursos de formação continuada que esta Instituição ofertou aos Professores da EJA, que atendeu mais de 1100 docentes da rede pública do DF. Apesar de que entre os oito coautores da Comunicação existissem dois com formação inicial em História, o componente curricular não apareceu especificado no contexto destes cursos. Os autores fizeram uma descrição geral da proposta, que segundo eles, possuía “[...] uma metodologia fundada em princípios dialéticos [...]” (FIGUEIREDO et al, 2011, p.5), ou mais especificamente, era pautada pelos princípios da Pesquisa-Ação.

Já entre os Anais do ano de 2013, quando se realizou o XXVII SNH, localizei quatro relatos de experiência sobre o EH na EJA. Uma delas foi apresentada sob a forma de resumo, intitulada *O Ensino de História na experiência da EJA/PRONERA em Santa Catarina*, de Rose Elke Debiazi. A autora possui formação inicial em História, e embora sua produção acadêmica não tenha ênfase na EJA, teve experiência docente na modalidade e pesquisou

temas que têm relação com a realidade das classes populares: a questão das cooperativas e a estruturação do MST no nordeste brasileiro. Os sujeitos da experiência relatada foram trabalhadores rurais assentados pela reforma agrária. A partir de uma proposta de ensino baseada na “pedagogia da alternância” e na concepção de “Complexos de Estudos” de Pistrak, a autora buscou compreender as especificidades das mediações do EH no contexto campesino, bem como “[...] construir um instrumental teórico em conjunto com os educandos ao trabalhar conceitos e noções de temporalidade, memória, cultura etc.” (DEBIAZI, 2013, p.445).

Seguindo a tendência das políticas públicas nacionais criadas para a EJA, nos Anais do XXVII SNH encontrei a Comunicação de Adriano Larentes da Silva, intitulada *O ensino de História no PROEJA: limites e possibilidades*. O autor é Doutor em História, com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Autônoma do México e em Políticas Públicas e Formação Humana pela UFRJ. Atualmente é professor do IFSC – Campus Chapecó e tem coordenado diversos Projetos de Pesquisa no campo da educação profissional integrada à EJA, tais como: *Organização da Memória do Curso de PROEJA em Eletromecânica do IFSC Campus Chapecó* (2011-2012); *Produção e uso de materiais didáticos no PROEJA* (2012-2013); *Memórias do PROEJA no IF-SC* (2012-2013); e *Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos: correlações entre México e Brasil* (2015-2016).

A partir de uma excelente contextualização das políticas públicas que determinaram a oferta de educação profissional ao público da modalidade, o autor relatou a experiência desenvolvida com estudantes do Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica, refletindo sobre limites e possibilidades pedagógicas do EH neste contexto. Indicou que o ponto de partida para o EH na EJA integrada à educação profissional também precisa considerar as experiências de vida dos estudantes, bem como a necessidade dos professores buscarem a compreensão histórica da realidade social destes sujeitos. Reiterou ainda que

[...] outra dimensão da ação pedagógica dos professores de História no PROEJA é a de **problematização da Técnica e da Tecnologia como produção humana**. Isto implica um diálogo estreito com as áreas de formação profissional dos educandos, **sem que com isso a História se torne uma unidade curricular meramente instrumental, a serviço apenas da formação técnica**. Realizar esta tarefa pode significar rever ou **reorganizar as sequências clássicas que fazem parte do Ensino de História, fugindo de uma perspectiva linear dos acontecimentos** (SILVA, 2013, grifos meus).

A concepção de Educação Profissional integrada à EJA que permeia esta comunicação indicou que o ensino profissionalizante pode sim contribuir para a formação de um estudante crítico e reflexivo. Além de superar a concepção tecnicista que a modalidade da educação

profissional tinha desde a Lei 5692/71, o artigo mostrou que o EH na Educação Profissional, quando alinhado aos pressupostos construídos pela comunidade de investigadores em EH desde a década de 1980, pode resultar em um ensino significativo para os estudantes, e não apenas formar mão-de-obra qualificada com vistas a atender as demandas do mercado.

Outro relato de experiência apresentado no XXVII SNH foi *O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: experiências de acessibilidade no museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo*. A autora, Márcia Beatriz dos Santos, graduada em Ciências Sociais, teve sua formação continuada em Patrimônio Cultural e Identidade, e sua experiência na área da museologia, o que leva a pensar que a produção de uma reflexão sobre a experiência que envolve sujeitos da EJA foi uma contingência. A autora não articulou referenciais da EJA em seu texto, tratando apenas de contextualizar a Instituição dos estudantes, citando o seu regimento entre os referenciais. E o diálogo como campo do EH esteve ausente. Ainda assim, a autora trouxe contribuições ao tratar de temas emergentes como a inclusão e a apropriação do patrimônio histórico e cultural como direito social e individual.

Contribuindo para a diversidade de temáticas nas produções sobre o EH na EJA, no XXVII SNH, em 2013, estava o artigo de Raimundo Nonato Araújo da Rocha, intitulado *A História ensinada para jovens e adultos pelos livros didáticos: uma análise dos livros aprovados pelo PNLDEJA/2011 para o segundo segmento do ensino fundamental*. O autor, como já assinaléi, foi proponente de um ST específico para a EJA nesta edição do evento, ao lado de Paulo Eduardo Dias de Mello. Classifiquei seu artigo como um relato de experiência porque em 2011, Rocha foi o Coordenador Geral do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLDEJA). No artigo que socializou no SNH de 2013, além de explicar os critérios das obras para que pudessem integrar o Programa, o autor analisou as duas coleções que haviam sido aprovadas, constatando que ao atenderem aos critérios do Edital, estavam em sintonia com as demandas cognitivas e sociais dos sujeitos.

A análise dos relatos de experiências de EH na EJA nas três últimas edições dos SNH revelou a emergência temas até então inéditos no conjunto de produções analisadas, como a questão da formação docente específica para atuar na EJA, a necessidade de se pensar criticamente o EH na EJA integrada à Educação Profissional e os livros didáticos de História específicos para atender as necessidades do ensino e da aprendizagem na modalidade. O olhar por uma perspectiva diacrônica, por outro lado, mostrou temáticas que se repetem, como a questão do EH na EJA no contexto do campo e em espaços não formais.

Embora a prática de ensino no âmbito dos cursos de licenciatura fosse exigida desde que a Lei nº 9.394/96 foi sancionada, os relatos de experiência sobre o EH na EJA realizadas em estágios supervisionados surgiram entre os Anais dos SNH apenas na segunda década do século XXI, narrados pela perspectiva dos professores universitários. Foram dois os artigos encontrados com esta característica. Um deles foi a comunicação *Reflexões à margem do tempo: o estágio supervisionado na EJA de Florianópolis*, apresentada por Suzana Bitencourt no XXVI SNH, em 2011. A autora era, então, professora colaboradora na disciplina Fundamentos e Métodos do Ensino de História da UFSC. O estágio de docência que é objeto de sua reflexão aconteceu no primeiro semestre de 2010, em dois Núcleos da EJA.

A contextualização deste relato de experiência trouxe elementos que elucidam o domínio da produção sobre o EH na modalidade estar concentrado no estado de SC, como já foi colocado na análise preliminar dos dados que apresentei no Capítulo 3. O excerto abaixo revela as iniciativas pioneiras em políticas públicas para a EJA, desenvolvidas na capital catarinense, que inclusive, antecedem a LDB no reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica:

Em 1989 o Estatuto do Magistério Municipal criou a EJA como uma área de atuação efetiva e dimensionada para atender as duas fases do ensino fundamental, a saber: as séries iniciais e as séries relativas à quinta à oitava série. Porém, foi **a partir do MRC (Movimento de Reorientação Curricular) iniciado no município de Florianópolis em 1993, que a EJA ganhou status de modalidade de ensino, onde passou a significar um projeto de educação básica contendo uma proposta curricular própria.** As séries do ensino fundamental passaram a se chamar Ciclo I e Ciclo II respectivamente (BITENCOURT, 2011, p.1, grifos meus).

A proposta do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis para a EJA, que tem a pesquisa como princípio educativo tem conquistado avanços justamente pelo forte vínculo entre a academia e a educação básica. Nesta relação parece haver o entendimento de que a Universidade não é única Instituição responsável pela produção do conhecimento, de que a sala de aula também se constitui como um ambiente propício para a pesquisa.

Segundo a autora, as etapas da proposta para o ensino/aprendizagem na EJA são: “[...] viabilidade do tema, coleta de material, mapa conceitual, escrita e por fim a participação das equipes nos seminários de apresentação [...]” (BITENCOURT, 2011, p.3). Conforme apontado no relato, um dos resultados do desenvolvimento desta metodologia de ensino é “[...] a qualificação típica de um processo de conhecimento mais amplo, onde o educando é do começo ao fim do processo, o protagonista de seus resultados” (Ibidem).

No mesmo ano da apresentação do relato de experiência de Bitencourt (2011), a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por meio do Departamento da Educação de Jovens e Adultos (DEJA), lançou o documento *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular*, o que ressaltou o compromisso em se manter essa proposta diferenciada para a EJA. Quanto às expectativas de aprendizagem para os diferentes ciclos, percebe-se na área de Ciências Humanas uma forte valorização da História. Além disso, em relação à formação de professores, a Proposta mostrou o compromisso de formar um professor com perfil de orientador da pesquisa (SME/DEJA, 2011, p.19).

Em 2015, no último SNH que aconteceu em Florianópolis, houve outro relato de experiência neste contexto de trabalho em conjunto entre a comunidade acadêmica e o poder público. Trata-se do resumo “*Santa Afro Catarina*” na *Educação de Jovens e Adultos: a presença dos africanos e afrodescendentes em Florianópolis entre os séculos XIX e XX*, de Joana Vieira Borges. A autora possui doutorado em História e sua produção acadêmica concentra-se principalmente nos estudos de gênero. Entretanto, a autora frequentou um curso de especialização em Educação para a Diversidade com foco na EJA. O relato apresentado foi fruto das observações e orientações a estudantes de licenciatura em História que realizaram seus estágios em Núcleos de EJA, enfatizando tanto a importância da experiência do contato dos graduandos com os professores da modalidade, acompanhando seus planejamentos e ações, bem como dos projetos de intervenção desenvolvidos. Um deles, que é o foco do relato, se deu a partir da temática da cultura e História Afro-brasileira. A autora destacou a maneira pela qual todos os sujeitos envolvidos nestas práticas de ensino se beneficiam:

Para os/as estudantes do curso de História, a experiência na EJA é uma oportunidade de desenvolverem práticas sobre **temas como interdisciplinaridade, ensino por pesquisas, conceitos, conteúdos e procedimentos da História nas salas de aula**. Para os núcleos, o trabalho com os estagiários permite que coordenadores/as e professores/as de diferentes áreas reflitam sobre suas práticas pedagógicas, ou mesmo que se utilizem da **compreensão do ofício do/a historiador/a para a criação de estratégias metodológicas**. (BORGES, 2015, p.1566, grifos meus).

Com contribuição semelhante, encontrei entre os Anais do XXVII SNH, o artigo *A aprendizagem histórica em EJA: currículo, livro didático e avaliação*, apresentado por Edicarla dos Santos Marques. A autora é mestre em História, mas não possui formação continuada e experiência profissional com a EJA. A produção socializada foi construída a partir de reflexões “[...] resultantes das ações de planejamento, leitura, pesquisa bibliográfica, acompanhamento e supervisão, desenvolvidas no componente Estágio Curricular Obrigatório IV, do curso de Licenciatura Plena em História, da Universidade Estadual de Feira de Santana

– UEFS” (MARQUES, 2013, p.3). Trata-se de um relato diferenciado, uma vez que ao invés de uma narrativa sobre os estágios, a autora trouxe uma reflexão teórica sobre o currículo posto para a EJA no contexto investigado, buscando principalmente analisar os “elementos ocultos” que o definem. Assim levantou um questionamento muito pertinente, acerca do valor educativo da História ao público da EJA, considerando que

É necessário, antes, deslocar o acento, na modalidade da EJA, do público “formativo” para o público em “aprendizagem”. Pois a escola foi feita para os alunos aprenderem, e não para os professores ensinarem. [...]. Neste sentido, **buscar valor educativo para a ciência histórica em EJA é transpor o debate para o campo da didática da História e situar a aprendizagem dentro das experiências dos sujeitos** que participam dos processos de constituição da sua própria consciência histórica (MARQUES, 2013, p.5-6).

Os relatos desenvolvidos no âmbito de estágios supervisionados ressaltam a crescente preocupação com a questão da formação de professores de História para atuar na EJA. As proposições da Educação Histórica e da Didática da História estão fortemente presentes nestes relatos, e indicam a influência sobre os graduandos no sentido de que estes desenvolvam práticas que significativas de EH. Esse movimento representa o que Fleck (2010) chamou de “iniciação” de novos membros a um coletivo de pensamento, e pode indicar ainda um fator importante para a ampliação de uma comunidade de investigadores em EH na EJA, que ainda está em sua gênese, caso estes graduandos sigam a se interessar pela modalidade. De qualquer forma, a contribuição destes relatos de experiência é muito expressiva, porque eles mostram que é possível por em prática as proposições de um EH problematizador, que proporciona ao estudante o contato com fontes diversificadas, e que estabelece relação dos conteúdos com a realidade vivida no presente.

4.2.4.2 Relatos de pesquisas

Entre as 40 produções sobre o Ensino de História na EJA socializadas nos SNH, 18 se caracterizaram como relatos de pesquisas. A distribuição destas produções, pelos diferentes níveis de Pós-Graduação e em diferentes espaços da pesquisa acadêmica foi sistematizada e apresentada na Tabela 17:

Tabela 17 – Níveis/espços da Pós-Graduação de origem das produções sobre o EH na EJA que são relatos de pesquisas

Níveis/espços da Pós-Graduação	Número de Produções
Doutorado	02
Mestrado	05
Especialização	06
Graduação	01
Projetos de Pesquisa	02
Grupos de Estudos	02
Total	18

Fonte: Produções sobre o EH na EJA referenciadas e dados disponíveis em: <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Elaborada pela autora, 2016.

Os dados acima indicam a pouca concentração de pesquisas com este foco em nível de doutorado. No entanto, o número de apenas dois Doutores com produção diretamente ligada ao EH na EJA não pode ser tomado como absoluto, pois há possibilidades de existirem outros pesquisadores que tenham articulado estas temáticas em seus trabalhos e, entretanto, não os socializaram nos SNH. Este é o caso do próprio proponente dos ST específicos para a EJA em 2013 e em 2015: Paulo Eduardo Dias de Mello.

Já as pesquisas desenvolvidas em cursos de especialização foram as que predominaram, seguidas das produções que são resultados de pesquisas em nível de mestrado. A tabela revela também a existência de pesquisas em cursos de graduação e no âmbito de Grupos de Estudos. Quanto às pesquisas realizadas em Projetos, também são dados importantes, pois significa que houve o interesse de Instituições de fomento à pesquisa de financiá-las, o que reitera a importância da função social da modalidade nos dias atuais. Nas páginas a seguir, procurei situar os relatos de pesquisa de acordo com os seus níveis/espços acadêmicos de origem.

Das 18 produções que são relatos de pesquisas, duas apresentaram a característica de serem **recortes de teses**. Uma delas foi o resumo *Ensino de História e cidadania: um estudo com jovens e adultos na perspectiva do imaginário social e da escola plural*, de José Raimundo Lisbôa da Costa, apresentado no XIX SNH, em 1997. Na época, autor identificou sua comunicação como “uma pesquisa em andamento”, que investigava as dimensões da “consciência social-histórica” dos sujeitos, buscando elementos para a elaboração de uma Proposta Curricular de EH para a EJA.

Este estudo, somado à experiência docente do autor na modalidade, resultou na tese *Ensino de história na educação de adultos: entre o ensinado e o vivido – as dimensões da consciência histórica*, defendida por Costa (2005) no PPGE da UFMG. Os sujeitos da

pesquisa foram estudantes adultos da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, e o subsídio teórico da produção foram obras de Paulo Freire, Edward P. Thompson, Jörn Rüsen, entre outros. Costa (2005, p.7) afirmou que sua pesquisa, foi capaz de detectar “[...] níveis e dimensões das consciências históricas construídas pelos sujeitos da pesquisa”, e que sua contribuição se deu no “[...] campo da educação histórica de adultos no Brasil, no qual as pesquisas ainda são escassas, de modo especial, em relação ao processo de reorientações curriculares [...]”. É importante ressaltar esta última colocação, onde o autor admite a existência de um “campo da educação histórica de adultos no Brasil”.

Acredito que seja cedo para falar em um campo específico de EH na EJA, ou de um “campo da educação histórica de adultos”, pela própria escassez de pesquisas apontada pelo autor. Mas Costa (1997; 2005), poderá ser considerado pioneiro neste sentido, se um dia um campo autônomo de investigação em EH na EJA se constituir. Por hora, o classificaria como um membro do coletivo de pensamento do EH, já que foi orientado por Lana Mara de Castro Siman e neste processo recebeu elementos para um “ver formativo”, conforme preconizava Fleck (2010), passando a compartilhar dos pressupostos desta comunidade científica, a se inspirar em suas maneiras de conceber e tratar problemas de pesquisa. José Raimundo Lisbôa da Costa foi aceito pelos pares deste coletivo, uma vez que passou por uma banca de avaliadores, entre os quais estava Déa Ribeiro Fenelon. Atualmente é professor adjunto da UFMG, onde orienta/orientou outros pesquisadores que articulam os campos do EH e da EJA na construção de seus objetos de pesquisa. Aí eu diria que está a gênese de um campo de investigação com foco especificamente voltado para o EH na EJA, pertinente até que não se resolvam os problemas sociais e educacionais que geram a demanda pela modalidade.

Outra comunicação encontrada que se caracterizou como um relato de pesquisa de doutoramento foi a de autoria de Alessandra Nicodemos. O artigo foi apresentado pela autora no XXVII SNH, em 2013, e integra os Anais desta edição do evento com o título *Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador*. Nesta produção, a autora discutiu o papel do professor enquanto sujeito determinante na construção do currículo, quando este realiza a seleção dos conteúdos para serem desenvolvidos na modalidade de EJA. Nesse sentido, a autora procurou

[...] problematizar na realidade escolar as contradições e as perspectivas concretas do processo de execução e re-criação de um currículo crítico no diálogo com o legado da educação popular, o que implica um modo freireano de compreender o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo histórico a partir de uma relação simétrica entre educador/educando e/ou professor/aluno e ainda, no reconhecimento do lugar de classe social do aluno e de que forma a seleção de conteúdos deve

dialogar com esse lugar, como preconiza a perspectiva político pedagógica da educação popular e de seu legado (NICODEMOS, 2013, p.1).

As discussões acerca de um currículo pautado na concepção de Educação Popular presentes no artigo de Nicodemos (2013) seguem a mesma linha de pesquisa da sua tese, defendida no mesmo ano, no PPG em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob o título *O Trabalho Docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico*. Apenas a atuação da autora no âmbito da ANPUH-Brasil, já permite afirmar que ela também é pioneira de um campo de investigação que ainda está em sua gênese. O fato de ela ter sido proponente de um ST específico para a EJA a inclui no círculo esotérico do EH, pois apenas Doutores com produção acadêmica no tema podem ser proponentes dos ST. Além disso, atualmente a autora é professora adjunta da UFF, coordenadora do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, com ênfase na EJA e do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UFRJ, o que significa que a autora já está trabalhando na “iniciação” de outros membros neste coletivo de pensamento, conforme a análise embasada na epistemologia de Fleck (2010).

Outro dado apontado na Tabela 15 foi que 07 produções levantadas se caracterizaram como **recortes de dissertações**. A primeira foi a comunicação de Diógenes Nicolau Lawand, *Memória e Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, apresentada no XXIII SNH, em 2005, em coautoria com sua orientadora Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. O artigo propôs que o EH pode ser potencializado a partir do trabalho com a categoria memória, tanto em sua dimensão individual quanto na social. Segundo os autores, “A percepção de ritmos que os alunos demonstravam em relatos de experiências, trazidas quando a memória era sensibilizada, foi elemento problematizador na pesquisa” (LAWAND, 2005, p.1).

Tal metodologia de ensino sensibilizadora da memória foi discutida na dissertação defendida por Lawand (2004) na Faculdade de Educação da USP, com título bastante semelhante: *Memória e Ensino de História: uma experiência na Educação de Jovens e Adultos*. Nesta pesquisa, o autor analisou dois projetos de ensino da rede pública de São Paulo que contemplavam a temática, bem como desenvolveu uma experiência de ensino de História vinculado ao tema memória na EJA de uma escola pública municipal, tendo uma conclusão favorável a esta metodologia/abordagem de ensino.

