

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

THALITA DI BELLA COSTA MONTEIRO

**MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL DE PROFESSORAS SOBRE
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SANTOS NA DÉCADA DE 1990**

SANTOS

2021

THALITA DI BELLA COSTA MONTEIRO

**MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL DE PROFESSORAS SOBRE
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SANTOS NA DÉCADA DE 1990**

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira.

SANTOS

2021

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita de C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

M775m Monteiro, Thalita Di Bella Costa
Memórias de expressão oral de professoras sobre a
educação de jovens e adultos de Santos na década de
1990 / Thalita Di Bella Costa Monteiro ; orientador
Luiz Carlos Barreira. -- 2021.
124 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2021.

Inclui bibliografia

1. Memórias de expressão oral. 2. Educação de jovens
e adultos. 3. História da Educação. I. Barreira, Luiz
Carlos. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

THALITA DI BELLA COSTA MONTEIRO

MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL DE PROFESSORAS SOBRE
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE SANTOS NA DÉCADA DE 1990

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data: 26/8/2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
UniSantos

Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto
UniSantos

Profa. Dra. Ana Clara Bortoleto Nery
Unesp/Marília

Profa. Dra. Marcela Boni Evangelista
USP

Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho
Unifesp/Guarulhos

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa aos
Meus avós (*in memoriam*), Moacyr e Léa
Meus pais, Mauro e Lígia
Meu filho, Felipe

AGRADECIMENTOS

Agradecer a Deus é a primeira coisa faço nestas linhas porque o período de realização deste doutorado foi marcado por intensas adversidades. Sem fé Nele, eu certamente não teria conseguido realizá-lo.

Agradeço ao meu filho Felipe, de 10 anos, pela enorme paciência com que me acompanhou em algumas aulas e que ouviu, para muitas de suas demandas, que era necessário aguardar eu terminar o curso.

À imensa generosidade dos meus pais, Mauro e Ligia, que me apoiaram incondicionalmente neste momento tão exigente da minha vida, assim como ao apoio de minha irmã, Thaiane, e meu cunhado, Fernando, mesmo estando eles além-mar. Aos gestos gentis de presteza de minha prima Bibiana e de minha tia Leda sou igualmente grata.

Aos meus amigos que estão perto e aos que estão longe, pelo mundo. Aos que não entendiam e perguntavam o motivo de tanta renúncia e aos que entendiam sem perguntar e seguiram me apoiando.

Aos colegas do *Campus* Cubatão, em especial Miriam Regina Chinen Maisaitto e meu chefe Artarxerxes Tiago Tácito Modesto, que apoiaram integralmente o meu afastamento, mesmo sabendo que isso aumentaria as tarefas deles. Aos demais colegas do IFSP, que aprovaram e proporcionaram o usufruto deste direito.

Às professoras da Educação de Jovens e Adultos de Santos que me atenderam e concederam as entrevistas, matéria-prima de que é feita esta pesquisa: Adélia, Elaine, Tania e Gisela.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Formação dos Sujeitos: História, Cultura, Sociedade”, pelas palavras de apoio, pelas críticas e pelos debates que, muitas vezes, elaboraram a argumentação apresentada nesta tese.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da UniSantos, que foram compreensivos com as minhas limitações de estudante. Em especial, a professora Dr.^a Cida Franco, generosa na acolhida e nas ações de solidariedade. À Reitoria da UniSantos que entendeu meu momento e fez o bastante para que eu pudesse continuar no curso.

Agradeço aos integrantes da banca, Prof.^a Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto e Prof.^a Dra. Ana Clara Bortoleto Nery, que aceitaram participar das bancas do exame de qualificação e de defesa, pela leitura criteriosa e pelas significativas contribuições que ajustaram esta pesquisa. À Prof.^a Dra. Marcela Boni Evangelista e ao Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho, pela participação na banca de defesa.

Ao melhor orientador que eu poderia ter tido nesta jornada, Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira, um ser humano encantador pelo brilhantismo intelectual e pela humildade com que trata seus discípulos (e olha que eu fui sua discípula duas vezes!).

Cada agradecimento aqui corresponde à contribuição que recebi dos familiares, dos professores e dos colegas e amigos para que esta pesquisa fosse realizada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

EPÍGRAFE

A verdadeira história não é o que sucedeu; é o que pensamos que sucedeu.

Jorge Luís Borges

RESUMO

A experiência entendida como parte da formação de homens e mulheres é a inspiração para trazer nesta tese a experiência e a compreensão do fazer docente a partir de memórias de expressão oral de professores sobre a educação de adultos da cidade de Santos na década de 1990. A perspectiva de democratização da pesquisa histórica, a partir dos anos de 1980, que investiga o que sujeitos alijados do poder ou de centros decisórios têm a dizer a respeito da própria experiência, possibilita conhecer o trabalho e as impressões de professores da modalidade da educação de adultos, inventariá-las e analisá-las a partir da noção de tática como movimento que supera possíveis amarras da estratégia das forças dominantes. O acesso às memórias de expressão oral das práticas se dá pela utilização dos fundamentos da história oral, tendo como ponto de partida para a escolha dos sujeitos o resultado de um concurso público específico para selecionar professores para o trabalho com alunos da educação de adultos de Santos, realizado em 1991. Os movimentos da pesquisa apresentam a contextualização do espaço e do tempo em que o concurso foi realizado, com auxílio de diplomas legislativos, e a forma de expressar oralmente as práticas por meio de entrevistas que se apresentam transcritas, fundamentadas nas prerrogativas da história oral estudada pelo Núcleo de Estudos da História Oral da Universidade de São Paulo, que organizam as experiências docentes expressadas de modo a contribuir com incipiente campo da história de educação de jovens e adultos brasileira de acordo com o que percebiam como demanda de seus estudantes e de seus colegas professores, coordenadores e da administração pública. Das possibilidades analíticas, entendem-se estas práticas expressadas oralmente no exercício de memória como um exemplo do modo de fazer adequado à realidade cotidiana da sala de aula daqueles professores e o sentimento de necessidade de satisfazer um trabalho social por meio da educação de jovens e adultos

Palavras-chave: Memórias de expressão oral. História Oral. Experiência. Educação de jovens e adultos. História da Educação.

ABSTRACT

The experience understood as part of the graduation of men and women is the inspiration to bring in this thesis the experiment and the understanding of teaching practice, based on memories of the oral expression from teachers about adult education in the city of Santos, Brazil, during the 1990s. The perspective of the democratization of historic research with oral history , from the 1980s onwards, which investigates what subjects excluded from power or decision-making centers have to say about their own experience, makes it possible for the work and impressions of teachers of the modality of education to be known, to inventory and analyze them based on the notion of tactics as a movement that overcomes possible constraint of dominant forces strategy. Access to memories of oral expression of practices is given by using the fundamentals of oral history, which consists mainly in interviews, transcriptions, textualizations, and transcreations, having as its starting point to choose the subjects who reported their experiences as the outcome of a specific public contest to select teachers who would work with adult students in Santos, held in 1991. The recent movements present the contextualization of the space and time in which the contest was held, with the aid of legislative diplomas were given, and the way to orally express the practices through interviews that are transcribed, using contributions from the literature as a contribution for the development of the plots. The notion of transcreation is based on the prerogatives of oral history studied by the Center for the Study of Oral History from the University of São Paulo, and organized the teaching experiences expressed in order to contribute to the incipient field of history of Brazilian adult education.. From analytical possibilities, there practices expressed orally in the exercise of memory are understood as an example of the way of being adequate to the daily reality of the classroom, and the feeling of need to satisfy a social work through the education of adult people.

Key words: Memories of oral expression. Oral History. Experience. Education for adult people. History on education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Ceplar – Campanha de Educação Popular

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEA – Coordenadoria de Educação de Adultos

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CPC – Campanha de Educação Popular

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

EJA – Educação de jovens e adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEHO-USP – Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

SEDUC – Secretaria de Educação de Santos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL	26
2.1 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM SANTOS NO SÉCULO XX.....	34
3 HISTÓRIA ORAL: A EXPERIÊNCIA POR MEIO DAS MEMÓRIAS	43
3.1 TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	54
3.2 TEXTUALIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL	54
3.3 TRANSCRIÇÃO E OS SIGNIFICADOS	55
3.4 A INSPIRAÇÃO E O NARRADOR.....	58
4 MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL SOBRE EJA: AS TRANSCRIÇÕES	62
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE ADÉLIA MILANESI CUNHA	62
4.1.1 “Eu nunca entrei na sala sem minha aula estar preparada”	63
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA COM ELAINE BABONOVICH	68
4.2.1 “Trabalhar com jovens e adultos é maravilhoso porque dá para ver a vitória”	71
4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA TANIA MARIA COELHO DOMINGUES.....	78
4.3.1 “Tudo aquilo que eu li e me apaixonei eu não consegui desenvolver” 80	
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA COM GISELA IONE DOS SANTOS 82	
4.4.1 “Durante o dia eu era assistente social e, à noite, eu dava aula na educação de jovens e adultos”	84
5 MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL E OS MODOS DE FAZER	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE	109
APÊNDICE A	109
ANEXOS	115
ANEXO A – PUBLICAÇÃO DA LEI COMPLEMENTAR N.º 22 – REGIME JURÍDICO ÚNICO PARA OS PROFESSORES DE SANTOS	116
ANEXO B – CLASSIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS NO PROCESSO SELETIVO	118
ANEXO C – PORTARIA DE NOMEAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS/ADULTOS	119

ANEXO D – CONVOCAÇÃO PARA ESCOLHA E RELAÇÃO DE ESCOLAS E DE VAGAS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS/ADULTOS.....	120
ANEXO E – CARTAS DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS DAS COLABORADORAS	121

1 INTRODUÇÃO

A tese de doutoramento apresentada aborda, por meio das memórias de expressão oral, a experiência e as impressões de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estiveram aptos ou em atividade na docência desta modalidade na cidade de Santos, litoral do estado de São Paulo, na década de 1990. A abordagem das memórias em análise busca conhecer a experiência docente sob o ponto de vista da formação além da acadêmica e certificada por títulos, isto é, aquela proporcionada pela frequência no curso da Escola Normal, Magistério ou curso superior de Pedagogia. Concentra-se no trabalho desenvolvido junto à EJA e na percepção de como fizeram este trabalho diante das situações que vivenciavam, como elaboração e adequação de materiais, do ritmo para ministrar o conteúdo, de incentivo para que os estudantes permanecessem no curso e fossem tratados como cidadãos que deveriam ser contemplados pela educação pública, ainda que esta modalidade não fosse institucionalizada por força de lei antes de 1996.

Entendendo-se que os professores da modalidade se fizeram docentes por meio da consolidação do trabalho que, em alguns casos, se iniciou de modo voluntário, a pesquisa teve de fazer um retrospecto desta prática que marcou a docência em educação de adultos durante o século XX, e considerar que, para esses professores, a experiência adquirida dia a dia com educação de jovens e adultos foi um norte na formação deles. Assim, é com o conhecimento das experiências da atuação como docentes da educação de jovens e adultos provindas das memórias de expressão oral dos professores que as percepções desses momentos podem se mostrar transformadores à formação que tiveram no âmbito do curso da Escola Normal, Magistério ou da Pedagogia.

Esta pesquisa foi delineada desde o princípio dentro do grupo de pesquisa do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos chamado Formação de Sujeitos: História, Cultura, Sociedade, coordenado pelo Professor Dr. Luiz Carlos Barreira, no qual entendemos que sujeitos são multifacetados, contraditórios e suscetíveis a pressões de seus meios e de suas escolhas. De modo que investigar a formação de professores sob a perspectiva apenas

dos cursos e práticas ensinadas nesses cursos – independentemente do nível de formação destes professores – deixaria de fora parte importante do que se constitui como uma abordagem que privilegia a formação dos sujeitos de modo integral: a experiência. Para o grupo de pesquisa, quando falamos em experiências dos sujeitos, nos remetemos, primeiramente, a práticas sociais que certos grupos adotaram em seu dia a dia para moldarem suas condições (e contradições) aos consensos políticos, econômicos, sociais e culturais do período em que viveram. O primeiro nome que exemplifica esta compreensão é o de E. P. Thompson que, em alguns textos basilares, identificou e apresentou uma análise interpretativa de certas práticas vistas em “Formação da Classe Operária” (1987), em “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”, e em “Venda de esposas” e em “*Rough Music*” (1998). Com suas reflexões a respeito da educação e da experiência, com o contexto histórico e cultural que faz a partir da ideia de “experiência” na sociedade inglesa desde o século XVIII, E. P. Thompson oferece a chave para pensar o que está na discussão realizada em uma conferência em Leeds, em 1968, e revela precisão ao falar de formação e experiência.

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. Mas, na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente continuará no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma desempenha um papel passivo. O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p. 13)

Na continuidade da argumentação de E. P. Thompson (2002), o autor localiza, na sociedade e literatura inglesas, primeiramente a existência de uma subordinação cultural dos hábitos e costumes dos ingleses pobres a uma “estrutura paternalista” que enxerga as experiências populares como algo distante e exótico daqueles que estão na camada letrada e culta. Em seguida, E. P. Thompson (2002) identifica o momento em que esta distância é classificada como uma mistura de “*voyerismo* e alienação” e em que a experiência é vista, pela primeira vez, como “sentimento real e consciência justa”, nas palavras de Wordsworth.

Esse não é um ponto de vista ocasional de Wordsworth: é um dos temas maiores apresentados em *Prelude*, embora não seja o mais bem compreendido. Nos últimos anos, a crítica se tem preocupado com tantos outros assuntos que é possível que os leitores abordem esse grande poema sem perceber o que ele realmente é: uma afirmação do valor do *homem comum*, uma declaração de fé, insistindo, através da perplexidade e do choque, na fraternidade universal. [...] Inexoravelmente, o tema é trabalhado, a partir do ponto de vista duplo inusitado de Wordsworth; inexoravelmente, a fria distância é transposta. Sob certo aspecto ele aproveita suas experiências – incomuns para sua classe – com homens no contexto de suas atividades naturais – seus colegas de escola, os pastores, a comunidade de Cumberland. Rejeita explicitamente a tentação de recair em idealizações pastorais gastas ou em alguma variante do camponês virtuoso de Lakeland. (THOMPSON, 2002, p. 22, itálicos meus)

Wordsworth também trouxe uma segunda ideia sobre experiência, calcada na *honra*, que desnudou aquilo que E. P. Thompson buscou tratar em “Educação e experiência”: com a percepção da experiência dos ingleses pobres como expressões da apropriação da realidade do modo como a viam, havia-se driblado a estrutura paternalista, numa mudança de compreensão de valor da experiência que foi mantida por outros autores ingleses. “Fechando a distância entre ele próprio e o homem comum, alinou-se *com* o homem comum em sensibilidade e abriu uma distância entre eles dois e a cultura refinada”. (THOMPSON, 2002, p. 24)

O fato de ter havido a identificação da estrutura paternalista e a posterior ruptura com este modo de pensar, assimilando as experiências do *homem comum*¹, apresenta pontos de contato com esta tese porque é possível perceber movimento semelhante entre a educação regular e a educação de adultos. Ainda que fossem geridas e providas pelo poder público desde meados da década de 1990, o tratamento e a designação delas foram diversos, resultando, nas passagens narradas e trazidas nestas páginas, a peculiaridade de se tornar um professor da educação de jovens e adultos. É preciso considerar também que E. P. Thompson (2002) identifica no cenário inglês do século XVIII e XIX uma “postura educacional manipulativa empobrecida, malévola e angustiada” no campo da educação de adultos que pode ser comparada à postura da secretaria de educação ou organizações não governamentais e de curso

¹ “Homem comum” é expressão usada para acompanhar o raciocínio elaborado em 1963, por Thompson, sem prejuízo de compreensão de que se trata de mulheres e homens comuns. Ou simplesmente sujeitos.

de formação de professores da educação de adultos que se assemelha ao que Thompson descreve:

Não é minha intenção repetir o arrazoado feito por eles, mas chamar a atenção para uma consequência posterior – as cerceadoras limitações de atitude que surgiram entre os homens de educação em relação à cultura e – pois as duas coisas são intimamente relacionadas – à experiência daqueles que se encontram fora da cultura letrada. (THOMPSON, 2002, p. 28)

Contudo, a discussão trazida por E. P Thompson (2002) é apenas uma das facetas que a noção de experiência pode apresentar. Certeau (2002), a seu modo organicamente oposto de pesquisar e formular teorias em relação a E. P. Thompson, contribuiu significativamente para esta tese quando reafirma a importância do homem comum como capaz de elaborar sua maneira própria de consumo dos bens culturais (e, por conseguinte, educacionais), entre outros, para não estender a noção nos vários setores da vida cotidiana com os quais Certeau trabalha. Também fornece arcabouço teórico quando diz que as mais variadas teorias na Sociologia, Filosofia, Antropologia e Psicologia não são suficientes para explicar as ações humanas, suas lógicas, costumes, hábitos e fazeres e que, por isso, há brechas.

Nestas brechas, os sujeitos se expressam e exprimem as compreensões que têm da realidade em que estão inseridos, produzindo, por meio tático, seu próprio bem de consumo ou modo de consumir. Nas mais variadas frentes de análise a que Certeau e seu grupo se propuseram a fazer, foram determinados três níveis para que pudessem chegar a amostras de experiência, ao fazer pertencente ao cotidiano comum aos homens e mulheres ordinários: modalidades da ação, formalidade das práticas e tipos de operação especificados pelos modos de fazer, levando a investigações que abarcam linguagem, relatos, andar, cozinhar, morar. A premissa de Certeau (2002) em “A invenção do cotidiano” permitiu ver que as memórias de expressão oral dos professores de educação de jovens e adultos poderiam ser trabalhadas sob a ótica de táticas e estratégias, levando à concatenação destas ideias com as memórias de expressão oral sobre a modalidade que esses docentes trouxeram por vivenciar os efeitos das brechas deixadas pela estrutura legislativa educacional e pela formação inicial que tiveram.

Neste cenário, também se percebeu a adequação de recorrer aos preceitos da história oral como metodologia que pudesse contemplar as diversas facetas dos

sujeitos e da realidade, como define Paul Thompson (1992, p. 25). “A realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”. Assumiu-se, então, que a experiência docente é aquela que pode ser contada, lembrada, esquecida e elaborada pelo movimento de expressão oral possibilitado pelo conjunto de procedimentos da história oral (MEIHY; HOLANDA, 2017). É de se perguntar se uma pesquisa que envolvesse estatísticas e um grupo maior de professores respondentes a questionários não seria uma forma de expressar as memórias dos docentes sobre a educação de adultos no período de 1985 a 1996, talvez até com mais precisão e com mais capacidade de captação de informações de cunho histórico que não estão em livros ou documentos oficiais. Certeau (2002, p. 98) tem a argumentação que atende ao modo de pesquisar com o qual se trabalhou nesta tese, a saber:

Ora, as estatísticas se contentam em classificar, calcular e tabular esses elementos – unidades “léxicas”, palavras publicitárias, imagens televisivas, produtos manufaturados, lugares construídos etc. – e o fazem com categorias e segundo taxinomias conformes às da produção industrial ou administrativa. Por isso elas só captam o material utilizado pelas práticas de consumo – matéria que é evidentemente o que é a de todos imposto pela produção – e não a *formalidade* própria dessas práticas, seu “movimento” sub-reptício e astucioso, isto é, a atividade de “fazer com”. A força desses cálculos se deve à capacidade de dividir, mas essa capacidade analítica suprime a possibilidade de representar as trajetórias táticas que, segundo critérios próprios, selecionam fragmentos tomados nos vastos conjuntos da produção para a partir deles compor histórias originais. Contabiliza-se *aquilo* que é usado, não as *maneiras* de utilizá-lo. (CERTEAU, 2002, p. 98, itálicos do autor)

Assim, na perspectiva trazida por Certeau (2002), questionários estruturados ou semiestruturados e organização de categorias de análise a partir da ideia de análise de conteúdo ou nuvem de palavras se mostraram insípidos para esta pesquisa, pois deixariam passar incólumes movimentos astuciosos que os professores da educação de jovens e adultos narraram a partir de suas memórias de expressão oral quando a modalidade encontrava-se em um limbo legislativo sobre quem deveria oferecer e manter o curso na década de 1990 até que, em Santos, se organizasse a oferta e se realizasse a contratação formal de professores para lecionar para jovens e adultos.

Há que se lembrar que esta é uma tese cujo bojo é a pesquisa histórica e que este é um fazer que foi capaz de se adaptar e de se reinventar a partir do momento

que mudou a maneira de conceber e produzir conhecimento histórico (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURI, 1995).

A complexidade do real abre para o pesquisador um campo muito vasto de possibilidades de investigação. Isso porque entendemos que os papéis sociais são improvisados e ultrapassam uma suposta racionalidade que muitas vezes o investigador atribui ao processo histórico. O pesquisador, pensando assim a história, se depara com o desconhecido e o inesperado; por isso o instrumental com que vai trabalhar ajuda-o muito mais a perguntar do que a responder. Queremos dizer que o processo de investigação não cabe em esquemas prévios, e as categorias que servem de apoio ao trabalho serão construídas no caminho da investigação. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURI, 1995, p. 8-9)

Assim, diversas possibilidades surgiram a partir da compreensão que Vieira, Peixoto e Khouri (1995) explicitaram sobre o modo de fazer pesquisa histórica a partir dos preceitos da historiografia inglesa, o qual tornou possível avaliar, positivamente, a utilização do conjunto de procedimentos da história oral (MEIHY; HOLANDA, 2017), que se apresentou adequado para buscar nas memórias dos docentes a sua experiência com ou a respeito de EJA no início da década de 1990, na cidade de Santos. Destas possibilidades, traçaram-se objetivos específicos desta tese, sendo o primeiro: conhecer esses sujeitos, ouvi-los e compreender suas escolhas pessoais que resultaram na formação docente e no contato com EJA. Depois, como segundo objetivo específico, inventariar certas práticas reveladas pelas memórias de expressão oral que foram adotadas por determinados sujeitos em uma dada situação, tal qual E. P. Thompson fez em “Venda de Esposas” (1998) e “*Rough Music*” (1998). Em seguida, como terceiro objetivo específico, oferecer à historiografia da educação brasileira, especialmente a que trata de EJA, uma interpretação das práticas à luz de um contexto que foi recuperado a partir de diplomas legislativos e de memórias obtidas pelo recurso da entrevista e da transcrição pertinentes ao conjunto de procedimentos (MEIHY; HOLANDA, 2017) da história oral estabelecida pelo Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo, cujo principal expoente é o professor doutor José Carlos Sebe Bom Meihy.

Objetivamente, formular registros a partir de memórias de expressão oral de professores sobre a EJA os quais destaquem os três objetivos específicos ora citados é o modo de investigar o bojo desta tese: em que medida docentes da modalidade de Santos, durante a década de 1990, apresentaram introjetado em seu fazer uma faceta

caritativa ou uma aptidão com contorno de engajamento social benemérito para, supostamente, compensar a ausência de comprometimento estatal e social que houve com a EJA e com as pessoas que dela dependiam para completar sua educação formal? Em que medida estes sujeitos são representativos desta prática?

Esta percepção encontra indícios na historiografia da educação brasileira que se ocupa da EJA especialmente quando aborda o docente da modalidade, isto é, depois de caracterizar o campo, suas especificidades, intencionalidades e fazeres, a historiografia explora os sujeitos que assumem a tarefa de ministrar as aulas, iniciando pelo seu recrutamento. Ribeiro (1999) alerta para esta questão de modo mais abrangente e discute a necessidade de a EJA se constituir como um campo de formação, destacando “[...] o prejuízo que o tratamento compensatório e assistencialista acarreta para a construção da identidade dessa modalidade educativa e a profissionalização de seus agentes” (RIBEIRO, 1999, p. 184). Fávero, Rummert e De Vargas (1999, p. 7) também levantam a questão como sendo uma representação que a sociedade tem sobre o docente de EJA pelo seu fazer ser visto “[...] como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos” (FÁVERO; RUMMERT; DE VARGAS, 1999, p. 7).

Historicamente, sob necessidade eminente de força de trabalho, as campanhas de promoção de alfabetização de adultos, desde 1947, fizeram apelos a toda a sociedade para que ela se engajasse na escolarização de parte significativa da população brasileira. É de se destacar a compreensão de como deveria ser a educação de adultos, em especial na América Latina, tempos depois do encerramento da CEEA, no Brasil a partir da década de 1960.

Uma mudança de pensamento ocorreu no seio da UNESCO, em 1957, enfatizando o desenvolvimento comunitário que foi ratificado na Conferência de Montreal, em 1960. “Este organismo começou a abandonar os programas educativos *per se* para adotar um enfoque mais amplo de ação social” (La Belle, 1980: 147). (WERTHEIN, 1985, p. 16)

Com a mudança de educação para ação social, o caminho para a institucionalização do professor que trabalha de modo voluntário para formar o corpo

docente das campanhas e movimentos de alfabetização dos anos de 1960 em diante estava pavimentado.

A mudança de valores e atitudes dos indivíduos, devido à ação pedagógica, provocaria o desenvolvimento da comunidade de forma contínua e permanente. Uma característica desta forma de educação de adultos é sua ênfase na ação social, em que a educação atua como o princípio dinâmico. (WERTHEIN, 1985, p. 16)

A ideia central da tese encontra seu acesso a partir das memórias de expressão oral e da transcrição destas memórias, nas quais é possível evidenciar a postura de preocupação como ação social dos sujeitos que trabalharam na modalidade de ensino em Santos na década de 1990. Além da própria experiência de se fazer docente em algo que não tiveram formação inicial específica, os colaboradores apresentam em suas narrativas a faceta da responsabilidade social que assumiram quando decidiram lecionar para jovens e adultos no modo de fazer que adotaram para as práticas em sala de aula. A segunda intencionalidade desta tese elabora argumentação no sentido defender que a ideia de um concurso público para contratação de professores para EJA não significou uma atenção à modalidade por sua especificidade, o que, a princípio, resultaria na seleção de profissionais cuja formação estivesse adequada para o desempenho deste trabalho. Os sujeitos que expressaram suas memórias sobre a EJA e o envolvimento com o processo seletivo realizado na cidade de Santos explicitam um abismo entre a proposta de selecionar profissionais e observar a formação de que necessitavam para a docência na modalidade.

A fim de que estas percepções ficassem evidentes, foi importante trazer para a discussão a contribuição de Larossa (2002) para a capacidade interpretativa e analítica das memórias de expressão oral dos sujeitos têm da experiência e do saber de experiência. Mais que uma jogo de palavras, o autor traz considerações autênticas sobre “[...] pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (LAROSSA, 2002, p. 19, itálicos do autor), isto é, do sentido e das palavras que são escolhidas para nomeá-las e expressá-las. A proposta de acolher estas premissas tem o intuito chamar a atenção para as palavras utilizadas nas memórias de expressão oral que, de acordo com o autor, “[...] produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. E complementa a ideia dizendo que as “[...] palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos,

mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras”. (LAROSSA, 2002, p. 21).

Arrematando a noção de experiência que veio a ser expressa oralmente por meio de memórias nesta tese, não há como deixar de mencionar a primeira leitura que mobilizou a investigação a partir de memórias motivadas pelo envolvimento com EJA décadas antes. “Experiências de vida e formação”, de Marie-Christine Josso, abriu as portas para a ampliação da discussão logo no início das atividades acadêmicas, pela clareza com que argumenta. “As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.” (JOSSO, 2002, p. 31)

Outras contribuições foram apresentadas por Josso (2002) e autores com os quais ela organiza a discussão em seus textos. Contudo, a familiaridade com a argumentação de E. P. Thompson (1981; 1987; 1998; 2002; 2012) e de Certeau (2002) e o conhecimento aprofundado das possibilidades que a história oral traz para esta tese de doutoramento mostraram-se pertinentes para selecioná-los como materiais de trabalho, sem prejuízo das noções preliminarmente apresentadas por Josso (2002). Estão todas aqui, de alguma maneira, favorecendo a ampliação das perspectivas interpretativas sobre a importância das memórias de expressão oral como indícios de experiência, ainda que elas tenham tonalidades diferentes entre si, o que permite avançar na compreensão dos momentos vividos pelos sujeitos.

A opção que se fez pelo conjunto de procedimentos da história oral abre a possibilidade de criação de documentos a partir da textualização dos relatos obtidos por meio de entrevistas. São documentos de origem na história oral que contemplam uma interpretação da história da EJA de Santos que não aparece nos registros já conhecidos como publicações em jornais, fotos, diplomas legislativos. Nesta tese, estes documentos favorecem a localização temporal e espacial do objeto pesquisado: falamos de memórias de expressão oral de professores sobre a EJA a partir de um dado da realidade o qual aponta a realização de um concurso público para o preenchimento de vagas recém-criadas de professor de Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino de Santos no início da década de 1990.

Em 1991, foi realizado o primeiro concurso público para provimento de cargos de professor de jovens e adultos, conforme edital publicado no Diário Oficial de Santos, de 26 de outubro de 1991. O concurso oferecia 17 vagas para nomeação imediata e para as que surgissem posteriormente, na sede do município ou na subprefeitura de Bertioga, que ainda fazia parte de Santos. Em 1992, as escolas do Município iniciaram o ano com as professoras nomeadas e com classes denominadas de alfabetização, compatíveis com a 1.^a e 2.^a séries do Fundamental, e outra de 3.^a e 4.^a séries para conclusão do primeiro ciclo. (MONTEIRO, 2014a, p. 22)

Realizado em Santos, em 1992, esse processo resultou na efetivação de professores e regularização de contratação de uma professora como servidora pública, a partir de novas compreensões proporcionadas pela promulgação de leis de cunho administrativo em nível municipal. Processo seletivo para contratação de professores em âmbito estatal é algo comum nos dias de hoje, considerando as disposições da legislação brasileira sobre educação, tanto como direito dos cidadãos como dever do Estado. O que torna a ocorrência deste concurso peculiar é o momento em que ocorreu a partir da posição que a modalidade da EJA ocupava no cenário educacional brasileiro. A contextualização histórica é componente fundamental para complementar ao objeto de estudo desta pesquisa.

Recorrendo a diplomas legislativos, têm-se que a cidade de Santos reformulou a lei que regulamentava o trabalho dos servidores municipais, em 1991. O Regime Jurídico Único para servidores públicos, que é a Lei Complementar n.º 21, de 17 de maio de 1991, previa a criação de cargos em seu anexo II, sendo claro a respeito de qualificações básicas requeridas para provimento de cargos, o que pode ser compreendido como o primeiro passo para a posterior elaboração do concurso público para contratação de professores para educação de adultos. Entretanto, a iniciativa da criação dos cargos correspondia à normatização de uma prática já existente na administração municipal santista, pois, segundo Fávero e Freitas (2011), algumas poucas cidades brasileiras² mantinham seções e departamentos de EJA na estrutura de suas secretarias de Educação.

A partir de então, com o retorno das eleições diretas para prefeitos, os municípios que foram administrados por partidos políticos progressistas buscaram qualificar a EJA, institucionalizando-a no contexto de suas secretarias de educação, criando setores/departamentos responsáveis pela

² As cidades brasileiras citadas por Fávero e Freitas (2011) eram governadas por políticos do Partido dos Trabalhadores (PT) entre os anos de 1989 e 1991.

sua implantação, cuidando da formação continuada de professores, elaborando propostas curriculares [...]. Os municípios brasileiros que mais se destacaram à época foram Porto Alegre, Santos, São Paulo, Diadema dentre outros. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 377-8)

Assim, a parte de mobilizar as estruturas dos governos municipais estava dada, com a utilização do corpo docente e técnico-pedagógico das escolas para as atividades ligadas à oferta de cursos de EJA. A iniciativa, pontual, não era algo incomum, visto que outras prefeituras de municípios de outros estados brasileiros também designavam professores para a modalidade. Santos o fez em 1991. E a cidade de Florianópolis³ registrou concurso para provimento de vagas de professores para a educação de adultos em 1993, de acordo com Paim, Bueno e Guimarães (2018, p. 268). Antes, ainda, é possível relacionar como experiência municipal de educação de adultos a Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, concebida e coordenada por Paschoal Lemme, em 1935, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, sob a gestão de Anísio Teixeira. (BRANDÃO, 2010; FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 366). Ou contratação de professores para a rede municipal de Jequié (Bahia), que só trabalharam com educação de jovens e adultos a partir de 1996, quando a atual LDB já era vigente (MOREIRA; MOTA, 2017, p. 133)

Ainda que estes movimentos registrados na história da educação sejam esclarecedores, foi necessário reconstituir o contexto histórico em que estas práticas se deram no país e na cidade de Santos, a fim de que a tese faça sentido, isto é, as motivações de os sujeitos históricos optarem pelos caminhos que optaram e que narram. É disso que trata a seção 2 desta tese.

Por se tratar de uma forma de trabalhar a investigação histórica do tempo presente, a história oral sofre críticas e questionamentos a respeito da segurança dos resultados que produz e da efetividade do trabalho com memórias, acrescentando-se a este quadro as várias compreensões que existem a respeito de como proceder quando é utilizada a história oral. Por isso, na seção 3 desta tese, há uma contextualização do conjunto de procedimentos e as razões que levaram a sedimentar a escolha teórico-metodológica naquela proposta pelo NEHO, explicitando as fases que envolvem a produção historiográfica a partir das compreensões de Meihy (1991;

³ A cidade de Florianópolis era governada por um político do Partido Popular Socialista (PPS), hoje conhecido como Cidadania.

2006; 2008), Rovai e Maranhão Filho (2010), Meihy e Holanda (2017) e Meihy e Seawright (2020), sem desconsiderar questões trazidas por Bosi (1994), Trebisch (1994) e Portelli (1996; 1997). Em se tratando de uma das fases do conjunto de procedimentos da história oral, a transcrição, utilizaram-se noções de Benjamin (1987), Costa (1989) e Caldas (1999), Holanda (2009) e Evangelista (2011). Toda a discussão apresentada prepara o terreno para a leitura das entrevistas transcritas, na seção 4, acompanhadas de pequenas apresentações das professoras entrevistadas e das impressões ou modos de produção que envolveram a realização das entrevistas.

Na seção 5, há uma análise a partir da compreensão da proposta de Certeau (2002) em “A invenção do cotidiano” dos modos de fazer que as professoras revelaram em suas entrevistas a fim de visualizar as táticas a que recorreram para, no cotidiano, realizarem o trabalho junto às turmas da Educação de Jovens e Adultos de Santos na década de 1990, considerando a questão da seleção para concurso, a formação que tiveram no Magistério e o que encontraram nas escolas reservado à EJA. Foi a partir da análise do que foi trazido nas memórias de expressão oral das professoras que se fundamentou a resposta aos objetivos propostos de inventariar as práticas e de notar a faceta caritativa que marcou professores da modalidade na década de 1990.

2 PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

A proposta desta seção é localizar o leitor a respeito da peculiaridade do concurso público que selecionou alguns sujeitos aos quais esta pesquisa recorre para a investigação das memórias de expressão oral de professores sobre a educação de jovens e adultos em Santos entre os anos de 1985 e 1996. É preciso situar o que vinha acontecendo no campo da educação brasileira para que a seleção de professores para esta modalidade fosse um caminho possível, ainda que pouco usual no restante do país.

A década de 1980, ao mesmo tempo em que prolongou uma situação sociopolítica iniciada em 1964 com a ditadura civil-militar, mostrou as fissuras que o regime tinha e as perspectivas de encerramento deste momento a partir de uma organização da sociedade pela reabertura política e estabelecimento da democracia representativa por meio do voto direto da população em seus candidatos. No aspecto educacional, o país vivia sob a regulamentação de parte do sistema educacional brasileiro pela Lei n.º 5692, de 1971, que não contemplava a educação de jovens e adultos como dever de provimento estatal tal como o fez a LDB de 1996. É fato que a primeira LDB brasileira, de 1961, reconhecia a existência de pessoas que não haviam frequentado a escola em idade regular e, por isso, previa a formação de “classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (BRASIL, 1961).

Já a lei n.º 5692, de 1971, foi mais específica sobre a questão da educação de adolescentes e adultos que não foram escolarizados a partir dos sete anos de idade. No entanto, o legislador não se furtou de colocar em uma mesma categoria “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” passíveis de “[...] receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Mesmo com este lapso, foi a Lei n.º 5692 que dedicou um capítulo inteiro de seu texto legislativo para o ensino supletivo, caracterizando seu público-alvo, o modo como os cursos deveriam ser organizados e oferecidos, abrangendo regime, estrutura

e duração, e a quem caberia a certificação. A previsão desta possibilidade de ensino não significou que a obrigação de ofertar era do Estado, como veio a ser pela lei de 1996. No capítulo sobre os professores e especialistas da Lei n.º 5692, o artigo 32 destacou que o “[...] pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971), sendo omissivo, contudo, quanto a quem deveria fazer a adequação, se os cursos de formação de professores, se a formação superior, se os locais que contratassem professores para ministrarem aula para a modalidade. Independentemente das lacunas diretivas na lei, tem-se que é a primeira vez que a formação docente capacitada para a educação de jovens e adultos aparece em um diploma legislativo.

Paralelamente, a proposta de escolarização para o segmento de educação de adultos vinha da política assistencialista do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado em 1967 para tomar o lugar de diversas campanhas e iniciativas de alfabetização de adultos, cobrindo todo o país com as mesmas estratégias onde quer que uma Comissão Municipal do Mobral fosse instalada. Antes dele, campanhas como o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a partir de 1956, e Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), dirigida por Lourenço Filho, que durou de 1947 a 1950, foram as tentativas de alfabetizar a população brasileira, pois o “[...] Censo Populacional de 1940 mostrou que 56% da população maior de 15 anos era analfabeta. Junto a isso o País saía de um cenário eminentemente rural para um incipiente, mas acelerado, processo de industrialização e urbanização”, segundo Costa e Araújo (2011).

Sob a proposta de uma educação transformadora, iniciativas como a de Paulo Freire em Angicos, em 1963, Movimento de Cultura Popular (MCP), Centro Popular de Cultura (CPC) e a Campanha de Educação Popular (Ceplar), sabidamente ligadas a entidades de viés do campo político de esquerda⁴ também foram encerradas com a ascensão dos militares ao poder, em movimento de dismantelar uma suposta

⁴ Após o golpe de 1964, os mais variados partidos políticos brasileiros foram dissolvidos ou se tornaram clandestinos. Apenas dois partidos puderam existir: ARENA e MDB. O primeiro era braço dos governantes. O segundo abrigou todos aqueles vindos dos partidos dissolvidos, clandestinos, mas que tinham o objetivo em comum de ser oposição ao regime.

educação formadora de militância política que contestasse aquela ordem vigente. Entretanto, os militantes dos partidos remetidos à ilegalidade pelo regime de exceção continuaram a fazer política de acordo com o que consideravam pertinente fazer, mas em sindicatos, universidades, imprensa, movimentos estudantis e, até, nas forças armadas.

Por isso, o Mobral perdurou até 1985 como política pública de educação de jovens e adultos possível, ocupando o espaço deixado pela legislação evasiva da Lei n.º 5692, de 1971, e pelas sucessivas campanhas de alfabetização que, pelo menos desde 1947, eram iniciadas em território nacional. O fim do ciclo do governo militar na metade da década de 1980 significou o fim o movimento, dando lugar à Fundação Educar.

A Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) herdou a estrutura do Mobral e as atividades de coordenação feita pelos municípios, como vinha sendo feito, mas sob nova roupagem, conforme o Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985. De acordo com Souza Júnior (2012, p. 49)

A Fundação Mobral passou a ser denominada Fundação Educar, com o objetivo de *“fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinada aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente”*. A Educar deveria promover a alocação de recursos à execução de programas de alfabetização e educação básica, incentivar a criação e a divulgação de metodologias de ensino, além de estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas ações educativas. O diferencial da Educar em relação ao Mobral é que os programas de alfabetização de jovens e adultos foram executados, de forma regionalizada e participativa, a partir das demandas encaminhadas à Fundação pelos Estados, Distrito Federal, Territórios, Municípios e demais entidades públicas e privadas. (SOUZA JÚNIOR, 2017, p. 49, itálicos do autor)

O exíguo período de funcionamento das atividades da Fundação Educar no âmbito da educação de adultos não permitiu sequer uma avaliação dos programas. Como derradeiras ações em prol da alfabetização de adultos no final do século XX, foram criadas mais duas iniciativas: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), em 1990, e o Programa Alfabetização Solidária, mantido pelo Ministério da Ação Social, em 1996, capitaneado pela então professora Ruth Cardoso, primeira-dama naquele período. Este, como se nota, era uma ação de outro ministério que não o da Educação, com finalidades próximas da ação social e cidadania, o que evidencia

o atrelamento do sentido de trabalho caritativo, benemérito, ao do docente da EJA. (CORAZZA; MAZZILLI, 2002, p. 99)

A atribuição da responsabilidade dos municípios pela oferta e manutenção de educação básica é coerente, até certo ponto, com a ordenação realizada por meio do Ato Adicional de 1834 que, embora proferido sob a vigência de outro regime político brasileiro, o monárquico, manteve-se como pano de fundo das mais diversas propostas e políticas de educação da população brasileira⁵ no que diz respeito a uma fragmentação do dever de ofertar educação básica (CASTANHA, 2007).

Assim, o Ato Adicional de 1834 suprimiu o Conselho de Estado e criou as assembleias legislativas provinciais, delegando poderes às províncias e às câmaras municipais para legislar e organizar vários setores da administração pública, entre eles a instrução primária e secundária. (CASTANHA, 2007, p. 39)

Cury, Baía Horta e Fávero (2001, p. 8) compartilham da compreensão de que se trata de herança dos tempos do Ato Adicional de 1834 o entendimento de que instrução primária deveria ser tarefa descentralizada. “Essa descentralização, ainda que muito criticada por alguns deputados e intelectuais da época, na verdade assim se fez porque a ‘tarefa da educação popular era considerada de menor importância pela elite governante’ e, portanto, ficava com as províncias [...]”. Embora a referência do Ato seja as províncias, que corresponderiam aos estados brasileiros, o que se destaca do diploma legal é a ideia de fragmentação, delegando aos menores entes administrativos a incumbência da educação elementar.

No que diz respeito à educação elementar (ensino das primeiras letras/ensino primário), a República manteve a situação criada pelo Ato Adicional de 1834. Dessa forma, apenas os estados da federação em melhores condições econômicas realizavam algumas transformações de vulto no ensino primário, da qual a reforma empreendida por Caetano de Campos, em São Paulo, acaba sendo um bom exemplo. (PALMA FILHO, 2005)

As marcas do Ato Adicional de 1834 nas legislações maiores se mantiveram para a compreensão de um segundo direito que veio sendo delineado desde a

⁵ Entendendo-se aqui que a noção de população brasileira daquele período era diferente da noção de população brasileira às portas da promulgação da Constituição de 1988. Isto é, as pessoas que eram consideradas cidadãos brasileiros durante o Império e as que passaram a ser consideradas cidadãos depois das sucessivas mudanças na Constituição do Brasil. Isto sem falar na questão do número de pessoas que deveriam ser atendidas pelo ensino público.

Revolução Francesa e que foi mais bem definido a partir do questionamento de Thomas Paine, em *Direitos do Homem*, de 1792, uma resposta ao manifesto de Edmund Burke, sobre a possibilidade de os cidadãos comuns elegerem seus representantes na Câmara inglesa do século XVIII. No prolongamento do raciocínio, vinha a compreensão de que os cidadãos, ainda que pobres, teriam direitos naturais, ou, pelo menos, teriam aquilo que E. P. Thompson (1987a) chama de consenso moral, isto é, lhes era garantido “o direito de desfilar, ovacionar, e vaiar nos comícios eleitorais [...], bem como a liberdade de locomoção, comércio e venda da sua força de trabalho. Nenhuma dessas liberdades era insignificante; tomadas em conjunto, elas encarnam e refletem um consenso moral, do qual as autoridades por vezes partilhavam e que sempre tiveram que levar em consideração” (THOMPSON, 1987a, p. 86)., de maneira que este modo de pensar abriu caminho para noções de legislação social que se concretizaram no século XX.

Na esteira do consenso moral, estavam as reflexões a respeito de direitos que colocariam os homens da sociedade inglesa do século XVIII em pé de igualdade, independentemente de suas riquezas e títulos da realeza. Entre eles, estava o de se educar. Assim, é desnecessário dizer que educação, fosse para crianças, fosse para adultos, poderia dar contornos de nação moderna aos países em busca de progresso, retrato no qual o Brasil aparecia bem caracterizado com o início dos tempos republicanos. Problemas de ordem econômica e social seriam solucionados também por meio da educação provida pelo Estado.

Dentro das expectativas republicanas, a cidade de Santos apareceu bem caracterizada na necessidade de escolarização para adultos, pois seu desenvolvimento foi expressivo entre os anos de 1870 e 1930, acompanhando os ganhos proporcionados pela produção e escoamento do café naquele período (PEREIRA *et al.*, 1995). A intensa atividade econômica e a determinação do Porto de Santos como porta de entrada de diversos imigrantes possibilitaram a formação de um contingente que precisava aprender o idioma português, aprender a ler e a escrever para ter alguma chance de permanecer na cidade.

Unindo-se a perspectiva de progresso e a descentralização da atribuição da oferta do ensino primário em primeira escala aos estados e depois se efetivando como responsabilidade municipal, a partir do artigo 211, parágrafo 2.º da Constituição de

1998, é possível compreender a autonomia com que alguns municípios efetivaram a proposta e execução de ações no âmbito da escolarização e alfabetização de jovens e adultos que não frequentaram a escola em idade regular, sem linhas diretivas emanadas do poder central ou da lei. A existência de seções nas secretarias de educação e manutenção das comissões ou do pessoal que esteve envolvido no Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) era uma consequência tida como natural da prática administrativa que não fora alterada, em sua essência, desde o Ato Adicional de 1834. É importante não perder de vista que nenhuma outra legislação brasileira modificou esta conformidade para a educação básica, outrora instrução pública, resultando nas escolhas e decisões também para a EJA, como bem reforça Veiga (2011, p. 146) sobre a primeira Constituição Republicana de 1891:

Se na lei imperial é clara a definição da competência das províncias em organizar a instrução elementar, na Constituição republicana não há sequer menção sobre o ensino primário, exceto a indicação da laicidade do ensino a ser ministrado nos estabelecimentos públicos (art.72, § 6º)⁶. Tão significativa questão ficou a cargo das constituintes estaduais.

A ideia decorrente da manutenção da descentralização da educação ficando a cargo de províncias e, posteriormente, estados e efetivamente a municípios desde a Constituição Cidadã, levou ao questionamento a respeito da naturalização de uma percepção equivocada da visão liberal que ganhava espaço a partir da mudança do regime político brasileiro a partir de 1889. “Ter-se-ia formado desde o Império uma espécie de cultura elitizada, de tal forma que nem mesmo a ruptura com a ordem anterior abriria espaço para um dos princípios mais caros ao liberalismo ilustrado, a saber, a difusão das letras?” (CURY; BAÍA HORTA; FAVERO, 2001, p. 7). E complementam quanto “[...] à questão federativa e à educação escolar, os dispositivos constitucionais asseguram a ação dos governos estaduais e locais na esfera do ensino primário, dando assim continuidade a uma espécie de federalismo educacional” (CURY; BAÍA HORTA; FAVERO, 2001, p. 8).