No Caderno de Resumos do XXV SNH, realizado em 2009, encontrei outro relato de pesquisa, intitulado *Narrativas de vida e de formação dos professores de EJA*, de Ana Paula Gomes de Moraes, em coautoria com sua orientadora, Filomena Maria de Arruda Monteiro. O

relato é fruto da pesquisa de Moraes (2009), *Narrativas de Vida e Formação: As Aprendizagens dos Professores de Educação de Jovens e Adultos*, apresentada ao PPG em Educação da UFMT. A autora, com formação inicial em Pedagogia, não dialogou com referenciais do EH, somente com o campo da Educação e da EJA. Os professores de História não foram sujeitos centrais e exclusivos da pesquisa. Contudo, a autora trabalhou com a categoria história de vida, concluindo que os professores “[...] por meio de suas vivências pessoais e trajetória profissional vão construindo os conhecimentos específicos para atuar na EJA” (MORAES, 2009, p.9).

Já no XXVI SNH, realizado em 2011, localizei mais um artigo completo que se caracterizou como relato de pesquisa. Trata-se da comunicação *Experiências em torno das relações entre História e Memória*, de João Andrade. O autor, com ampla experiência docente na EJA, escolheu apresentar neste artigo as interlocuções que fez com os referenciais teóricos de sua pesquisa – tais como Benjamin, Nora, Certau, Anne Marie-Chartier, etc. – defendida no PPGE da UFMG naquele mesmo ano, sob o título *História e memória nos fazeres docentes ordinários com a EJA*, orientada por Lana Mara de Castro Siman. Cabe ressaltar que Andrade já havia socializado um relato de experiência em um SNH anterior, cujo enfoque temático foi o mesmo de sua dissertação, fator que o coloca também entre um potencial membro de um coletivo de pensamento específico sobre o EH na EJA ainda embrionário. Outro dado significativo para a presente pesquisa é a orientação da dissertação de Andrade, realizada por Siman, que também orientou a tese de Costa (2005), explicitando a influência de uma pesquisadora pertencente ao círculo esotérico do EH sobre a produção analisada.

Andrade (2011) procurou compreender de que forma alfabetizadoras da EJA, “[...] sem formação específica em História, potencializam, em seus fazeres docentes ordinários, as relações entre História e memória em práticas culturais de visita em museus” (ANDRADE, 2011, p.5). Dentre os referenciais teóricos destacam-se autores do campo da História Cultural, da cultura escolar e da memória. De suas observações e análises o autor concluiu que “[...] os fazeres docentes ordinários construídos nas práticas culturais pelas alfabetizadoras, potencializam relações entre História e memória em visita a museu” (Ibidem). Para o autor, este tipo de prática favorece a ampliação da noção de fontes históricas dos estudantes, que geralmente as associam somente aos livros, além de dinamizar a relação entre passado e presente, e ampliar o acesso do público da EJA aos bens culturais.

Entre os Anais do XXVII SNH, realizado em 2013, há mais um artigo que relaciona o EH e a EJA, a partir da apresentação de resultados de pesquisa de mestrado. Intitulada *Os*

saberes históricos escolares e o currículo de História como uma possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, foi apresentada por Claudia Mendes Abreu e Vilma de Lurdes Barbosa. Entretanto, o artigo é um recorte da dissertação homônima defendida por Abreu dois anos antes, no PPG em Educação da UFPB, sob a orientação de Edineide Jenize Mesquita. A pesquisa de Abreu (2011) buscou identificar elementos de um currículo emancipatório no trabalho de transposição didática – conceito fundamentado em Yves Chevallard – realizado por dois professores de História do Ensino Médio na EJA, através de questionários aplicados a onze docentes, e observação/gravação das aulas de dois professores, durante um bimestre. A autora realizou as análises à luz de diversos teóricos do currículo, e seus resultados não apontaram elementos constituintes de um currículo com perspectiva emancipatória na transposição didática realizada pelos sujeitos da pesquisa, fato que a autora atribuiu ao desconhecimento desta perspectiva curricular pelos docentes.

Chegando à última edição do SNH, realizado em 2015, localizei no Caderno de Resumos o trabalho submetido por Aline do Carmo Costa Barbosa que, no entanto, não enviou a versão completa para ser publicada junto aos Anais. Intitulado *Investigações acerca da consciência Histórica de alunos da EJA*, o resumo foi um relato de sua dissertação defendida no Mestrado em História da UFG, em 2013, *Didática da História e EJA: investigações da consciência histórica dos alunos jovens e adultos*, sob a orientação de Marcos Antonio de Menezes. A pesquisa de Barbosa (2013) teve como objetivo central investigar a consciência histórica de alunos da EJA de uma escola estadual de Goiânia. Teoricamente, a autora se fundamentou na Didática da História, e metodologicamente adotou o instrumental proposto por Luis Fernando Cerri. Segundo a autora, o estudo permitiu reflexões pautadas na experiência histórica dos sujeitos participantes, e a compreensão das relações desta experiência com as interpretações que fazem da História.

Os relatos de pesquisas sobre o EH na EJA, desenvolvidas no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* e socializados nos SNH, abrangem o período de mais de uma década, considerando que a primeira dissertação que articula estes dois campos foi defendida em 2004. Foram desenvolvidas cinco pesquisas em doze anos, um indicativo de que em média, a cada dois anos e meio, surgiram novos pesquisadores interessados em contribuir para a qualificação do debate em torno da questão do EH na EJA, a partir do diálogo com diferentes campos do saber, em especial o histórico e o educacional. Neste movimento pode estar a gênese de uma comunidade nacional de investigadores em EH na EJA.

Cinco artigos e um resumo foram identificados e categorizados como relatos de **pesquisas realizadas em cursos de especialização**. Todas essas especializações tiveram como foco a EJA, sendo que três delas deram ênfase à educação profissional integrada à modalidade. Quatro destes cursos de especialização foram ofertados por Institutos Federais de Educação em diferentes estados brasileiros (Rio Grande do Norte, São Paulo, Mato Grosso e Amazonas), e um por uma IES pública (Santa Catarina). Uma das produções foi realizada em um curso de uma Faculdade particular do Recife/PE. Embora a regulamentação de cursos Pós-Graduação *Lato Sensu*³⁸ não seja atribuição da CAPES, estes cumprem importante função na demanda permanente de qualificação da docência, neste caso, na EJA.

A comunicação apresentada no XXV SNH, em 2009, *Ensinar a ser, conhecer e conviver: os temas transversais “meio ambiente” e “diversidade cultural” nas aulas de História na Educação de Jovens e Adultos*, de Sonni Lemos Barreto em coautoria com seu orientador, Francisco das Chagas Silva Souza, foi um relato de um estudo desenvolvido no mesmo ano e intitulado *O princípio da transversalidade na prática do professor de história da EJA em instituições de ensino público em Mossoró-RN*. No artigo socializado no SNH, os autores defendem a ideia de que as práticas de ensino de História na EJA podem ser férteis se tomarem como ponto de partida os Temas Transversais, uma vez que estes “[...] podem ter evidência prática na vida real, social e comunitária do aluno. [...] O ensino da História pode tornar-se um abrigo seguro para os temas transversais dado o caráter formativo dessa disciplina, bem como a amplitude dos temas que ela aborda (BARRETO; SOUZA, 2009, p.5). Contudo, ressaltam a importância da criatividade do professor para que os temas, indicados pelos PCN (1997), não fiquem desarticulados de conteúdos importantes. A primeira autora desta Comunicação, Sonni Lemos Barreto, atualmente é mestre em História pela UFRN, título obtido no ano de 2011, onde foi orientanda de Raimundo Nonato Araújo da Rocha.

Ainda no XXV SNH, em 2009, foi apresentada outra comunicação desta natureza, intitulada *O papel dos meios didáticos na construção do currículo de História da Educação de Jovens e Adultos* de Claudia Mendes de Abreu. O artigo foi um recorte de seu trabalho de conclusão de curso de Especialização em EJA, *O currículo de História do Ensino Médio modelado pelos professores da Educação de Jovens e Adultos*, apresentado em 2008. Cabe lembrar que esta foi a segunda produção de Abreu encontrada entre os Anais dos SNH, sendo

³⁸ Conforme a Resolução CNE/CES 1/2007, em seu Artigo 1º, “Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento [...]”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf>. Acesso em: Jul. 2016.

que o interesse em articular os campos do EH e da EJA foi mantido pela autora mais tarde, em sua pesquisa de mestrado. Nesta edição do evento, a autora problematizou “[...] a função dos meios didáticos, especificamente, os livros-texto de História para a construção do currículo pensado para a sala de aula da EJA do Ensino Médio” (ABREU, 2009, p.2).

A partir da compreensão do currículo como uma construção cultural e do professor enquanto mediador entre o currículo prescrito e a prática, sendo o sujeito que exerce, portanto, papel fundamental na seleção dos conteúdos, a autora tomou como base empírica os depoimentos e a observação da prática de dois professores de História da EJA. Suas conclusões indicaram que predominava a prática de adaptação de materiais do ensino regular e que as especificidades do público da EJA só foram conhecidas mediante a experiência na modalidade, uma vez que havia uma lacuna na formação inicial/continuada para a docência dos sujeitos da pesquisa. Além disso, a autora apontou “[...] a pouca utilização de outros meios didáticos como materiais audiovisuais, aulas de campo e ferramentas como o computador e a internet” (ABREU, 2009, p.10).

A comunicação *Ensino de História e vida profissional: perspectivas de alunos de EJA*, apresentada por Fernanda Moraes dos Santos no XXVI SNH em 2011, também se caracterizou como relato de pesquisa, sendo um relato da monografia homônima apresentada em 2010, sob a orientação de Fausto Henrique Gomes Nogueira, em um curso de especialização em EJA, com ênfase no PROEJA. A pesquisa teve como sujeitos estudantes dos anos finais do EF de duas escolas públicas de Cotia/SP. Ao ingressar neste curso de especialização, a autora era licenciada e bacharel em História pela USP, e atualmente, é mestranda em Educação pela mesma Instituição. A partir da categoria trabalho, a autora investigou “[...] qual seria a contribuição da disciplina História, de acordo com a perspectiva do aluno, em sua vida prática, e além, como contribuir para que a ótica de cada um se amplie com relação à realidade social, econômica, científica e cultural” (SANTOS, 2011, p.1).

Santos (2011) identificou a tipologia da sua pesquisa como um estudo de caso, realizado a partir da abordagem etnográfica. A autora constatou que os estudantes da modalidade EJA têm dificuldades em relacionar os conteúdos históricos a temas e problemas da atualidade, de sua realidade cotidiana, tendo a concepção de História como estudo do passado. Reconheceu os avanços, principalmente trazidos pelas novas tendências da Educação Histórica e Didática da História para superar estas concepções de História. “No entanto, [afirmou que] apesar das mudanças teóricas com relação ao ensino de História, ainda há a

resistência de muitos professores em conduzir o ensino de maneira diversificada, dada a tradição que permanece dentro do ambiente escolar” (SANTOS, 2011, p.3).

Já a comunicação apresentada no XXVII SNH, em 2013, por Inêz Aparecida Deliberaes Montecchi e Matheus de Mesquita Pontes, *Do contexto neoliberal à experiência emancipatória da Educação de Jovens e Adultos em Cáceres/MT: o caso do Proeja FIC voltado a pescadores, ribeirinhos e pequenos agricultores*, foi um recorte da monografia de especialização de Pontes, apresentada em 2012, sob o título *Das políticas neoliberais às reformas pontuais na Educação de Jovens e Adultos: o caso do PROEJA FIC em Cáceres-MT*, com orientação de Admilson Costa Cunha. Os autores, que são mestres em História e professores do IFMT, apontaram alguns resultados deste estudo de caso no artigo socializado, destacando a qualidade teórica e metodológica do Projeto que foi o objeto de investigação, onde as demandas pedagógicas e sociais dos sujeitos eram priorizadas. Conforme relataram, “O que o projeto tem de resultados está expresso nas salas de aula, que mesmo depois de 2 anos e meio, e de uma greve de 80 dias, as mesmas continuam lotadas. O índice de evasão está em torno de 15%, menos da metade da média nacional” (MONTECCHI, PONTES, 2013, p.15). Entretanto, os autores denunciam que este Projeto corria o risco de ser encerrado em função do descompromisso público com o seu financiamento.

Ainda entre os Anais do SNH de 2013, encontrei um resumo de outro relato de pesquisa realizado em um curso de Especialização em EJA e Educação na Diversidade, de autoria de Onete da Silva Podeleski. A autora, graduada em História e mestre em Agroecossistemas, submeteu ao SNH o resumo intitulado *EJA: apropriação do entorno escolar – para além dos muros escolares*, homônimo ao trabalho de especialização, sob a orientação de Karina de Araújo Dias. O diferencial desta pesquisa é que a proposta não era simplesmente realizar uma investigação, mas a partir dela, criar um projeto de intervenção junto à comunidade escolar. A autora, então, desenvolveu uma atividade com o “[...] objetivo central despertar nos estudantes o gosto e o hábito da leitura para além da sala de aula, cadastrar os educandos na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e reconhecer outros espaços no processo de ensino/aprendizagem” (PODELESKI, 2013, p.775). O resumo deixou transparecer a sintonia com os pressupostos do EH ressignificado e da pedagogia crítica, ao ressaltar a importância do “diálogo da experiência de vida e da prática escolar”.

A última Comunicação encontrada que se caracterizava como resultado de pesquisa em especialização foi o resumo de autoria de Arlete Pereira de Oliveira, submetido ao XXVIII SNH, de 2015, sob o título *O currículo de EJA em Rio Branco-AC: a percepção de educandos*

trabalhadores. A autora, com formação inicial em pedagogia, e que atualmente é técnica formadora da Secretaria Estadual de Educação e Esportes do Estado do Acre, apresentou a pesquisa de mesmo nome no ano de 2011, tendo sido orientada por Francisco Raimundo Alves Neto. Sua concepção de Educação revelou-se através do entendimento do currículo como um campo de disputa de poder, admitindo a existência não só de um currículo formal, mas também do currículo real e oculto praticado nas escolas. Contudo, neste resumo, a autora não definiu o lugar da disciplina de História em seu objeto de investigação, tampouco qual era a compreensão dos estudantes acerca do currículo.

O agrupamento das seis produções sobre o EH na EJA que são resultados de pesquisas desenvolvidas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* permitiu visualizar que estas passaram a despontar, no contexto dos SNH a partir de 2009, com dois trabalhos desta natureza apresentados naquela edição do evento, e que a ocorrência destas produções se mantém como tendência, já que todas as edições posteriores do evento contaram com a socialização de relatos de pesquisa com esta característica. Também foi possível verificar que tais relatos de pesquisa estavam em sintonia com os demais trabalhos socializados nos SNH, marcados pelas problematizações ligadas ao currículo, ao mundo do trabalho, à abordagem temática do EH e da concepção do conhecimento histórico que transcende os ambientes formais de ensino. Tudo isso amparado por referenciais teóricos críticos.

Se por um lado houve a predominância de relatos de pesquisas produzidas em cursos de especialização, em um movimento contrário, o único relato de **pesquisa produzida em âmbito da graduação** encontrado foi o resumo de Lediane Pereira Ramos, submetido ao XXVIII SNH, em 2015. A autora, graduanda em História, foi a única entre os 51 autores do conjunto de produções analisadas que faz parte, na perspectiva da teoria do conhecimento de Fleck (2010), ao círculo exotérico dos leigos. O resumo *Olhares sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: CEJA Luiza Miotto Ferreira* relatou uma pesquisa que partiu da observação de aulas de História e de entrevistas com os professores da disciplina, por intermédio das quais a autora buscou analisar as práticas e perspectivas do EH na EJA, naquela Instituição. Embora a autora não explicita os resultados da investigação, tampouco seus referenciais teóricos no resumo, sua concepção de EH, construída ainda neste processo de “iniciação”, revela que a estudante tem o contato com uma corrente crítica deste campo ao afirmar que o objetivo do EH é “[...] a construção de uma postura diante do conhecimento, que possibilite ao estudante reconhecer-se como ser social, político e cultural através de sua participação na ação coletiva de ensino e aprendizagem” (RAMOS, 2015, p.1565).

A produção do conhecimento por meio da pesquisa, ainda já âmbito da graduação, significa um aspecto importante na formação do futuro professor. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, mencionava, em relação à formação específica: que “[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino [...]” (BRASIL, 2000, p. 56). Contudo, sabe-se que nem sempre esta é a realidade dos cursos de Licenciatura em História³⁹.

Outro dado significativo apontado pela Tabela 17 foi que dentre as 18 produções que integram a categoria dos relatos de pesquisa, duas possuem a peculiaridade de terem origem em **Projetos de Pesquisa** vinculados à IES, contando com financiamento para seu desenvolvimento. Uma delas é o artigo *O Ensino de História no sudoeste goiano: análises e reflexões*, de Luzia Márcia Resende da Silva, encontrado entre os Anais do XXV SNH, realizado em 2009. Neste relato, a autora apresentou alguns resultados do Projeto de Pesquisa homônimo desenvolvido desde 2005, sob a sua coordenação e financiado pelo Programa de Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa investigou a concepção de História e a prática pedagógica de todos os professores da disciplina que atuavam na rede estadual de ensino no ano de 2006 em Catalão/GO. Além disso, o estudo contou com uma pesquisa de campo em uma escola cujo atendimento se dirigia exclusivamente à modalidade da EJA,

[...] onde foram consultados documentação oficial da escola, planos de curso da área de História, material didático utilizado pela professora, e, foram também aplicados questionários para a diretora do colégio, para a professora de História do ensino médio e para todas as turmas do ensino médio além de observação participante das aulas de história no ensino médio na escola [...] (SILVA, 2009, p.2).

As análises da autora revelaram que embora os sujeitos entrevistados demonstrassem empenho em superar a concepção tradicional de História, e o Regimento da escola pesquisada apresentasse objetivos alinhados a uma História crítica (tais como criticar, analisar e interpretar fontes documentais diversificadas, produzir textos, trabalhar com diversas concepções de tempo, etc.), na prática a proposta não era desenvolvida, uma vez que “[...] os conteúdos são divididos cronologicamente, e é uma História de cunho mais tradicional e que as proposições expressas no Regimento da escola não são consideradas nos planos de curso e

³⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História, dispostas no Parecer CNE/CES nº 492/2001, não contemplam, entre as habilidades e competências desejáveis no perfil dos licenciandos, a prática e os conhecimentos específicos na modalidade EJA, referindo-se apenas aos níveis de ensino Fundamental e Médio.

materiais didáticos utilizados” (SILVA, 2009, p.8). Sobre as atividades acadêmicas da autora, que é Doutora em História, é importante destacar a existência de um vínculo relevante com a EJA, pois além do projeto de pesquisa que embasou esta Comunicação socializada no SNH de 2009, Luzia Márcia Resende da Silva hoje integra um projeto de extensão do PRONERA, com vistas à produção de materiais didáticos aos educandos da EJA do campo.

Outra produção encontrada caracterizada como relato de Projeto de Pesquisa, foi a comunicação *Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores de História: algumas reflexões*, de Célia Santana Silva, apresentada no XXVII SNH, em 2013. Tratava-se de um Projeto de Pesquisa em andamento na época, financiado pela Universidade do Estado da Bahia, e intitulado *Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: investigando saberes e práticas docentes*. O *locus* da pesquisa foram escolas da rede pública de Eunápolis/BA, onde foram investigadas as práticas docentes, a forma como eram trabalhados diferentes conceitos históricos, em um contexto onde a proposta curricular era organizada por áreas do conhecimento e os conteúdos por eixos temáticos.

A autora apontou, contudo, que os resultados evidenciaram “[...] dificuldades de inserção de tais categorias históricas e suas relações com os conteúdos de História por parte dos docentes da modalidade em pauta. Esses não estão preparados para trabalhar a partir dos eixos temáticos” (SILVA, 2013, p.3). Vale ressaltar que Célia Santana Silva, já coordenou o GT Ensino de História e Educação da ANPUH-Seção Bahia e atualmente é doutoranda em História na UDESC, sob a orientação de Cristiani Bereta da Silva, que por sua vez, é a atual editora da *Revista História Hoje*, um dos periódicos da ANPUH-Brasil. Este dado é mais um indicativo do interesse crescente entre a comunidade de investigadores em EH em problematizar as relações entre ensino e aprendizagem no contexto da EJA.

Um importante ponto a destacar sobre as pesquisas desta natureza é o caráter crítico, pois o olhar do pesquisador de “fora” do contexto escolar tende a estar mais aguçado em perceber as contradições na *práxis* educativa. Ao contrário dos relatos de experiência, que geralmente apresentam resultados exitosos, esse tipo de estudo contribui para desvelar uma visão “romântica” da EJA, apontando os reais problemas enfrentados pelos sujeitos da modalidade no cotidiano, e acima de tudo, buscando respostas para minimizá-los.