Ao lado descentralização da oferta da educação básica e da difusão da pertinência da educação de adultos ao cenário brasileiro, outra questão surgia para

⁶ Veiga (2011, p. 146) destaca em nota de rodapé ideia complementar, a saber: “Outras referências sobre educação na Constituição de 1891 estão no artigo 35 relativas aos atos de legislar sobre o ensino superior e secundário (mas não de exclusividade da União) e a uma designação do Congresso para “[...] animar no País o desenvolvimento das letras, artes e Ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais” (art. 35, inciso 2.º)”.

efetivação desta determinação, que era a da existência de profissionais que pudessem atender a esta demanda: os professores. Esta não era uma preocupação nova e tampouco desapercibia a formação necessária para que o ensino pudesse ter qualidade. É fácil entender a importância que a questão ganhou quando se conhece a compreensão de que a mudança da forma de condução política do Brasil da Monarquia para República lançou luzes sobre a proposta de alavancar o País como nação moderna e desenvolvida.

Pode-se dizer que ao menos no nível das aspirações e nas proposições teóricas efervescentes na fase final do regime monárquico, já encontrara o seu lugar a tese de que o professorado merecia preparo regular. À República caberia a tarefa de desenvolver qualitativa e, sobretudo, quantitativamente as escolas normais e de efetivar a sua implantação como instituição responsável pela qualificação do magistério primário. (TANURI, 2000)

Materiais e aulas com professores de outros países por conta da vinda de professores estrangeiros para lecionar na Escola Normal, confronto direto entre culturas e valores, idiomas e compreensões da operacionalidade da profissão docente forjaram a noção da composição do profissional da educação atuante em sala de aula no momento de transição política brasileira do final do século XIX e início do XX.

Formar o pedagogo moderno consistia em fazê-lo ver os novos métodos em funcionamento, pois seria 'inútil pensar em adquirir sem ter visto praticar'. A solução era mandar vir do estrangeiro mestres hábeis nessa especialidade e, com eles, profuso material didático adequado às exigências da 'moderna pedagogia'. (CARVALHO, 2003, p. 26)

Em se tratando da especificidade da educação de adultos a partir do primeiro terço do século XX, já se chamava a atenção para a formação do professor desta modalidade, ou melhor, para uma "metodologia especial do ensino de adultos", como denominou Lourenço Filho, em 1945.

Quem pretenda ensinar a adultos, como as crianças, precisará de conhecer, por pouco que seja, os processos de aprendizagem e os princípios gerais da didática. Mas estes ainda não bastam. Há na verdade, uma pedagogia especial para adultos, já que parte fixada, em outra, ainda flutuante. E há, também, cuidados especiais a tomar, em virtude das próprias condições do desajustamento do adulto, e conseqüente situação de inferioridade cultural.

[...]

Por maior que sejam os recursos técnicos do professor, deverá ele lembrar-se de que *necessita de grande dose de compreensão humana, ou espírito de serviço social*. Se a todo e qualquer professor, necessárias se tornam certas qualidades de segura intuição psicológica, nos que devam tratar com adultos

essas qualidades são de todo em todo imprescindíveis. (LOURENÇO FILHO, 1945, *itálicos meus*)

Curioso no argumento de Lourenço Filho (1945) é o que, talvez, tenha impresso no modo de fazer de professores de EJA até o final do século XX de que é necessária “grande dose de compreensão humana, ou de espírito de serviço social” e foi avaliado nesta tese. De todo modo, o renovador destacou a conveniência da formação específica para ministrar aulas para adultos.

Anísio Teixeira também designou esforços à educação de adultos a partir da gestão do Distrito Federal, no início da década de 1930, unindo a atuação em nível local e a modalidade de educação para adultos que extrapolava a alfabetização. Por meio da regulamentação de julho de 1932, abriu-se a

[...] possibilidade para a existência de um ensino elementar para adultos (leitura, aritmética e escrita), ministrado em seções noturnas das escolas primárias; para a criação de salas de leitura sob a direção de professores orientadores; para a realização de cursos de continuação, de aperfeiçoamento ou oportunidade em nível primário, ou quaisquer matérias requeridas por um grupo de no mínimo 20 alunos, que funcionariam nos estabelecimentos de ensino geral e profissional. [...] A regulamentação garantia a chance de serem criados, caso fosse conveniente, cursos seriados secundários, gerais ou profissionais, para os que quisessem continuar a sua educação regular e sistemática. (NUNES, 2000, p. 312)

Ainda que a formação específica para professor da EJA esteja identificada desde a década de 1930, nas primeiras décadas do século XXI a formação em nível de graduação não contempla o tema de modo satisfatório para que os novos professores se sintam confiantes em trabalhar com a modalidade. Ao falar da experiência como formação de professores da EJA, Pereira (2017, p. 159) destaca o que mais veio à tona nas narrativas pedagógicas que pesquisou:

Outra questão que foi patente nos registros das trajetórias docentes foi confirmar que a formação inicial em EJA, seja nas licenciaturas, seja nos cursos de Pedagogia, ainda é limitada, quase que inexistente, e se torna uma queixa, uma das causas do despreparo para atuar nessa modalidade de ensino, segundo relato dos professores.

[...]

Sem uma compreensão prévia das características e peculiaridades da EJA e sem uma preparação teórico-metodológica para atuarem com as necessidades e possibilidades dos jovens e adultos trabalhadores, os professores e as professoras relatam que acabam tendo que construir sua formação e atuação no cotidiano de suas práticas pedagógicas. (PEREIRA, 2017, p. 159-160)

A atribuição legal aos municípios pela oferta do ensino fundamental a partir de 1988 e a formação de professores, em especial pela experiência trazida por meio de memórias de expressão oral sobre a educação de jovens e adultos, propiciaram aproximar esta investigação das contradições e pressões a que estavam sujeitos estes docentes e pelo que significava o trabalho junto à educação básica de jovens e adultos, isto é, a chave de uma compreensão a respeito do poder e das possibilidades de uma sociedade em mudar radicalmente sua realidade a partir da concentração de esforços na educação de seu povo. O modo como alguns professores lidaram com essas situações, apresentado em suas memórias de expressão oral, a fim de acrescentar à história oficial a interpretação desses sujeitos, a humanização dos momentos históricos, em benefício de um “compromisso radical em favor da mensagem social da história como um todo”, como diz Paul Thompson a respeito da história oral (THOMPSON, 1992, p. 26).

2.1 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM SANTOS NO SÉCULO XX

A organização da educação básica com foco em adultos na cidade de Santos tem outros destaques que auxiliam na contextualização histórica da baliza temporal desta tese e, conseqüentemente, da definição dos sujeitos e da opção pelo caminho metodológico da história oral. Sem fazer uso excessivo da recorrência sistemática às referências de fontes documentais, ampliou-se o escopo para citar as escolas que ofereceram cursos noturnos e escolarização aos adultos durante o século XX.

É preciso considerar o que significava a educação e ser uma nação com sua população educada perante o resto do mundo. Exemplo disso é a participação do Brasil nas Exposições e Congressos Internacionais entre 1862 e 1922, que foi objeto de pesquisa de Kuhlmann Júnior (2001), na qual afirma que nesses eventos

[...] a educação, juntamente com outros fatores, era identificada como elemento constitutivo da sociedade moderna. O problema educacional aparecia como algo não apenas interno à escola ou ao sistema educacional, mas de toda a sociedade. A educação era vista como um dos alicerces da vida civilizada: ela seria a produtora do progresso e não uma consequência do desenvolvimento econômico e social. (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 20)

A reboque do desenvolvimento capitalista de Santos no início do século XX, a educação popular para atendimento ao adulto não escolarizado se deu, também, por meio da Escola Noturna Santo Inácio, que iniciou suas atividades com o intuito de auxiliar na solução do analfabetismo por iniciativa de D. Joaquim Arcoverde de Albuquerque Cavalcanti, arcebispo do Rio de Janeiro, quando completou 50 anos de ordenação religiosa, em 1921. A princípio, a Escola Noturna Santo Inácio serviria para atendimento de “meninos pobres” na Rua da Constituição, na Fig. 1.

Figura 1 - Escola Noturna Santo Inácio, 1946



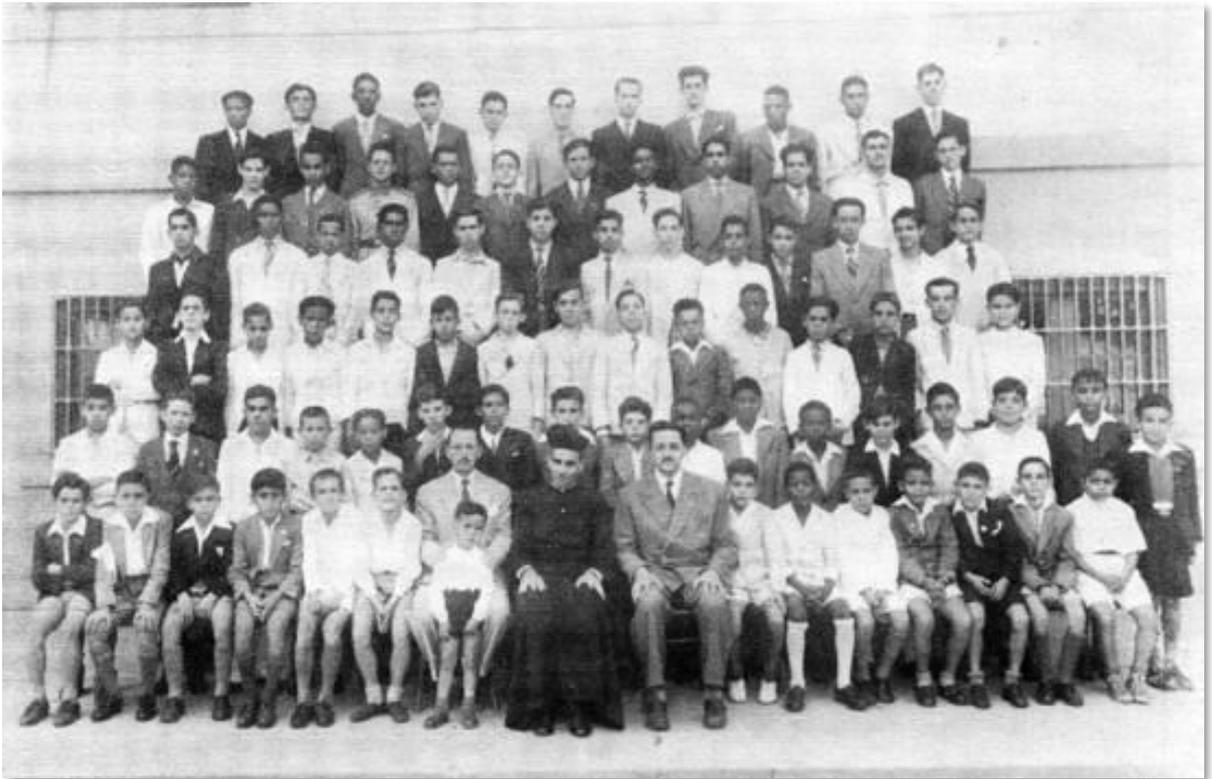
Fonte: Congregação Mariana da Anunciação (2019).

Esta escola foi mantida à base de esforços dos alunos, doações da sociedade, contribuições do poder público das esferas federal e municipal⁷ e de seus professores, que trabalhavam voluntariamente⁸, ensinando os filhos dos trabalhadores, na Fig. 2.

⁷ A pesquisa nos diplomas legislativos do Mobral em Santos encontrou dotações orçamentárias direcionadas à Escola Noturna Santo Inácio (MONTEIRO, 2014b).

⁸ De acordo com o histórico apresentado em comemoração aos 25 anos da escola, os professores eram escolhidos entre os “moços da Congregação”, que exerciam “[...] sua missão sem recompensa alguma, depois da luta diária pelo pão, sacrificando momentos de merecido repouso, cumprem eles sempre a obrigação sagrada de permanecer ao lado dos alunos, ministrando sua experiência e luzes, com olhos fitos em Deus e na Pátria.” (CONGREGAÇÃO MARIANA DA ANUNCIAÇÃO, 2019)

Figura 2 - Turma de 1944 da Escola Noturna Santo Inácio



Legenda: Turma de meninos e jovens da Escola Santo Inácio no início de suas atividades
Fonte: Congregação Mariana da Anunciação (2019).

Com o passar dos anos, a Escola Noturna Santo Inácio foi se adequando à demanda de adultos necessitados de oportunidades de estudo que não tiveram durante a infância, na Fig. 3.

Figura 3 - Turma de 1971 da Escola Noturna Santo Inácio



Legenda: Turma dos anos 1970 era formada por homens adultos
Fonte: Congregação Mariana da Anunciação (2019).

Já no Diário Oficial do Município, de 1971, uma pequena apresentação de seis escolas que ofereciam curso noturno informava o ano de início das turmas, o número de turmas, alunos e as séries e, também, de professores e profissionais da equipe pedagógica e administrativa que trabalhavam junto a aquele curso. Eram elas “Padre Leonardo Nunes”; “Barão do Rio Branco”, “Auxiliadora da Instrução”; “Dr. Fernando Costa”; “Prof. Sebastião Sylvio Julião”; e “Francisco Russo da Silveira”. O início dos cursos noturnos variou entre os anos de 1959 e 1970 conforme a escola, segundo o informe, assim como variou a série que as escolas ofertavam as aulas, abrangendo primeiro e segundo graus. A única escola que teve mencionada na descrição a alfabetização de adultos foi a “Francisco Russo da Silveira”.

Com a expansão do ensino municipal, a administração da Escola Municipal ‘Francisco Russo da Silveira’ começou a receber solicitações para a criação de um período noturno para alfabetização de adultos. Os pedidos foram analisados, atendidos e, em 1968, começou a funcionar a Escola Supletiva Noturna, com uma classe de 5.º ano, onde estudavam 8 moças e 32 rapazes. O número de matrículas de 1969 foi de 40 alunos e 42 em 1970, atendidos por 1 professora e 1 orientadora, sendo possível uma expansão, tendo em vista o grande número de alunos que aguardam vaga. (SANTOS, 1971, p. 27)

Diante dos dados do Diário Oficial do Município, é possível pensar que a cidade de Santos estava atenta às demandas existentes em relação a alfabetização da população adulta, reunindo nas escolas municipais professores e outros profissionais para trabalhar na educação de jovens e adultos, independentemente da existência de programas e políticas de educação de adultos em nível nacional. As explicações dadas sobre as escolas não fazem referência a um programa, mas a uma educação seriada e regular que atendia a modalidade de ensino.

De 1969 a 1984, a cidade de Santos abrigou o Mobral, seguindo as determinações emanadas do governo federal. Entendendo como demandas que partiriam dos municípios, o caso de Santos mostra que a proposta do Mobral não correspondia à realidade da cidade, ao menos a que era detectada pela Secretaria de Educação até dois anos da criação do movimento, em 1969, até sua extinção, em 1984⁹. De acordo com Monteiro (2019, p. 91),

O programa existia na cidade, mas, ao que tudo indica, dava poucas satisfações à população ou mesmo entusiasmava quem nele trabalhava. É

⁹ A pesquisa sobre o Mobral na cidade de Santos, realizada por esta pesquisadora no mestrado, teve acesso às fontes primárias até 1984. O movimento, no entanto, durou até 1985.

possível afirmar esta premissa pois se mostra confirmada na perspectiva da lógica histórica defendida por Thompson (1981, p. 48), que afirma necessitar, o trabalho do historiador, de um tipo de lógica diferente, que se adéque aos fenômenos, às manifestações contraditórias “cujas evidências particulares só podem encontrar definição dentro de contextos particulares”. Assim, o Mobral, que fora instalado a contragosto da autoridade de ensino municipal, subsistia a fim de contentar ordens superiores, direcionando dinheiro do contribuinte para meras aparências.

Em 1985, mesmo sob a vigência da Fundação Educar, a cidade manteve em funcionamento escolas e professores para atendimento ao público de jovens e adultos, em especial o que herdara do Mobral. Lembrando que o movimento incentivava a participação de professores ainda em formação como docentes à frente das turmas de educação de adultos e os que ingressaram pelo Mobral se mantiveram atuantes nos tempos da Fundação Educar, razão pela qual se contactou uma professora que vivenciou o momento de transição entre as iniciativas e que se tornou docente da educação de jovens e adultos na rede pública de ensino de Santos a partir de 1991.

Em paralelo aos movimentos da Fundação Educar e da existência de um setor na Secretaria de Educação de Santos que cuidava da educação de adultos, houve a propositura e aprovação de um novo regime jurídico para os servidores municipais, acompanhando o que vinha acontecendo na esfera federal com a aprovação do Regime Jurídico Único para os servidores federais, em 1990. A sociedade se reorganizava e se apropriava da discussão e da elaboração de seus documentos legislativos, normativos e diretivos. Primeiro pela Constituição de 1988, depois pelo Regime Jurídico Único. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entretanto, precisou de aguardar a chegada da segunda metade da década de 1990 para ser reformulada.

A proposta do novo regime jurídico para os servidores municipais santistas previa, entre outras determinações, a criação dos cargos por meio da promulgação da Lei Complementar n.º 21, de 17 de maio de 1991, em cumprimento ao que previa a Carta Magna. Esta lei foi abrangente para todo tipo de servidor ou trabalhador que prestava serviços à Administração Pública de Santos. Já a Lei Complementar n.º 22, também de 17 de maio de 1991, era específica para tratar do regime de trabalho de professores e de especialistas da rede de ensino de Santos. Esta observação é pertinente porque esta lei regulamentou a situação de professores que lecionavam na EJA antes da realização do concurso público, como diz o Art. 3.º, inciso III

Professores de Educação Física, Educação Musical, Educação Especial, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, pertencentes ao Regime da Consolidação das Leis do Trabalho, desde que contratados até o dia 5 de outubro de 1988, tendo até esta data, prestado serviços habituais e permanentes à Prefeitura Municipal de Santos, estando em pleno exercício de suas funções na data de publicação desta lei. (SANTOS, 1992, p. 17)

Formalmente, a regularização destes professores ocorreu por meio da extinção dos 19 cargos de “monitor de alfabetização”, que se encontravam todos ocupados, e a criação do mesmo número de vagas para “professor de educação de jovens e adultos”, conforme é possível ver no quadro disponível no Anexo A desta tese, além do texto da lei como fora publicado no Diário Oficial, conhecido como “D.O. Urgente”. Com o propósito de abertura de novas escolas, o Anexo II da lei apresentou ainda uma coluna com a informação da criação de mais 32 cargos do mesmo segmento, totalizando 51 vagas para professores de EJA na rede pública de ensino de Santos. Desta forma, a previsão para a realização do concurso até o final de 1991 estava assegurada. É por este motivo que a definição dos sujeitos desta tese abrange os que fizeram o concurso, passaram, foram efetivados e assumiram classes na EJA; o que foi incorporado ao serviço público municipal pelo artigo ora citado e se manteve à frente de classes de EJA; o que fez o concurso, passou e não assumiu o cargo em decorrência das minudências da administração pública municipal. O modo de seleção, o concurso, foi igual para três candidatas que se tornaram sujeitos desta tese e, adicionando-se a isso o fato de que o edital n.º 26/92 não esteve disponível para a leitura e análise durante o ano de 2020, considerou-se que conhecer seus termos, exigências e formalidades seria dispensável para encontrar estes sujeitos, ouvi-los e inventariar suas práticas e seu envolvimento com a EJA na década de 1990 na cidade de Santos.

Ademais, a classificação dos candidatos do concurso público, que está disponível no Anexo B desta tese, foi localizada e apresenta a relação de nomes os quais foram contatados e selecionados para esta tese. O diálogo com estas evidências, tanto a lei que favoreceu a realização do processo seletivo quanto a classificação e, posteriormente, a portaria de nomeação dos docentes, presente no Anexo C, permite confirmar que os sujeitos que trazem suas memórias de expressão oral à tona têm envolvimento com a EJA, com a cidade de Santos e com práticas as quais recorreram

como um modo de fazer tático de uma atividade para a qual a formação inicial deles era diferenciada. O quadro a seguir relaciona as professoras entrevistadas nesta tese

Docentes entrevistadas		
Nome	Idade	Formação
Adélia	83 anos	Escola Normal
Elaine	55 anos	Magistério e Pedagogia
Tania	56 anos	Magistério e Pedagogia
Gisela	81 anos	Escola Normal, Pedagogia e Serviço Social

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Outro diploma legal que permite saber mais sobre a oferta de educação de jovens e adultos de Santos no ano de 1992 é o “Ato da Secretária”, disponível no Anexo D, no qual há a convocação para que os classificados nas posições de 1 a 17 se apresentassem para a escolha das escolas onde viriam ministrar aulas na modalidade, após a nomeação. Além dos nomes das escolas, há o quantitativo de vagas de professores necessários para cada unidade, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Escolas e vagas para professores de EJA

Unidade	Vagas
EMPG Auxiliadora da Instrução	2
EMPG Cidade de Santos	1
EMPG Dino Bueno	3
EMPG Fernando Costa	1
EMPG Gota de Leite	2
EMPG Irmão José Genésio	1
EMPG Lourdes Ortiz	1
EMPG Mário Alcântara	1
EMPG Martins Fontes	2
EMPG 28 de Fevereiro	2
EMEI Cely de Moura Negrini	1
Total	17

Fonte: D. O. Urgente (1992)

Visto que são quatro sujeitos que foram selecionados para a elaboração da tese a partir de memórias de expressão oral sobre a EJA, e que três estão na lista de aprovados do concurso público, resta esclarecer a presença de uma docente que não fez o concurso. A promulgação do Regime Jurídico Único dos Servidores da Prefeitura de Santos apresentou a possibilidade de os trabalhadores que prestassem serviços antes de 5 de outubro de 1988 e que fossem recorrentes na execução da atividade que vinham desempenhando escolhessem aderir ou não ao regime estatutário recém-aprovado. O texto do “D. O. Urgente” explicando os prazos da escolha é enfático.

Na área do Magistério, cujos servidores terão um prazo de 20 dias para opção, também não poderão transferir-se para o regime estatutário aqueles que foram contratados por prazo determinado através da Lei 650/90, inscritos após o dia 5 de outubro de 1988, concursados e não nomeados: e servidores

eventuais que não prestaram serviços habituais e periódicos até o dia 5 de outubro de 1988 e que não estejam no exercício de suas funções. (D. O. URGENTE, 1991, p. 20)

É o caso de um dos sujeitos desta pesquisa. O que torna pertinente a sua permanência como sujeito desta investigação é a compreensão que teve quando foi questionada a respeito do seu ingresso como professora da rede pública de ensino de Santos. Em seu entendimento, era sua prática anterior como professora que participou do Mobral a responsável por ter-se mantido como professora efetiva da EJA depois do concurso, pois, no movimento, os docentes eram frequentemente avaliados. Manter suas memórias de expressão oral sobre a EJA é uma maneira de revelar compreensões e modos de pensar e de fazer que podem ter sido relevantes para o compromisso com a modalidade.

Outro dado que a publicação oficial do poder público santista traz para dar ideia do cenário da EJA na cidade é uma nota sobre a alfabetização de adultos. Em tom noticioso, o texto apresenta os números de classes e de alunos que cursaram as aulas noturnas durante o ano de 1991. Foram 34 salas e o total de 1050 alunos matriculados na rede pública de ensino de Santos na modalidade. Entidades religiosas novamente aparecem como locais em que as aulas eram ministradas, como a Paróquia Santa Margarida e Igreja Nossa Senhora da Assunção e Casa João Paulo II. Por ainda fazer parte da cidade de Santos, na região continental denominada Bertioga, hoje um município do litoral paulista, o Sesc local também aparece como ponto onde havia escola com o foco voltado para alfabetização de adultos. (D. O. URGENTE, 1992, p. 5).

Estes são dados trazidos por diplomas legais e publicações oficiais do município de Santos que auxiliaram na contextualização da EJA em Santos que favoreceram a realização do concurso público que selecionou docentes para os cargos de “Professores de Jovens/Adultos”, encurtando a denominação, mas indicando a modalidade para a qual trabalharam. De acordo com o ensinamento de E. P. Thompson em “Venda de esposas”, esses dados, ainda que algumas vezes incompletos ou aligeirados, prestam serventia para percepções do que vem de modo mais amplo, mas também particular, com as memórias de expressão oral dos sujeitos sobre a EJA. Na lógica do historiador inglês, esta documentação

Abre apenas uma pequena janela para essas questões. Entretanto, não há muitas dessas janelas, e nunca teremos uma visão panorâmica até que todas

as cortinas sejam abertas e as perspectivas se cruzem. Dessa evidência fragmentária e enigmática, devemos extrair todas as percepções possíveis sobre as normas e a sensibilidade de uma cultura perdida [...] (THOMPSON, 1998, p. 308)

Por isso, a opção pela história oral para a investigação a partir de memórias dos sujeitos envolvidos com EJA é o caminho para “extrair todas as percepções possíveis”, pois produzimos registros históricos a partir da concepção de que estamos lidando com a história do tempo presente, isto é, sujeitos lembram hoje o que fizeram em 1992 ou até mesmo antes. Não se considerou um conjunto de procedimentos metodológicos mais adequado que o da história oral produzido a partir da compreensão do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO) da Universidade de São Paulo. Como é algo que vem se tornando usual na produção acadêmica depois da década de 1990, é necessário situar o leitor de sua história, seus fundamentos, seus desdobramentos, suas críticas e suas produções. É tarefa que está a seguir, na Seção 3.

3 HISTÓRIA ORAL: A EXPERIÊNCIA POR MEIO DAS MEMÓRIAS

Nesta seção, apresenta-se a estrutura metodológica como organização intelectual elaborada a partir de apropriações das diversas leituras feitas ao longo do curso de doutoramento. Contudo, é preciso salientar que a escolha do conjunto de procedimentos da história oral como meio de alcançar memórias de professores envolvidos com EJA de Santos na década de 1990 partiu de uma compreensão mais ampla sobre o modo de produção das escritas da história. As discussões metodológicas a respeito de como conceber uma pesquisa histórica que apresente interpretações de práticas sociais que existiram em determinadas sociedades ou que ainda existem em nossa sociedade levaram a muitas possibilidades. Reconstituir o pensamento que trouxe o convencimento pela utilização da história oral é uma maneira de organizar minimamente os elementos que auxiliaram nesta definição. Assim, antes de explicar os fundamentos e desdobramentos, críticas e produções do conjunto de procedimentos que nortearam esta pesquisa, é preciso compreender algumas questões.

Diversos textos de historiadores e pesquisadores da História debatidos no âmbito do Grupo de Pesquisa “Formação de Sujeitos: História, Cultura, Sociedade” trazem a inquietação da reformulação pela qual a prática da produção historiográfica teve de fazer a fim de que saísse de delimitações ou interpretações que favorecessem a um ou a poucos lados da questão investigada. Muito precisou acontecer ao longo da história e da pesquisa científica em outras disciplinas, como Sociologia e Antropologia, sobre o passado e sobre a condição de grupos étnicos, de níveis socioeconômicos alijados, de mulheres, de imigrantes e refugiados de guerras e conflitos para que se deixasse de lado o legado do Iluminismo e da Revolução Francesa, por meio do enraizamento do Positivismo nas ciências, de que a história estaria *somente* nos escaninhos e arquivos, nos documentos e papéis oficiais, sendo estudada e escrita, principalmente, pelos arquivistas. (TRIEBITSCH, 1994, p. 22-23). Quando este modo de pensar e de fazer ciência histórica foi, ao menos, questionado, abriu-se a possibilidade de ver nas histórias dos integrantes das culturas populares uma posição de contra história tida como oficial.

[...] Opondo à fria trilogia acadêmica – Estado, história, escrita – a sua própria trindade – revolução, memória, oralidade -, a História Oral assume um projeto utópico de democratização da história, contra a instituição, a civilização, o progresso, a cidade, propondo-se devolver a palavra ao povo, ao rural, ao primitivo. História quente, militante, história dos excluídos, em que o oral se opõe ao escrito como a natureza à cultura, o vivenciado ao concebido, o verdadeiro ao artificial, a História Oral construiu sua identidade sobre um sistema maniqueísta de antinomias, de que decorrem os seus princípios metodológicos – uso da pesquisa de campo e da observação participante, abertura interdisciplinar para as demais ciências sociais. (TREBITSCH, 1994, p. 25)

Em outras palavras, percebia-se a exclusão que a pesquisa histórica promovia ao considerar como seus materiais de interesse apenas documentos escritos e arquivados em locais cujo ideário os colocava como seguros e inquestionáveis. O interrogatório incisivo às evidências, conforme preconiza E. P. Thompson (1981), perdia boas questões pelo posicionamento inflexível do historiador. É verdade que, assim, a vida do pesquisador era mais feliz, segundo Furret (s. d., p. 7). No entanto, muitas compreensões a respeito das práticas sociais, especialmente, ficavam sem uma interpretação satisfatória dado que ou não eram de grande importância para quem estava no centro do poder ou por quem estava comprometido em reconstituir o passado dos vencedores. Neste processo, grupos sociais e práticas vistas apenas entre os mais pobres e menos instruídos ficavam de fora das escritas da história.

Por isso, é importante destacar que esta tese acompanha o reposicionamento da pesquisa histórica enquanto um modo de incluir quem esteve alijado de centros decisórios, altos escalões, notório saber. É por esta compreensão que as portas desta investigação se abriram para a apresentação de narrativas como maneira de produzir conhecimento histórico a respeito de educação de jovens e adultos de Santos, na década de 1990. Contudo, mesmo que esta opção se apresentasse como uma escolha consciente de questionamento da investigação que parte unicamente da teoria, ainda faltava definir o modo de produzir as escritas da história a partir do ponto de vista dos sujeitos excluídos. Não tomemos o termo pelo significado que ele tem hoje, de denominação de minorias, mas com a ideia de que estamos tratando de pessoas que teriam o que dizer sobre as suas experiências, numa perspectiva de democratização das vozes no coro da História.

O termo “democratização” trouxe a chave que define a proposta metodológica desta tese. Explorada desde a década de 1960, a história oral constitui bases metodológicas e epistemológicas ao redor do mundo ocidental, em especial nos países onde havia liberdade de expressão. Por isso, a pujança de seu desenvolvimento vem dos Estados Unidos, a partir da fundação da *American Oral History* em 1967, embora a sua função inicial fosse a de utilizar a história oral como meio de preencher lacunas que os documentos escritos apresentavam. Uma guinada em seus rumos foi feita com os movimentos de contestação da Guerra do Vietnã. (TREBITSCH, 1994, p. 21). Os ingleses também deram sua contribuição ao conjunto de procedimentos da história oral, primeiramente apresentando uma reformulação dos interesses de pesquisa para as modificações que se deram na cultura das classes proletárias, especialmente as influenciadas por publicações de massa (posteriormente concebidas como produtos da indústria cultural), nas primeiras décadas do século XX, por Richard Hoggart (1973), para o valor da experiência do homem comum por E. P. Thompson, em “Educação e experiência” e para as práticas sociais dos trabalhadores, em “Formação da classe operária inglesa”, do mesmo historiador. A partir destas compreensões sobre estes objetos de pesquisa e estes sujeitos, Paul Thompson contribuiu com a ideia de que a história oral estava a serviço do povo para democratizar a própria história. A Itália é outro país cuja tradição em utilizar a história oral para contar experiências da classe operária do *Mezzogiorno* e de camponeses piemonteses, assim como a dos operários da região de Turim sob o fascismo, data desde a década de 1950. Entre os alemães, a partir de 1970, um foco à história do cotidiano é dado, valorizando grupos menos favorecidos e oprimidos, em especial as mulheres. (TREBITSCH, 1994, p. 28-29)

Já no Brasil, a história oral abriga muitos pesquisadores os quais se dividem em diversos grupos com premissas e usos da história oral de variadas maneiras. Em 1950, Maria Isaura Pereira de Queiroz, sob inspiração da técnica francesa de gravação, iniciou os registros de situações consideradas problemáticas como comportamento social. Anos mais tarde, em 1975, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas difundiu a prática de trabalho com entrevistas, porém seu viés era de política e economia nacional. Além disso, o período das primeiras atividades do CPDOC, durante a ditadura civil-militar, não era propício para o desempenho satisfatório da prática em razão das restrições e

à liberdade de expressão. Como criador do termo “história oral” para o conjunto de procedimentos, está identificado o autor como Carlos Humberto Correa, em 1978, em publicação ligada à Universidade Federal de Santa Catarina. Como fortalecimento da prática, está o primeiro trabalho publicado a partir da textualização de entrevistas de autoria de Valentina da Rocha Lima pelo Programa de História Oral do CPDOC, cujo título é “Getúlio Vargas, uma história oral”. (ROVAI; MARANHÃO FILHO, 2010)

Há ainda o Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU) que está ligado aos métodos de pesquisa utilizados na pesquisa de ordem sociológica (LANG, 1998). Assim, a produção que o CERU apresenta, tal como a do CPDOC, é divergente da proposta calcada nesta pesquisa histórica. Há grupos em universidades que trabalham com o conjunto de procedimentos da história oral, ao modo que compreendem, na Universidade Federal de Pernambuco, em Brasília, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Rondônia, Federal Fluminense, Unicamp, Bahia e PUC-SP (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 115). A produção desta tese se fundamentou na compreensão da investigação histórica, nos mais diversos historiadores e teóricos da História que tiveram seus textos lidos e debatidos ao longo do curso no âmbito do grupo de pesquisa e das disciplinas correlatas. É por este motivo que, em se tratando de inspiração de um modo de fazer pesquisa em história utilizando-se a História Oral, a definição se deu pela que é conduzida pelo Núcleo de Estudos da História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO-USP). Seu precursor é historiador de formação, o Professor Doutor José Carlos Sebe Bom Meihy, e o NEHO-USP segue produzindo escritas da história, inventariando práticas sociais e revelando histórias que existem e que já existiram na sociedade brasileira, com o intuito de serem explicadoras da sociedade, fundamentalmente.

Outro ponto que reforça a opção pela história oral praticada pelo NEHO-USP é a compreensão de que a “memória e a narratividade são nossos vetores para estudar oralidade, construção de identidade e comunidade” (ROVAI; MARANHÃO JÚNIOR, 2010). Isto significa que o trabalho com a história oral procura, dentro de certos limites, reunir relatos e memórias de pessoas com experiências semelhantes, ou que estejam interligadas por alguma situação em comum. Assim, quando conhecemos o trabalho feito em “Augusto & Léa” (MEIHY, 2006), sabemos que os colaboradores daquelas narrativas são parentes, familiares ou pessoas muito próximas ao colaborador que se

encontrava sob tratamentos paliativos para uma doença grave. Quando lemos “Canto de Morte: Kaiwoá” (MEIHY, 1991), sabemos que os colaboradores são os pertencentes a etnia indígena que vive em uma reserva no Mato Grosso e que vinha sofrendo com sucessivos episódios de suicídio entre seus nativos e nenhuma explicação satisfatória.

Fazer a opção pelo modo de produção da história oral do NEHO-USP não descartou o aprendizado com os textos de Ecléa Bosi, em “Memória e sociedade: lembranças de velhos” e “Ser professor no Brasil: história oral de vida”, de Selva Guimarães Fonseca, quando consideramos que Bosi (1994) veio da sociologia e promoveu um extenso trabalho de pesquisa e entrevista com idosos moradores da cidade de São Paulo na década de 1980. Já Fonseca (1997) fez a opção pela história oral de vida de professores, apresentando outra possibilidade do trabalho com história oral. Meihy (ROVAI; MARANHÃO FILHO, 2010) apresenta os gêneros em história oral que seguem as etapas e são elaboradas pelo NEHO-USP, como história oral temática, história oral de vida, tradição oral e história oral testemunhal. Por delimitarmos a tese às memórias de expressão oral de professores sobre a EJA de Santos na década de 1990, entendemos que a possibilidade explorada aqui é a da história oral temática.

A história oral temática se aproxima em certa medida dos procedimentos comuns às entrevistas tradicionais. Isso, aliás, é um risco e tem sido lugar-comum a quem não entende de história oral. Porque se supõe que entrevista é um diálogo meramente investigativo, não faltam confusões. A diferença é que os procedimentos que determinam a história oral não se restringem apenas ao ato de apreensão das entrevistas. Todo o enquadramento em etapas previstas no projeto caracteriza o trabalho de história oral temática. (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 35)

Além da afinidade com a prática apresentada por Meihy e o NEHO-USP, o entusiasmo pelo conjunto de procedimentos da história oral, como bem caracteriza o núcleo, é pelo fato de haver um trabalho a partir das entrevistas, isto é, a entrevista é o primeiro passo de até três etapas que a história oral deste grupo apresenta. O sentido de democratização da elaboração das memórias é tão presente que o pesquisador e o seu sujeito, chamado de colaborador, atuam juntos até que a história seja publicada, por meio de devolutivas desde a textualização e a assinatura de carta cessão de direitos autorais, as quais as das colaboradoras desta tese estão no Anexo E. Este cuidado garante o envolvimento daquele que concedeu as suas memórias para o trabalho de registros e análises de práticas sociais de grupos, etnias, imigrantes e

movimentos sociais etc. As etapas da elaboração da história oral estabelecida pelo NEHO-USP ainda são a transcrição, a textualização e a transcrição, termo criado para unir o trabalho de tradução e de constituição literária das narrativas, nas perspectivas explicitadas por Costa (1989) e Caldas (1999).

Outro quesito atendido por esta tese ao que se propõe o uso do conjunto de procedimentos da história oral é a existência de um grupo que gerou uma situação justificadora para seu uso representado pelas quatro professoras que se envolveram com a EJA de Santos na década de 1990 e que passaram pelo processo seletivo para a efetivação como docentes da modalidade. As memórias de expressão oral trazidas pelas colaboradoras permitiram reconstituir o quadro de oferta de trabalho, assim como expuseram certas questões de formação inicial profissional e de organização administrativa de pessoal da Secretaria de Educação de Santos que impactaram na definição de quem ministraria as aulas. A narrativas possibilitaram conhecer versões diferentes da história oficial e elaborar outra história. Nem mais nem menos verdadeira. Simplesmente, mais ampla. “Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (PORTELLI, 1997, p. 31)

A perspectiva de gerar documentos a partir de fontes orais gerou debates e tensões a respeito da aceitação da história oral no meio acadêmico. Evitar a discussão é ignorar os argumentos que forjaram o posicionamento favorável à história oral como conjunto de procedimentos válidos para a pesquisa no campo da História. Afinal, ainda que se questionem os meios, o produto do trabalho com história oral é o registro em documentos escritos sobre pessoas e grupos que se dispuseram a falar da própria experiência. A resistência aos elementos trazidos por fontes orais cai quando lembramos de usos comumente aceitos em diversos setores da sociedade.

Em gravações de julgamentos, [...] o que efetivamente é registrado não são as palavras realmente ditas pelas testemunhas, mas um sumário ditado pelo juiz para o escrivão. A distorção inerente em tal procedimento fica além da avaliação, especialmente quando os narradores originalmente se expressaram em dialeto. Mesmo assim, muitos historiadores que viram seus narizes para fontes orais aceitam essas transcrições legais sem as questionarem. Numa medida menor (graças ao frequente uso da taquigrafia) isto se aplica a gravações parlamentares, minutas de reuniões e convenções e entrevistas reportadas em jornais: todas as fontes que são legítima e largamente usadas em pesquisas históricas *standard*. (PORTELLI, 1997, p. 33)

Tem-se que o *corpus* documental no âmbito desta pesquisa acadêmica não é menor, mas não é o mais importante. De modo que é benéfico que eles existam e possam jogar luz a compreensões divergentes dos colaboradores, mas não são o fiel da balança histórica da narrativa apresentada para a interpretação das práticas sociais nas quais estiveram envolvidos os professores de Santos.

[...] a história oral requer, conforme se sabe, encaminhamentos característicos que superem o simples cotejamento dos trechos de entrevistas e requer, ainda, partir das entrevistas como gesto valorativo do empírico: mesmo em um *corpus* documental híbrido, a estrutura, a sustentação central dos argumentos e o cerne da pesquisa está no conjunto de entrevistas materializado. (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 51)

Assim, as interpretações apresentadas pelas colaboradoras não são tomadas como oficiais em detrimento do que diz o documento. A operação que coube nesta tese é de somatória destes elementos para configurar um quadro que permitiu estabelecer em que medida a faceta caritativa, benemérita, está presente nas memórias de expressão oral de professoras envolvidas com a EJA de Santos como parte do trabalho que desenvolviam e em que medida elas são representativas desta prática. Esta percepção também não se deu de modo literal, respondido pelas colaboradoras como uma reação a uma pergunta ou a um comentário da pesquisadora. A percepção da medida da faceta caritativa veio de um dos desdobramentos do trabalho com história oral. “A transcrição transforma objetos auditivos em visuais, o que inevitavelmente implica mudanças e interpretação”, diz Portelli (1997, p. 27).

O que facilita unir a percepção de E. P. Thompson em “Educação e Experiência” (2002) na opção pelo sujeito comum e a proposta do conjunto de procedimentos da história oral é que eles apontam para a valorização do cotidiano, dos grupos mantidos à parte do centro decisório, do sujeito da história. Na mesma linha, Portelli (1997, p. 27) enfatiza que o foco da história oral, como conteúdo, é a vida diária e a cultura material de pessoas e grupos cuja história escrita, quando existe, é falha ou distorcida. Além do desenvolvimento criativo das narrativas históricas, Paul Thompson (1992, p. 28) destaca que, na história oral, o que conta é a experiência.

Para ser claro, a história se torna mais democrática. A crônica dos reis introduziu entre as preocupações a experiência de vida das pessoas comuns. Há, porém, uma outra dimensão igualmente importante dessa mudança. O

processo de escrever história muda juntamente com o conteúdo. A utilização da evidência oral rompe as barreiras entre os cronistas e seu público; entre a instituição educacional e o mundo exterior.

Da experiência, o foco se ajusta ao primeiro passo como meio de obtê-la a fim de que os registros a partir das fontes orais possa ser feito. O caminho, dentro da perspectiva apresentada pela história oral, é a entrevista, visto que elas “[...] sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas”, ensina Portelli (1997, p. 31). Há ainda outras etapas de transcrição, textualização e transcrição até que se chegue ao resultado final considerado pertinente à história oral preconizada pelo NEHO-USP.

A entrevista é mais que o ato de estarmos diante do colaborador e pedir a ele que nos conte experiências pelas quais passou. É um momento que exige aproximação, estabelecimento de confiança, como explica Bosi (1994, p. 37).

O principal esteio do meu método de abordagem foi a formação de um vínculo de amizade e confiança com os recordadores. Esse vínculo não traduz apenas uma simpatia espontânea que se foi desenvolvendo durante a pesquisa, mas resulta de amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida revelada do sujeito. (BOSI, 1994, p. 37)

A finalidade da entrevista também determina o modo como pode ser realizada. Neste ponto, o doutoramento foi de absoluto aprendizado pela sobreposição de saberes a respeito da prática da entrevista que é a ensinada e explorada de maneira diversa na Comunicação Social, campo em que me graduei, da que é praticada a partir da compreensão da história oral. Estas diferenças estão evidentes na argumentação de Meihy (1991) em “Canto de Morte: Kaiowá”. As sucessivas reportagens jornalísticas sobre o suicídio sistemático de indígenas da aldeia de Mato Grosso, com o enfoque em noticiar as ocorrências, não buscavam compreender por que as mortes aconteciam naquele grupo étnico, o qual estava vivenciando aculturação a partir do trabalho nas cidades próximas e dificuldades com a falta de infraestrutura e saneamento da aldeia.

O entendimento do papel da cultura acadêmica dentro de interesses sociais imediatos implica uma tomada de posição sobre o sentido do conhecimento e da história enquanto mediadora da reflexão de um problema nacional, de expressão contemporânea. Assim o andamento metodológico se impõe como fundamental para distinguir o trabalho de história oral do jornalístico. Visto que aquele se pauta pela reflexão cautelosa e este pela denúncia imediata, entre

os dois gêneros se estabelece uma diferença e uma igualdade que, ambas, merecem ponderações.

O jornal lança no espaço coletivo situações de transparência imediata, sem que, contudo, se enverede na determinação dos motivos geradores ou em reflexões demoradas e tecnicamente complexas.

A cultura acadêmica, revigorando um comprometimento com o meio que a justifica, modernamente se esforça para deixar de ser uma entidade passiva e se propõe a interferir na transformação social. A sincronia com a realidade imediata se materializa como forma de aplicação de pesquisa em sentido pleno. Com instrumentos diferentes, as duas soluções – a história oral e o jornalismo – se põem como analistas. Ainda que tematicamente próximas, entre eles se intercalam circunstâncias distanciadoras: ritmo, tempo de elaboração, intensidade argumentativa e sobretudo a reflexão histórica. (MEIHY, 1991, p. 16)

Estar atenta ao modo de proceder às entrevistas tendo em vista sua finalidade constitutiva da história oral das professoras colaboradoras incluiu a transformação a partir do exercício de escuta do outro proposto por Certeau (2002), mas não só dos elementos trazidos como aquilo de que eram constituídos. “[...] foi a presença da memória como objeto de estudos que iluminou caminhos que agora se abrem para a proposição da história oral como campo novo do conhecimento. Por certo, estas assertivas garantem novo sentido às entrevistas” (MEIHY, 2008, p. 144).

A compreensão a que se chega a partir do uso da memória para a expressão das experiências é de que recebemos mais do que pedimos aos colaboradores. As memórias trazem um discurso cuja lógica busca fundamento na associação de elementos históricos, sociais, biológicos, culturais, psicológicos. Por este motivo, “distorções, mentiras, esquecimentos, sonhos, silêncios e silenciamentos, devaneios tornaram-se mote de reflexões filtradas pela memória” (MEIHY, 2008, p. 144).

Neste sentido, a contribuição da memória pode ser bastante reveladora e trazer detalhes desconhecidos de eventos conhecidos. Um exemplo é o livro de Gabriel García Márquez que inspirou Meihy (1991) a seguir os estudos das possibilidades da história oral. Em “Relato de um naufrago”, o então jornalista colombiano entrevistou o único sobrevivente de um incidente ocorrido com parte da tripulação de um destróier da Marinha da Colômbia. Ao entrevistá-lo, em 20 sessões, que duravam seis horas por dia, García Márquez quis garantir o acesso ao relato verídico dos dez dias que o naufrago viveu no mar e encontrou um colaborar minucioso na narrativa. Mas a memória que vinha à tona trouxe mais.