A última categoria de relatos de pesquisas apontada na Tabela 17 diz respeito àquelas desenvolvidas no âmbito de **Grupos de Estudos**. As duas Comunicações com esta característica, encontradas entre os Anais dos SNH, foram produzidas em IES das regiões

Norte e Nordeste do país. Ambas foram apresentadas em 2013, no XXVII SNH, que se realizou em Natal/RN, o que indica que a proximidade do evento favoreceu a participação dos autores. A primeira delas, a comunicação *A Educação de Jovens e Adultos: uma investigação por meio da prática docente de professores de História*, de Wilma Nazaré Baía Coelho e Rafael da Silva Oliveira, foi produzida no contexto das investigações realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), vinculado à UFPA, coordenado pela primeira autora.

Os sujeitos da pesquisa foram professores de História da EJA do Ensino Médio, que atuavam em uma escola pública de Belém/PA, e a investigação se deu acerca das representações destes sujeitos sobre o tipo de formação adequada para atuar na modalidade, e quais eram as diferenças, na concepção dos sujeitos, entre o ensino nesta modalidade e no ensino dito regular. Em suas análises, os autores constataram a falta de formação específica para atuar na modalidade, o desconhecimento da legislação que a regulamenta, e a adaptação de práticas e conteúdos do ensino regular, desconsiderando as especificidades da EJA.

Já a comunicação de Tânia Serra Azul Machado Bezerra, intitulada *A Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho: uma análise a partir da experiência formativa no sistema prisional em Parnaíba-PI*, socializada no XXVII SNH, em 2013, apresentou resultados de pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos Marxistas Piauiense (GEMPI), vinculado à UFPI. Nesta época, o grupo desenvolvia investigações “[...] acerca de categorias como EJA, mundo do trabalho, sistema prisional e formação humana, na intenção de analisar/compreender suas funções sociais e pedagógicas em Parnaíba nas últimas décadas” (BEZERRA, 2013, p.2).

Os sujeitos da pesquisa foram professores e estudantes da EJA do sistema prisional, cuja experiência forneceu os dados empíricos para o estudo que objetivou “[...] analisar, compreender, registrar e debater limites e possibilidades de um processo constituidor de uma ação formativa transformadora e incluyente, pensando os sujeitos em sua formação omnilateral” (Ibidem, p.7). Embora a autora não tenha explicitado o papel do EH neste processo educativo, a História pode ser entendida como inerente à proposta, uma vez que esta assume uma concepção dialética da Educação. Cabe lembrar que esta produção estava em consonância com o primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2011) que contemplava, em sua meta 17, a ampliação do atendimento educativo a todas as pessoas privadas de liberdade por meio da modalidade da EJA, e que o novo Plano (2014-2024), manteve a prerrogativa em suas estratégias concernentes às metas 9 e 10.

Os relatos de pesquisas em Grupos de Estudos são exemplos de uma prática promissora para a produção do conhecimento. As discussões desta natureza, articulando o EH e a EJA, ainda têm pouca representatividade no âmbito dos SNH e aí está um aspecto que deve ser considerado, uma vez que, na ausência desta forma de organização científica, se perde a oportunidade de estabelecimento da necessária interlocução entre os pesquisadores e os professores da EJA.

4.2.4.3 Ensaaios

O último critério de agrupamento para o conjunto de produções sobre o EH na EJA, socializadas nos SNH, foi definido como reservado às produções que se caracterizam como “Ensaaios”, tendo como fonte de inspiração as categorias construídas por Soares e Maciel (2000). Este conjunto compreende apenas três produções (dois artigos completos e um resumo). A característica destes textos permitiu classificá-los como ensaios, uma vez que eles discutem o EH na EJA, com sustentação a partir de bases teóricas, buscam alcançar originalidade na abordagem do EH na EJA, mas não dão indícios de terem sido produzidas em contextos de pesquisas mais amplas, tampouco dão pistas de que tenham a pretensão de realizar análises exaustivas sobre o tema.

É o caso da comunicação apresentada por Alba Cleide Calado Wanderley, no XXVII SNH, em 2013, intitulada *Educação de Jovens-Adultos: fundamentos para uma prática de afirmação de direitos*. A autora, licenciada em História e com mestrado e doutorado em Educação, realizou uma reflexão teórica sobre as relações étnico-raciais na EJA, argumentando que grande parte de seu público é afrodescendente e que a modalidade de ensino precisa se constituir enquanto um espaço de afirmação desta identidade.

Fortemente fundamentada na concepção de Educação Popular, a autora defendeu que “Devemos assumir a EJA numa perspectiva de uma educação libertadora, fazendo uma interpretação das intrincadas trajetórias de vida e luta desses educandos como um ato político em prol do exercício de sua emancipação” (WANDERLEY, 2013, p.10). Assim, a autora cobrou o compromisso do poder público, bem como a participação de movimentos sociais, em especial o Movimento Negro e da sociedade em geral, para que juntos se mobilizem até que a modalidade se encaminhe como “[...] uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente denegados” (WANDERLEY, 2013, p.8).

Outro ensaio que também assumiu um tom de denúncia em relação à secundarização da modalidade da EJA foi o artigo *O que nos tem dito os Manuais de Didática de História sobre escolarizar jovens e adultos trabalhadores no tempo presente*, de Alessandra Nicodemos, socializado no último SNH, em 2015. A autora, que foi proponente do ST específico da EJA nesta edição do evento, construiu sua análise a partir de três manuais de EH, produzidos após as DCN para a EJA (2000), bastante disseminados e que têm subsidiado a formação de novos professores nos cursos de graduação, bem como a prática de muitos professores de História do país.

A autora demonstrou a “[...] ausência, nas discussões propostas pelas autoras, das inovações curriculares desenvolvidas nos últimos tempos, em torno das especificidades da escolarização de jovens e adultos trabalhadores” (NICODEMOS, 2015, p.4, grifos do original). A autora fez uma ressalva, mencionando a única passagem que aborda indiretamente as questões da EJA, na obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Maria Fernandes Bittencourt, quando esta “[...] situa o processo de ampliação do acesso à escolaridade para segmentos sociais populares/trabalhadores que marca o cenário educacional brasileiro na segunda metade do século XX” (Ibidem, p.5). Embora tenha considerado que a abordagem de Bittencourt seja “substantiva e politicamente comprometida”, a autora apontou que o silenciamento em torno das especificidades da EJA nos manuais de EH incide de maneira negativa no processo de formação docente para atuar na modalidade.

A terceira produção que categorizei como “ensaio”, de autoria de Henrique dos Santos Pacheco, tem como título *Saber falar aos doutos e aos escolares: os saberes históricos e a dicotomia pesquisa/ensino no tempo presente*. O autor, mestrando do PPG em Educação da UFF, é professor da Educação Básica, inclusive da modalidade da EJA, e atua na coordenação da EJA da rede municipal de ensino de Itaboraí/RJ, tendo participado do processo de reformulação curricular do ensino de História da EJA do município.

Em sua Comunicação, apresentada no ST específico da EJA, Pacheco (2015) fez uma densa reflexão teórico-epistemológica sobre o EH, discutindo a inter-relação deste campo com a historiografia dos *Analles* (como o próprio título da produção evidencia, ao utilizar uma citação de Marc Bloch) e a corrente materialista histórico-dialética. O autor problematizou a dicotomia ensino-pesquisa e a História do tempo presente, e nesse sentido, defendeu que “[...] há que se tratar o tempo presente como uma *categoria histórica*, como uma temporalidade, afinal de contas, haverá História enquanto houver raça humana, na produção social de sua existência e com o tempo presente sempre em movimento” (PACHECO, 2015, p.13). A

reflexão do autor trouxe um bom argumento a respeito da incompatibilidade do pensamento pós-moderno ou reconstrucionista como base epistemológica do EH, uma vez que a História está sempre em movimento, sendo construída, a cada minuto, pelas coletividades humanas.

As produções classificadas como “ensaios” foram socializadas recentemente, nos dois últimos SNH. As duas primeiras produções trazem contribuições ao assumirem um tom de denúncia, apontando o quanto ainda a EJA é secundarizada nas políticas educacionais e ao mesmo tempo anunciam horizontes, cada qual em seu núcleo temático. Estas duas produções, apresentadas em 2013 e 2015, corroboram para a percepção de que a concepção de Educação Popular resiste e é vista como uma saída para garantir o direito não só do acesso à educação, mas também da aprendizagem dos sujeitos da EJA. Já o último ensaio também é bastante relevante já que é produção que estabelece um diálogo mais profundo entre a ciência de referência, a História, os pressupostos do EH e as particularidades da EJA.

Enfim, os ensaios, assim como as demais produções socializadas no século XXI, sejam relatos de pesquisa ou de experiência, além de estarem harmonizadas com as proposições críticas do campo do EH e da EJA, apresentaram referências às DCN. Assim, apareceram com intensidade expressões que definem a concepção de EJA dos autores, tais como: um processo educativo que considera as “especificidades” dos sujeitos (19 produções, 04 na primeira década e 15 na segunda); que oportuniza a “autonomia” dos sujeitos (15 produções, 03 da primeira década e 12 na segunda); uma educação para a “emancipação ou emancipatória” (06 produções, 01 na primeira década e 05 na segunda); a EJA como um “direito” (18 produções, 04 da primeira década e 14 da segunda), entre outras expressões.

4.2.5 Perspectivas para a potencialização do EH na EJA

As contribuições das produções analisadas para a potencialização do EH na EJA são inúmeras, como evidencia a própria dispersão de enfoques temáticos, indicando que as problematizações são heterogêneas. No entanto, em síntese, situei as principais contribuições em torno de dois aspectos: a renovação da prática do EH na EJA e o EH como elemento que contribui para a superação da estigmatização da EJA.

Sobre este último aspecto, a forma como Rocha (2013, p.1) iniciou seu artigo é muito contundente: “Há poucos dias, um colega de profissão contou-me que na escola em que trabalha a EJA significa *Eles Jamais Aprenderão*”. O autor pontuou que essa concepção

pejorativa está arraigada no senso comum dos brasileiros. Este, porém, não foi o único a levantar tal problematização. Muitos autores denunciaram o

[...] processo de precarização sob o qual se deu historicamente a formação de jovens e adultos, a ausência de políticas específicas para melhoramento da qualidade de ensino, as más condições de trabalho e a falta de qualificação dos docentes para trabalhar com este público, bem como a transferência da responsabilidade de regulamentar a organização e o funcionamento aos sistemas de ensino, ainda pauperiza mais o ensino nesta modalidade da educação (SILVA, 2009, p.4).

Esta lógica perversa que cerca a modalidade por todos os ângulos, desde o seu financiamento até o imaginário dos que subestimam os estudantes da EJA, é um problema atual, conforme observaram Coelho e Oliveira (2013, p.7): “A discussão em torno da estigmatização da EJA, vista pelos professores como uma educação de segunda oportunidade, é uma questão a ser superada”. Mas, afinal, o que a renovação da prática do EH tem a ver com a superação destes rótulos que os seus sujeitos recebem?

Justamente a possibilidade que as novas proposições para o EH proporcionam ao estudante se reconhecer enquanto sujeito do seu conhecimento e de sua história, agente de transformação da realidade. As ideias de que o professor de História deve estar a par das “[...] discussões historiográficas, sobre as fontes e procedimentos metodológicos da disciplina que emergem nas últimas décadas [...]” (ANDRADE, 2011, p.6), aliadas ao EH que parte de uma problematização do presente, faz com que os conteúdos estudados sejam mais significativos. Além da “história-problema”, da dinamização das relações entre o passado e o presente, o estudo a partir de diferentes fontes históricas também contribui para que o estudante se sinta parte do processo, e não apenas um receptor:

No que tange ao ensino de História, o uso de variadas fontes e linguagens (cinema, música, literatura, jornais, jogos etc.) para trabalhar com esta disciplina e desenvolver estas experiências/vivências, possibilita o (re) pensar e (re) significar de práticas didático-pedagógicas que não consideravam os/as estudantes e suas formas de sociabilidades como elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2009, p.2).

Quando se oportuniza ao estudante participar da construção do saber histórico em sala de aula, há uma contribuição no sentido de mostrar que ele é capaz de aprender muito mais. Como ressaltou Abreu (2009, p.5), “A EJA não se restringe somente a um processo alfabetizatório, hoje ela assumiu outras feições, não se limita mais a dominar os simples códigos de escrita e leitura”. Contudo, um dos problemas que mais têm afligido aos pesquisadores do EH é que “Os conteúdos históricos tradicionalmente ensinados não

dialogam com os do universo experimental do jovem ou adulto e de sua realidade como classe social” (NICODEMOS, 2013, p.14).

Por isso, entre os enfoques temáticos do conjunto da produção analisada, o mais recorrente foi a questão do currículo do EH na EJA. Não é tarefa fácil selecionar conteúdos e as produções que tratam desta problemática não trouxeram fórmulas, mas apresentaram o consenso de que é importante ouvir os estudantes, saber de suas demandas sociais e culturais. Nicodemos (2013, p.13), vê

[...] os professores como redefinidores de políticas de currículo em suas salas de aula, entendendo que a *re-criação e execução* de um currículo crítico constitui esforço teórico e político na construção de um ensino comprometido com a realidade dos alunos jovens e adultos trabalhadores e na superação das questões específicas e complexas em torno do conteúdo histórico e de sua seleção no espaço escolar.

Uma proposta promissora de organização curricular para o EH na EJA, presente na produção analisada, foi a do ensino por eixos temáticos, aliado, preferencialmente, à pesquisa como princípio educativo. Contudo, como alertou Caimi (2001, p.159),

É uma proposta polêmica, cuja qualidade e sucesso dependem, fundamentalmente, da competência pedagógica e do compromisso político do professor; que requer um espaço permanente e coletivo de leitura, investigação, discussões, em que o professor possa refletir sobre suas concepções historiográficas e educacionais.

Da mesma forma, as experiências que têm adotado a pesquisa como princípio educativo também se veem diante de uma tarefa difícil, de superação da história linear, sem recair no completo abandono da cronologia, e sem abdicar da noção de processo histórico. Outro aspecto que pode ser alvo de críticas desta proposta é a opção de abrir mão do tempo destinado às aulas de História para a organização deste componente curricular junto a outras disciplinas, por área do conhecimento.

Algumas experiências têm concebido as aulas da EJA desta forma, onde “São [...] organizadas ao longo de um turno. Acredita-se que assim, diluindo as disciplinas que compõem o currículo próprio do ensino fundamental, a interdisciplinaridade acontece efetivamente” (BITENCOURT, 2011, p.2). Para se adotar uma proposta desta natureza, é necessária muita coesão e disposição de estar aberto às críticas, pois como se evidenciou na trajetória histórica da ANPUH-Brasil, muitos pesquisadores do campo do EH não são favoráveis a esta “diluição” dos conteúdos de História.

Aliás, as pesquisas desenvolvidas no âmbito de Projetos de Pesquisa e de Grupos de Estudos, que compõem o conjunto de produções analisadas, mantiveram uma característica em comum, na medida em que desmistificaram o sucesso dos relatos de experiência. Um dos relatos de estudos de caso, por exemplo, apontou que os professores não têm preparo para trabalhar com o EH por eixos temáticos (SILVA, 2013, p.3). Enquanto outro indicou as limitações dos professores ao trabalhar com a pesquisa em sala de aula: “[...] as instruções dadas ao aluno sobre como desenvolver um trabalho de pesquisa são, no mínimo, improvisadas. [...] o professor solicita o tema ao aluno, esquecendo de fornecer as instruções necessárias (SILVA, 2009, p.6)”. É claro que cada pesquisa e experiência têm seus contextos específicos, mas é interessante pensar por que nos relatos de experiência nunca surgem problemas, se na prática o professor da EJA passa por todos os tipos de desafios e insucessos.

Um dos fatores do que decorre a falta de preparo para a complexa tarefa de elaborar e por em prática currículos críticos, bem como de trabalhar com eixos temáticos e com o ensino a partir da pesquisa na EJA é a falta de formação docente, inicial e continuada, adequada para o professor de História atuar na modalidade. Esta foi a crítica mais recorrente na produção analisada, e não apenas nas que têm como núcleo temático o currículo ou a prática docente. Os autores da produção analisada demonstraram concordância acerca da

[...] necessidade de uma formação específica para o trabalho com a EJA, pois os professores constroem o currículo, selecionam os conteúdos, as metodologias, abordagens, os recursos didáticos, além de **planejarem a sua prática em função das impressões que desenvolveram sobre os alunos da EJA**, já que não receberam formação inicial, pouca ou nenhuma formação continuada e dificilmente leem textos específicos para o ensino em tal modalidade ou sobre currículo (ABREU, 2009, p.10).

A cada ano, a demanda por essa formação específica tem se mostrado maior e mais complexa. Hoje há, por exemplo, mais uma especificidade, a da EJA integrada à Educação Profissional, onde “[...] tem sido na prática que os professores e professoras do PROEJA vão realizando seus processos formativos e reflexivos” (SILVA, A.L., 2013, p.10). Esse fato de que o professor de História se forma na prática já havia sido considerado por Elza Nadai, em um artigo socializado no VI SNH, conforme apontou Ricci (1999, p.53). Tal constatação continua se aplicando aos professores de História da EJA.

Contudo, um ponto relevante que a produção analisada indicou neste sentido, foram os relatos de experiência a partir de estágios supervisionados na EJA, que estão garantindo

uma formação inicial específica para os futuros professores e que também dão elementos aos docentes universitários para refletirem e produzirem conhecimentos sobre o EH na EJA.

4.2.6 Um limite e uma contradição do EH na EJA

Entre a produção analisada, também existem fatores importantes que ainda são pouco problematizados, como a questão do ingresso crescente de sujeitos cada vez mais jovens nas turmas de EJA. Apenas duas produções mencionam este fenômeno: o relato de pesquisa de Santos (2011), e o relato de experiência a partir de estágio supervisionado, apresentado por Marques (2013). Esta última autora apontou que a experiência possibilitou

[...] notar outra tendência do público da EJA que emerge nas escolas públicas. Trata-se daqueles alunos que tiveram ofertado o ensino regular em idade etária adequada, no entanto, pela frequente **repetência**, muitas vezes acabava **evadindo da escola**, ou permanecia a ocupar os bancos escolares até **completar a idade mínima para ingressar na EJA** [...] (MARQUES, 2013, p.4).

Esta é uma questão bastante delicada, e está ligada também à discussão da qualidade do ensino regular, à criação de políticas/programas que assegurem a permanência do estudante, entre outros fatores. A experiência de sete anos de ensino exclusivo na EJA me permitiu presenciar, inúmeras vezes, posicionamentos absurdos de gestores, que dizem “Assim que o fulano completar 15 anos vai para a EJA!”. Esse discurso muitas vezes é absorvido pelos próprios estudantes, que veem na modalidade uma forma de aligeirar os estudos. Uma colega, que não atua na modalidade, relatou um dia que o filho de apenas 12 anos lhe pediu se podia parar de estudar e esperar para cursar a EJA.

Além destas questões ainda não resolvidas, também foi possível verificar que as pesquisas analisadas apontaram para uma grande contradição do EH na EJA: articular as duas promissoras propostas ensino, isto é, o ensino por eixos temáticos e o princípio de educar pela pesquisa, com o escasso tempo destinado às aulas na modalidade. Diversos autores sinalizaram os problemas que o reduzido tempo da EJA acarreta. Por exemplo, Santos (2011, p.13) constatou que “[...] precisaria de mais tempo (e não apenas um ano, como foi trabalhado pela professora da escola estadual) para que os alunos realmente sintam-se participantes e agentes da história”. Já Abreu (2009, p.9) percebeu que “[...] a prática vai fazendo o professor compreender que o tempo pedagógico na EJA é reduzido, comparado ao do ensino regular [...]”. Outro autor, ao realizar tal reflexão, critica a

[...] falta de clareza de governos, propondo **cursos aligeirados na forma semipresencial ou não presencial** para essa modalidade da educação. Isso compromete, em grande parte, as perspectivas de construir EJA e Educação Histórica que priorizem o acolhimento, a socialização e a experiência de um processo de ensinar e aprender com qualidade social, através do qual se consolide o desenvolvimento sócio-cognitivo, sempre defendido e construído pelos Educadores (as) (ANDRADE, 2007, p.3, grifos meus).

Uma vez que o público desta modalidade é heterogêneo e o tempo reduzido de aulas na EJA impõe limites ao desenvolvimento dos conhecimentos, conceitos e sociabilidades que são importantes para a formação destes sujeitos, a seleção e organização dos conteúdos é uma das maiores inquietações dos pesquisadores, como foi possível verificar no dado da Tabela 16, que aponta que o enfoque temático mais recorrente entre as produções é o currículo.