A segunda surpresa, que foi a melhor, eu a tive no quarto dia de trabalho, quando pedia a Luís Alexandre que me descrevesse a tormenta que

ocasionou o desastre. Consciente de que a sua declaração valia seu peso em ouro, respondeu-me com um sorriso: “Mas não havia tormenta”. E assim foi: os serviços meteorológicos nos confirmaram que aquele tinha sido mais um dos fevereiros mansos e diáfanos do Caribe. A verdade, nunca publicada até então, era que o navio adernou por causa do vento do mar agitado, soltou-se a carga mal estivada na coberta e os oito marinheiros caíram no mar. Essa revelação implicava grandes erros: primeiro, era proibido transportar carga em um destroyer; segundo, foi por causa do excesso de peso que o navio não pôde manobrar para resgatar os náufragos; terceiro, tratava-se de contrabando: geladeiras, televisores, máquinas de lavar. Estava claro que a história, como o destroyer, levava também mal amarrada uma carga política e moral que não tínhamos imaginado. (GARCÍA MÁRQUEZ, 1970, p. 5-6)

Se a memória, para García Márquez, trouxe revelações esclarecedoras a respeito das práticas repreensíveis de uma corporação do estado colombiano, um exemplo de como a memória pode proceder à reelaboração do significado de um momento vivido está em “Memória e Sociedade: lembranças de velhos”, de Ecléa Bosi, no relato de um colaborador que viveu o período da Revolução Constitucionalista de 1932, ocorrida em São Paulo. “Veja o que é uma contradição. Comemora-se hoje, 3 de maio, o início da revolução. É um erro crasso. Nós acabamos de jantar eram seis horas. Aquele vaivém foi até a noite do dia 2. Tem que se comemorar no dia 2. Poucos dias depois, fizeram a Constituição”. (BOSI, 1994, p. 201). Apanhar estas interpretações apresentadas pela memória é compreender que existe a reformulação, agregando o passado quando as coisas aconteceram; o presente quando as coisas estão sendo contadas, e o senso de representatividade a que estes colaboradores se reportam.

O caráter livre, espontâneo, quase onírico da memória é, segundo Halbwachs, excepcional. Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (BOSI, 1994, p. 55, *itálicos da autora*)

Nas considerações de Bosi (1994) ainda cabe ressaltar que se compreende a possibilidade do silêncio por parte do colaborador durante a entrevista por se tratar daquilo que Pollak (1989) denomina como “equilíbrio precário, de um sem-número de

contradições e tensões” presente na memória individual. “[...] as dificuldades e bloqueios que eventualmente surgiram ao longo de uma entrevista só raramente resultavam de brancos da memória ou de esquecimentos, mas de uma reflexão sobre a própria utilidade de falar e transmitir seu passado” (POLLAK, 1989, p. 13).

Sabendo disso, a prerrogativa da realização presencial das entrevistas se torna ainda mais forte. Contudo, apenas uma das colaboradoras teve a sua entrevista concedida presencialmente para esta tese. Ainda com a formação vinda do Jornalismo, conduzi esta entrevista em 2019 e dei prosseguimento às etapas previstas pelo conjunto de procedimentos da história oral do NEHO-USP. Ficou claro na transcrição, feita em final daquele ano, que esta colaboradora teria de conceder outras entrevistas presenciais, o que não foi possível devido às novas condições de convívio social impostas pela pandemia de Covid-19. A partir daí, as outras três colaboradoras realizaram suas entrevistas de modo remoto, com auxílio de videochamadas pela Internet. As explicações de toda a sequência de expectativa de realização de novas entrevistas diante das incertezas trazidas pela pandemia estão em textos introdutórios à versão transcrita das entrevistas das colaboradoras, na seção 4. Decisão editorial desta autora, os textos não foram atualizados porque a ideia é mostrar a condição de produção desta tese sob estas restrições e mostrar a expectativa de que o momento da normalização do convívio social chegasse com brevidade, o que ainda não aconteceu em meados de 2021.

Neste sentido, a produção desta tese procedeu a um desvio das etapas do conjunto de procedimentos da história oral. As entrevistas ocorreram de modo remoto, realizadas apenas uma vez, com a utilização de dois equipamentos eletrônicos, o aparelho de telefone celular e o *notebook*, a fim de que um gravasse e outro estabelecesse o contato com as colaboradoras. Houve, obviamente, intercorrência por conta de quedas de sinal de Internet, de queda de energia e as ligações foram reestabelecidas. Contudo, foram interrupções que prejudicaram a manifestação genuína de um sentimento em relação à memória trazida, assim como tornaram opacas a captação desses sentidos pela pesquisadora. Dado que a tese precisava acabar, a adequação às condições de produção da pesquisa foi feita, seguindo o conjunto de procedimentos dentro daquilo que foi possível.

3.1 TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

As memórias gravadas em algum dispositivo eletrônico ainda não podem ser chamadas de história oral, visto que o sentido do conjunto de procedimentos é criar registros a partir da oralidade. Por isso, há a necessidade de organizar estas memórias apresentadas por meio de palavras faladas, de entonação de voz, de lágrimas, de risos e de eventuais esquecimentos. A primeira etapa das entrevistas com as colaboradoras foi a transcrição das entrevistas. Meihy e Seawright (2020, p. 131) explicam que a transcrição é a “[...] correspondência da estrutura dos enunciados verbais transpostos para a solução escrita em equivalência imediata e imitativa”. No entanto, esta etapa não cumpre o que a história oral tem como potencial para oferecer. A transcrição é um texto saturado de interrupções, vícios de linguagem, de construções de frases cuja intenção é atender o pensamento que se forma repentinamente na mente. É por este motivo, também, que ele não faz parte dos apêndices desta tese. Para seguir a proposta de constituir a memória de expressão oral como documento, é necessário avançar para a etapa da textualização.

3.2 TEXTUALIZAÇÃO DAS MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL

O processo de textualização é a própria organização das ideias expostas por meio da fala durante a entrevista. É a ideia de colocar em um roteiro para que o exercício da leitura das memórias de expressão oral tenha algum sentido. Neste momento, segundo Meihy e Seawright (2020, p. 133), “as ideias são mais relevantes do que a transposição perfeita de palavras”, seguindo uma sequência cronológica que nem sempre o colaborador consegue propor ao falar das próprias experiências. Nesta etapa, existe a licença ao oralista para interferir no texto a fim de que o entendimento do público leitor seja alcançado. É por este motivo que na textualização se permite retirar os vícios de linguagem, as interjeições excessivas, as frases incompletas e desconexas, assim como se privilegia a ordenação das ideias sem ser do modo como foram apresentadas pelo colaborador. Não existe criação, mas sistematização do que se perguntou e se respondeu sem que isso fique evidente. A coesão e coerência a que se chegam durante este processo expõem o que o NEHO-USP chama de “tom vital”.

O tom vital é uma marca da prática do conjunto de procedimentos do NEHO-USP para memórias de expressão oral e serve como síntese da visão do entrevistado.

O tom vital, em outras palavras, é o fio da meada para os encaminhamentos da textualização; trata-se de um duto que conduz à transcrição com critérios para intersecções e interligações dos argumentos segundo a lógica compreensível no código escrito. Assim, as repetições, as manutenções de cadências narrativas circulares, os retornos, os esforços de fixação de argumentos centrais da entrevista são elementos que contribuem para a identificação do tom vital. (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 137)

Nesta tese, cada entrevista é apresentada a partir do tom vital de sua colaboradora já no título da seção onde está a transcrição, a partir da seção 4. No esforço de síntese e de sentido, a frase delinea a intencionalidade que cada colaboradora permitiu captar pelas palavras que utilizou ao manifestar suas memórias de experiências e impressões sobre a EJA de Santos na década de 1990, juntamente com as ênfases e entonações.

3.3 TRANSCRIÇÃO E OS SIGNIFICADOS

Último estágio antes da publicação das memórias de expressão oral, a transcrição é um termo que vem do campo da tradução, em especial da que produz versões em língua portuguesa de poemas, de inspiração a partir do trabalho dos irmãos Campos, Haroldo e Augusto. O termo utilizado pelo NEHO-USP sintetiza a ideia de que as memórias de expressão oral podem resultar em uma leitura fluida encontrada em textos literários.

A transcrição é assim um fundamento-chave para a história oral, pois, sendo ela aplicada aos estudos de grupos, comunidades e indivíduos, abandona os estritos caminhos da racionalidade e se abre às convenientes dimensões subjetivas. A noção de transcrição ganha novos sentidos na história oral, pois sugere a fatalidade da transcrição como ato de recriação para comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado. (MEIHY; HOLANDA, 2017, p. 136)

MeiHY e Holanda (2017) explicam que a transcrição é mais indicada ao gênero de história oral de vida. Contudo, a etapa não é retirada quando se opta pela história oral temática, como se fez nesta tese. É importante salientar que as três etapas estão previstas no conjunto de procedimentos proposto pela utilização das memórias de expressão oral. O enfoque a respeito da transcrição em história oral de vida se dá

pela ampla gama de elementos com os quais o oralista e o colaborador trabalham na hora de formular a versão literal das memórias, incluindo o objetivo de transmitir uma moral de vida. Na história oral temática, há o destaque em parte específica de momentos da vida das colaboradoras: o contato com a EJA de Santos na década de 1990 das professoras formalmente selecionadas para o trabalho na modalidade. Entretanto, as entrevistas abordaram passagens comuns a todas, como a frequência a escola, a infância, as brincadeiras, a definição pelo trabalho como docente, a formação inicial e como tiveram contato e vieram (ou poderiam ter vindo) a pertencer ao quadro de professores da modalidade. Levantar questões de ordem pessoal ajudou a compreender o que elas trouxeram como elementos formativos de suas escolhas como docentes. Por isso, as abordagens abrangeram:

- ❖ Infância e formação inicial.
- ❖ Definição pela profissão.
- ❖ O ingresso como professor de jovens e adultos.
- ❖ O relacionamento com o poder instituído, representado pela equipe pedagógica, direção, secretaria de educação.
- ❖ Lembranças de maior apreço na docência, a aposentadoria, o que espera da educação de adultos.

A partir do quadro de informações obtidas nas entrevistas, o exercício da transcrição proposto pelo NEHO-USP é mais harmonioso por constituir uma narrativa porque “[...] acompanha os níveis de verbalização da memória em diferentes estados de expressão: antes da gravação, durante a gravação e depois do referido tratamento de entrevistas” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 160). Portelli (1997, p. 36), contudo, entende que suprimir as perguntas cria uma distorção no resultado. “[...] o texto dá as respostas sem as questões, dando a impressão de que determinado narrador dirá as mesmas coisas não importando as circunstâncias – em outras palavras, a impressão que uma pessoa falando é tão estável e repetitiva como um documento escrito”.

Para resolver a divergência, buscou-se em Walter Benjamin (1987) a compreensão necessária para perceber que transcriber as entrevistas nas quais se encontram as memórias de expressão oral das colaboradoras não significava produzir uma versão escrita tão “estável e repetitiva” das experiências pelas quais passaram com a EJA de Santos na década de 1990. Bosi (1994, p. 85) também contribuiu com

a percepção quando diz que “a arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma e experiência dos que o escutam”.

Recorrer a Benjamin (1987) tem o sentido de buscar uma perspectiva mais ampla da noção de experiência que elabora as narrativas. Piazza (2015, p. 63-64) diz que Benjamin “[...] radicaliza a forma de ver o mundo e de maneira pouco ortodoxa analisa fenômenos históricos, processos sociais e lutas políticas”, em uma composição de temas que permeiam as memórias de expressão oral apresentadas pelas colaboradoras. O crítico literário e tradutor alemão ensina a valorizar os fatos e circunstâncias da vida para encaminhar uma narrativa que cumpra a missão de ser um intercâmbio de experiências.

A narrativa [...] não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (BENJAMIN, 1987, p. 205)

Além da valorização da narrativa como meio de transmissão de experiências entre as pessoas, Benjamin (1987) mostrou a predileção pelas passagens do cotidiano tanto em “O narrador” quanto em “Experiência e pobreza”. O foco de “O narrador” é o encantamento com a obra de Nikolai Leskov, que inovou seu modo de produzir narrativas quando olhou para os pormenores da população do interior da Rússia, ainda no século XIX. Diz Czekster (2012, *on line*) que

Leskov é um cronista da vida miúda. Ao contrário de outros autores da época, preocupados em retratar o universal em detrimento da sociedade em que viviam, Leskov ingressa nas casas e nas vidas dos seus leitores. Senta-se na sala e, com ouvidos indiscretos, relata confissões e medos. Invade os quartos e conta segredos e traições dos casais. Em um canto da cozinha, diverte-se com as tragédias em que as personagens encontram-se (sic) enredadas. Com um olhar cautelosamente distante, ele vê as lágrimas delas e chega a colocar a mão no ombro para apoiá-las, mas sem interferir na história, sem condescendência e sem piedade.

Esta peculiaridade da vida de Leskov expressada por Czekster (2012) é reforçada por Silveira (2004) em nota biográfica anterior à apresentação do conto “Um

tolo”, do autor russo, no qual relata que Leskov trabalhou para uma administração eclesiástica e em 1872 expôs, por meio de contos, partes trágicas e partes humorísticas da vida dos padres, o que desagradou a Ordem e lhe rendeu a demissão. Nesta situação, Leskov tornou-se, então, caixeiro-viajante de uma firma inglesa, o que o permitiu viajar durante dez anos por toda a Rússia. O resultado desta experiência foi “[...] um conhecimento profundo dos costumes e da linguagem populares, com que iria enriquecer consideravelmente a sua obra. Inúmeros contos [...] estão povoados de tipos do povo; gente do clero oficial, sectários, comerciantes, artesãos, servos.” (SILVEIRA, 2004, p. 203).

3.4 A INSPIRAÇÃO E O NARRADOR

O texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, de Walter Benjamin, foi escrito em 1936 para a revista “Orient und Okzident”. Diante de extenso material sobre as práticas sociais a partir da produção do autor russo, o entusiasmo de Benjamin (1987) com a proposta literária de Leskov é em torno do valor que a narrativa tem em relação a outro gênero: o romance por se basear na experiência. Logo na introdução, constata-se o que estaria dificultando a perpetuação da narração, isto é, a falta de intimidade com a troca de experiências. O ano de publicação do texto ajuda a compreender a percepção de Benjamin. A Primeira Guerra Mundial já tinha acabado há quase duas décadas, mas as marcas deste conflito eram visíveis e as consequências, sentidas naquele momento com a ascensão do nazismo ao poder na Alemanha. Ainda não se viam os horrores da Segunda Guerra, mas o cenário também contava com pobreza, inflação e sentimento de revolta e revanche.

Situar, então, a narração como oportuna para aquele momento envolvia apresentar a tese do valor das histórias orais por aquilo que elas tinham de mais precioso: a experiência das pessoas. Mas, não de uma pessoa específica. Quando recorre a Leskov para ilustrar a riqueza deste gênero literário, Benjamin faz a escolha por um autor que expressou em sua obra a capacidade de interagir com “narradores anônimos”, ou seja, o camponês sedentário e marinheiro comerciante. O que une esses narradores é a origem popular, algo que os textos de Leskov apresentam com naturalidade, dada a biografia do autor russo.

Da ideia de que a experiência que alimenta a narração tem valor utilitário, Benjamin conclui que o conselho, um dos modos como a experiência é passada adiante, está igualmente em extinção porque a sabedoria também estaria. O conselho é uma sugestão de continuação de uma história que está sendo narrada e é tomado de sabedoria que, com a dificuldade de viver a experiência, vem se extinguindo também.

Benjamin (1987) identifica a decadência da narração com o surgimento do romance e da modernidade. Em seu entendimento, enquanto a narração precisa de sabedoria, o romance prioriza o isolamento e a independência de fatos concretos de uma vida cotidiana. No romance, o isolado não recebe conselhos e nem sabe dá-los, e, nesse sentido, rivaliza com a narrativa, que se fundamenta na experiência. Quando remete a um exemplo de romance, Benjamin escolhe “Dom Quixote”, reconhecendo que é o primeiro grande livro do gênero literário de romance, mas que “[...] a grandeza de alma, a coragem e a generosidade [...] são totalmente refratárias ao conselho e não contêm a menor centelha de sabedoria.” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Este argumento é o mais coerente em relação à diferença entre narração e romance, porque, se a narração está calcada na tradição, memória e experiência, ela não tem como controlar o destino que apresenta. E é por isso que surpreende mesmo depois de contada tempos depois.

Do material que se utiliza o narrador, está claro para Benjamin que é o que provém do povo, com acesso a “[...] múltiplas maneiras [...] e conceitos em que o acervo de experiências dessas camadas se manifesta para nós” (BENJAMIN, 1987, p. 214). Também destaca os conceitos que podem ser colhidos, seja na perspectiva religiosa, seja na pedagógica, seja na tradição hermética etc. “Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada”, complementa Benjamin (1987, p. 215).

Outro elemento pertinente à narração é a ideia de eternidade. Pensar em perpetuar histórias e experiências é a principal motivação de criação de narração quando se está diante da morte. O que também tem se perdido com a modernidade é a característica de momento espetacular que a morte tinha antes do modo burguês de viver tomar conta das sociedades. Diz Benjamin que, na Idade Média, a morte era um

evento público na vida do indivíduo, nos cômodos da casa era comum que alguém já tivesse morrido neles. No século XX, a morte é um incômodo, uma coisa que deve ser feita em hospitais ou sanatórios, porque a casa não acomoda mais espaço para lembranças de momentos de falecimento. O que se perde com essa mudança é o que alimenta a narração.

Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e sobretudo sua experiência vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível. Assim como no interior do agonizante desfilam inúmeras imagens – visões de si mesmo, nas quais ele se havia se encontrado sem se dar conta disso –, assim o inesquecível aflora de repente em seus gestos e olhares, conferindo a tudo o que lhe diz respeito aquela autoridade que mesmo um pobre-diabo possui ao morrer, para os vivos ao seu redor. (BENJAMIN, 1987, p. 207-8)

No fio condutor da argumentação de Benjamin sobre a narração está mais um elemento que se refere a autoridade do narrador para contar sua história. Depois da morte como momento transmissível de saber e sabedoria, das experiências, e da permissão que é dada pela morte para contar a história, o narrador se depara com a autoridade para fazê-lo, de modo que sua história remeta a uma história natural, isto é, incluindo, também, a noção de passagem de tempo. Neste momento, Benjamin promove o encontro da narração e da historiografia.

Focando no aspecto da memória e no interesse que se tem em “conservar o que foi narrado”, Benjamin discute a relação ouvinte-narrador ser exatamente a que reproduz o que foi ouvido e narrado. Por isso, a deusa da reminiscência é citada como também a musa da poesia épica para os gregos e a fundadora da tradição. Partindo desta premissa, está estabelecido por Benjamin o encadeamento lógico da memória – tradição – epopeia – narrativa – romance para justificar que, nas epopeias gregas, é possível encontrar narrativa e romance juntos, sem exatamente uma diferenciação entre eles, exceto pelos materiais a que cada um recorre, isto é, a memória para prover a narrativa e a rememoração, para o romance.

Benjamin (1987) segue com a comparação entre o leitor do romance e o leitor de uma história, estabelecendo que, na leitura da história, há a companhia do narrador. Na do romance, há a solidão. Por outro lado, o romance tem previsibilidade e a capacidade de nos dar um certo conforto dentro de um enredo pelo qual estamos sendo levados quando nos descreve o destino de seus personagens.

Toda a argumentação apresentada por Benjamin sobre o narrador toca questões pertinentes ao trabalho com pessoas, suas experiências, memórias e a arte de contá-las. É também possível identificar atualidade na sua crítica, não só pelo meio rarefeito que a experiência está encontrando com tantas vivências “prontas” que estão sendo veiculadas e comercializadas, mas porque a atualidade contém o advento da virtualidade. Nisso, a luta por manter tradições e memórias encontra seu valor e sua justificativa. Do contrário, sobrarão romances, cheios de emoção e “nenhuma centelha de sabedoria”.

De modo que investir a pesquisa em nível de doutoramento nas memórias de expressão oral de professores sobre a EJA de Santos na década de 1990, tendo o prosseguimento de apresentação em entrevistas transcritas, com a tessitura da narrativa a partir das experiências trazidas pela memória, é uma maneira de produzir textos com valor de sabedoria para aqueles que se interessarem por práticas e impressões da modalidade. É uma contribuição para as escritas da história da formação docente, pautadas pela noção de experiência, conforme pode ser visto a seguir, na seção 4.

4 MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL SOBRE EJA: AS TRANSCRIÇÕES

Esta seção é a que inicia a apresentação dos resultados das entrevistas transcriadas, na dinâmica literária que reúne as memórias de expressão oral de professores sobre a EJA de Santos na década de 1990.

É importante situar as condições em que as entrevistas foram realizadas e as impressões que causaram quando foram gravadas, não perdendo aquilo a que Meihy (2006) recorreu quando escreveu “Augusto & Lea”, a sintetização da sua percepção dos gestos, da postura e dos sentimentos nas palavras ditas por seus colaboradores e, depois, textualizadas e transcriadas. Assim, uma seção anterior às entrevistas é apresentada para embasar o leitor sobre como foi o encontro, o contato com as colaboradoras e a percepção desta pesquisadora a respeito do que foi dito e enfatizado por elas durante as entrevistas, tal como em notas de campo.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA DE ADÉLIA MILANESI CUNHA

Utilizando as orientações do conjunto de procedimentos da história oral do NEHO-USP, a primeira entrevistada foi a professora Adélia Milanesi Cunha, que consta da lista de aprovados no concurso de 1991, conforme Anexo C. A professora tem 84 anos e foi a primeira referência de docente que efetivamente tinha sido selecionada por meio de concurso público para trabalhar na EJA de Santos. Ela mora na cidade de Itariri, no Vale do Ribeira, no estado de São Paulo, e concedeu uma entrevista em sua casa, no dia 27 de abril de 2019. Foi informada do que se pretendia com a entrevista, e soube de antemão que se tratava do fazer docente na EJA por causa do concurso público de 1991.

Em razão da necessidade de ter cursado a disciplina eletiva “Contribuições da História Oral para a pesquisa em Educação”, no segundo semestre de 2019, percebeu-se a necessidade de fazer uma nova entrevista com Adélia, o que deveria ter acontecido em março de 2020. Contudo, a pandemia de Covid-19 e a conseqüente imposição de isolamento social e quarentena em quase todo o mundo, que perduram ainda em meados de 2021, impediram um novo encontro presencial entre esta pesquisadora e a entrevistada. Observou-se, então, a questão metodológica frisada

por Meihy e Holanda (2017) de que não se faz entrevista por telefone ou *e-mail*. Em novo livro ¹⁰ publicado em 2020, Meihy e Seawright (2020) reforçaram a recomendação.

Esta nova condição de produção da pesquisa, sobretudo no que diz respeito à incerteza quanto à normalização das atividades sociais, perdurou o biênio de finalização da tese. Passado mais de um ano do início da vigência dos decretos estadual e municipal que determinaram a suspensão das atividades coletivas, a impressão que se tem é de que é preciso ainda mais tempo em situação de quarentena. Dado que o tempo da pesquisa também corre no quesito prazos estabelecidos pelo programa e órgãos reguladores, entendeu-se que, para fins de realização da defesa da tese, o material coletado na entrevista de 2019 deveria ser tratado e não haveria uma produção híbrida, isto é, primeiro presencial e depois remota, das entrevistas da professora Adélia. Com isso, a transcrição apresentada a seguir foi baseada na entrevista presencial que tivemos em 2019, o qual foi o momento mais próximo que esta pesquisa teve do conjunto de procedimentos da história oral tal como foi concebido pelo NEHO-USP

Assim, com todas as ressalvas já apresentadas, segue a transcrição da entrevista de Adélia Milanesi Cunha.