Outra questão que se colocou diante desta contradição, além da seleção de conteúdos, é a do método, afinal, como garantir um ensino de qualidade em tão pouco tempo disponibilizado? Nesse sentido, uma produção trouxe sua contribuição. A proposta, além de problematizar como trabalhar com as diversas temporalidades em sala de aula, fazendo com que o estudante se aproprie das categorias tempo e memória, também “[...] rompe com a ideia de que todos os alunos são ensinados da mesma forma e ao mesmo tempo [...]” (LAWAND, 2005, p.3), colocando outro desafio ao professor de História na EJA: o de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para o contexto em que delineei o objeto de estudo desta pesquisa, sob as “lentes” epistemológicas de Fleck (2010), significou perceber que a Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil) é uma sociedade científica que acolhe diferentes coletivos de pensamento, e em consequência, estilos de pensamento, já que estas duas categorias estão intrinsecamente ligadas. Uma evidência disto é a própria estrutura social/científica em torno da qual a Associação se configurou ao longo do tempo, e a forma como transformou a organização de seus Simpósios Nacionais.

Em função da extraordinária elevação no número de participantes e de Comunicações inscritas, a Associação precisou rever sua organização e dinâmica de socialização dos conhecimentos científicos, passando de “sessões de estudos” isoladas para “sessões de comunicações coordenadas” até assumir, em 2003, a forma de Simpósios Temáticos (ST). Em cada um dos últimos SNH, realizaram-se mais de uma centena de ST, sobre as mais diversificadas abordagens e temáticas.

Esta diversidade, por sua vez, decorre da própria fragmentação do campo da História (GLEZER, 2011), fruto dos pressupostos colocados à área, pioneiramente, pela historiografia dos *Annales*, a partir de 1929, e mais tarde, ampliados por outras correntes. Por outro lado, o aumento significativo de associados e participantes do evento, somado à diversidade de objetos e enfoques, também podem ser interpretados como a consolidação dos coletivos de pensamento em História e Ensino de História e seus específicos estilos de pensamento, caracterizando a etapa que Fleck (2010) denominou de extensão dos estilos de pensamento.

A fase vivida pela ANPUH-Brasil a partir de 2003, com a criação dos ST, foi considerada por Mesquita (2008) como determinante para a conquista do espaço de discussão das questões do EH no âmbito dos SNH. Outro elemento que a autora apontou como decisivo para a unidade social dos pesquisadores em EH, ocorrido na esfera da ANPUH-Brasil, foi a reestruturação de um Grupo de Trabalho específico, o GT Ensino de História e Educação.

Foi no bojo da luta pelo reconhecimento do EH como objeto de pesquisa que a comunidade nacional de investigadores em EH se constituiu. Embora o papel da Associação tenha sido importante neste processo, ele não ocorreu sem tensionamentos. Isso porque os primeiros pesquisadores em EH sempre defenderam o direito dos professores da educação básica em frequentar os SNH na condição de sócios, apresentar trabalhos e participar das

decisões da Associação em suas Assembleias. A resistência que um grupo de pesquisadores apresentou em aceitar os professores da educação básica como membros da sociedade científica (já que esta decisão trazia implicações na composição dos grupos, na dinâmica dos eventos, na partilha de verbas de fomento às pesquisas, etc.) e em reconhecer os novos objetos propostos pela pesquisa em EH, pode ser vista como a manifestação de um sistema de “complicações” que se apresentou ao estilo de pensamento (FLECK, 2010) predominante, que sempre hierarquizou a pesquisa em História e a pesquisa em Ensino de História, tomando a primeira como socialmente mais relevante e cientificamente mais rigorosa que a segunda.

Os pesquisadores do EH enfrentaram esta situação resistindo às tensões criadas no interior da Associação, defendendo seus argumentos, buscando formação específica, intensificando suas pesquisas e persistindo na exigência de espaço para socializá-las, via Comunicações nos SNH. Acalorados debates no interior da Associação pautaram a necessidade de superação da dicotomia ensino/pesquisa a partir do estímulo à produção do conhecimento em todos os níveis de ensino, de maneiras diferenciadas. Tais pressupostos, que tiveram forte influência da História Social (REIS, 2001) conduziram a uma nova forma de pensar a relação entre o conhecimento histórico e o conhecimento escolar.

Conforme pude demonstrar, amparada principalmente no estudo de Mesquita (2008), a aceitação destas premissas no âmbito da ANPUH-Brasil só se deu mediante um intenso movimento intelectual e político dos membros do coletivo de pensamento em EH. Estes atuaram nas questões da política educacional, buscaram formação, publicaram em veículos e eventos da área da Educação e do Ensino de História e promoveram fóruns sobre o EH não apenas na ANPUH-Brasil, mas também externos a ela, como foi o caso da criação do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988) e do Encontro de Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH (1993). Esse movimento ratificou o caráter histórico, social e coletivo da construção do conhecimento, preconizado por Fleck (2010).

Explicitar a contribuição da ANPUH-Brasil neste processo de constituição da comunidade nacional de pesquisadores em EH, por si só, já me deixaria satisfeita em relação aos resultados desta pesquisa. No entanto, me propus ir um pouco além, e investigar a atenção dada por estes pesquisadores à modalidade de ensino que me é tão cara, a EJA. Ao iniciar minha experiência docente, fui designada a trabalhar com a EJA e automaticamente estabeleci um vínculo identitário com os sujeitos de aprendizagem. A docência na EJA é um compromisso social e também uma opção política, pois é junto das classes populares, dos trabalhadores e trabalhadoras, que acredito ser possível alcançar a justiça social.

No processo de desenvolvimento da pesquisa aqui relatada, o país passou por um momento político conturbado, cujo desfecho foi um golpe de Estado, de cunho jurídico-midiático, onde opiniões misóginas prevaleceram sobre os argumentos democráticos. Entre as primeiras medidas educacionais do governo usurpador figuraram os cortes de verbas às Universidades Federais, a suspensão de bolsas de estudos aos universitários de Instituições privadas e a imposição de uma reforma no Ensino Médio. Este contexto oferece riscos também à EJA e por isso é imprescindível que as discussões sobre a modalidade de ensino não arrefeçam, para que não sejam aceitos retrocessos nas ainda insuficientes conquistas em termos de políticas públicas e Programas, descritas no Capítulo 1.

A EJA é uma modalidade educativa com grande potencialidade para o desenvolvimento de uma concepção de EH que pretende “[...] buscar a identidade nas diferenças, dar voz às pluralidades, entender o conceito de cidadania na sua dimensão social e cultural, resgatar a história das sociedades e dos sujeitos que nunca foram contemplados pela memória oficial [...]” (CAIMI, 2001, p.19). Neste sentido, a pesquisa evidenciou que a atenção dada à EJA pelos pesquisadores em EH é pequena, ainda que os dados que permitem fazer tal inferência se restrinjam às produções socializadas nos SNH da ANPUH-Brasil.

A análise do material empírico coletado (40 produções, sendo 14 resumos e 26 artigos completos) revelou também que o pressuposto do qual partiu esta pesquisa, o de que as problematizações sobre o EH na EJA foram introduzidas nos debates dos SNH a partir da atuação da comunidade de investigadores em EH, se confirmou apenas parcialmente. Isso porque, a primeira Comunicação localizada sobre o EH na EJA, datada da época em que a modalidade era chamada de Madureza, partiu de autores que pertenciam ao círculo esotérico da História, e não do Ensino de História. Ou seja, o debate e as problematizações iniciais no âmbito da ANPUH-Brasil em torno do EH na EJA foi realizado inicialmente por historiadores, isto é, pesquisadores da grande área História, portanto, pertencentes a um círculo exotérico em relação à área de EH.

A primeira Comunicação localizada, que tratava do desenvolvimento de um recurso didático (QUEIROZ; WITTER, 1971), não considerava, no processo de elaboração deste material, a experiência e a realidade dos sujeitos a quem ele seria direcionado. Embora a produção não tenha indicado seus referenciais bibliográficos, não é possível afirmar que as concepções de História e de Educação/Ensino de História fossem totalmente tradicionais, pois os autores utilizavam, em alguns momentos, argumentações críticas. Além disso, pelo percurso formativo, observou-se que esses pesquisadores eram oriundos de um contexto

acadêmico progressista, tendo sido orientados por Sérgio Buarque de Holanda, um dos sócios-fundadores da ANPUH-Brasil, que defendeu a participação dos professores secundaristas nos SNH. Ainda assim, esses pesquisadores dialogavam mais com o campo da História, área em processo de consolidação naquele período, e pouco com o campo da Educação/Ensino de História, que se encontrava no início de seu processo de constituição.

Nos próprios Anais do VI SNH, de 1971, a Comunicação foi rotulada como tecnicista, por ser considerada harmonizada com o que apregoava a Lei nº 5692/71. De fato, na primeira produção localizada, a dimensão da técnica se sobressaía à dimensão humana, o que se evidenciou pela presença de expressões como “eficácia”, “técnica de ensino”, que o público era “condicionado pela vivência com a televisão comercial” (QUEIROZ;WITTER, 1971, p.114), entre outras. Portanto, esta primeira produção revelou estar em sintonia com um conjunto de pesquisas educacionais, produzidas neste período e orientadas por um estilo de pensamento (FLECK, 2010) que ainda vigorava, mas que já mostrava sinais de exaustão, o ensino tecnicista. Segundo Bittencourt (2011, p.90-91), desde os anos 1950 predominou a pedagogia do “tecnicismo educacional”. Porém, a partir dos anos 1960, quando começou a surgir a pesquisa em EH, novos métodos e conteúdos passam a ser propostos para a área, cuja concepção era oposta à neutralidade do professor.

Este período, em que um novo modo de conceber e tratar problemas de pesquisa foi proposto, mas não acolhido de forma ampla pela comunidade científica da área, foi denominado por Fleck (2010) de instauração do estilo de pensamento. Portanto, foi em um período de transição, marcado por intenso debate intercoletivo de ideias (conhecimentos e práticas) que surgiu o primeiro trabalho sobre EH na EJA, nos SNH da ANPUH-Brasil.

Após a ocorrência desta Comunicação de 1971, o estudo revelou uma grande lacuna em relação à produção sobre o EH na EJA entre os Anais dos SNH. Todavia, ao cotejar este dado de ausência com outras duas meta-pesquisas (CAIMI, 2001; HADDAD, 2000), pude me certificar da existência de duas produções com este foco datadas da década de 1980, mas que não foram socializadas nos SNH. Embora o quantitativo permanecesse pequeno, as duas pesquisas assumiam um caráter crítico, mostrando-se em sintonia com a nova perspectiva proposta para o EH que emergia da intensificação da produção deste campo.

No final da década de 1990, as comunicações sobre o EH na EJA reapareceram entre os Anais dos SNH. A partir daí, foram pautadas em concepções de Educação e de História mais definidas e críticas. Esse posicionamento se deu em função da influência das

proposições construídas pela comunidade de investigadores em EH nas décadas de 1980 e 1990, bem como, pela presença do referencial freiriano. É o que se percebeu, por exemplo, no resumo de Alegro (1997), que utilizou da escuta sensível para perceber as concepções de História dos sujeitos do campo e a partir delas, construir um ensino significativo junto aos sujeitos de aprendizagem. Já o projeto relatado por Steffens (1999), que segundo o autor estava sendo desenvolvido há dez anos, mostrou o resgate da concepção de Educação Popular, depois desta proposta ter sido reprimida no período da ditadura militar no Brasil.

A partir de então, foi possível perceber a liberdade que o contexto da redemocratização trazia aos autores para citar referenciais que antes eram “proibidos”. Nesta década, os únicos referenciais citados foram Paulo Freire e Cornelius Castoriadis, ambos com influência marxista sobre seus pensamentos. Esta emergência das concepções críticas de História e de Educação/Ensino de História foi privilegiada pelo que Fleck (2010, p.88) chamou de “momento social favorável”, que são períodos de grandes transformações no âmbito social mais amplo, e que geralmente coincidem com as transformações dos estilos de pensamento.

No contexto da redemocratização do país e da promulgação da Lei nº 9394/96, que reconheceu a EJA como modalidade integrante da educação básica, todas as produções sobre o EH na EJA socializadas nos SNH, passaram a reconhecer a importância de se considerar os conhecimentos, a experiência e a realidade dos sujeitos de aprendizagem; a difundir a prática do EH que parte de problemas do presente; a perceber a importância de se incluir fontes diversificadas no EH para ampliar a noção de fonte histórica do estudante, etc.. Diante deste movimento, considero a possibilidade de afirmar que, após o longo período sem produção sobre o EH na EJA, o tema voltou ao foco dos pesquisadores com uma nova perspectiva, que revela indícios do que Fleck (2010) chamou de instauração de um novo matiz de estilo de pensamento, derivado do estilo de pensamento do EH da “Era do Repensando” (CAIMI, 2011), que já se encontrava no seu período de extensão.

No despontar do século XXI, houve um crescimento expressivo da produção sobre o EH na EJA sendo socializada nos SNH. Na primeira década, foram localizadas 11 produções, enquanto que a partir da segunda década, (da qual haviam se passado cinco anos, período em que se realizaram apenas três edições do evento), o número mais que duplicou, alcançando 23 produções. A partir daí sim, é possível dizer que o pressuposto desta pesquisa passou a se confirmar, uma vez que o material levantado revelou que há uma comunidade nacional de investigadores em EH influenciando a produção científica da área. De forma direta, esta influência se revelou no processo de formação de novos pesquisadores, como também de

acolhimento de pesquisas sobre o EH na EJA em ST que coordenavam. De forma indireta, a ação desta comunidade de pesquisadores se evidenciou no grande volume de referenciais teóricos deste campo compartilhados pelos autores da produção analisada.

Neste século, portanto, a tendência dos referenciais críticos se manteve, sendo muito citados os pesquisadores do campo do EH, bem como os referenciais que os inspiraram, segundo Caimi (2001, p.152), nos debates dos anos 1980 e 1990: a historiografia francesa e inglesa. A grande circulação intercoletiva fez despontar ainda, na produção sobre o EH na EJA, a influência de autores da historiografia alemã (especialmente Jörn Rüsen), a partir da segunda década deste século, num movimento tardio em relação a essa influência sobre o EH. Além disso, os autores das produções analisadas estabeleceram interlocução com referenciais importantes do campo da EJA e da área da Educação em um âmbito mais geral.

Também foi possível verificar que, na primeira década do século XXI, embora as DCN para a EJA já estivessem em vigência, nenhuma produção citou esta legislação, apesar de estarem alinhadas à identidade da EJA preconizada neste documento. Foi a partir da segunda década deste século que os autores passaram a fazer referência às DCN, tanto que a linguagem compartilhada mais marcante entre a produção deste último período foi a referência às “especificidades” da EJA. Foram muitas experiências significativas socializadas, que podem potencializar o EH na EJA, não sendo tomadas como fórmulas ou receitas, mas como pontos de partida para debates e reinvenções.

Contudo, a análise da produção sobre o EH na EJA que circulou nos SNH, também evidenciou alguns silenciamentos. Embora tenham surgido trabalhos com temas muito discutidos na atualidade, como por exemplo, as relações étnico-raciais, por outro lado houve total ausência de discussões sobre as questões de gênero, que estão em voga, tanto no campo da Educação como no da História, bem como estão presentes na realidade escolar.

Apesar da questão do currículo de História para a EJA liderar a lista dos núcleos temáticos encontrados entre a produção analisada, esta ainda parece ser uma questão não resolvida e que tem esbarrado, principalmente, na concepção de EJA que orienta este documento. Embora Nicodemos (2011) tenha ressaltado da necessidade de radicalizar a Educação Popular para orientar as ações do EH na EJA, ainda há pouca articulação das experiências na modalidade com os movimentos sociais. Esse aspecto esteve restrito aos movimentos sociais do campo, citado em apenas duas produções. Já o Movimento Negro apareceu sendo convocado a se engajar na luta pela EJA como uma política afirmativa.

Além da pouca problematização acerca do público jovem que hoje tem constituído a maioria dos matriculados na EJA, também não encontrei pesquisas que tenham como sujeitos os idosos que frequentam a modalidade, contrariando uma tendência do campo da EJA, onde já existem Instituições que trabalham com uma nova denominação, incluindo este novo público (Educação de Jovens, Adultos e Idosos). A inclusão de pessoas com necessidades especiais também é um tema pouco debatido no EH na EJA, sendo que uma única produção tratou da questão da acessibilidade em museus.

Verificou-se, enfim, que a grande maioria dos temas ainda carecem da atenção dos pesquisadores. Por exemplo, a análise de livros didáticos figurou em apenas uma pesquisa; o mesmo ocorreu com a questão dos manuais. Os recursos didáticos, que foram abordados em 1971, não se fizeram mais presentes e a despeito de estarmos em plena era digital, não existe entre a produção analisada reflexões ou experiências sobre o uso das tecnologias no EH na EJA. Os debates teórico-epistemológicos sobre o EH na EJA também se mostraram escassos.

Além de todas estas frentes de pesquisa possíveis e necessárias, uma possibilidade de continuidade da pesquisa relatada seria a realização de um “estado da arte” sobre o EH na EJA, por meio do levantamento e análise de teses e dissertações, bem como a produção que circulou em outros fóruns acadêmicos do EH. Uma pesquisa com estas características pode fornecer mais elementos para as inferências acerca da constituição de uma comunidade nacional de investigadores do EH na EJA.

O conjunto de produções analisadas já apontou a existência de uma comunidade de investigadores estabelecendo os primeiros movimentos de organização acadêmica em torno deste objeto. Existem pesquisas de Pós-Graduação, Grupos de Estudos e Projetos de Pesquisa que abordaram o EH na EJA, e o mais importante: as apresentações esparsas passaram a integrar um ST específico no último SNH. Todo esse movimento é muito significativo, visto através das considerações que Fleck (2010) fez sobre a estrutura social do universo científico.

Os precursores deste movimento foram os proponentes de ST específico da EJA: Alessandra Nicodemos, Paulo Eduardo Dias de Mello e Raimundo Nonato Araújo da Rocha. Além destes, dentre os 51 autores das produções, identifiquei 16 que têm um vínculo maior com a EJA, e que por isso, apresentam maior tendência em continuar produzindo sobre o EH na EJA (um Pós-Doutor; seis Doutores; dois doutorandos; quatro Mestres; um mestrando; um especialista e um graduado). Neste grupo, destacou-se a atuação de José Raimundo Lisboa da Costa e de João Carlos Ribeiro de Andrade, ambos orientados por Lana Mara de Castro

Siman. O primeiro porque sua tese foi uma das pioneiras na abordagem do EH na EJA (COSTA, 2005), e o segundo, por sua contribuição com duas publicações nos SNH. Outra pesquisadora que se sobressaiu foi Claudia Mendes de Abreu, com duas publicações caracterizadas como relato de pesquisa: uma de especialização e outra de mestrado.

Foi muito válido para esse movimento de organização o fato de que as produções sobre o EH na EJA não pararam de ser socializadas. A experiência de apresentação em diferentes ST do EH favoreceu uma ampla circulação intercoletiva de ideias. Por exemplo, o artigo de Araújo (2003) foi socializado no ST *Da relação com o saber: condições de produção, transmissão e aquisição do saber histórico escolar*, coordenado por Lana Mara de Castro Siman e Berenice Corsetti, pesquisadoras com experiência no campo de investigação em EH. Outros nomes de destaque no campo, como Kasumi Munakata e Paulo Afonso Zarth também participaram deste ST, o que indica uma interação profícua.

O EH na EJA, portanto, veio se constituindo, até 2015, como mais um “enfoque temático”, como diria Caimi (2001), do campo de EH. Contudo, na última edição do evento, conquistou um ST próprio, dada a necessidade de ampliar o debate sobre suas especificidades.

O conjunto de dados obtidos por este estudo permitiu inferir que o atual momento vivido pelo coletivo de pesquisadores em EH na EJA é de crescente esforço para viabilizar a circulação intracoletiva de ideias, materializada pela criação de um ST específico. Caso seja mantido, este espaço permitirá direcionar cada vez mais o olhar destes pesquisadores para os problemas urgentes da modalidade, favorecerá a convergência de seus pressupostos teóricos e metodológicos, criando assim, condições para a emergência de uma comunidade nacional de investigadores do EH na EJA, a exemplo de outras áreas do conhecimento que também foram instituídas e consolidadas em dinâmica semelhante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p.175-191, Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Set. 2015.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (obras escolhidas). 3ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.222-232.
- BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história**, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. CONFINTEA VI. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confin-tea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: Set. 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/.../L13005.htm>. Acesso em: Set. 2014.
- BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002599.pdf>>. Acesso em: Set. 2015.
- BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>>. Acesso em: Jul.2015.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.
- CÂMARA aprova projeto que regulamenta profissão de historiador. 03/03/2015. Agência Câmara Notícias. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/482619-CAMARA-APROVA-PROJETO-QUE-REGULAMEN-TA-PROFISSAO-DE-HISTORIADOR.html>>. Acesso em: Jul. 2015.
- CARA, Daniel. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tratada de maneira míope e desumana. **UOL Educação**: 26 ago. 2014. Colunas. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/colunas/daniel-cara/2014/08/26/o-maior-desafio-do-pne-e-educacao-de-jovens-e-adultos.htm>>. Acesso em: Nov. 2014.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e conhecimento: uma abordagem epistemológica. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p.1-19.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**, n.55, São Paulo, v. 28, p. 153-170. 2008. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/7043>>. Acesso em: Jul. 2016.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. Um livro e seus prefácios: de pé de página a novo clássico. (Prefácio à edição brasileira). In: FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. p. vii-xvi.

CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. Apresentação. In: CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão (Org.). **Ludwik Fleck: estilos de pensamento na ciência**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2012. p.7-9.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Sæculum – Revista de História**, n.16, João Pessoa, p.147-160, jan-jul. 2004. Disponível em: <<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/viewFile/11378/6492>>. Acesso em: Set. 2015.

DAVILA, Gabriel Serena. **Do berço ao túmulo: a estratégia de Educação ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos para a sociabilidade capitalista**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122566>>. Acesso em: Set. 2015.

DELIZOICOV, Demétrio. Pesquisa em Ensino de Ciências como Ciências Humanas Aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 21, ago. 2004. p.145-175. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6430>>. Acesso em: Out. 2015.

DELIZOICOV, Demétrio; CASTILHO, Nadir; CUTOLO, Luiz R. A.; DA ROS, Marco A.; LIMA, Armênio M. C.. Sociogênese do conhecimento e pesquisa em ensino: contribuições a partir do referencial fleckiano. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 19, n. especial, jun. 2002. p.52-69. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/10054>>. Acesso em: Set. 2015.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - DEJA. **Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular**. Florianópolis: Secretaria de Educação, Diretoria de Ensino Fundamental, 2011. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/28_09_2011_0.09.55.b1a6cdf932db0030fa4d94cfbab48bd3.pdf>. Acesso em: Nov. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: Out. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v.21, n.55, p. 58-77, Nov.2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Jun. 2015.

FALCON, Francisco José Calazans. **Memória e História**: a Fundação da ANPUH. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, São Paulo, 2011. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: 50 anos. São Paulo: ANPUH, 2011a. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=776>. Acesso em: Jul.2015.

FALCON, Francisco José Calazans. A historiografia fluminense a partir dos anos 1950/1960: algumas direções de pesquisa. In: GLEZER, Raquel (org.). **Do passado para o futuro**: edição comemorativa dos 50 anos da Anpuh. São Paulo: Contexto, 2011b. p.13-68.

FEHR, Johannes. Ludwik Fleck – Sua Vida e Obra. In: CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão (Org.). **Ludwik Fleck**: estilos de pensamento na ciência. Belo Horizonte: Traço Fino, 2012. p.35-50.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Ago. 2015.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em Educação Popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 4ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p.29-39.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014a.

GADOTTI, Moacir. 50 anos de Angicos: um sonho interrompido a ser retomado. **Educatrix**, São Paulo, ano 4, n.2, p.26-31, 2014b.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin, um “estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã”. In: Márcio Seligmann-Silva. (Org.). **Leituras de Walter Benjamin**. 2 ed. São Paulo: FAPESP, Annablume, 2007. p.205-212.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GLEZER, Raquel. Olhando o passado e desenhando o futuro. In: GLEZER, Raquel (org.). **Do passado para o futuro**: edição comemorativa dos 50 anos da Anpuh. São Paulo: Contexto, 2011. p.9-11.

GLEZER, Raquel. **A ANPUH e o ensino de História**: balanço crítico. In: Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1988. p. 140-143. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/issue/view/203>>. Acesso em 27 Nov. 2015.

HADDAD, Sérgio. (coord.). **O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: o período discente da pós-graduação no período 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br>>. Acesso em: Abr. 2014.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil**: o estado da arte. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002519.pdf>>. Acesso em: Ago.2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; GAYA, Sidneya Magaly. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, V. 1, nº 1, p. 177-206, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/256>>. Acesso em: Jul. 2015.

LAMBACH, Marcelo. **Atuação e formação dos professores de química na EJA**: características dos estilos de pensamento – um olhar a partir de Fleck. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90651/241373.pdf?sequence=1>>. Acesso em: Mai. 2015.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história**, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p.15-34.

LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane; SLONGO, Iône Inês Pinsson. A recepção da epistemologia de Fleck pela pesquisa em Educação em Ciências no Brasil. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.15, n. 03, p. 181-197, 2013. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/1322/1341>>. Acesso em: Set. 2015.

LÖWY, Ilana. Fleck no seu tempo, Fleck no nosso tempo: Gênese e desenvolvimento de um pensamento. In: CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão (Org.). **Ludwik Fleck**: estilos de pensamento na ciência. Belo Horizonte: Traço Fino, 2012. p.11-33.

MACHADO, Maria Margarida. **A prática e a formação de professores na EJA**: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. Reunião anual da ANPED, 23, Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>>. Acesso em: Jul. 2015.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material didático para educação de jovens e adultos**: história, formas e conteúdos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../PAULO_EDUARDO_DIAS_DE_MELLO.pdf>. Acesso em: Mai. 2016.

MELO JÚNIOR, João Alfredo Costa de Campos. **O Conceito de Experiência Histórica em Edward Thompson**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, São Paulo, 2011. Anais do

XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: 50 anos. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300653140_ARQUIVO_Anpuh2011.pdf>. Acesso em: Dez. 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Madureza" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em<<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=293>>. Acesso em: Jul.2015.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História**: diálogos com fóruns acadêmicos nacionais. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437014&fd=y>>. Acesso em: Set. 2015.

MONTEIRO, John Manuel; BLAJ, Ilana (Org.). **História & Utopias**. Textos apresentados no XVII Simpósio Nacional de História. São Paulo: ANPUH, 1996. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s17>>. Acesso em: Jul.2015.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Apresentação. In: MARTINS, Ismênia; IOKOI, Zilda; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). **História e cidadania**. São Paulo, Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, 1998. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S19.pdf>>. Acesso em: Jul.2015.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.27-35.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; DIAS, Alder de Sousa; MOTA NETO, João Colares da. **Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire**. In: Reunião Anual da ANPED, 35, Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1389_int.pdf>. Acesso em: Ago. 2015.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. ANPUH: contribuições e limites nas definições sobre o Ensino de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 243-257, 2003.

OTTE, Georg. Fato e pensamento em Ludwik Fleck e Walter Benjamin. In: CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão (Org.). **Ludwik Fleck**: estilos de pensamento na ciência. Belo Horizonte: Traço Fino, 2012. p.109-119.

PAIVA, Jane. **Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PARECER CNE/CEB nº 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br>>. Acesso em: Ago. 2015.

PARECER CNE/CES nº 492/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: Jun.2016.

POLÍTICAS Sociais: acompanhamento e análise. v 6. Brasília: IPEA, 2003. Disponível em: <http://www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/EDUCAcaO6.pdf>. Acesso em: Set. 2015.

POLLA, Cauê Cardoso. Descobrimo as trilhas da Andragogia. **Educatrrix**, São Paulo, ano 4, n.2, p.12-13, 2014.

REIS, Carlos Eduardo dos. **História Social e Ensino**. Chapecó: Argos, 2001.

RIBEIRO, Emerson da Silva. **Estado da Arte das Teses e Dissertações Relacionando Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos**: panorama de 10 anos da pesquisa brasileira pós DCNs para a EJA. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM). 16, Canoas, 2012. Disponível em: <<http://matematica.ulbra.br/ocs/index.php/ebrapem2012/xviebrapem/paper/viewFile/430/29>>. Acesso em: Ago. 2015.

RICCI, Cláudia Sapag. **Da intenção ao gesto**: quem é quem no Ensino de História em São Paulo. São Paulo: Annablume, 1999.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao Longo da Vida**: a eterna obsolescência humana. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92064>>. Acesso em: Set. 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 39 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: Ago. 2015.

SÁ, Luciana Passos; MASSENA, Elisa Prestes; SANTOS, Ivete Maria dos; RAMOS, Luan da Costa; COSTA Vinícius Câmara. **Análise das pesquisas sobre EJA nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). 8, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0564-1.pdf>>. Acesso em: Ago. 2015.

SCHÄFER, Lothar; SCHNELLE, Thomas. Fundamentação da perspectiva sociológica de Ludwik Fleck na teoria da ciência. (Introdução). In: FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. p. 1-36.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Por uma historiografia da reflexão (Apresentação à edição brasileira). In: BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história**, ou, O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p.7-12.

SILVA, João Luiz Máximo da. **Ensino de História em EJA: identidade e imagens**. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVA, Norma Lúcia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do Ensino Superior de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p.283-306, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11242/10010>>. Acesso em: Set. 2015.

SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. **Anais do I Simpósio de Professores de História do Ensino Superior**. São Paulo: FFCL-USP, 1962. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s01>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 2., 1962, Curitiba. **Anais do II Simpósio dos Professores Universitários de História – A propriedade e o uso da terra**. Curitiba: Faculdade de Filosofia da Universidade do Paraná, [1963?]. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s02>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 3., 1965, Franca. **Anais do III Simpósio dos Professores Universitários de História – Artesanato, manufatura e Indústria**. São Paulo: FFCL-USP, 1967. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s03>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 4., 1967, Porto Alegre. **Anais do IV Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História – Colonização e migração**. São Paulo: [FFCL]-USP, 1969. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s04>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 5., 1969, Campinas. **Anais do V Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História – Portos, rotas e comércio**. São Paulo: FFLCH-USP, 1971. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s05>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 6., 1971, Goiânia. **Anais do VI Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História – Trabalho livre e trabalho escravo**. São Paulo: FFLCH-USP, 1973. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s06>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 7., 1973, Belo Horizonte. **Anais do VII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História – A cidade e a História**. São Paulo: [FFLCH-USP], 1974. v.2. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s07>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 8., 1975, Aracaju. **Anais do VIII Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História – A propriedade rural**. São Paulo: FFLCH-USP, 1976. v.1. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s08>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 9., 1977, Florianópolis. **Anais do IX Simpósio Nacional da Associação dos**

Professores Universitários de História – O homem e a técnica. São Paulo: [ANPUH], 1979. v.1. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s09>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 10., 1979, Niterói. **Elenco do X Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História – O Estado e a Sociedade.** São Paulo: ANPUH, 1979. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s10>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 11., 1981, João Pessoa. **Elenco do XI Simpósio Nacional de História – História, historiografia e historiador.** João Pessoa: ANPUH, 1981. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s11>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 12., 1983, Salvador. **Elenco do XII Simpósio Nacional de História.** Salvador: ANPUH, 1983. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s12>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 13., 1985, Curitiba. **Elenco do XIII Simpósio Nacional de História – Sociedade e trabalho na História.** Curitiba: ANPUH, 1985. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s13>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 14., 1987, Brasília. **Elenco do XIV Simpósio Nacional de História – Cultura e sociedade.** Brasília: ANPUH, 1987. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s14>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 15., 1989, Belém. **Elenco do XV Simpósio Nacional de História – História, terra e poder.** Belém: ANPUH, 1989. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s15>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 16., 1991, Rio de Janeiro. **Anais do XVI Simpósio da Associação Nacional dos Professores Universitários de História – História em debate: problemas, temas e perspectivas.** [S.l.]: CNPQ/InFour, [199-]. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s16>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 17., 1995, São Paulo. **Caderno de programas e resumos do XVII Simpósio Nacional de História – História e Utopias.** São Paulo: ANPUH, 1993. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s17>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 18., 1995, Recife. **Caderno de resumos do XVIII Simpósio Nacional de História – História e Identidades.** Recife: ANPUH, 1995. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s18>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 19., 1997, Belo Horizonte. **Anais do XIX Simpósio Nacional da ANPUH – Associação Nacional de História – História e cidadania.** São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP/ANPUH, 1998. v.2. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s19>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. **Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História – História: fronteiras.** São Paulo: Humanitas-FFLCH-USP/ANPUH, 1999. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s20>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 21., 2001, Niterói. **Livro de resumos do XXI Simpósio Nacional de História – A História no Novo Milênio: entre o individual e o coletivo.** Niterói: ANPUH/UFF, 2001. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s21>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História – História, acontecimento e narrativa.** João Pessoa: ANPUH, 2003. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s22>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz.** Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s23>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos.** São Leopoldo: UNISINOS, 2007. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s24>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética.** Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/?tag=s25>>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH 50 anos.** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=775>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento histórico e diálogo social.** Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1290>. Acesso em: Jul.2015.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Caderno de resumos do XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios.** Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: <http://snh2015.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=57869>. Acesso em: Jul.2015.

SLONGO, Iône Inês Pinsson. **A produção acadêmica em Ensino de Biologia: um estudo a partir de teses e dissertações.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização.** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf>>. Acesso em: Ago.2015.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRALDI JÚNIOR, Armando; JANUARIO, Gilberto; SANTANA, Katia Cristina Lima. FREITAS, Adriano Vargas. **Um olhar para as pesquisas em Educação Matemática relacionadas à Educação de Jovens e Adultos.** In: Conferência Interamericana de Educação

Matemática (CIAEM). 12, Recife, 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2011/matematica_artigos/artigoejagilbertociaen.pdf>. Acesso em: Ago. 2015

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <<unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/porb.pdf>>. Acesso em: Ago. 2015.

VAINFAS, Ronaldo. Conclusão: avanços em xeque, retornos úteis. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs). **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p.319-335.

VIANA, Danielle Fernandes. **O estado do conhecimento da produção científica sobre a Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Projeto 008/PROEJA/CAPES/SETEC (2007-2011)**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atrio/cefet-mg-pget_upl/THESIS/188/danielle_fernandes_viana.pdf>. Acesso em: Jul. 2015.

VÓVIO, Claudia Lemos; KLEIMAN, Ângela B.. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.33, n.90, p.177-196, Ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Set. 2015.

WEHLING, Arno. Fundamentos e virtualidades da epistemologia da História: algumas questões. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.5, n.10. 1992, p. 147-169. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1943>>. Acesso em: Fev. 2016.

CORPUS DA PESQUISA: RESUMOS E ARTIGOS

ALEGRO, Regina Célia. Concepções da História entre alfabetizando jovens e adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 19., 1997, Belo Horizonte, MG. **Caderno de Resumos do XIX Simpósio Nacional de História: História e Cidadania**. Belo Horizonte: ANPUH, 1997. p.273. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S19.R.pdf>>. Acesso em: Jun. 2015.

COSTA, José Raimundo Lisbôa da. Ensino de História e cidadania: um estudo com jovens e adultos na perspectiva do imaginário social e da escola plural. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 19., 1997, Belo Horizonte, MG. **Caderno de Resumos do XIX Simpósio Nacional de História: História e Cidadania**. Belo Horizonte: ANPUH, 1997. p.242. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S19.R.pdf>>. Acesso em: Jun. 2015.

BARBOSA, Aline do Carmo Costa. Investigações acerca da consciência Histórica de alunos da EJA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis, SC. **Caderno de Resumos do XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios**. Florianópolis: ANPUH, 2015. p.1565. Disponível em: <http://snh2015.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=57869>. Acesso em: Jun. 2015.

BORGES, Joana Vieira. “Santa Afro Catarina” na Educação de Jovens e Adultos: a presença dos africanos e afrodescendentes em Florianópolis entre os séculos XIX e XX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis, SC. **Caderno de Resumos do XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios**. Florianópolis: ANPUH, 2015. p.1566. Disponível em: <http://snh2015.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=57869>. Acesso em: Jun. 2015.

DEBIAZI, Rose Elke. O ensino de história na experiência da EJA/PRONERA em Santa Catarina. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Caderno de Resumos do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal: ANPUH, 2013. p.445. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1158>. Acesso em: Jun. 2015.

MORAES, Ana Paula Gomes de; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Narrativas de vida e de formação dos professores da EJA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza, CE. **Caderno de Resumos do XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. p.487. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S25.R.pdf>>. Acesso em: Jun. 2015.

OLIVEIRA, Arlete Pereira de. O currículo de EJA em Rio Branco-AC: a percepção de educandos trabalhadores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015,

Florianópolis, SC. **Caderno de Resumos do XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios.** Florianópolis: ANPUH, 2015. p.1567. Disponível em: <http://snh2015.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=57869>. Acesso em: Jun. 2015.

PODELESKI, Onete da Silva. EJA: Apropriação Do Entorno Escolar – Para Além Dos Muros Escolares. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Caderno de Resumos do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social.** Natal: ANPUH, 2013. p.775. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=1158>. Acesso em: Jun. 2015.

RAMOS, Lediane Pereira. Olhares sobre o ensino de História na educação de jovens e adultos: CEJA Luiza Miotto Ferreira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis, SC. **Caderno de Resumos do XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios.** Florianópolis: ANPUH, 2015. p.1564-1565. Disponível em: <http://snh2015.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=57869>. Acesso em: Jun. 2015.

SILVA, Edileuza Moura da Silva. Uma nova dimensão no ensino de Ciências Sociais em educação de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 19., 1997, Belo Horizonte, MG. **Caderno de Resumos do XIX Simpósio Nacional de História: História e Cidadania.** Belo Horizonte: ANPUH, 1997. p.218-219. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S19.R.pdf>>. Acesso em: Jun. 2015.

SILVA, Edileuza Moura da Silva. Currículo de História na Educação Básica de Jovens e Adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 19., 1997, Belo Horizonte, MG. **Caderno de Resumos do XIX Simpósio Nacional de História: História e Cidadania.** Belo Horizonte: ANPUH, 1997. p.181. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S19.R.pdf>>. Acesso em: Jun. 2015.

SOUTO, Regina Bittencourt. “Meu diário”: narrativas autobiográficas na escolarização de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Caderno de Resumos do XXIV Simpósio Nacional de História: História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos.** São Leopoldo: Unisinos, 2007. p.595. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S24.R.pdf>>. Acesso em: Jun. 2015.

STEFFENS, Marcelo Hornos. Uma experiência de ensino de história na educação de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis, SC. **Caderno de Resumos do XX Simpósio Nacional de História: História: Fronteiras.** Florianópolis: ANPUH, 1999. p.798. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S20.R.pdf>>. Acesso em: Jun. 2015.

TESSEROLI, Mirian A.. Relato de experiência com projetos na educação de jovens e adultos, em Florianópolis – SC. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 21., 2001, Niterói, RJ. **Caderno de Resumos do XXI Simpósio Nacional de História: História no Novo Milênio: entre o Individual e o Coletivo.** Niterói: ANPUH, 2001. p.304. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/ANPUH.S21.pdf>>. Acesso em: Jun. 2015.

ARTIGOS COMPLETOS

ABREU Furtado, Claudia Mendes de. O papel dos meios didáticos na construção do currículo de História da Educação de Jovens e Adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza, CE. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética.** Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=17044>>. Acesso em: Jun. 2015.

ABREU, Claudia Mendes; BARBOSA, Vilma de Lurdes. Os saberes históricos escolares e o currículo de história como uma possibilidade emancipatória no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social.** Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364953445_ARQUIVO_ClaudiaAbreuEVilmadeLurdes-XXVIISNH.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

ANDRADE, João Carlos Ribeiro de. O ensino de História com a educação de jovens e adultos, mediado por lugares históricos da cidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos.** São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=16168>>. Acesso em: Jun. 2015.

ANDRADE, João Carlos Ribeiro de. Experiências em torno das relações História e Memória. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo, SP. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: 50 anos.** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300890841_ARQUIVO_TEXTO_SNH201102.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

ARAÚJO, Sérgio Onofre Seixas de. Da relação com o saber: condições de produção, transmissão e aquisição do saber histórico escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa, PB. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa.** João Pessoa: ANPUH, 2003. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=16941>>. Acesso em: Jun. 2015.

BARRETO, Sonní Lemos; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Ensinar a ser, conhecer e conviver: os temas transversais “meio ambiente” e “diversidade cultural” nas aulas de História na educação de jovens e adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza, CE. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética.** Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=18597>>. Acesso em: Jun. 2015.

BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. A Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho: uma análise a partir da experiência formativa no sistema prisional em Parnaíba-PI. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364942744_ARQUIVO_textoanpuh.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

BITENCOURT, Suzana. Reflexões à margem do tempo: o estágio supervisionado na EJA de Florianópolis. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: 50 anos**. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300550698_ARQUIVO_ARTIGOAnpuh2011.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA; Rafael da Silva. A Educação de Jovens e Adultos: uma investigação por meio da prática docente de professores de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371262058_ARQUIVO_AEducacaodeJovenseAdultosumainvestigacaopormeiodapraticadocentede professoresdeHistoria.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

FIGUEIREDO, Kattia de Jesus et al. Educação, Sociedade e Formação de Professores em contextos de desigualdade: uma experiência na Escola de Formação de Professores do Distrito Federal. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo, SP. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: 50 anos**. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300934192_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETO.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

LAWAND, Diógenes Nicolau; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Memória e ensino de história na educação de jovens e adultos (EJA). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina, PR. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=15059>>. Acesso em: Jun. 2015.