4.1.1 “Eu nunca entrei na sala sem minha aula estar preparada”

Eu escrevi uma lista de coisas que talvez eu pudesse falar na entrevista. Vou começar pela minha formação, que foi a Escola Normal que frequentei lá no interior, antes de me mudar para Santos. Neste curso, fiz estágio com duração de três dias por semana em uma escola para aprender a dar aula. Era em uma turma de crianças e a minha professora de Didática acompanhava esse momento, depois de sortear o tema sobre o qual eu deveria lecionar. Também assistiam à aula as colegas de curso e a professora da turma dos pequenos. Formada, me casei e me mudei para Santos. A

¹⁰ Embora seja uma publicação de 2020, a escrita da recomendação dos autores foi feita antes da pandemia de Covid-19. Ou seja, as condições que ora vivemos não estavam dadas naquele momento e foi necessário outro modo de fazer entrevistas nas atuais circunstâncias.

princípio, trabalhei em uma escola particular em que a Maria Lúcia Prandi¹¹ foi diretora e turma dessa escola era multisseriada. Até que em 1985 comecei a trabalhar como professora do hoje chamado ensino fundamental I para a Rede Municipal de Educação de Santos. O problema é que nesse período eu não era concursada e o que diferenciava os professores efetivos dos que não eram efetivos era uma carteirinha vermelha. A cada começo de ano, eu não sabia se haveria turma para mim, o que me obrigava a me organizar financeiramente para passar os primeiros meses do ano. Outro problema de ser da "carteirinha vermelha" era a falta de pagamento de férias e de décimo terceiro salário. Mas, no final, deu tudo certo porque um dia eu fui para a escolha, que acontecia na Unidade Municipal de Educação (UME) "Cidade de Santos¹²", uma escola que eu não conhecia e que me assustou a ver como era suntuosa, com uma escada imensa de mármore bem ao centro do saguão levando para o segundo andar do prédio. Por eu não conhecer nenhuma escola de Santos, o critério de escolha foi a proximidade da minha casa. Por causa disso, comecei a dar aula na Unidade Municipal de Educação (UME) "Auxiliadora da Instrução", no período intermediário para os alunos do ensino regular.

Depois de um tempo, teve concurso para efetivar como professora no Fundamental I, em 1989. Fiz esse concurso e passei, assim como também fiz o de diretora e assumi o cargo. Já estava nos dois cargos quando surgiu o concurso para professor de educação de jovens/ adultos, em 1992. Eu me lembro que no dia que eu fiz a prova estava muito calor e eu me sentei na última carteira. Também passei nesse concurso em 14.º lugar e assumi as aulas. Com três cargos, aconteceu de eu dar aulas para os pequenininhos durante o dia e para os jovens e adultos durante a noite.

A escola em que eu fui dar aula para os jovens e adultos era a UME "Cidade de Santos". O problema é que as turmas da noite não tinham salas de aula no prédio oficial daquela escola e então nós usávamos as salas de uma escola anexa, a UME "Olívia Fernandes¹³". Era uma escola maravilhosa, muito bem cuidada, mas era de

¹¹ Maria Lúcia Prandi foi vereadora e secretária de Educação de Santos durante o mandato da prefeita Telma de Souza (PT), período em que o concurso para seleção de professor de educação jovens/adultos foi realizado.

¹² Em 1940, a escola era conhecida como Grupo Escolar Municipal "Cidade de Santos" e foi construída e equipada com mobiliário, parque e gabinetes médico e dentário pela Cia Docas de Santos. Fica no bairro do Embaré, em Santos. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=local/ume-cidade-de-santos>. Acesso em: 28 maio 2021.

¹³ Também instalada no bairro do Embaré, em Santos, é uma escola que oferece Educação Infantil.

educação infantil. A diretora dessa escola tinha muito ciúme de as turmas da EJA usarem o espaço da educação infantil. Então, o tratamento que a gente recebia era ruim. O mobiliário, por exemplo, era o de crianças pequenas e os banheiros da escola ficavam trancados, o que tornava muito difícil o trabalhar em um lugar assim. Quando a situação ficava insustentável, nós procurávamos a diretora da UME “Cidade de Santos” e pedíamos que ela conversasse com a diretora da UME “Olívia Fernandes” para que deixasse, pelo menos, os banheiros para que nós usássemos. A conversa funcionava só no começo. Depois, voltava a ficar tudo fechado de novo.

Trabalhei em outras UMEs como a “Mário Alcântara¹⁴”, “Docas de Santos¹⁵” e “Barão do Rio Branco¹⁶”, esta última foi onde eu me aposentei. Cada passagem por essas escolas tinha histórias boas dos meus alunos, assim como uma mistura muito grande pessoas dos mais variados lugares, idades, profissões e motivações de estarem estudando já adultos ou idosos. Tive caso de avó que voltou à escola para poder ajudar o neto a fazer lição, o de senhora estrangeira que ficou viúva e solitária e que, por recomendação médica, foi para a escola. E os alunos também traziam a experiência deles para a sala de aula. Os que eram de obras e sabiam muitas coisas de Matemática, medidas e cálculos para mexer com construção. As cabelereiras, as faxineiras... todas com conhecimentos de vida. Isso me fez perceber como ser professora da EJA exigia muito. É preciso ser dinâmico, criativo, ter jogo de cintura porque esses alunos estão lá porque querem e porque precisam. E eles podem escolher não frequentar o curso. Então, eu precisava ganhar esses alunos para que, no dia seguinte, eles voltassem. Eu sempre soube que eu tinha que ter uma metodologia própria para dar aula na EJA. Tinha que escolher o assunto e trazer o conteúdo para a realidade dos jovens e dos adultos. Por isso que eu digo que eu nunca entrei em uma sala de aula sem minha aula estar preparada.

Uma coisa que me ajudava a trazer o conteúdo para a realidade dos meus alunos da EJA era conversar muito com eles. Eu entendia que isso era aula também, porque as nossas conversas eram sobre o lugar de onde eles tinham vindo, o que era típico da terra deles e, como muitos eram do Nordeste, a conversa sempre envolvia

¹⁴ Escola municipal que fica no bairro do Valongo e atende ciclos I e II do ensino fundamental e EJA.

¹⁵ Escola municipal do bairro da Vila Mathias que ofereceu aulas a turmas da EJA.

¹⁶ Escola municipal do bairro do Campo Grande que atende anos iniciais do ciclo I do ensino fundamental e turmas iniciais e finais de EJA.

festas regionais. Aliás, por causa das festas juninas, o final do primeiro semestre era bem complicado porque eles viajavam para participar das comemorações a São João na terra deles. Como a minha classe era o quarto e o quinto ano, eu fazia uma adaptação e unificava as atividades. Também antecipava as avaliações para ninguém perder o ano. É um pouco disso que eu falo sobre o jogo de cintura. A nossas conversas eram uma forma de aproximação. Um dia, falávamos dos nossos nomes e isso rendeu até uma história engraçada. Em uma das escolas que dei aula, eu tinha uma aluna que, às vezes, chegava à aula alcoolizada. Nesse dia, eu expliquei que, por eu ter nascido no dia de São Sebastião¹⁷, minha avó queria que meu nome fosse Sebastiana. A minha aluna ouviu a explicação pela metade, provavelmente achando que eu iria mudar de nome, e gritou lá de trás que “Adélia” era melhor.

A escola também fazia a programação para os alunos da EJA e a equipe da escola montava festas, mas estas eram para aproveitar o momento da eleição municipal e o candidato a vereador poder ir lá falar com os alunos eleitores. Eu sabia qual era a intenção disso, mas não tinha nada que eu pudesse fazer. Não eram crianças, cada um votava como queria. Outras atividades eram bem elaboradas e, às vezes, eu trabalhava com outras duas professoras da UME “Pedro II”, uma delas era a Elaine¹⁸. Houve uma festa na Zona Noroeste de Santos em que nós ensaiamos músicas folclóricas associadas ao ritmo do pagode. Foi um trabalho louco porque eu não entendia nada de música e não sabia como recortar trechos da música para adequar ao pagode. No entanto, os alunos adoraram essa atividade. Outra atividade foi um circo em que o leão nós relacionamos ao imposto de renda para poder trazer para a temática circense para a realidade dos alunos. A participação deles em apresentações de humor que a turma organizava também era grande, assim como no coral que criaram para alocar professores sem atribuição de aulas em algumas escolas. Um momento emocionante de que eu não me esqueço era quando faziam a festa para o Dia das Mães. Em uma das comemorações, a diretora da escola mandou a merendeira fazer um bolo, os alunos levaram doces, salgadinhos e refrigerantes e as mães que estudavam na EJA se apresentaram para os filhos. A escola ficava cheia em festa assim. Eu sei que coisas assim marcam a vida deles porque recentemente me

¹⁷ Dia 20 de janeiro.

¹⁸ A colaboradora entrevistada na próxima subseção.

convidaram para uma comemoração de formatura no ensino médio de uma turma que foi minha. Uma das formandas já estava até na faculdade e, em agradecimento, me levaram para um lanche da tarde em uma casa de chá de Santos.

Com a proposta de proporcionar formação em alfabetização para EJA, o Rotary patrocinou a ida de uma professora para uma país lá para o lado da Coreia e ela foi escolhida porque falava inglês. Quando voltou, nós tivemos uma reunião na UME "Carmelita" e tínhamos que fazer um projeto com base no que a Sônia tinha aprendido no exterior. O problema é que o tempo passava e nenhuma ideia surgia. Alguma atividade precisava ser feita e ninguém falava nada. Até que eu sugeri que os alunos da EJA em alfabetização participassem da elaboração de uma salada de frutas para que a gente pudesse usar a letra inicial do nome das frutas para alfabetizar. A ideia foi aceita e o Rotary comprou frutas para as escolas que tinham turmas de EJA e gastou muito dinheiro com isso. Mas, no ano seguinte, não teve salada de fruta.

Eu lembro da época de professora da EJA com muito carinho. Ainda que eu trabalhasse durante o dia, eu não me sentia cansada em dar aula à noite para EJA porque eu sabia que iam gostar de fazer atividade que eu propunha para eles. Como eu falei, é preciso ficar atenta ao público que está na sua turma e eu percebi que cada escola em que passei tinha um público diferente. Na UME "Barão do Rio Branco", eu tinha muitas alunas que eram empregadas domésticas e manicures e isso mudava o rumo da aula. Outra mudança foi quando tiraram os alunos da UME "Carmelita", que são da educação especial, e permitiram que eles fossem para a EJA. Mesmo com professor auxiliar, era complicado lidar com outro grupo de pessoas sem ter a formação necessária para educação especial. Houve uma saída que inventaram e chamaram de "terminalidade¹⁹", mas eu não sei bem o que é isso. Para mim, parecia enrolação porque, no ano seguinte, esses alunos estavam na turma de novo.

A questão da formação é muito importante, sim, mas é preciso saber que é lá na sala de aula que o professor amadurece sua prática porque dar aula não é brincadeira. Exige comprometimento e um pouco de vontade de conhecer a modalidade, o que, no meu caso, veio dos livros. Nós fazíamos alguns cursos,

¹⁹ Terminalidade é o termo utilizado pela LDB de 1996 para a "[...] aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados".

principalmente os ligados ao do pessoal da ONG “Ação Educativa”, que trabalhava muito a parte teórica da EJA. Agora, na prática, as coisas eram diferentes. Muito do que era falado eu pensava que não ia dar certo. O meu jeito era adequar aquela teoria para a realidade que eu tinha naquele momento. Porque, em EJA, sua realidade é uma. No dia seguinte, ela pode ser outra. É nisso que eu fico pensando quando vejo que hoje as professoras que dão aulas para as crianças de seis a dez anos são as mesmas que assumem turmas na EJA. Elas não têm nenhuma formação para EJA, ao contrário de nós, que tínhamos coordenação na Secretaria de Educação e que nos orientava sobre a EJA. Também mudou o nosso relacionamento com os outros professores e a com a equipe da escola. Passamos a frequentar a mesma reunião, ficávamos com outros professores que eram do sexto ao nono ano. O problema é que, nas reuniões, um assunto não tinha a ver com o outro.

Mesmo sendo específico, os cargos para professor de educação de jovens e adultos estão em extinção e eu me aposentei depois de 16 anos como professora de EJA. Agora, quem assume essas turmas são as professoras da listagem do fundamental I, que eu vejo que não têm a formação adequada, o que eu acho um erro.

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA COM ELAINE BABONOVICH

Realizada no dia 30 de julho de 2020, a entrevista com a professora aposentada Elaine Babonovich ocorreu conforme as condições de produção vigentes durante a pandemia de Covid-19: por meio remoto, com o uso do Google *Meet*. A professora Elaine me conheceu em um encontro presencial em 2019, quando iniciei o contato com as colaboradoras. Aquele momento serviu para estabelecermos uma aproximação e, por isso, eu não fiz a gravação de seus relatos.

No primeiro encontro, que aconteceu em 9 de abril de 2019, nas dependências do comércio do qual ela é proprietária desde que se aposentou da docência na rede pública de ensino, pudemos conversar sobre o projeto de pesquisa, retomando o que havia sido objeto de investigação no mestrado, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em Santos. Apresentei a minha identificação de estudante do curso de pós-graduação em Educação da UniSantos e contei como a proposta de

pesquisar a formação do professor de educação de jovens e adultos havia se construído, mencionando a existência do grupo de pesquisa do qual faço parte.

Elaine Babonovich é uma mulher de 55 anos, que fez magistério e foi professora da rede municipal de ensino, trabalhando inicialmente com crianças, mas, ainda prestando serviços para o Mobral, foi redirecionada para a educação de jovens e adultos. Em seu entendimento, as pessoas que atuaram no Mobral como professoras faziam provas todos os anos para avaliar a adequação dos docentes envolvidos com a alfabetização de adultos. Quando o programa acabou e a Fundação Educar manteve o incentivo para que as prefeituras continuassem com o trabalho em EJA, esses professores foram aproveitados até que houvesse o momento de contratar mais profissionais para a rede municipal de educação. Quem tinha feito aquelas avaliações pelo Mobral teve aproveitamento e contratação pela Prefeitura de Santos sem necessidade de fazer o concurso, gerando até uma espécie de rotulação entre os profissionais. “Nós éramos as antigas e elas [as professoras que entraram no concurso de 1991], as novas”, explicou Elaine.

A mudança que a entrada da Prefeitura de Santos representou na vida da professora também foi significativa. Ela conta que deixou de receber uma ajuda de custo e passou a receber salário, ter férias e os demais direitos dos trabalhadores regulares brasileiros. A característica voluntária da contratação e convocação dos professores para a EJA foi extinta, pois havia uma triagem entre os profissionais para que eles tivessem o curso de Magistério concluído para atuar na modalidade.

Elaine conta que os momentos de interação com o público adulto e idoso foram os que contribuíram para a sua formação como professora da EJA. “Eu não queria [trabalhar com] o lúdico, canto, mas algo adulto”. Contudo, a professora notou semelhanças entre os adultos e as crianças. “Além de não serem letrados, tinham doenças, tem a parte emocional, eles se apegam. É um público que tem que conduzir. Tem que ter cuidados, amor, respeito ao limite”, disse Elaine.

Sobre o material didático, a professora mencionou os “tijolões”, livros grossos editados por componentes curriculares, como matemática, geografia, português, com os quais ela não gostava de trabalhar. Contudo, “o material era bom na parte de cartazes, nos textos geradores. Aquele material era excelente. Pena que a gente não pôde ficar com ele”, comentou.

Com a criação da Coordenadoria de Educação de Adultos (CEA) dentro da Secretaria de Educação de Santos, as mudanças foram ainda mais profundas. Com a presença de uma servidora na coordenadoria, em especial, houve a integração da EJA com a rede pública de ensino de Santos. Ainda assim, as aulas dadas à noite em algumas escolas eram momentos de isolamento da professoras e de seus alunos, porque não havia outros servidores da equipe pedagógica naquele horário.

Outro problema do horário noturno era cansaço e a fome dos alunos. Elaine conta que era comum eles irem do trabalho para a aula e, nesta época, não havia lanche oferecido pela escola para eles. Muitos iam embora para fazer uma refeição. Segundo a professora, foi por solicitação dela que a demanda para lanche chegou a uma vereadora e, então, a escola onde trabalhava foi a primeira a servir merenda aos alunos da EJA.

Essas e outras pequenas ações dentro da modalidade tinham a ver com o interesse de quem trabalhava com o aluno, em seu entendimento. Além da formação para a docência, era necessário querer fazer mais, como aconteceu com a questão do lanche. A professora Elaine se tornou referência dentro da rede pública de ensino de Santos, pois era chamada para ajudar a instalar a EJA em algumas escolas. “Era um projeto sem nome, uma forma de trabalhar, mas não tive a ideia de guardar [registrar] os momentos de aula”. Uma iniciativa proposta a partir da percepção da necessidade de preparar os alunos para a mudança constante de professores quando os estudantes fossem para as séries de 5.^a a 8.^a, como eram conhecidas, foi a divisão de disciplinas entre elas e a troca de salas.

Tudo isso foi contado novamente, mas em entrevista realizada remotamente, no dia 30 de julho de 2020, dado que desde março daquele ano, depois de ter concluído a disciplina eletiva “Contribuições da História Oral para a pesquisa em Educação”, retomei o contato com Elaine e chegamos a procurar uma data para outro encontro presencial. Contudo, veio a determinação (e a prudência) de isolamento social por conta da doença contagiosa que tem assolado o mundo e a entrevista foi desmarcada. Até as coisas se assentassem na nova rotina, o novo encontro foi adiado. Mas, com as incertezas de retomada à normalidade e de possibilidade de contato social sem riscos para mim e para ela impediriam a realização da entrevista no modo presencial antes do fim do prazo para defesa da tese. Assim, julguei que a gravação precisava ser feita

remotamente, com a vantagem de que nós já havíamos tido um encontro anterior, isto é, não seríamos duas estranhas conversando sobre a EJA do passado. Optei por seguir o mesmo procedimento de uma entrevista ao vivo: gravei com o gravador do celular as declarações, renunciando à gravação em vídeo que eventualmente um programa de videoconferência pudesse fazer (com a agravante de que os programas gratuitos disponíveis para gravação naquele momento delimitavam o tempo de videochamada em 40 minutos por sessão, o que implicaria interrupções). As demais etapas do conjunto de procedimentos da história oral foram seguidas, havendo transcrição, textualização, emersão do tom vital e a transcrição, que está disponível a seguir.

4.2.1 “Trabalhar com jovens e adultos é maravilhoso porque dá para ver a vitória”

No que eu puder ajudar com a minha experiência, será um prazer contar a minha história. É interessante saber que o estudo vem desde o Mobral porque eu trabalhei neste programa. Já na formação no Magistério, eu queria trabalhar com alfabetização, mas não pensava que seria com adultos. Ainda aluna do curso, uma amiga da minha mãe avisou que o Mobral estava precisando de professores e que ter o antigo colegial era requisito suficiente, o que me levou até o movimento. Comecei trabalhando com crianças, porque o Mobral atendeu crianças também, e tempos depois fui para as classes com adultos. Na minha infância, eu tinha vontade de ser professora. Meus cachorrinhos eram meus alunos. Eu ganhei de presente uma lousa e o meu giz vinha das sobras que meu tio recolhia das salas de aula do Sindicato das Docas, onde ele trabalhava. Guardava os pedaços de giz coloridos em uma caixa de madrepérola como se fossem joias. O ambiente escolar, quando eu era estudante das primeiras séries do que hoje a gente chama ensino fundamental I, me satisfazia tanto que eu ajudava uma irmã da escola particular, de freiras, onde estudei com a distribuição aos necessitados de lanches que eram descartados.

Para fazer o ginásio, eu fui para uma escola pública em que o meu irmão já estava matriculado. Com 16 anos, acabei me casando e tive a minha primeira filha com 17. Levei os estudos e a maternidade ao mesmo tempo e concluí o ensino médio, mas, o Magistério não cursei tão logo. Meu marido era muito ciumento e, só quando me

separei, é que ingressei na primeira turma do Magistério da Unidade Municipal de Educação "Dos Andradas"²⁰. Foi nesse período que eu procurei o Mobral e fui aprovada como professora do movimento. Meu começo foi em uma escola de educação infantil mantida pelo Centro Comunitário do bairro Jardim Rádio Clube. Era um lugar muito carente, localizado na frente do Dique, o que, com a maré cheia, era um problema, pois inundava a escola com a água do mar e, quando baixava a água, sobravam muita lama e caranguejos em todos os cômodos. O quadro de professores era composto por mim e por outra docente até que ela se desligou dessa escola. Com isso, assumi o horário dela, ficando o dia inteiro naquele ambiente.

Como o público e o lugar eram muito carentes, aquela era uma escola em que tinha tudo por fazer e eu tinha muita vontade de deixar aquele lugar parecido com a escola que a Prefeitura de Santos mantinha no mesmo bairro, a "Cely de Moura Negrini"²¹. Por isso, com o apoio do líder comunitário e com a autorização das coordenadoras do Mobral, eu ajudei a organizar os espaços e os utensílios para alimentação dos alunos, desenhei um logotipo com o qual foram feitas as camisetas de uniforme da escola, organizei eventos... Isso dava a ideia de organização da escola e as mães dos nossos alunos adoravam porque ficou tudo muito parecido com uma escola pública municipal. Outras coisas como reunião de pais, passeios e festas também foram acontecendo na minha escola e, quando me formei, eu podia contar com toda aquela estrutura. Era importante para a escola ter as mães por perto porque nós atendíamos crianças com outros padrões sociais, que eram moradoras de palafitas e que enfrentavam muita carência.

Entretanto, o Mobral acabou e eu fiquei preocupada, sem saber onde iria trabalhar porque o concurso público para efetivar como servidora da Prefeitura não estava previsto. Depois do Mobral veio outro programa²² e o governo municipal continuou com as aulas para educação de jovens e adultos, como fazia quando era o

²⁰ De acordo com o *site* da Prefeitura de Santos, "A UME 'Dos Andradas' faz parte do primeiro Complexo Educacional com Gestão Compartilhada no Estado de São Paulo, que atende a crianças desde a Educação Infantil (de zero a cinco anos), passando pelo Ensino Fundamental até chegar ao Ensino Médio. [...] O nome da escola faz alusão aos irmãos Andradas, José Bonifácio de Andrada e Silva, Patrício Manoel de Andrada e Silva, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva e Martim Francisco Ribeiro de Andrada". (SANTOS, 2021). Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=local/ume-dos-andradas>. Acesso em: 19 maio 2021.

²¹ Unidade Municipal de Educação que oferece Educação Infantil - Maternal II, Jardim e Pré-Escola, localizada no Jardim Rádio Clube, bairro de Santos que fica na Zona Noroeste.

²² Da Fundação Educar, mencionado na seção 2.

movimento. Foi neste momento que as coordenadoras do programa, que também faziam parte da Secretaria de Educação de Santos, perguntaram se eu gostaria de dar aula na alfabetização de adultos. Eu aceitei porque significou eu ir para uma escola mantida pela Prefeitura, que era a minha vontade.

A reorganização da oferta de aulas para a educação de jovens e adultos envolveu manter apenas os professores que tivessem a formação completa no Magistério, que eu já tinha, e não mais formação apenas no ensino médio, e realizar reuniões com a equipe da Seduc, da Coordenadoria de Educação de Adultos. Dentro da escola, no entanto, não existia tanta integração. A escola em que fui trabalhar era a UME “Pedro II²³” e as aulas eram noturnas. Nesse período ficavam, nas primeiras horas, a diretora e a coordenadora pedagógica. Ao fim do período, éramos apenas eu, duas professoras e o vigia. Minha turma correspondia à primeira e segunda séries e as da minha colega, às terceira e quarta. Nós víamos as dificuldades de permanência dos alunos, a começar pelo cansaço e pela fome que eles sentiam durante a aula porque eles saíam do trabalho e não jantavam e a escola não fornecia lanche. Por isso, eu e minha colega enviamos um pedido a uma vereadora²⁴ para que a Prefeitura passasse a oferecer um lanche aos alunos do curso noturno, o que aconteceu na escola em que estávamos.