MARQUES, Edicarla dos Santos. A Aprendizagem Histórica em EJA: currículo, livro didático e avaliação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364928189_ARQUIVO_ARTIGOANPUH.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

MONTECCHI, Inêz Aparecida Deliberaes; PONTES; Matheus de Mesquita e. Do contexto neoliberal a experiência emancipatória da Educação de Jovens e Adultos em Cáceres/MT: o caso do Proeja FIC voltado a pescadores, ribeirinhos e pequenos agricultores. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de**

História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364773706_ARQUIVO__Artigoinezmaheus.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

NICODEMOS Oliveira Silva, Alessandra. Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História:** Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371350734_ARQUIVO_ANPUH2013-ALESSANDRANICODEMOSOLIVEIRASILVA-TC1-ALTERADO_1_.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

NICODEMOS, Alessandra. O que nos tem dito os Manuais de Didática de História sobre escolarizar jovens e adultos trabalhadores no tempo presente. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis, SC. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios.** Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1442264551_ARQUIVO_Artigo_ANPUH_2015_VF.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro; FÉLIX, Lígia Vilela. Apropriação de espaços culturais pelos alunos de Educação de Jovens e Adultos-EJA: um relato de experiência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos.** São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=15224>>. Acesso em: Jun. 2015.

PACHECO; Henrique dos Santos. Saber falar aos doutos e aos escolares: os saberes históricos e a dicotomia pesquisa/ensino no tempo presente. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis, SC. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios.** Florianópolis: ANPUH, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427657339_ARQUIVO_ANPUH2015HENRIQUEPACHECO.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de; WITTER, José Sebastião. Ensino da História pela televisão: uma experiência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA, 6., 1971, Goiânia, GO. **Anais do VI Simpósio Nacional dos Professores Universitários de História:** Trabalho livre e trabalho escravo. São Paulo: FFLCH-USP, 1973, v. 2. p. 103-121. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=19138>>. Acesso em: Jun. 2015.

ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. A História ensinada para jovens e adultos pelos livros didáticos: uma análise dos livros aprovados pelo PNLDEJA/2011 para o segundo segmento do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História:** Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <<http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/>

27/1364957752_ARQUIVO_TextocompletoRaimundoNonatoAraujodaRocha1.pdf >. Acesso em: Jun. 2015.

SANTOS, Fernanda Moraes dos. Ensino de História e vida profissional: perspectivas de alunos de EJA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo, SP. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH: 50 anos. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308099228_ARQUIVO_FernandaMoraesdosSantos-ANPUH.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

SANTOS, Márcia Beatriz dos. O ensino de História na Educação de Jovens e Adultos: experiências de acessibilidade no museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364321336_ARQUIVO_VERSAOFINALTrabalho_ANPUH.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

SILVA, Adriano Larentes da. O ensino de História no Proeja: limites e possibilidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370116706_ARQUIVO_OEnsinodeHist orianoPROEJA_1.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

SILVA, Célia Santana. Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores de História: algumas reflexões. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364866286_ARQUIVO_textoparaanpuhfinal.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

SILVA, Luzia Márcia Resende. O Ensino de História no sudeste goiano: análise e reflexões. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza, CE. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=14619>>. Acesso em: Jun. 2015.

SILVA, Rosângela Souza da. Espaço escolar, identidades e ensino de História: experiências/vivências com estudantes do EJA – Educação de Jovens e Adultos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza, CE. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História: História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/?p=13896>>. Acesso em: Jun. 2015.

WANDERLEY, Alba Cleide Calado. Educação de Jovens-Adultos: fundamentos para uma prática de afirmação de direitos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal, RN. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social**. Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364955309_ARQUIVO_AlbaCleideCaladoWanderley.pdf>. Acesso em: Jun. 2015.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Produções no campo da História, onde a EJA aparece como fato ou faz parte do contexto histórico da realidade investigada

Título	Autor (es)	Dados do (s) autor (es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Índice básico da legislação municipal referente à Educação em São José do Rio Preto (SP)	Nilce Aparecida Lodi	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (SP).	Goiânia, 1971	A expressão alfabetização de adultos aparece entre as legislações educacionais arroladas pela autora, sendo um decreto de 1947 e uma lei de 1949, sobre o financiamento da modalidade de ensino no município de São José do Rio Preto/SP.
Presença árabe na região noroeste do Estado de São Paulo – Técnicas trazidas pelos imigrantes.	Pe. José Oscar Beozzo e Joubbran Jamil E. Jurr	Universidade de São Paulo	Florianópolis, 1977	No decorrer do estudo constatam que os imigrantes árabes tinham baixa escolarização. “Os cursos noturnos de alfabetização de adultos são posteriores à 2ª Guerra Mundial. Provavelmente o gênero de atividade econômica inicial de muitos deles como mascate, colocou um empecilho a mais ao estudo” (p.640).
Estado desenvolvimentista, Igreja Católica e projetos da educação de base: o MEB	Cláudia Moraes de Souza	USP	Recife, 1995	O Resumo indica que a autora investiga a história do Movimento de Educação de Base (MEB), fundado pela Igreja Católica em 1961, e que entre suas ações prioritárias estava a alfabetização de adultos .
O Estado e as fronteiras do analfabetismo: Projetos de Educação de Adultos do Desenvolvimentismo	Claudia Moraes de Souza	Não informado	Florianópolis, 1999	O Resumo mostra que a autora busca entender as ações do Estado na década de 1950 em relação à educação. Evidencia que “A Educação de Base e a Educação de Adultos segundo esta ótica [desenvolvimentista] trariam resoluções aos impasses relacionados à modernização, industrialização e urbanização crescente do país” (p.786).
O teatro operário no ABC	Kátia Rodrigues Paranhos	Professora do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia - UFU	João Pessoa, 2003	Estuda o Grupo de Teatro Forja, ligado ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. Menciona que entre iniciativas culturais e de assessoria aos movimentos sociais o sindicato mantinha uma “Escola de Madureza ”, o Centro Educacional Tiradentes (CET) (p.2).
O ABC de um poeta popular: história de vida de José Costa Leite.	Beliza Áurea de Arruda Mello	PPGL/DLCV -UFPB	João Pessoa, 2003	Em uma de suas falas, o sujeito da pesquisa diz que nunca frequentou a escola, que aprendeu a ler e a escrever de maneira autodidata, e compara um poeta popular a um professor de MOBRAL (p.4).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Pós-Segunda Guerra – Japão e Brasil na contramão?	Valéria Maria Sampaio Mello	Doutoranda em Educação – UFC e Professora Depto. Línguas Estrangeiras – UECE	João Pessoa, 2003	Ao contextualizar os dois países no pós-guerra a autora menciona o cenário educacional de ambos, afirmando que “de 1946 a 1964 no Brasil, houve vários movimentos de educação popular [...]. Em relação à campanha de educação de adultos , aparece, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, o professor Lourenço Filho dirigindo a pasta até 1950”.
Educação no Império: o significado da exclusão dos analfabetos na reforma eleitoral de 1881.	Marlos Bessa Mendes da Rocha	Universidade Federal de Juiz de Fora	João Pessoa, 2003	O autor analisa a reforma eleitoral que acentuou a baixa participação popular no Império ao excluir os analfabetos do direito ao voto. Nesse contexto aparece o descritor “ educação popular ”, e o autor afirma que “A última reforma eleitoral do Império sintoniza o predomínio de uma estratégia conservadora, que dispensa a ampliação da condição cidadã” (p.6).
Teares parados tecem a escola do amanhã: a luta dos tecelões sorocabanos, no início do século XX, pelo direito à educação.	Luiz Carlos Barreira	Universidade de Sorocaba (Programa de Pós-Graduação em Educação).	João Pessoa, 2003	O descritor “ educação popular ” aparece no contexto da luta dos operários pelo direito à educação, que era motivada também pela “baixa frequência de alunos nas escolas noturnas de Sorocaba, no início do século XX, expressa por redatores e vários colaboradores do jornal <i>O Operário</i> , refere-se ao adiantado da hora em que os operários eram diariamente liberados de seus afazeres nas fábricas, o que dificultava, ou até mesmo impedia, a frequência deles nos cursos oferecidos pelas escolas noturnas da cidade” (p2).
Manifestações de rebeldia contra o regime militar na Bahia – 1964/1968.	José Alves Dias	Professor de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia.	João Pessoa, 2003	Versão resumida e modificada dos dois últimos capítulos da dissertação de mestrado, defendida em 2000. Ressalta as ações do movimento estudantil na resistência à ditadura na Bahia, e ao contextualizar os antecedentes do golpe cita que, por volta de 1961, “Junto com a UNE surgiram outros movimentos de cultura e educação popular ” (p.2).
Catolicismo: direitos sociais e direitos humanos (1960-1970).	Mauro Passos e Lucília de Almeida Neves	UFMG / PUC-Minas	João Pessoa, 2003	Cita que a Igreja Católica realizou ações em prol dos direitos sociais, entre as quais a promoção da educação popular . “Em 1961, com apoio da CNBB, as experiências e o serviço de Escolas Radiofônicas ganharam um caráter oficial. Assim, se consolida e se amplia o Movimento de Educação de Base (MEB)” (p.6).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
O caráter e a forma de organização dos trabalhadores em Teresina de 1900 a 1938.	Ana Maria Bezerra do Nascimento	Mestranda – Universidade Federal do Piauí Professora de Sociologia/UESPI	João Pessoa, 2003	Cita, em nota de rodapé, que “A partir da década de 70 entidades não-governamentais como o Centro de Documentação e Estudos Contemporâneos – CEDOC; Centro de Educação Popular do Instituto <i>Sadis Sapientae</i> – CEPIS; [...] elaboraram cartilhas para os cursos de formação sindical e popular com a participação de dirigentes e base, como suporte de material para as reflexões sobre a trajetória da classe operária no Brasil” (p.5)
“Brasil – Versão brasileira” de Oduvaldo Vianna Filho (1962): perspectivas estéticas e políticas do CPC da UNE.	Thaís Leão Vieira	Universidade Federal de Uberlândia.	João Pessoa, 2003	A autora caracteriza, em nota, o Centro Popular de Cultura da UNE: “os artistas e intelectuais militantes do CPC com base em suas frentes de atuação criaram vários departamentos sendo os primeiros de teatro e de cinema e, posteriormente, os de música, arquitetura, artes plásticas, administração, literatura e alfabetização de adultos ” (p.4).
O teatro brasileiro na década de 1970: apropriações históricas e interpretações historiográficas.	Rosângela Patriota	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	João Pessoa, 2003	Na contextualização do objeto a autora ressalta que “Não se deve esquecer que projetos como o Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (CPC da UNE) e o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP), sob a gestão de Miguel Arraes, que, além das atividades artísticas, abrigou o Projeto Paulo Freire , com vistas à erradicação do analfabetismo, foram gestados nessa conjuntura política” (p.3).
Histórias e narrativas de velhos analfabetos no interior do Brasil.	Helenice Pereira Sardenberg	Mestre em Memória Social e Documento - UNIRIO	João Pessoa, 2003	Paulo Freire está entre os referenciais. A História Oral foi utilizada pela autora para registrar as interações e testemunhos dos sujeitos enquanto atuava no Programa Alfabetização Solidária no interior de Goiás e da Paraíba.
Analfabetismo e intolerância: a representação do analfabeto em projetos de educação rural do desenvolvimentismo	Claudia Moraes de Souza	Unifeo-Centro Universitário Fundação de Ensino para Osasco; Doutoranda pela USP	João Pessoa, 2003	A autora investiga “os pressupostos e conteúdos históricos da Educação Rural difundidos no país a partir de diferentes mediadores envolvidos no processo constitutivo dos projetos em Educação Popular , tendo como objeto central de análise as Representações construídas acerca do analfabeto rural brasileiro” no período 1947/1964 (p.2).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Pesquisa científica e aperfeiçoamento de educadores: as atividades do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo no período de 1956 a 1961	Márcia Santos Ferreira	Faculdade de Educação/USP	João Pessoa, 2003	A autora apresenta resultados da sua pesquisa de metrado, intitulada “O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)”. Cita documentos orientadores da Instituição, e neles consta que um de seus objetivos era a “elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país – em cada região – nos níveis primário, médio, e superior e no setor de educação de adultos ” (p.2).
A atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC na educação baiana (1953-1964)	Ronalda Barreto Silva	Professora da UNEB, doutora em educação pela UNICAMP.	João Pessoa, 2003	Investigação em História da Educação, e ao justificar o recorte da pesquisa, os autores afirmam que “Em função do grande número de escolas no estado [da Bahia], delimitamos, a princípio, o universo a ser pesquisado em três escolas localizadas nos municípios de Alagoinhas, Entre Rios e Esplanada, no período de 1959 a 1964, ressaltando-se que neste último a origem da escola provém da existência da experiência da Campanha Nacional de Educação Rural CNER, uma das históricas campanhas de educação de adultos no País. Trata-se de uma das mais relevantes práticas da metodologia de trabalho com comunidades no Brasil, denominada Desenvolvimento de Comunidade [...]” (p.1)
	Daisy da Costa Lima Fonseca	Professora Assistente da UNEB, mestra em educação pela UFBA.		
	Sara Elisabeth Oliveira Santos	Bolsista de Iniciação Científica pelo PICIN/UNEB.		
	Fábio Klester Rodrigues Oliveira	Bolsista de Iniciação Científica pelo PICIN/UNEB.		
Relatos, prescrições e disciplinamento da profissão de professor: um exercício com as fontes	Rosiley Aparecida Teixeira Souto	Doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação: história, política e sociedade PUC-SP	João Pessoa, 2003	Analisa o <i>Anuário da Instrução Pública do Estado de São Paulo</i> de 1923, cujo texto versa sobre a reforma da Instrução Pública de 1920. Nesse contexto, o documento revela que foram criados cursos noturnos de alfabetização de adultos , de ambos os sexos, e que os professores alfabetizadores recebiam gratificações.
Educação e imprensa carioca na década de 1950	Libânia Xavier	FE / UFRJ	Londrina, 2005	Analisa as notícias sobre a Educação veiculadas em jornais do Rio de Janeiro na década de 1950. Em uma fonte datada de 1955, a autora encontrou notícias que divulgavam ações do MEC no âmbito da “Erradicação do Analfabetismo; de Educação de Adolescentes e Adultos ao lado das Campanhas Nacionais de Educação Rural e de Merenda Escolar” (p.4).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
O Partido dos Trabalhadores e a educação: concepções em um período de transição.	Tatiana Polliana Pinto de Lima	Mestre em Educação pela UNICAMP. Graduada em História pela UFRN. Professora da Universidade Católica do Salvador e da Faculdade Social da Bahia.	Londrina, 2005	Analisa os Encontros Nacionais de Educação do Partido dos Trabalhadores (ENEd/PT), do 1º encontro, em 1989, até o 4º encontro em 1999. Afirma que “Os trabalhos desenvolvidos no 4º Encontro foram de dois tipos, a partir de: experiência das administrações petistas [...], e experiências dos grupos de trabalho referentes ao debate sobre os diversos temas que cerceavam as políticas educativas naquele momento” (p.6-7). Entre esses temas estava a Educação de Jovens e Adultos .
A Igreja e a reforma agrária no brejo paraibano (década de 80-90).	Francisco Fagundes de Paiva Neto	Universidade Estadual da Paraíba	Londrina, 2005	Afirma que diversas ações da Igreja no contexto estudado contribuíram para mobilizar a comunidade na luta pela terra, e entre elas estava a Educação de Jovens e Adultos . Diz que “a partir de 1977 esse trabalho foi desenvolvido pela Irmã Maria Rezende e por um grupo que tinha inspiração freireana” (p.4).
Cenas de rua: o teatro operário no ABC no pós-1964	Kátia Rodrigues Paranhos	Professora do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia	Londrina, 2005	Assim como na produção anterior, cita a existência de uma “Escola de Madureza ”, do sindicato dos metalúrgicos, o Centro Educacional Tiradentes – CET (p.2).
“Seo” Zé e Dona Maria entre Deus e Marx: a luta de classes no cotidiano de enfrentamento, orações e comemorações nos movimentos populares dos anos 70 e 80.	Mariana Esteves de Oliveira	Mestranda no curso de Pós-Graduação em História da UEM, sob a orientação do professor Dr. Sidnei Munhoz.	Londrina, 2005	A autora investigou “experiências ocorridas entre as décadas de 1970 e 1980 em Andradina - SP, [buscando] reflexões acerca do teor político dos movimentos populares cujas diretrizes estão na Teologia da Libertação. Nessa cidade, um instituto eclesiástico participou e orientou intensamente movimentos sociais diversos. O Iajes – Instituto Administrativo Jesus Bom Pastor” (p.1), sendo responsável por diversas iniciativas no âmbito da educação popular .
Mapeando as organizações de mulheres. Rio Grande do Sul – 1910/2001	Sonia Bressan Vieira	Professora e Coordenadora do Curso de História - URI/RS. Mestre em História pela UNISINOS-RS	Londrina, 2005	No mapeamento realizado pela autora, ela categoriza como “Extensão & Pesquisa Acadêmica” uma iniciativa feminista ligada à educação popular : “Grupo de Trabalho sobre “Gênero e Desenvolvimento dos Países do Mercosul”. SPEP – Seminário Permanente de Educação Popular – UNIJUI e Movimentos Sociais – 1993” (p.4).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
A construção cultural de um tempo: o Recife na década de 1960 e suas representações.	Cecília Ribeiro e Virgínia Pontual	Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Urbano da UFPE.	Londrina, 2005	As autoras mencionam que no contexto estudado, “A valorização da cultura e educação popular ganha força com a formalização do Movimento de Cultura Popular (MCP). Dentre os intelectuais tiveram destaque Josué de Castro e Antônio Bezerra Baltar” (p.1).
Traços da trajetória de vida de Luzia: uma líder do MST-TO.	Gislaine da Nóbrega Chaves	Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Curso de História, Campus de Araguaína. Síntese de resultados de pesquisa orientada entre 2003-2004. Orientado: Diêgo Araújo Silva.	Londrina, 2005	A autora usa referenciais teóricos da Educação Popular . “A infância e adolescência de Luzia, marcadas pela fatalidade e pelo trabalho [...] revela, que, se considerarmos o fator geracional, há uma possibilidade de descontinuidade na história dos filhos e filhas dos trabalhadores rurais atualmente. Isto é, a mentalidade dos pais e mães, no campo, já não é a mesma – há um reconhecimento das famílias, quanto ao papel da escola na formação de seus filhos e filhas” (p.3). Concepção de educação dos sujeitos que interfere na demanda pela EJA.
Sociedade e natureza nas ondas no rádio na Amazônia: representações e significados.	Cynthia Camargo	Não informado	Londrina, 2005	Analisa o papel educativo da Rádio Rural de Santarém (AM). Aponta que na década de 1960 teve início o programa “Rádio Pela Educação”. Assim, “A alfabetização de adultos realizada em parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB), parte da programação da Rádio Rural desde a sua formação, estendeu-se até a década de 1980, utilizando o método Paulo Freire ” (p.3).
Educação, trabalho, democratização.	Valdirene G. dos Santos de Jesus	Não informado	Londrina, 2005	Entre as referências está a obra <i>O que é método Paulo Freire</i> , de Carlos Rodrigues Brandão.
Na contramão do neoliberalismo: sem-terra e piqueteiros.	Eliel Ribeiro Machado	Doutor em Ciências Sociais (Política) (PUC/SP), professor de C. Política da Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Londrina, 2005	Versão resumida de um dos capítulos da tese intitulada <i>Mal-estar da democracia no Brasil e na Argentina nos anos 90: lutas sociais na contramão do neoliberalismo</i> . O autor busca compreender as formas de organização dos movimentos sociais, e ao contextualizar as ações e relações sociais no âmbito do MST menciona, em nota de rodapé que nele, “as crianças e adultos são alfabetizadas, normalmente pelo método Paulo Freire ” (p.7).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Roda Viva (1968): a historicidade da cena teatral.	Jacques Elias de Carvalho	Mestrando em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia e integrante do NEHAC (Núcleo de Estudos em História Social da Arte e da Cultura).	Londrina, 2005	Ao contextualizar a estreia e a repressão pela ditadura militar da peça <i>Roda Viva</i> , baseada no texto de Chico Buarque, o autor menciona o clima cultural e político da década de 1960, a atuação do movimento estudantil e do Movimento de Cultura Popular do Recife, que utilizava o método Paulo Freire , “priorizando o processo de aprendizagem como deflagrador da tomada de consciência” (p.4).
A Revolução Sandinista e a Teologia da Libertação.	Sandro Ramon Ferreira da Silva	Não informado	Londrina, 2005	Estuda o apoio da Igreja Católica nicaraguense à Frente Sandinista de Libertação Nacional. “Durante os anos de 1970 as idéias revolucionárias da Teologia da Libertação produzidas por Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo e os brasileiros Leonardo Boff, Frei Betto, e até mesmo Paulo Freire , entre outros, já eram bastante conhecidas e aceitas por uma boa parte do clero e de institutos religiosos estabelecidos naquele país” (p.4-5).
Memórias de uma utopia: movimento estudantil goiano na década de 60.	Keides Batista Vicente	PPG-Universidade Federal de Uberlândia	Londrina, 2005	Contextualizando o movimento estudantil brasileiro nos anos 1960, a autora cita a atuação do Movimento de Cultura Popular do Recife, que utilizava o método Paulo Freire de alfabetização nos projetos educacionais (p.2).
O ensino de estudos sociais, EMC e OSPB e a resignificação da cultura cívica nacional nas práticas escolares em escolas de Fortaleza durante o regime militar	Francisco Egberto de Melo	PPG-Universidade Federal do Ceará (UFC). Orientação: Dra. Edilene Terezinha de Toledo – UFC	Londrina, 2005	Ao contextualizar seu objeto de estudo, o autor menciona os reflexos da Lei 5692/71 no Estado do Ceará, que realizou sua reforma 1973, “considerando que a lei representava o abortamento de uma outra proposta curricular publicada em 25 de março de 1964, com o título de <i>Livro da Professora</i> ” (p.4). Em nota, o autor explica que a proposta suplantada foi elaborada por um grupo de especialistas com forte influência de Paulo Freire .
Plínio Marcos e o Grupo de Teatro Forja: “Dois perdidos numa noite suja”	Kátia Rodrigues Paranhos	Doutora em História Social pela Unicamp/SP. Professora da UFU/MG.	São Leopoldo, 2007	Assim como nas produções citadas anteriormente, cita a existência de uma “Escola de Madureza ”, do sindicato dos metalúrgicos, o Centro Educacional Tiradentes – CET (p.3).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Associação Cultural do Negro (1954-1976): um esboço histórico	Petrônio Domingues	Professor da UFS; Doutor em História/USP	São Leopoldo, 2007	Descrevendo as ações da entidade, o autor aponta que em 1969, “a ACN foi presidida por Gilcéria Oliveira e passou a desenvolver ações de cunho assistencialista, com cursos de alfabetização e madureza ” (p.5).
Lugares da cidade: os espaços de cultura e lazer na cidade de Natal nos anos 1960, as Praças de Cultura.	Isa Paula Zacarias Ribeiro	Graduada em História. Especialista em Arquivo, Memória e História e mestranda do PPGH/UFRN.	São Leopoldo, 2007	A autora menciona a campanha de educação popular <i>De Pé no Chão Também se Aprende a Ler</i> desenvolvida em Natal na administração do prefeito Djalma Maranhão (p.1-2).
Clandestinos debates no Brasil da ditadura: 1974-1978.	Rosalba Lopes	Doutoranda em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF); bolsista CNPq.	São Leopoldo, 2007	Destaca a atuação do periódico <i>Movimento</i> , que em sua primeira fase “se propunha a fazer a educação popular , [mas] aos poucos vai definindo posições políticas e passa a desempenhar o papel de símbolo ou comprovação de existência de uma determinada hegemonia política [de esquerda] no jornal” (p.6).
Disputas simbólicas, desconstrução de subalternidades e sentidos de comunidade na periferia urbana de Florianópolis.	Francisco Canella	Mestre em Sociologia Política, Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	São Leopoldo, 2007	O autor aborda experiências de uma comunidade surgida do Movimento dos Sem-Teto no final dos anos 1980, analisando o processo de auto-organização e a construção de uma identidade coletiva, citando as iniciativas de educação popular nesse contexto (Programa Entrelaços do Saber) (p.5).
Ligas Camponesas, comunistas e o Triângulo Mineiro nos anos 1940.	Luciano Patrice Garcia Lepera	Bacharel e Licenciado em História (UFU), Professor de História no ensino fundamental e médio em Uberlândia/MG.	São Leopoldo, 2007	“A partir de 1946, várias Ligas Camponesas são constituídas na região [de Uberlândia]. Além das lutas reivindicatórias, prestavam assistência jurídica, médica e odontológica a seus integrantes, bem como promoviam a alfabetização de adultos , atividades culturais e recreativas” (p.4).
Movimentos sociais e luta pela democracia no Brasil.	Marieta de Moraes Ferreira	Professora do Departamento de História da UFRJ e pesquisadora do CDOC/FGV.	São Leopoldo, 2007	Estuda as origens do Partido dos Trabalhadores (PT) pela ótica de seus fundadores, e nesse contexto um dos sujeitos da pesquisa dá seu testemunho sobre seu ingresso na militância política numa favela carioca e de sua contribuição educacional, na qual utilizava o método Paulo Freire (p.8).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Cultura popular: um conceito circular na experiência do MCP (1960-1964).	Bianca Nogueira da Silva	Graduada em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.	São Leopoldo, 2007	Discute o conceito de cultura na concepção do MCP e destaca que “Sob a bandeira da alfabetização de crianças, jovens e adultos , o MCP empreende uma grande onda difusora do conhecimento e disseminação de atividades culturais [...], uma experiência que agitou as estruturas sociais da época” (p.1).
Os Estados Unidos e a Aliança para o Progresso no Brasil.	Henrique Alonso de A. R. Pereira	Doutor em História, Professor Adjunto da UFRN.	São Leopoldo, 2007	“Com o apoio dos Estados Unidos, o estado do Rio Grande do Norte foi palco, durante o período inicial de implementação da <i>Aliança</i> no início da década de 1960, de uma série de experiências pioneiras em diferentes áreas, como o projeto piloto do Método Paulo Freire de alfabetização [...]” (p.2).
História, memória e identidade dos 50 anos do bispado em Campo Grande – MS.	Maria Augusta de Castilho	Professora do Curso de História da Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS	São Leopoldo, 2007	Fala do papel do bispado no Movimento de Educação de Base, ressaltando que “Nesse contexto, Paulo Freire deve ser lembrado como o educador que propunha o diálogo com o analfabeto, oferecendo-lhe instrumentos para que ele próprio pudesse se alfabetizar” (p.3).
Teatro e História: cultura e política brasileiras sob o prisma da Estética do Teatro do Oprimido.	Elizabete Sanches Rocha	Professora Doutora da Faculdade de História da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Franca.	São Leopoldo, 2007	Fala da influência do pensamento freiriano na concepção do Teatro do Oprimido, afirmando que “A Estética do Teatro do Oprimido se pauta pelas ideias de Paulo Freire acerca da pedagogia da libertação” (p.5).
O Serviço de Proteção aos Índios e a política indigenista republicana junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área da educação escolar (1929 – 1968)	Renata Lourenço Giroto	Doutora em História, professora da UEMS.	São Leopoldo, 2007	A autora analisa ações na área da educação em uma reserva indígena do Mato Grosso, postas em prática com a ajuda de missionários, com o objetivo de catequização e “disciplinar voltado para o <i>adestramento</i> do indígena para o mundo do trabalho” (p.1). A primeira experiência educacional foi com a alfabetização de adultos , “que logo se revelou ineficaz na prática da conversão à religião cristã” (p.5), e por isso, os missionários passaram a concentrar esforços na escolarização das crianças.

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
A experiência da esperança: um “Golpe na Alma” da intelectualidade brasileira pós 1964.	Dimas Brasileiro Veras	Mestrando em História da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do prof. Dr. Flávio Weinstein Teixeira	Fortaleza, 2009	Analisa a atuação do Serviço de Extensão Universitária da Universidade do Recife e de seu idealizador, Paulo Freire , na década de 1960, e o método de alfabetização proposto por ele e desenvolvido pela equipe, bem como a repressão ao movimento pela ditadura militar, em interface com o livro de memórias de Marcius Cortez, <i>O Golpe na Alma</i> .
O processo de “integração na produção” da Ação Popular: uma experiência maoísta na Bahia (1967-1970).	Cristiane Soares de Santana	Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia, com a dissertação “Maoísmo na Bahia (1967-1970)” (2008)	Fortaleza, 2009	Relata que a AP criou “várias experiências de educação popular , dentre as mais significativas podemos citar o Movimento de Educação Popular baseado no método Paulo Freire, que foi desenvolvido [...] em bairros populares em Salvador e o Movimento de Educação de Base (MEB), [...] promovendo um trabalho de alfabetização e conscientização política em cidades do interior da Bahia através de escolas radiofônicas” (p.2).
Memórias efervescentes: estudantes, artistas e os movimentos culturais em Sergipe em tempos de sombras.	José Vieira da Cruz	Doutorando em História Social/UFBA. Prof. da Universidade Tiradentes/SEED/SEME D. E atual diretor da ANPUH/SE.	Fortaleza, 2009	Analisa as implicações do golpe militar em relação a movimentos sociais e culturais. Nesse contexto, menciona que a “atuação dos movimentos de educação popular foram interrompidas ou redimensionadas com o golpe de 1964”, e que entre as inúmeras prisões, apenas as lideranças ligadas a esse movimento foram processadas (p.5).
Disputa de poder Ligas Camponesas X Igreja Católica.	Maurina Holanda Cavalcante	Doutora em História – Centro Universitário do Distrito Federal (UNIDF)	Fortaleza, 2009	Na contextualização do objeto cita a obra de Vanilda Pereira Paiva, <i>Educação Popular e Educação de Adultos</i> , a atuação do MCP do Recife na conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base.
Politização do viver com HIV/AIDS no Nordeste brasileiro.	Roberto Kennedy Gomes Franco	Professor de História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Graduado em História e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)	Fortaleza, 2009	Analisa a “memória social compartilhada por ativistas que vivem com HIV/AIDS no Nordeste do Brasil”. Nesse contexto, fala do caráter educativo do movimento, e por meio de uma citação de Parker (2000) enfatiza as contribuições da pedagogia de Paulo Freire e da Educação Popular para o engajamento político dos sujeitos, que “podem desencadear uma práxis pedagógica de conscientização e (re) invenção de si” (p.8-9).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Os movimentos sociais, o governo Pedro Gondim e o golpe civil-militar na Paraíba.	Paulo Giovani Antonino Nunes	Professor do Departamento de História, da Universidade Federal da Paraíba	Fortaleza, 2009	Na contextualização do objeto, cita “a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), fundada em 1961, com o objetivo de, inspirada no método Paulo Freire , promover atividades de educação/conscientização junto às camadas populares. Inicialmente, atuou na cidade de João Pessoa e, posteriormente, expandiu-se para outras cidades do interior do Estado (p.2).
Clero católico, pequenos agricultores e grande capital no vale mato-grossense do rio Araguaia (1971-1972): a visão do sistema de segurança e informações do governo central sob o regime militar.	Dulce Portilho Maciel	Universidade Estadual de Goiás – UEG. Doutora em História.	Fortaleza, 2009	Uma das fontes documentais da pesquisa apontou que “na época, atuavam em Vila Yolanda, na cidade de Osasco, três padres – Domingos Barbé (francês), Gaspar (belga, de sobrenome desconhecido) e Emmanuel Retumba (cearense) – que, mediante a alfabetização de adultos e atividades próprias das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), vinham distribuindo folhetos, em igrejas e em locais de reunião de operários, nos quais certos textos bíblicos eram ‘empregados para transmitir ensinamentos de conteúdo nitidamente subversivo’” (p.6).
Entre asilos e recreios: histórias de amores e saudades de idosos paraibanos.	Silêde Leila Oliveira Cavalcanti	Professora da Unidade Acadêmica de História e Geografia da UFCG e doutoranda em História pela UFPE	Fortaleza, 2009	A autora cita “Algumas experiências acadêmicas, de pesquisa e de extensão, [que] buscam caminhos mais efetivos no sentido de dar conta das multiplicidades de experiências de envelhecer, formas de subjetivação, de construções de identidades, das demandas de acolhimento social e de visibilidade social de sujeitos excluídos e marginalizados” e entre elas estava o projeto “A alfabetização de adultos e idosos” (p.4).
Escolas de samba cariocas: enredos e governos militares (de 1964 a 1986).	Tamara Paola dos Santos Cruz	Aluna do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense / Mestrado	Fortaleza, 2009	A autora analisa os aspectos políticos e ideológicos dos sambas enredo das escolas do Rio de Janeiro. Segundo ela, “Em 1975 a Beija-Flor homenageou ao governo explicitamente, através do samba enredo <i>O grande decênio</i> fazendo reverência à criação do PIS, PASEP, FUNRURAL, MOBRAL que faziam parte do programa social e da propaganda oficial do governo militar” (p.4).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Do singular ao plural – história e desdobramentos do catolicismo em Belo Horizonte: 1970-1980.	Mauro Passos	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Doutor em Ciências da Educação e Professor do Mestrado em Ciências da Religião	Fortaleza, 2009	Analisa a atuação que o autor chama de “catolicismo militante” em Belo Horizonte. “Inspirados na metodologia da Ação Católica (Ver – Julgar – Agir), na práxis sócio-política das CEBs, na Teologia da Libertação, na metodologia de Paulo Freire , esse grupo dinamizou práticas sociais, organizações de resistência e transformação social” (p.8).
A educação popular no Brasil e Portugal no âmbito das relações do Estado com a Igreja Católica (1931 a 1961)	Carlos Henrique de Carvalho	Doutor em História pela USP. Professor da Faculdade de Educação e do PPGE da UFU. Apoio: FAPEMIG	Fortaleza, 2009	Analisa “o processo de organização da educação básica no Brasil e em Portugal, no período compreendido entre 1931 a 1961, quando se adensam as propostas sobre a educação popular nos dois países, principalmente quanto ao imperativo para ampliar a escola primária e a educação de adultos (campanhas nacionais de alfabetização de massa), empreendidas por Salazar em Portugal e no Brasil a partir governo de Getúlio Vargas” (p.1).
Não haveria luz se não fosse a escuridão. Notas sobre a trajetória de uma professora primária em um Grupo Escolar no interior de Sergipe	Cristiane Tavares Fonseca de Moraes Nunes	Não informado	Fortaleza, 2009	Analisa a trajetória de vida da professora Eunice Pereira da Fonseca, que “instituiu sozinha e por iniciativa própria, a merenda escolar e a educação de adultos [contribuindo na região com o Movimento Paulo Freire nas aulas radiofônicas] em Santa Luzia do Itanhy, interior de Sergipe, onde foi professora e diretora do Grupo Escolar Comendador Calazans entre 1955 a 1976” (p.1).
Movimento de Cultura Popular do Recife: uma perspectiva de análise.	Fábio Silva de Souza	Mestrando em História Social, Universidade de São Paulo.	São Paulo, 2011	O autor utiliza diversos referenciais da Educação Popular . Define o Movimento de Cultura Popular do Recife como “uma associação civil, com um projeto político-cultural que visava, através da valorização das culturas dos setores populares, a sua efetiva alfabetização e simultânea organização política” (p.1-2).
A educação de adultos no Brasil dos anos de 1930: uma introdução a Paschoal Lemme	Cristiane Fernanda Xavier	Universidade Federal de Alfenas (não disponível na íntegra nos anais)	Natal, 2013	O resumo aponta que a comunicação versava sobre “a trajetória do educador Paschoal Lemme” e “a sua experiência como educador e como administrador público responsável pela educação de adultos do Distrito Federal na gestão de Anísio Teixeira, nos anos de 1930” (p.51).

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
A reprodução do discurso político na educação e suas representações no campo social no período da distensão	Gerson Constância Duarte	Doutorando e Mestre em História pela UFES. Professor do Curso de Direito da Universidade Vila Velha – ES.	Natal, 2013	Investiga as políticas públicas em Educação no governo Geisel. Nesse contexto menciona o MOBRAL , que “desempenhava um duplo papel diante das expectativas geradas pelo regime. Ao mesmo tempo em que servia de base às transformações ideológicas suscitadas pelo governo, agindo nas camadas mais pobres [...], servia também como suporte às questões educacionais no preparo de uma mão-de-obra mais qualificada para um sistema capitalista em franca expansão” (p.4).
O Intelectual Paulo Freire na Alfabetização dos anos de 1960	Nathália Rodrigues Faria	Não informado (não disponibilizou a produção na íntegra nos anais)	Natal, 2013	Apresenta a atuação de Paulo Freire na experiência de alfabetização em Angicos/RN, tratando da especificidade de seu método, analisando o contexto social e econômico da região e atribuindo a Freire o conceito gramsciano de intelectual.
“O plano de recrutamento para alfabetização”: as ações do MOBRAL na cidade de Jacobina	Carla Côrte de Araújo	IFET da Bahia (não disponibilizou a produção na íntegra nos anais)	Florianópolis, 2015	A autora analisa a receptividade e o desenvolvimento do <i>Plano de recrutamento para alfabetização</i> do MOBRAL na cidade de Jacobina, no governo Fernando Daltro (1970-1972), evidenciando as “relações de proximidade entre as esferas do poder municipal e federal, sugerindo uma difusão dos projetos que sustentavam ideologicamente o governo militar no Brasil” (p.1569) .
Subjetividade e escrita: práticas epistolares camponesas na Colômbia, 1950 - 1970.	Aura Esnelia Hurtado Arias	Não informado (não disponibilizou a produção na íntegra nos anais)	Florianópolis, 2015	O resumo aponta que a autora estuda as relações entre processos educativos, práticas epistolares e classes populares na Colômbia, a partir da atuação da <i>Acción Cultural Popular</i> , uma organização da Igreja católica que oferecia programas de alfabetização aos camponeses através da rádio (p.298).
A Escrita Waimiri-Atroari, Uma Etnografia da Etnologia Indígena: Memórias e a Construção Social da Resistência.	Eduardo Gomes da Silva Filho	Seduc - AM/Semed – AM. Mestrando em História Social pela Universidade Federal do Amazonas, professor de História do Centro de Mídias do Amazonas.	Florianópolis, 2015	O autor aponta que no contexto estudado, “o projeto educacional proposto, centrado na articulação entre saberes e ação política, estava ancorado na obra de Paulo Freire” (p.6), sendo que os sujeitos da pesquisa utilizavam o método Paulo Freire na alfabetização das crianças e dos adultos indígenas.

Continua...

Título	Autor (es)	Formação/atuação do(s) autor(es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Os Corcéis Fogosos da insatisfação e o Cavalo Domado: o editor Monteiro Lobato e os provocadores intelectuais da educação (1918-1930)	Fabio Pereira Costa	(UEFS) Mestrando em História Social pelo PPGH-UEFS/BA, sob orientação da Prof. ^a Dr. ^a Elciene Rizzato Azevedo. Bolsista da FAPESB	Florianópolis, 2015	Analisa a participação de intelectuais da Primeira República na fundação de escolas de alfabetização de adultos e em outras ações educacionais (p.7). Afirma que “As projeções contra o analfabetismo e as colaborações propostas entre a pedagogia e a higiene escolar com o objetivo de criar uma geração normatizada fisicamente e moralmente, foi uma ideia partilhada por muitos intelectuais e Monteiro Lobato atuou nesse cenário como um articulador fundamental para tais arranjos” (p.14).

Fontes: <<http://anais.anpuh.org/>>; <<http://snh2011.anpuh.org>>; <<http://snh2013.anpuh.org>>; <<http://snh2015.anpuh.org>>.