Depois, percebi a vergonha que os alunos tinham de fazer parte do curso noturno, assim como a baixa autoestima de estarem indo para a escola já adultos. Isso é muito curioso em relação às crianças. Quando elas chegam à escola, você pode moldar essas crianças, burilar, construir o conhecimento com elas. Com o adulto, não é assim. Ele chega pronto, com todos os conhecimentos e todos os vícios de uma vida adulta. Um desses vícios é ter vergonha de dizer que frequenta escola para jovens e adultos. Eu incentivava os meus alunos com a ideia de que eles estavam em busca de serem reconhecidos como cidadãos que eles eram e que tinham direitos.

Eu tinha uma certa dificuldade, que vinha desde a época do Mobral, com o material didático, em especial o que trabalhava com o silábico. Eu via aquele senhor, aquela senhora com 50, 60, 70 anos, fazendo as repetições como uns papagaios

²³ Unidade Municipal de Educação que oferece Fundamental I, Fundamental II e EJA e está localizada no bairro da Ponta da Praia, em Santos.

²⁴ Não foi identificada a vereadora que atendeu ao pedido das professoras.

falando "da-de-di-do-du", "va-ve-vi-vo-vu", tudo muito mecânico. Por isso, eu gostava de trabalhar com outros materiais, com o jornal, revista, com o recorte da letra para construir o conhecimento. Mas, eu não sabia do que se tratava esse jeito de trabalhar, não sabia que ele tinha um nome. Por isso, a transição da coordenação da EJA do Mobral para a Seduc foi um alívio para mim. No material do movimento, tinha tijolões, cadernos grandes e material de exposição, o único de que eu gostava, que tinha representações interessantes, como a da palavra "vida", que a figura era uma mãe com um bebê. Quando, nas reuniões da Seduc, as coordenadoras perguntavam com qual material eu gostaria de trabalhar, eu pedia a revista, cola, tesoura. Até que elas me chamaram em um canto e perguntaram se eu conhecia o construtivismo porque o meu método se assemelhava ao de Paulo Freire. Eu respondi que não conhecia, mas pedi autorização para continuar a trabalhar com as revistas, vídeos, músicas e foi concedida. Ali, eu percebi que se tratava de construir o conhecimento com o estudante porque o que eu gostava mesmo era da vivência com o meu aluno. Penso que tudo o que fazemos na EJA é uma forma de valorizar a construção do conhecimento com as pessoas que estão ali buscando a escola na fase adulta. Digo isso porque os professores que eu tive no colégio de freiras adoravam uma caneta vermelha e tinham o hábito de escrever por cima da palavra escrita errada do aluno. Eu não nunca fiz isso. Minha correção era com o lápis e eu escrevia a correção logo acima do que estava errado para que os meus alunos vissem a forma correta. Era o meu modo de trabalhar com eles.

Tenho outras histórias com meus alunos que ainda me emocionam. Trabalhar com jovens e adultos é maravilhoso porque dá para ver a vitória. Uma vez, fiz um trabalho para um projeto da Prefeitura em parceria com o Rotary *Club* que consistia em dar aulas por uma hora para as pessoas que trabalhavam em construção civil²⁵. Nesse período, o um aluno, que passava todos os dias por um estabelecimento comercial e o via fechado, pediu para eu ver na lousa o que ele tinha escrito a partir do que ele via na placa desse estabelecimento, que ele não sabia o que era. Ele queria

²⁵ De acordo com o *site* da Prefeitura de Santos, o programa tinha o nome de "Construindo as Letras" e era resultado de uma parceria entre o governo municipal e o Rotary Club Santos-Oeste que teve início em 5 de agosto de 1999 e oferecia aos operários da construção civil, após o expediente deles, uma hora de aula no local de trabalho com professoras da Rede Municipal e com ajuda de voluntária uma professora aposentada (PREFEITURA DE SANTOS, 2001a; 2001b; 2001c).

que eu confirmasse que estava escrito "peixaria" em letra de forma no quadro. Quando eu confirmei, ele se emocionou a ponto de chorar, me fazendo chorar também. Esse tipo de situação me dá impressão de que não saber ler é como se eles fossem cegos e, quando eles aprendem, é como se lhes devolvessem a visão. É esse o sentimento. Assim como um outro aluno me contou que modificou a marmita que a filha lhe preparava porque ele não gostava de um tipo de sardinha que ela colocava na refeição. Como ele tinha aprendido a ler, soube trocar a sardinha com "molho" pela que não tinha molho. A filha pensou que era por causa da embalagem que ele havia feito a troca. Outra situação frequente era a necessidade de trocar o documento de identificação porque ou o aluno deixava de ser "analfabeto"²⁶ ou a letra dele mudava tanto que não aceitavam mais a assinatura que era feita a partir da melhora do domínio da escrita.

Uma forma de trabalhar que eu desenvolvia com os meus alunos dependia do prédio que ocupávamos na UME "Pedro II". O prédio da frente era o meu preferido porque eu podia dividir a turma em grupos para fazer as atividades. As carteiras eram soltas e não em trilhos, como no prédio dos fundos. Essa também era uma marca da minha forma de trabalhar. Eu e a outra professora também notamos que seria interessante dividirmos as componentes curriculares entre Português, História e Geografia, que eram da minha responsabilidade, e Matemática e Ciências, que eram ministradas pela minha colega. Minha afinidade era com a leitura e a escrita, pois eu pensava que era do domínio dessas habilidades que os meus alunos seriam alguém, seriam reconhecidos. Fico me perguntando o que é um analfabeto na sociedade além de ser uma pessoa funcional, que trabalha, paga conta e que até lê o mundo, mas não consegue colocar no papel.

Estas iniciativas que nós tínhamos com os nossos alunos eram, de certa forma, reconhecidas pela Secretaria de Educação porque nós éramos chamadas a ajudar a montar salas de EJA em outras escolas. Também fomos escolhidas para representar a cidade em um evento que contou com a presença de Paulo Freire, que eu vim a conhecer pessoalmente. As coordenadoras de Seção de Educação de Adultos da Seduc valorizavam o nosso trabalho e nós tínhamos um relacionamento bom nesse

²⁶ O termo que vem escrito no documento de identificação é "não alfabetizado".

sentido, mesmo precisando de mais cursos e de mais recursos para trabalhar na EJA. Em outro sentido, o da avaliação, o relacionamento era complicado.

Minha grande diferença era com o posicionamento que se tinha em relação ao modo como tinha de ser feita a avaliação dos alunos da EJA. A Seduc exigia uma avaliação como se fazia com os alunos do ensino regular: em um mês, milhões de prova que, depois, ficavam arquivadas no banheiro da sala dos professores. A gente sabia que aquelas avaliações não eram a maneira adequada de saber se aquele aluno podia ou não ser aprovado porque, muitas vezes, ele tinha dificuldade de colocar no papel. Ou, então, o resultado extraído da prova não mostrava que aquele aluno tinha dificuldades maiores e precisava ficar mais um tempo na turma em que estava. Esse era o motivo de eu ter muitas brigas com os coordenadores pedagógicos da escola em que eu dava aula, principalmente por causa do número de reprovados que eu tinha. Eu justificava que a reprovação era para o crescimento deles que, às vezes, não era muito rápido. Porque o meu objetivo era diferente do dos professores das séries mais adiante. Enquanto eles entendiam que deveriam preparar seus alunos para passar no vestibular, eu me preocupava com que eles fossem aceitos na sociedade, soubessem ler, escrever e não fossem passados para trás.

Por isso, eu fazia da minha aula uma coisa individualizada. Os que pediam mais, eu dava mais. Eu trabalhava conforme o que eles manifestavam para mim. Alguns diziam que não tinham condições de ir para o próximo ano e que, se fossem aprovados, largariam os estudos. Por conta disso, eu tinha um trato com eles que era atribuir faltas àqueles que pediam para permanecer naquela turma, mas que poderiam ser aprovados pelo sistema. Assim, eles reprovavam por falta ou eram tidos como alunos evadidos. Depois disso, eles voltavam para minha turma no ano seguinte. Não tenho orgulho de falar que fazia isso, mas, para mim, era o que funcionava para os meus alunos. Assim como quando eles se sentiam preparados, pediam para ir para a sala da minha colega que cuidava da terceira e quarta séries.

Eu acredito que a insegurança que esses alunos demonstravam ter era por conta da cobrança do sistema, das mudanças que viriam com o avanço nas séries, como a troca de professores, o maior volume de lições e o sinal começando e encerrando uma aula. Por isso, eu pedi à Seduc que autorizasse a troca de salas entre

mim e a minha colega mesmo sendo das séries iniciais, o que foi aceito, além daquela divisão dos componentes curriculares de que já falei.

Dentro do meu modo de trabalhar com jovens e adultos, eu ainda explorava as possibilidades de aprendizagem com a música, dramatizações, coral e canto, poesia e performance. Minha preocupação era sempre trazê-los para a nossa rotina, perguntando da região de onde cada um vinha e aproveitando a grande variedade de lugares que eles falavam que eram originários para estudarmos as culturas.

É preciso entender que fazer pequenas adequações das aulas à realidade deles era muito diferente de eu ter suporte para lidar com a situação de inclusão de alunos com necessidades especiais que começou a acontecer. Na UME “Carmelita”²⁷, que era da educação especial, quando o aluno completava 18 anos, ele não podia mais frequentar aquela escola. A solução foi colocá-los nas turmas de EJA. O problema é que eu não tinha formação em Pedagogia do Excepcional e eu não sabia lidar. Eu tive um aluno com deficiência auditiva e isso não me foi informado. Descobri sozinha que ele não escutava e como eu poderia interagir com ele. Em aproximações e conversas, consegui perguntar se ele fazia leitura labial. Quando ele confirmou que conseguia, eu expliquei para a turma que eu teria de ficar bem em frente a ele durante as aulas. Foi por pouco tempo que ele ficou na minha sala, mas o suficiente para me mostrar estas dificuldades. Não era só o deficiente auditivo que eu tinha na sala. Tempos depois vieram os com Síndrome de Down, os autistas... Para esses alunos, a Seduc tinha um projeto de terminalidade para a socialização deles, que tinha o objetivo de manter esse alunos em atividades também no período da noite.

Nestes anos como professora da EJA, eu posso dizer que eu me apaixonei à primeira vista pela modalidade. O que eu não gostava era da parte em que todos os anos fechavam classes e uma das que fechavam era sempre a minha porque esse aluno da EJA, em qualquer probleminha que aconteça na vida dele, tem a desculpa para desistir das aulas: a perda de um emprego, uma separação, uma doença, um filho. Depois ele volta à escola, mas a gente sabe que o sistema deveria ser mais bem organizado para acomodar esses casos. Na época, os alunos sofreram muito com o

²⁷ Escola Municipal de Educação Especial Maria Carmelita Proost Villaça hoje atende Fundamental I e EJA – Ciclo I (vespertino) e fica no bairro da Ponta da Praia.

determinismo de que "tem que ser assim", quando, na verdade, precisavam de compreensão.

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA TANIA MARIA COELHO DOMINGUES

O primeiro contato solicitando uma entrevista à professora Tania Maria havia sido em março de 2020, por meio do aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp. Houve a confirmação de leitura, mas não houve resposta. Provavelmente, assim como aconteceu com outros sujeitos desta pesquisa, os efeitos do ordenamento para afastamento social e quarentena como mitigação à disseminação do novo coronavírus causaram uma interrupção nas conversas na esperança de que algum contato social fosse retomado em poucas semanas. Como isso não aconteceu, já que em novembro de 2020 ainda estávamos em situação de recolhimento social, uma nova tentativa de contato com a professora Tânia foi feita logo após a realização do exame de qualificação, que ocorreu em outubro de 2020.

A professora estava em processo de mudança de residência, explicou o momento atribulado pelo qual passava, mas se comprometeu a ajudar na pesquisa, visto que seu nome é um dos da portaria de nomeação do concurso público de 1992 para provimento de cargos de professores para educação e jovens em adultos da rede pública de ensino de Santos.

Em 18 de novembro de 2020, fizemos um encontro pelo Google *Meet*, sem a intenção de gravar uma entrevista, pois eu senti necessidade de estabelecer uma aproximação para conhecê-la melhor, criar algum vínculo e avaliar se a participação dela na pesquisa era pertinente²⁸.

A conversa durou pouco mais de 30 minutos e foi planejado um segundo encontro virtual para efetivar a entrevista, pois as primeiras declarações da professora Tania sobre a sua motivação para prestar o concurso foram interessantes no sentido de exemplificar uma situação oposta ao que os demais sujeitos da pesquisa vinham

²⁸ Cabe lembrar que algumas pessoas que foram nomeadas pela portaria não necessariamente assumiram o cargo e se tornaram docentes da EJA. Um caso foi o de Maria do Carmo Gonzalez, que foi contatada e afirmou que desistiu de assumir as aulas para se dedicar à orientação pedagógica, cargo que já ocupava.

apresentando: Tania havia se preparado para o concurso, tinha conhecimentos prévios que adquiriu autonomamente quando estudou para participar de concursos anteriores. Além disso, seu interesse pela educação de jovens e adultos veio de situações familiares nas quais conviveu com o analfabetismo dos avós imigrantes e com o ingresso da mãe dela no Mobral para aprender a ler. A motivação para se tornar professora da educação de jovens e adultos também veio como um alento após sofrer a perda de um bebê e uma forma de se ocupar em um período diferente do que ela já trabalhava.

Em 8 de dezembro de 2020, fizemos um novo encontro, desta vez gravado, o qual gerou a transcrição e a textualização da entrevista que depois gerou a transcrição, a seguir. Sobre a sua fala, tudo o que a professora trouxe na conversa inicial favoreceu a participação da professora Tania no concurso público para o qual ela se preparou, fazendo leituras sobre a educação de jovens e adultos as quais ela afirma que não teve acesso quando esteve na graduação. O inesperado nesta trajetória que impediu sua efetivação como professora da EJA foi o corte do pagamento de horário de trabalho pedagógico (HTP) como docente da EJA, uma vez que ela já o recebia por ser professora do ensino fundamental I no período da manhã no ensino regular em outra escola municipal. A retirada do HTP do cálculo salarial como professora da EJA tornou o trabalho desvantajoso para a professora que, analisando onde iria trabalhar, o horário de trabalho e o desgaste natural que sofreria, percebeu que não valeria a pena.

Interessante notar que a motivação para realizar o concurso pelo domínio que mostrou ter sobre as diversas questões que envolvem a educação de jovens e adultos não foi suficiente para que a professora assumisse o cargo. Os professores são profissionais e merecem o reconhecimento, a formação necessária e o pagamento adequado pelo trabalho que realizam. A professora Tânia demonstrou que tinha os pré-requisitos para o cargo, mas o cargo não tinha o suporte necessário para fazê-la ficar. Assim, o poder público que, até então, havia se mostrado atento à demanda da parcela da população que precisava de educação além do tempo regular, foi omissivo em buscar mecanismos que fizessem prevalecer a permanência da profissional selecionada pelo concurso.

A avaliação foi de que a entrevista com professora Tânia trouxe elementos contributivos para a discussão da configuração que a educação de jovens e adultos teve na década de 1990. Não se concretizou como professora, mas mostrou uma faceta no mínimo relevante na compreensão que esta pesquisa se fundamentou sobre o peso das pressões a que todos nós estamos submetidos. Tudo o mais, a entrevista foi transcrita, textualizada, teve extraído o tom vital, a anuência da colaborada e se apresenta transcrita na próxima sessão.

4.3.1 “Tudo aquilo que eu li e me apaixonei eu não consegui desenvolver”

Vou contar a minha história nesse concurso, mas não sei se vou poder ajudar, porque eu não assumi o cargo de professora da EJA. Na época, eu fiz o concurso pensando em atender a várias questões na minha vida: venho de família de imigrantes portugueses que eram agricultores e analfabetos; eu queria um segundo trabalho para ocupar um tempo livre que eu tinha, especialmente depois que perdi um bebê; estava com o conteúdo todo estudado dos outros concursos que eu havia feito. Então, não foi difícil eu me decidir a concorrer à vaga no processo seletivo de 1992.

A questão com os meus familiares é que eu vi em casa as dificuldades que minha mãe passava por não saber ler. E não era só ela que não sabia: meu pai também não, assim como os meus avós. Eu sou de agosto de 1964 e eles são da década de 1930, 1936 e moravam em Portugal. A preocupação com os estudos não era grande porque eles tinham que trabalhar na lavoura. Quando as cartas dos parentes portugueses chegavam, minha mãe esperava eu voltar da escola para ler a correspondência e depois escrever a resposta. Lá do outro lado do oceano, a minha avó paterna, também analfabeta, pedia a um vizinho para escrever a carta que ela enviava para nossa casa. Para poder ajudar a mim e a minha irmã na escola, minha mãe entrou para um grupo de costura e frequentou algumas aulas do Mobral. Por conta desse histórico, o desejo da minha mãe era que eu fosse professora também porque, na cabeça dela, eu não conseguiria fazer uma faculdade porque ela não poderia pagar. Então, a saída era ter uma formação que fosse dada em escola pública e essa formação veio a ser o Magistério.

Na infância, eu brincava de professora, alfabetizava as bonecas e trocava de quarto com a minha irmã como se trocasse de sala de aula. Também fazia provinha e corrigia como os professores faziam, dando o certo e o errado. Entretanto, com 16, 17 anos, eu não queria ser professora. Eu queria ser médica. Era um sonho, naturalmente, porque, além de ser caro, eu teria que cursar a faculdade de medicina em Santos, já que a minha mãe falava que as filhas dela não iam sair da cidade para estudar fora, e isso complicava as coisas. Mas, um dia, uma pessoa da minha família disse que todos os parentes iriam ajudar a pagar o curso de medicina em Santos. Neste ínterim, meu avô faleceu, e ele era uma pessoa central para toda a família. O fato de eu tê-lo perdido e o período em que eu passei acompanhando-o em hospital me fizeram mudar de ideia. Eu pensava que queria ajudar as pessoas, mas não pela Medicina. Assim, a mudança para o Magistério foi muito oportuna.

Na especialização que fazíamos no Magistério, eu optei pela alfabetização e não pela educação infantil porque eu achava fantástico conseguir fazer uma pessoa ler e escrever. Sinto que essa habilidade tem a ver com desvendar o mundo para uma pessoa analfabeta, dar uma certa luz, como uma função social.

Dos concursos que eu já havia prestado, o primeiro foi em 1984 e eu classifiquei, mas não fui nomeada. No segundo, eu passei e assumi o cargo. Quando surgiu o de professora de jovens e adultos, eu decidi que iria fazer porque eu tinha vontade de trabalhar com isso. Para mim, também se mostrou uma oportunidade de eu ter outro cargo público. Eu refletia de modo apaixonado sobre o que eu tinha lido a respeito de EJA no estudo para fazer os concursos, em especial os materiais de Paulo Freire e Emilia Ferrero, coisa que não se falava no Magistério e se falou bem pouco na faculdade.

Já professora do ensino fundamental no período da manhã, quando fui assumir a EJA, fui alertada de que eu não teria direito a receber pelo HTP do curso da noite caso mantivesse o da manhã. Eu teria de escolher, o que me deixou bem chateada porque eu entendia que era nos HTPs eu teria toda a orientação de professora de EJA, assim como eu poderia trabalhar com o corpo docente e a equipe pedagógica, que era algo para o qual eu não tinha tido formação nem trabalhado com a modalidade. Ao mesmo tempo, teve a questão financeira nisso. Sem os HTPs, o trabalho não teria a

mesma remuneração, reduzia à metade o salário. Quer dizer, eu sairia de casa à noite e iria fazer um trabalho pelo qual eu não estaria recebendo.

Acho que o departamento de recursos humanos da Prefeitura pensou que eu ia receber muito mantendo um HTP de manhã e outro à noite. Eu argumentei dizendo que um cargo não tinha nada a ver com outro e que uma pessoa de fora da Rede Municipal, que havia acabado de ingressar, ia fazer HTP, e eu, que era da rede, não podia. No entanto, nada disso foi aceito porque diziam que o problema era a carga horária que eu teria. Com esse posicionamento, minha opção foi desistir.

Para mim, ficou uma frustração por tudo aquilo que eu li e me apaixonei e não consegui desenvolver. A impressão que eu tenho é que a efetivação dos docentes por esse concurso ficou presa a questões administrativas de vagas e cargas horárias e não se levou em conta o que a pessoa leu e estudou e para qual modalidade de ensino estavam selecionando docentes. A oportunidade de trabalhar com EJA que me apareceu foi quando fui da coordenação pedagógica de duas salas da modalidade, o que me mobilizava duas vezes por semana.

Eu tinha realmente a expectativa de ser professora de jovens e adultos pela questão social de melhorar a vida dessas pessoas, contribuir para que elas pudessem ver o mundo de outra forma e pudessem discutir assuntos que se relacionassem com a vida delas. Eu sinto que há uma certa cegueira quando alguém não sabe escrever o nome, ler um bilhete, uma conta, o que acarreta também falta de entendimento, de rumo, de vida, de tudo. Com o trabalho na EJA, eu penso que faria algo além da alfabetização, uma transformação social da realidade dessas pessoas, nem que fosse bem pequena.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ENTREVISTA COM GISELA IONE DOS SANTOS

O primeiro contato com a professora Gisela Ione aconteceu em 19 de outubro de 2020, por meio do aplicativo Whatsapp. Eu me apresentei como pesquisadora doutoranda, falei da pesquisa com professoras da Educação de Jovens e Adultos e do sentido de investigar e inventariar as práticas de professoras da modalidade, algumas escolhidas a partir do concurso público de Santos. A princípio, a docente entendeu que deveria escrever a sua história. Expliquei que a pesquisa se dava a partir de

memórias de expressão oral apresentadas em entrevista. Ela pediu um tempo para organizar as lembranças e retomamos o agendamento de datas para a realização da gravação. Em dezembro, chegamos a definir o dia 14 como aquele em que faríamos a entrevista, mas, por problemas familiares sérios desta pesquisadora, adiamos para depois das festas de final de ano. Eis que em 5 de janeiro de 2021, realizamos nossa entrevista por videochamada, recurso o qual a professora não tinha nenhuma intimidade.

A fala da professora foi um tanto protocolar para atender ao pedido de entrevista. Eu falei os destaques e as passagens que seriam importantes para a tese, e ele foi respondendo como uma sequência de perguntas e respostas. Não sei dizer se isso aconteceu por ela não estar habituada ao recurso da videochamada ou se porque, para ela, o trabalho com a EJA foi mais um trabalho como tantos que ela desenvolveu ao longo da vida.

A impressão é que a sua verdadeira paixão profissional era a Assistência Social, campo em que também é graduada, e que a EJA era uma forma de contribuir para ajudar a contornar as mazelas a que estava acostumada a ver nos atendimentos como assistente social. “Eu era assistente social de dia e professora da EJA à noite” pode ser a frase que resume o sentimento que transpareceu na entrevista. Ou, de outro modo, a atividade de assistência social era responsável por tomar praticamente todo o seu tempo, enquanto lecionar na EJA ocupava algumas horas no período noturno. Isso não significa que não fosse boa professora. Apenas mostrava que a docência em EJA era mais um trabalho que a professora Gisela podia desempenhar.