Apêndice 2 – Produções com outros focos/objetos de estudo no campo da Educação, mas que contemplam sujeitos/aspectos da EJA

Título	Autor (es)	Dados do (s) autor (es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
O “tape” de televisão como fonte documental	José Sebastião Witter	Departamento de História FFLCH da Universidade de São Paulo	Aracaju, 1975	O autor apresenta os “tapes” (filmes de História do Brasil produzidos pela TV Cultura, da Fundação Padre Anchieta de São Paulo) como fontes historiográficas. Menciona o uso destes recursos nos Cursos de Madureza pela televisão.
Ensino da História: leitura de mundo, pesquisa, construção do conhecimento	Ana Maria F. da Costa Monteiro	Universidade Federal Fluminense (UFF)	São Paulo, 1993	Argumenta que a pesquisa como princípio educativo seria uma das respostas para a superação da dicotomia teoria/prática. Reconhece não só a criança e o adolescente, mas também o adulto , como sujeito de direito à educação e ao conhecimento. Embasa muitos de seus argumentos na teoria de Paulo Freire .
A proposta educacional da Congregação Santa Cruz	Antônio Aparecido Primo	Universidade de São Paulo (USP)	Recife, 1995	O Resumo aponta para uma investigação sobre as razões de um colégio da elite paulista ter passado a se preocupar com os excluídos. Investiga ainda se neste estabelecimento as “identidades culturais” dos alunos eram respeitadas, uma vez que o seu Ensino Supletivo apresentava altos índices de evasão e repetência.
Fontes orais para a História Contemporânea de Sergipe: A luta dos trabalhadores rurais pela posse da terra (1985-1996)	Antônio Fernando de Araújo Sá	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Belo Horizonte, 1997	O Resumo revela que a comunicação teve por objetivo “elaborar uma avaliação preliminar sobre uma proposta de formação de um acervo de história oral em torno da luta dos trabalhadores rurais pela posse da terra como subsídio para a alfabetização de jovens e adultos ” no âmbito do Projeto de Alfabetização e Educação para Jovens e Adultos nos Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária em Sergipe (p.205).
O ensino de história nas séries iniciais da escolarização: refletindo sobre as concepções dos professores e sua prática pedagógica	Susi Cristina do Nascimento	Graduanda em Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	João Pessoa, 2003	A autora investigou a prática de Ensino de História de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de diferentes escolas da rede municipal de ensino de Recife e de Olinda. Das 21 observações/entrevistas, uma diz respeito aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos . A autora não apresentou resultados específicos sobre a EJA; concluiu genericamente que há o predomínio de um ensino de História baseado em pressupostos teórico-metodológicos “tradicionais”.

Continua...

Título	Autor (es)	Dados do (s) autor (es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Ensaio da educação biocêntrica para o ensino de História	Maria do Amparo Alves de Carvalho	Graduada em História pela UFPI especializando-se em História do Brasil e Conservação em Artes Rupestre.	João Pessoa, 2003	Apresenta o trabalho realizado pelo Grupo de Educação Biocêntrica (GEB) em Teresina – Piauí, que articula os princípios da biodança ao Ensino de História, resultando no que a autora chama de educação biocêntrica. A proposta, segundo a autora, apresenta compatibilidade com outros pressupostos pedagógicos, tal como “A Educação Dialógica (ou libertadora) [que] possui um profundo respeito à vida, seu método é o diálogo e a sistematização ocorre no círculo de cultura a partir do levantamento das palavras geradoras, como propõe Paulo Freire no processo de alfabetização de adultos ” (p.4).
Coleção Primeiros Passos: uma ação político-cultural da editora Brasiliense (1979-1985)	Andréa Lemos Xavier	Programa de Pós Graduação/PUC-RJ: Mestrado .	João Pessoa, 2003	Analisa a <i>Coleção Primeiros Passos</i> , discutindo o papel da editora Brasiliense, no momento da transição política para um regime democrático no Brasil, entre os anos 1979 e 1985. Ao contextualizar a formação de um mercado editorial no Brasil, descreve as intervenções do Estado nesta matéria, destacando as estratégias da política educacional dos militares, como “a diminuição da taxa de analfabetismo; a expansão do ensino superior [...]; a difusão do ensino desde o início dos anos 70, com iniciativas diversas estabelecendo projetos como o MOBRAL e o aumento do número de universidades” (p.1).
Ensino de História: a subjetividade do professor em questão	Maria Antônia Marçal Luis Fernando Cerri (orientador)	Mestranda em Educação pela UEPG, Coordenadora de História do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.	Londrina, 2005	Recorte de dissertação. Apresenta uma revisão de literatura de estudos focalizando o professor, abordando em seguida estudos voltados para a formação do professor e sua subjetividade. A autora cita a pesquisa de Cleide de Figueiredo Leitão, que discute a experiência dos Coletivos de Auto formação de educadores dinamizados pelo SAPE, entre os anos de 1991 a 1998. Em nota de rodapé, esclarece que “A sigla SAPE significa Serviço de Apoio à Pesquisa em Educação. Uma organização não governamental sediada no Rio de Janeiro, atua há 15 anos no campo da educação de jovens e adultos com ações voltadas para a formação de educadores e a produção de materiais didáticos” (p.8).

Continua...

Título	Autor (es)	Dados do (s) autor (es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Democratização do ensino superior: a graduação em História para movimentos sociais do campo na UFPB	Regina Maria Rodrigues Behar	Depto. de História – UFPB. Professora adjunta do Departamento de História da UFPB, Doutora em Comunicação pela USP	Londrina, 2005	Analisa a criação e a oferta do Curso de Licenciatura Plena em História para Movimentos Sociais do Campo, na Universidade Federal da Paraíba, em 2004, e as discussões entre grupos pró e contra esta iniciativa. Contextualizando a origem da política educacional, cita a importância dos movimentos sociais do campo na reivindicação do direito ao acesso à educação, mencionando que a primeira conquista neste sentido foi a “constituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao INCRA, inicialmente voltado para projetos de alfabetização de jovens e adultos assentados, em parceria com as universidades públicas” (p.4).
O conhecimento histórico na pedagogia do Movimento Sem Terra	Marizete Lucini	Professora da UNIOESTE. Mestre em Educação pela UNISINOS. Doutoranda em Educação UNICAMP	Londrina, 2005	A autora analisa a proposta pedagógica do MST, com ênfase aos seus apontamentos sobre o ensino de História, verificando que a História é, para o movimento, um princípio educativo (ao lado do trabalho e da <i>práxis</i> social). Averigua que “A proposta de alfabetizar-se a partir da própria história, prática comum na Pedagogia do Movimento Sem Terra, é uma proposta que tem seus alicerces em Paulo Freire ” (p.6).
Guerra e paz no ensino de História	Paulo Afonso Zarth Andréa Becker Narvaes	UNIJUI	Londrina, 2005	A comunicação analisa “os resultados de uma pesquisa realizada na rede escolar do ensino fundamental e médio do Noroeste do Rio Grande do Sul, sobre o engajamento político dos professores da área das ciências sociais em torno de temas sociais e políticos presentes no cotidiano, entre os quais a paz e a guerra aparecem com destaque” (p.1). O estudo evidenciou, entre outros aspectos, que a maioria dos professores adotava a produção de Paulo Freire como referencial teórico.

Continua...

Título	Autor (es)	Dados do (s) autor (es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Pesquisar e ousar a prática no ensino de História	José Fernandes Costa	Não informado	Londrina, 2005	A comunicação parte da pergunta “Quais conteúdos devem ser ensinados nas aulas de História e com que metodologias?” (p.1), sendo então discutida a partir da experiência de docência desenvolvida pelo autor entre 2003 e 2004, na rede municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Um dos referenciais teórico-metodológicos adotados pelo autor foi Paulo Freire , que ao defender que ensinar não é transferir conhecimentos, o levou a concluir que “para ensinar e aprender é preciso seguir a lógica da produção da ciência” (p.3).
Desigualdade social e educação: a ausência da perspectiva histórica	Ruth Pavan	Professora do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Doutora em Educação.	São Leopoldo, 2007	Analisa a concepção de desigualdade e do conceito de exclusão de oito professoras da modalidade de Educação de Jovens e Adultos , que atuavam no nível do Ensino Fundamental. Constata que estas seguem a lógica neoliberal na elaboração de seus conceitos de desigualdade, pobreza e exclusão, não considerando as perspectivas históricas destes fenômenos.
A presença da escola na comunidade ‘Tekoa’ Guarani. Trajetória histórica	Helena Alpini Rosa	Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	São Leopoldo, 2007	Na contextualização do objeto, a autora cita as políticas públicas educacionais de Santa Catarina em reação à Escola Indígena, reconhecida pela Lei Estadual nº12.449 de 2002, e que na época de sua pesquisa, a Secretaria de Educação contava com um Núcleo de Educação Indígena (NEI), formado por uma equipe técnica com representantes de todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos .
“Quem vai me ensinar de novo?” Ninguém se educa sozinho – Experiências de constituição docente através de grupos de estudos de professores de História	Maria Antônia Marçal	Professora de História da Rede Estadual de Educação do Paraná, Mestranda em Educação pela UEPG	São Leopoldo, 2007	A autora toma os espaços de “constituição docente” como objeto de estudo, e ao caracterizar a primeira experiência que produziu o material empírico da pesquisa, em 2004, descreve que se tratava de um curso de formação continuada de professores. Este projeto envolveu as diferentes coordenações de área de Ensino do Núcleo Regional de Educação tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia/Ciências, Língua Estrangeira Moderna e Educação de Jovens e Adultos ” (p.7).

Continua...

Título	Autor (es)	Dados do (s) autor (es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
A retomada da língua Kaingáng na E.I.E.B. Cacique Vanhkrê: um fator de identidade étnica	Talita Daniel Salvaro	Mestranda do PPG em História Cultural da UFSC. Bacharel e Licenciada em História.	São Leopoldo, 2007	Ao descrever a Instituição de ensino em que convivem os sujeitos da pesquisa, a autora revela que a modalidade EJA é oferecida àquela comunidade (Terra Indígena Xaçecó, no oeste catarinense): O estudo volta-se para a escola da Sede, [...], que possui aproximadamente 800 alunos, tendo o ensino fundamental, médio, o ensino de libras e educação de jovens e adultos , sendo que quase todos os profissionais em educação são indígenas.
Os estágios na formação do professor de história: significados e reflexões	Cláudia Sapag Ricci Júlio César Virgínio da Costa	Doutora em História Social– USP. Professora do PPGE/ UFMG. Mestrando do PPGE/UFMG. Professor de História do Colégio Loyola – Belo Horizonte.	São Leopoldo, 2007	Ao descreverem o perfil dos sujeitos da pesquisa, realizada em Belo Horizonte em 2005 e 2006, revela que “A maioria dos estagiários é do sexo masculino (65%); tem entre 23 a 27 anos de idade; exerce alguma atividade com bolsa de Iniciação Científica ou estágio em museus ou, ainda, como docentes em cursos de Educação de Jovens e Adultos ou cursinhos preparatórios para o vestibular” (p.5).
Aproximações sucessivas: uma forma de construir reformas curriculares	Aida Rotava Paim	Doutoranda da FE/UNICAMP, Bolsista do CNPq.	São Leopoldo, 2007	A autora analisa a metodologia da construção da Proposta Curricular de Santa Catarina (1988-1991). Uma das fontes citadas revela que a educação de adultos era contemplada na proposta: “O jornal nº 3 foi editado com o título ‘Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos’, que apontou a dimensão da reforma a que se propôs” (p.6).
Implicações da utilização da fotografia no ensino de história	Iandra Pavanati	INESA e UDESC, Mestre em Educação – UFSC.	São Leopoldo, 2007	A comunicação traz reflexões sobre a presença das imagens na sociedade contemporânea, e a sua utilização didática para o ensino de história. Ao realizar uma revisão de literatura sobre o tema, a autora cita uma pesquisa onde a metodologia foi desenvolvida com sujeitos da educação de adultos (ZANELLA, Andréia Vieira, LENZI, Lúcia Helena C. e CAMPOS, Neide Pelaez de. Da fotografia à grafia de novas trajetórias: retratos de um processo. In: COSTA, Fabíola C. B. e CAMPOS, Neide P. de (orgs). <i>Artes visuais e escola: para aprender e ensinar com imagens</i> . Coleção Cadernos CED. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.).

Continua...

Título	Autor (es)	Dados do (s) autor (es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Ensino de História nas instituições de ensino superior baianas: uma primeira análise	Carlos Augusto Lima Ferreira	Professor da UCSAL e Professor do Mestrado em História da UNEB. Doutor em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha.	Fortaleza, 2009	Apresenta e analisa Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses de diversas Instituições de Ensino Superior da Bahia, produzidas entre 1993 e 2007. Neste levantamento é apontada a pesquisa de Lucinda Souza da Silva, intitulada <i>Ensino de História na educação de jovens e adultos</i> , apresentada no ano de 2006, na Universidade Católica de Salvador (UCSAL). Contudo, o autor não informa se a pesquisa foi apresentada nos Cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado em História ou no âmbito da Pós-graduação em História: História Social e Educação.
O projeto político-pedagógico emancipador e o ensino de História	Ramofly Bicalho dos Santos	Doutor em Educação Unicamp, 2007.	Fortaleza, 2009	Em suas reflexões sobre a construção de um PPP emancipador, o autor argumenta que “A comunidade escolar, enquanto sujeito coletivo pode contribuir para o fortalecimento de projetos e identidade dos educadores do campo, construindo novas experiências na luta pela terra, proporcionando espaços de desenvolvimento da ciranda infantil, da educação de jovens e adultos , do ensino de História, criando novas ideias e conquistando simpatizantes” (p.5). O autor cita diversos referenciais bibliográficos da educação no campo e uma obra de sua autoria (BICALHO, Ramofly dos Santos. <i>Alfabetização no MST: experiências com jovens e adultos na Baixada Fluminense</i> . Campinas: Editora Komedi, 2005).
Laboratório de Práticas de Ensino e Pesquisa Histórica: um projeto integrado e interdisciplinar de formação de professores de história	Alexandre Pianelli Godoy	Professor da Universidade Federal de São Paulo – Curso de História, Campus Guarulhos. Doutor em História Social.	Fortaleza, 2009	O autor discute o desenvolvimento de um projeto de formação de professores de História, que procurava articular a pesquisa e o ensino no curso de licenciatura em História da Universidade Camilo Castelo Branco, em São Paulo. Entre as atividades do Laboratório descritas na comunicação está a discussão acerca do “processo de produção e transmissão do conhecimento histórico escolar no ensino fundamental, médio e da EJA por meio da análise e interpretação de relatos de experiências concretas de sala de aula” (p.4).

Continua...

Título	Autor (es)	Dados do (s) autor (es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Desenvolvimento histórico da dimensão pedagógica do Teatro do Oprimido	Pâmela Peregrino da Cruz	Essa pesquisa foi desenvolvida como trabalho de conclusão da graduação em História na UFF, em 2007.	Fortaleza, 2009	Ao tecer sua análise sobre a pedagogia do Teatro do Oprimido, a autora critica a maneira como foi abordada a questão da educação de jovens e adultos em uma peça: “questiono o quanto a discussão se limita ao imediato, o quanto omite causas estruturais. Na peça “Correndo atrás do Sonho”, por exemplo, a pergunta feita à plateia é o que esse jovem pode fazer para conciliar trabalho e estudo. Para um estudante trabalhador essa questão é fundamental [...]. A peça aponta para a necessidade da transformação no sistema de ensino do EJA daquela e de tantas outras escolas, mas não para a estrutura social que gera a opressão daquele jovem” (p.8).
Territorialidade e identidade dos grupos negros rurais: um estudo da comunidade quilombola do Igarapé Cravo em Concórdia do Pará	Maria Albenize Farias Malcher	Mestranda do PPG em Geografia da UFPA, bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford	Fortaleza, 2009	Ao investigar a construção da territorialidade quilombola da comunidade Igarapé Cravo, a autora transcreve o testemunho de um Padre que trabalhou com a alfabetização de adultos na região, afirmando que esse foi um dos fatores que permitiram “que o discurso sobre da identidade negra aparecesse, [...] é justamente na alfabetização de adultos que o povo começou contar a história dessa D. Sinhá, da escravidão” (p.5).
A Prática Pedagógica do Professor de História da Educação Básica: um Estudo de Caso Etnográfico	Lucidea de Oliveira Santos	Não informado	São Paulo, 2011	Analisa os saberes e fazeres de docentes da disciplina História, a partir da observação das “práticas dos professores de história, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental (antigas quinta a oitava séries); do primeiro ano da Educação de Jovens e Adultos ; e do terceiro ano do Ensino Médio em duas escolas das redes públicas municipais e estaduais e uma privada” (p.3), de Belém/PA.
Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História	Fernando Seffner	Professor na Faculdade de Educação da UFRGS, área de Ensino de História.	São Paulo, 2011	O autor aborda as performances de professores de História em formação, em estágio supervisionado por ele, em escolas de Porto Alegre. Seu olhar se orientou “por três grandes elementos e um grande propósito ou objetivo. Os três elementos são os saberes da disciplina, os saberes da docência e os imprevistos. [...] [E o] objetivo que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo em que vivem” (p.1). Uma das observações descritas e analisadas por ele se dá no contexto da Educação de Jovens e Adultos .

Continua...

Título	Autor (es)	Dados do (s) autor (es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Ensino de História da Educação na Formação de Professores no Brasil atual	Bruno Gonçalves Borges	Mestrando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia.	São Paulo, 2011	Apresentam “os resultados alcançados em investigação sobre a situação atual da disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores, por meio do exame das condições de oferta, sua relação com o currículo, os regimes de oferecimento e as finalidades propostas para o componente curricular no que se refere à formação de profissionais da educação” (p.1). Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos aparece, entre os Programas investigados, ora como uma denominação “substitutiva” da História da Educação, com ênfase em uma História temática, ora como uma “secundarização” da História da Educação, em função de sua especialização que encaminha para a substituição desta última pela primeira, ou outras especializadas.
	Décio Gatti Júnior	Doutor em Educação pela PUC-SP. Professor Associado III da UFU.		
Leitura em presídios e uma parlenda: “ordem, meu lugar, sem rir, pra falar...”	Heleusa Figueira Câmara	UESB (não disponível na íntegra nos anais)	Natal, 2013	O Resumo sinaliza para uma reflexão sobre os limites do desenvolvimento de projetos de leitura voltados às populações carcerárias. Afirma que para desenvolver ações nesse sentido, há “A busca por especialistas do saber prisional, das artes da convivência, da educação de jovens e adultos , da economia criativa” (p.242).
Interculturalidade e Ensino de História na Escola: “Projeto Intercultural Bóe & Araédu”- Escola Estadual Profª Elizabeth de Freitas Magalhães – Rondonópolis –MT, 2012	Paula Faustino Sampaio	Profª Ms. Parfor/UFMT/CUR – 2ª; Licenciatura em História	Natal, 2013	A escola onde o projeto relatado foi desenvolvido oferecia o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos , nos níveis Fundamental e Médio. A escola contava com a especificidade de atendimento às populações indígenas, e a partir de falas permeadas de preconceitos dos demais estudantes da EJA em relação aos índios, a autora viu a necessidade de se desenvolver um projeto com base em pressupostos da educação intercultural; outro aspecto que o projeto visava sanar eram os altos índices de evasão escolar dos indígenas.

Continua...

Título	Autor (es)	Dados do (s) autor (es)	Local/ Ano do Simpósio	Contexto em que aparecem as palavras e/ou expressões de busca na plataforma “Anais ANPUH”
Fragmento da memória de mulheres na terceira idade a partir da narrativa de vida: Contribuições da história oral	Simone Pinheiro de Almeida	Licenciada em História e Bacharel em Turismo. Especialista em EJA. Mestre em Turismo e Hotelaria.	Natal, 2013	Investiga questão da memória de gênero por meio da narrativa da história oral, com mulheres inseridas na Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo Programa Universidade Aberta à Terceira Idade. Contextualizando esse tipo de oferta educacional, as autoras afirmam que “No Brasil, a primeira experiência com terceira idade se deu no SESC/SP com a criação da Escola Aberta para a Terceira Idade; em 1990, a PUC/Campinas implantou sua Universidade Aberta para a Terceira Idade, que contou com a assessoria do Professor Paulo Freire na discussão de sua proposta pedagógica, de extensão universitária e de educação permanente” (p.3).
	Rita de Cássia da Silva Oliveira	Gerontóloga pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Pós Doutorado em Educação - Universidade de Santiago de Compostela (2011).		
Alfabetização e Voluntariado: análise preliminar de uma experiência de alfabetizadoras rurais da Pastoral da Criança no município de Ilha das Flores-SE	Leyla Menezes de Santana	Universidade Tiradentes (não disponível na íntegra nos anais)	Natal, 2013	O Resumo aponta pra uma análise do trabalho voluntário exercido por alfabetizadoras do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Pastoral da Criança, na comunidade rural de Serrão, no município de Ilha das Flores/SE, nos anos de 2008, 2009 e 2011.
	Simone Silveira Amorim			
Educação de Jovens e Adultos: uma experiência alfabetizadora em territórios agrários no Maranhão	Ilma do Socorro Santana Pinheiro Leonor Viana de Oliveira Ribeiro	Mestrandas do Programa de Pós Graduação História, Ensino e Narrativas, da Universidade Estadual do Maranhão (UEM)	Florianópolis, 2015	Apresentam um relato de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária (PRONERA), ofertado por intermédio da UEMA analisando os resultados de aprendizagem de língua portuguesa e matemática de turmas do Programa espalhadas por 29 assentamentos no Maranhão.

Fontes: <<http://anais.anpuh.org/>>; <<http://snh2011.anpuh.org>>; <<http://snh2013.anpuh.org>>; <<http://snh2015.anpuh.org>>.