Ela se tornou professora porque a madrinha era docente. Fez Escola Normal, depois Pedagogia, foi professora da rede pública de ensino de São Vicente, ministrando aulas para crianças. Fez Serviço Social e viu na EJA um maneira de unir as duas formações. Era na classe com jovens e adultos idosos, excluídos da escola no tempo de ensino regular, que a professora Gisela podia utilizar o que tinha visto e aprendido como assistente social e como professora (até então de crianças).

Nenhuma passagem contou com lembranças mais fortes sobre suas táticas para ministrar aulas na EJA. Apenas o afeto dos alunos por ela, que organizaram uma festa em seu aniversário, e o bom relacionamento com a diretora da escola em que estava lotada.

4.4.1 “Durante o dia eu era assistente social e, à noite, eu dava aula na educação de jovens e adultos”

Eu gostaria de um tempo para lembrar as minhas memórias e escrevê-las, mas como foi dito que não precisava saber datas com certeza, eu vou falar da minha experiência como professora da EJA. A minha primeira formação profissional foi no Magistério, na Escola Normal, na Escola Municipal Martim Afonso, em São Vicente, pois nasci no ano de 1939. Esta formação era o objetivo da minha madrinha, que se comprometeu a bancar tudo o que eu precisasse até o final dos meus estudos. Ela era patroa da minha mãe, que era doméstica. Essa questão de lidar com crianças também era forte em mim porque eu sou a primeira de três filhos que os meus pais tiveram e eu cuidei dos meus irmãos enquanto eles trabalhavam.

Depois que me formei, fui trabalhar em uma escola construída pelo Lion's Club de São Vicente, ligada à Prefeitura vicentina. Minha turma era a quarta série mista. Deixei a rede municipal de São Vicente pela rede pública estadual, fazendo concurso para professora e dei aula em lugares bem distantes da cidade de Guarujá. Outra formação que eu tive foi a Serviço Social pela qual me tornei assistente social do Estado. Mas, não parei de estudar e comecei a fazer o curso de Pedagogia em Guarujá enquanto trabalhava como assistente social até me aposentar nesta função.

Quando eu já estava aposentada do Serviço Social, a Prefeitura de Santos fez um concurso para selecionar tanto assistente social como professor de jovens e adultos e eu prestei e passei nos dois. Durante o dia eu era assistente social e, à noite, eu dava aula na educação de jovens e adultos.

O que me atraiu na EJA foi que, como assistente social, eu via muitas crianças que não completavam a quarta série e essa modalidade atende justamente estas pessoas. Entretanto, eu tinha como alunos pessoas mais velhas também, assim como tinha os jovens e adultos de meia idade. Os jovens sempre deram mais trabalho e eu percebia que os adultos iam para aula com vontade de aprender. Eu fui professora de jovens e adultos em Santos de 1992 até 2010, quando me aposentei deste cargo também.

Não posso dizer que senti dificuldade em ser professora da EJA porque, como assistente social, eu trabalhei com muitos jovens, alguns até que tinham sido

institucionalizados, e eu sabia como agir. Eu pedia que os alunos formassem duplas e isso permitia que um ajudasse ao outro em caso de dúvida. A vontade deles era sair lendo, escrevendo, ser alfabetizado, tinham vontade de estar na escola. Eram alunos tranquilos e o relacionamento era bom a ponto de eles organizarem uma festa de aniversário para mim, com bolo, salgadinhos, refrigerante. Eu tenho as fotos desse momento guardadas ainda. Algumas vezes acontece de um deles me reconhecer e me cumprimentar, mas eu já não me lembro quem é, não sei o nome.

Como professora de jovens e adultos eu só trabalhei na Unidade Municipal de Educação "Docas"²⁹ e a diretora dava muito respaldo, era uma ótima profissional e até foi secretária de Educação de Santos³⁰, recentemente. Eu sempre fiz duas coisas ao mesmo tempo, professora e assistente social. Por conta disso, fiz alguns cursos ligados a EJA porque a minha especialização era com crianças. Já fazia cursos como assistente social porque a gente trabalha com criança e adolescente nesta área. Por exemplo, o estágio para a graduação em Serviço Social eu fiz no Instituto do Menor Santa Emília, que fica no Guarujá.

Na minha formação, ser professora foi aquele objetivo da minha madrinha e o Serviço Social foi porque eu vim de família humilde. Então, eu pensava em poder, de alguma maneira, melhorar a vida das pessoas, fossem crianças, jovens ou idosos.

O que eu sentia é que a Educação de Jovens e Adultos e o Serviço Social lidam com excluídos, por isso me identifiquei. E, na minha formação profissional, uma ajudou ao outro.

²⁹ UME "Docas" foi extinta em 2006.

³⁰ Trata-se da Prof.^a Venúzia Fernandes do Nascimento, cuja gestão como secretária municipal de Educação foi de 2014 a 2016.

5 MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL E OS MODOS DE FAZER

Esta seção é um exercício proposto por Meihy e Seawright (2020, p. 160) de desnaturalização daquilo que foi reelaborado pela memória ao ser contado em entrevista. O estabelecimento de análises comparativas a partir de opiniões e pontos de vista das colaboradoras é o passo além previsto na transcrição que esmiuça os entendimentos apresentados. Este movimento, acompanhado das perspectivas trazidas por Michel de Certeau (2002), que propõe a escuta do outro em “A invenção do cotidiano”, findam a tese nos seus propósitos de inventário de práticas sobre a EJA e evidenciam o que se constituiu como facetas beneméritas e caritativas no fazer das professoras que colaboraram com suas experiências nas memórias de expressão oral. Nas passagens ditas nas entrevistas, a partir da perspectiva apresentada por Certeau, identificaram-se os modos de fazer as práticas que os sujeitos comuns elaboraram para o consumo cultural cotidiano dentro de uma dada sociedade que, pretensamente, determinou modos de fazer e modos de pensar que desconsiderou suas escolhas, isto é, em uma composição estratégica, com a aderência de seus consumidores, ela ignora o que eles podem oferecer como práticas autênticas. Certeau entende que são táticas estes “mecanismos de resistência” cuja essência poderia ser definida como uma “estética de lances”, constituindo-se um conjunto de práticas que viriam expressar a visão de mundo dos sujeitos, sem esquecer que as táticas apresentam “continuidades” e “permanências” e, por isso, são formas difundidas de astúcia dos consumidores.

O motivo destas noções produzidas por Certeau (2002) serem trazidas como chave para a análise das entrevistas transcritas é pela compreensão de que, no cenário educacional da Educação de Jovens e Adultos da cidade de Santos, na década de 1990, a oferta das aulas na modalidade e, posteriormente, a realização do processo seletivo para contratação de professores especificamente para jovens e adultos, trouxeram contornos estratégicos, isto é, uma ordem de autoridades e de instituições agiram a fim de organizar um segmento da educação que se encontrava flutuante entre as disputas entre campos políticos distintos e igualmente intencionados, as noções de ação social e benemerência que caracterizaram o segmento ao longo do século XX e a necessidade de oferta de educação para aqueles que só puderam frequentá-la tardiamente. Ao que pareceu, a modalidade que ainda não tinha se tornado legalmente

regida pela LDB de 1996 recebeu um tratamento equiparado ao dado pela educação regular. Contudo, diante do que as entrevistas trouxeram, a reflexão que veio à tona foi: de que serviu esta organização pelo poder público municipal de Santos no que diz respeito à adequação dos limites e potencialidades da EJA quando selecionou professoras, manteve escolas, formou turmas, mas não se ateu à formação destas profissionais, não ofereceu escolas e mobiliário adequados ao estudante adultos, não considerou o tempo de aprendizagem e o modo de avaliação que fosse compatível com a necessidade que estes alunos apresentavam? As entrevistas tocaram nestes pontos, cada uma a seu modo, trazendo à tona não só as questões, mas *como* as professoras lidaram com esta estrutura. Isto é, por meio de suas táticas.

Certeau (2002) se debruçou sobre o modo de fazer das práticas cotidianas de grupos sociais da França porque acreditou que, mesmo com o poder de autoridades e da ordem dogmática que diziam como o cotidiano deveria ser feito, havia uma resistência, ainda que ínfima, que era manifestada pelos mais fracos, uma vez que, em sua compreensão, a distribuição de forças se mantinha desigual e, ao fraco, os pequenos desvios eram um “último recurso”. Certeau teve facilidade de transitar entre áreas do conhecimento como historiador e pôde utilizar em sua compreensão pitadas das contribuições do campo da sociologia bourdieusiana, psicologia freudiana, filosofia foucaultiana e linguística wittgensteiniana sem, no entanto, tomá-las como inquestionáveis e absolutas. Isto permitiu que ele visse as brechas das teorias daqueles campos nas quais os sujeitos comuns articulam a sua forma de consumir o que lhes é imposto. A conexão estabelecida desta compreensão certauniana com o que foi trazido pelas professoras mostrou-se robusta e capaz de explicar, alinhando-se ao propósito do conjunto de procedimentos da história oral do NEHO, algumas questões que aparecem na história da educação brasileira de maneira aligeirada quando se trata de EJA.

No quesito formação profissional, as professoras disseram que foram preparadas para dar aulas para crianças. É interessante observar que esta formação não foi impeditiva para que fizessem o concurso ou assumissem, a convite, a turma de adultos, como aconteceu com a professora Elaine. O trabalho com as séries iniciais da modalidade não se apresentou como um desafio a partir da atribuição de alfabetizá-los. A formação necessária para lidar com a alfabetização de adultos talvez não tenha

sido um tabu para estas professoras porque a EJA vinha, como demonstrado na seção 2 desta tese, de acomodações dentro das possibilidades que a ação social e, posteriormente, a educação, por meio do voluntariado e de noções incipientes das peculiaridades da modalidade, podiam oferecer. Manter a lógica da estratégia, isto é, assumir as turmas de jovens e adultos sem a formação necessária, segundo a compreensão obtida a respeito do que Certeau (2002) defende, foi algo pertinente ao modo de fazer de autoridades e até mesmo dos responsáveis por esta formação, ou seja, os cursos de Magistério e as Escolas Normais. Isto porque, quando as professoras tiveram conhecimento específico sobre a EJA, dependeram de cursos oferecidos por organizações não governamentais ou congressos, como foi citado pelas professoras Adélia e Elaine. Entre suas falas, não existiu incômodo ao falar que na formação inicial o foco era o ensino regular com crianças e, no dia a dia, era com jovens e adultos, mas ele veio à tona quando as suas turmas receberam um aluno adulto, porém deficiente, situação sobre a qual as professoras foram explícitas ao enfatizar que não tinham formação em educação especial. A professora Gisela, por outro lado, transpareceu que sua formação no Magistério foi complementada a partir das compreensões que teve como assistente social, o que remete à persistente ligação entre os campos da assistência social e da educação. Mesmo sem ter tido a formação para dar aulas para adultos, a professora Tania mostrou que esta questão, para ela, fora resolvida com leituras preparatórias para o concurso, adequando-se a um preceito burocrático sobre o qual o processo seletivo também se estabeleceu, isto é, a formação docente não variou de acordo com a modalidade para a qual se contratava.

Ainda sobre a formação, a professora Adélia foi a única que expressou comentário a respeito da prática de docentes assumirem turmas de EJA na atualidade, manifestando contrariedade à atribuição de aulas de professoras do ensino regular infantil à modalidade. Em sua fala, estas professoras não têm o preparo necessário. No entanto, quando a professora Adélia assumiu as turmas, ela também não tinha este preparo, de acordo com suas memórias. Contudo, sua identificação com a modalidade se fez na rotina de aulas, nas interações diárias com seus alunos, enfim, na sua experiência. Por isso, se sentiu à vontade para considerar um “erro” a prática atual, mas não se atentou que o seu percurso profissional foi semelhante ao que ela criticou.

O segundo ponto a ser destacado é que para as colaboradoras, exceto para a professora Elaine, a docência em EJA era o segundo trabalho delas, refletindo, primeiramente, as dificuldades pelas quais os professores da educação básica passavam na década de 1990 tanto pela baixa valorização de seu trabalho quanto pela situação econômica que o Brasil atravessava com as hiperinflações³¹ que marcaram o período. As professoras que prestaram o concurso foram incisivas ao dizer que tinham outras atividades laborais durante o dia, as quais ou estavam ligadas ao fazer do Magistério, como nos casos de Adélia e Tania, ou a outro campo, como no caso de Gisela, na Assistência Social. A motivação financeira para buscarem o segundo trabalho não é afirmada categoricamente nas entrevistas, mas é possível relacionar a ação com o meio socioeconômico de grande parte da sociedade brasileira, assim como é possível relacionar ao motivo da desistência de uma das colaboradoras: sem uma parte do que deveria compor o salário, o equivalente ao horário de trabalho pedagógico, a vaga como professora da EJA se tornou desinteressante. A apresentação do argumento se deu pela questão de formação, de troca de experiências com outros professores e da suposta necessidade de interagir com o restante da equipe pedagógica. No entanto, as falas de Adélia e de Elaine remetem a um trabalho isolado, solitário e, por vezes, descentralizado da sede da escola, como aconteceu no caso da falta de sala de aula para as turmas de EJA na escola UME “Cidade de Santos”. É possível dizer que a professora Tania talvez não tivesse aquilo que buscava ao participar dos horários de trabalho pedagógico junto a outros professores. É importante deixar claro que não há reprimendas em compreender que a posição da professora Tania de renunciar à vaga que havia conquistado no concurso público se deu por conta da remuneração. A postura de um profissional que preza a formação que teve, o desgaste natural para realizar um trabalho e a própria valorização do que faz é que, supostamente, poderia deslocar o eixo da faceta benemérita para o da profissionalização e valorização docente de qualquer nível e modalidade, inclusive auxiliando a superar a ideia de que ser professor é um dom. Neste caso, a instituição Prefeitura, na ânsia de organizar os modos de fazer de acordo com o veio

³¹ De acordo com Pereira e Nakano (1991, p. 89), "no início de 1990, a economia brasileira viveu pela primeira vez a hiperinflação. A taxa de inflação chegou a 56% em janeiro, 73% em fevereiro e 84% em março".

administrativo-burocrático, teve como resposta a sua estratégia a recusa de uma condição de trabalho que não atendia expectativas da docente, privando a modalidade de educação de ter uma profissional que havia se classificado para o cargo de acordo com os pré-requisitos considerados pertinentes.

Enquanto para as três colaboradoras concursadas a docência em EJA foi um segundo trabalho, para a professora Elaine foi “a chance” de uma vida, de acordo com o que ela permite interpretar em sua fala. E, por ser a realização profissional que ela desejava, quando apareceu a oportunidade de seguir como professora, desta vez como uma profissional efetiva do serviço público municipal de Santos, ela aceitou, em uma acomodação que foi auspiciosa para os dois lados. Sua fala sugere que a formação que teve para ser professora da EJA veio do período em que fora docente do Mobral e da atuação autônoma que tinha ao ajudar a montar uma estrutura que pudesse tornar a escola do Centro Comunitário do Jardim Rádio Club em escola de educação infantil semelhante a uma da Prefeitura. No entanto, a história de sua efetivação como professora da rede pública de ensino de Santos também remete a uma curiosidade daquilo que sedimentou em sua memória: a aprovação do Regime Jurídico Único dos servidores municipais em 1991 que, para professores, serviu de porta de entrada para o serviço público quando foram levados a optar pelo ingresso ou não na carreira pública, caso estivessem em atividade do Magistério em 5 de outubro de 1988, quando a Constituição Federal foi promulgada. Foi o caso dela, ainda que a professora Elaine não tenha se dado conta. Para ela, foi a sua experiência que determinou a sua permanência à frente das turmas de EJA até que se aposentasse. Os equívocos da memória, neste caso, não trazem implicações para a história da educação de jovens e adultos de Santos, como já nos alertaram Meihy e Seawright (2020, p. 67) a respeito de que “[...] a verdade, distante de ser negada, reside na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar, negar, esquecer, deformar casos e situações”. Ou, como diz a epígrafe desta tese, “a verdadeira história não é o que sucedeu; é o que pensamos que sucedeu”, segundo Jorge Luís Borges.

O terceiro destaque que foi possível analisar e encontrar noções explicadoras da EJA em Santos na década de 1990 vem da percepção das colaboradoras de que dar aula para adultos é diferente do trabalho com crianças, isto é, a metodologia a qual desenvolveram no cotidiano das aulas. A fala das professoras Adélia e Elaine foi no

sentido de manutenção da permanência de seus alunos nas turmas de EJA, entendendo que parte da responsabilidade de não haver desinteresse pelas aulas era do professor, isto é, quando disseram que recorriam a conversas sobre o lugar de nascimento de seus alunos e quando adaptavam o material didático ou lançavam mão de possibilidades de trabalhos em grupo, elas enfatizaram a importância de aqueles alunos estarem novamente na sala de aula no dia seguinte para completarem o ano letivo. Novamente, a compreensão de Certeau (2002) se mostrou coerente com a situação que foi possível perceber na transcrição da entrevista das professoras. A organização escolar prevista pela Coordenadoria de Educação de Adultos, expressando-se como Prefeitura, isto é, o poder instituído como estratégia, estabelecia o modo como a modalidade deveria atuar, mas as professoras utilizavam as brechas deixadas, fosse pelo isolamento das professoras, fosse pela falta de um direcionamento em nível nacional, para, por meio tático, recorrerem a possibilidades que fossem efetivas aos seus alunos. Em outras palavras, que os mantivessem como alunos da EJA. Por isso, a utilização de conversas informais, o adensamento de conteúdo em períodos que sabidamente haveria ausência maciça dos estudantes e recurso de aprendizagem em grupo. Aliás, essa foi a única tática revelada pela professora Gisela em sua fala, provavelmente porque, em seu entendimento, se tratava de um modo de lidar com os excluídos, tal qual os via como assistente social, em vez de ser uma responsabilidade de evitar a evasão dos alunos.

O quarto destaque diz respeito ao relacionamento com o poder instituído, isto é, os profissionais superiores aos quais as professoras estavam subordinadas. As professoras Adélia, Elaine e Gisela apresentaram impressões muito diferentes sobre o tema. A professora Adélia destacou seu relacionamento com a Secretaria de Educação de Santos especificamente a partir de uma demanda que surgiu depois de uma formação pela qual sua colega docente havia passado no exterior a respeito de alfabetização de adultos. As professoras de EJA foram chamadas a elaborar uma proposta com base naquelas compreensões que a colega tivera, revelando-se o primeiro filtro entre o que foi ensinado e o que as professoras entenderam. A proposta que a professora Adélia apresentou, ao que ela conta, foi aceita e, a partir disso, surgiu uma atividade de alfabetização com o auxílio do nome das frutas que compuseram uma salada. A passagem da narração da professora Adélia é ainda mais interessante

sob a ótica das reflexões de Certeau (2002). Não sabemos como foi a formação no exterior, não entrevistamos a professora que dela participou e nenhuma outra colaboradora mencionou este momento como formação. No entanto, para a professora Adélia, este momento teve importância porque ela pôde colocar a sua experiência como professora da modalidade à disposição das outras professoras, da Secretaria de Educação e da entidade da sociedade civil conhecida como Rotary Club, em um movimento de “caça furtiva” dos consumidores, pois ela adotou o seu modo de fazer para uma situação que tinha várias formas de ser contornada e remodelada, dada a quantidade de órgãos e instituições que poderiam ter mudado o rumo de sua proposta.

Em outro ponto, sobre a equipe pedagógica da UME “Cidade de Santos”, escola onde ela dava aula, mas que não tinha sala para a turma de EJA no período noturno, a professora Adélia teceu elogios quando dizia que a escola colaborava com as atividades das turmas de EJA em questão de festas, em especial a festa comemorativa ao Dia das Mães, mas foi crítica ao lembrar que alguns destes momentos eram preparados com o intuito de favorecer candidatos a cargo de dirigente político. Nesta situação, não houve movimento tático explícito, apenas aquele que confortou seu incômodo, quando disse que cada um votava como queria, pois não eram crianças, isto é, em sendo adultos, seriam responsáveis por suas escolhas políticas. Sobre a convivência ou troca com outros professores da EJA, a professora Adélia apenas mencionou que as reuniões em companhia de docentes de ensino regular eram hostis o que, do ponto de vista de formação e troca de experiências, não representava um momento proveitoso.

Para a professora Elaine, a relação com o poder instituído teve o mesmo peso em relação a ser proveitosa e ser desgastante, adjetivos que puderam ser percebidos em sua fala e em sua transcrição. A docente teve êxito em se efetivar como professora da EJA por força da Lei do Magistério de Santos, de 1991, pois cumpriu todos os requisitos que a lei previa para torná-la servidora municipal. Também demonstrou satisfação ao ter reconhecida a sua forma de trabalhar que privilegiava maior interação entre os alunos, diversificação de materiais entre os didáticos e os não didáticos e um modo mais respeitoso e menos incisivo de fazer correções dos trabalhos dos alunos ao usar lápis em vez de caneta vermelha, de acordo com seu relato. Sua fala a respeito desse conhecimento foi entusiasmada, com forte entonação

e satisfação, proferindo a frase que deu origem ao seu tom vital. Por outro lado, ao falar das avaliações, a professora Elaine mostrou seu desencanto em fazer parte de um “sistema” que havia organizado espaços, contratado professores e matriculado alunos. O desencanto veio da percepção de que a promoção ou a retenção dos alunos da EJA deveria ser diferente do que ocorria com o ensino regular. Nesta perspectiva, recorrendo a Certeau (2002) nesta análise, a professora Elaine revelou a sua tática, assumindo para si e para seu aluno a responsabilidade de uma retenção ou uma promoção a partir do que eles percebiam e sentiam em relação ao desempenho discente além dos resultados obtidos nas “semanas de prova”. Por isso, fala em acordos informais que envolviam faltas e ausências dos estudantes em suas aulas a fim de que, por meio da evasão, eles pudessem retornar à sua classe no ano seguinte. Por conta disso, a professora enfrentava uma outra situação desgastante, desta vez com os embates com os coordenadores pedagógicos das escolas em que trabalhou, que entendiam que a reprovação de número elevado de alunos não era condizente com o que, supostamente, deveria ser, em comparação com o ensino regular.

É interessante notar que a questão da reprovação e promoção dos estudantes torna-se menor para a professora quando ela fala da evasão de seus alunos que não era fruto dos acordos informais. Quando ela diz que os estudantes saem da escola e depois voltam, ela se mostra aborrecida com as possíveis causas e enumera situações que estão no âmago da modalidade, problemas reais da vida adulta que podem ser determinantes para a ausência ou permanência deles nas salas de aula, como doenças deles ou de familiares, desemprego, criação dos filhos. Neste sentido, não havia táticas de que a professora pudesse fazer uso para ajudar seus alunos.

A relação com o poder instituído para a professora Tania foi decepcionante, segundo sua fala. A questão da escolha da carga horária dos dois cargos que viria ter caso efetivasse como professora da EJA mostrou-se impeditiva para ela, sem possibilidade de argumentação ou acordos com o quem definiu a regra. Não houve tática possível na situação em que ela se encontrou, prevalecendo a estratégia da ordem e das instituições, no caso, daqueles que cuidavam da parte de contratação de profissionais da Prefeitura para que não houvesse acúmulos ou sobreposições, deixando à parte as diferenças que os trabalhos no ensino regular e na EJA tinham. Uma relação unilateral que privilegiou a organização financeira da municipalidade em

detrimento da especificidade do trabalho a ser realizado. Na lógica que funcionou para a professora Tania, é oportuno refletir a utilidade de um concurso que contratou professores para uma modalidade sem diferenciá-los em sua formação e também no seu fazer, isto é, na composição de suas atribuições e de remuneração. Se não havia diferença, o concurso teve apenas sua finalidade em si mesmo.

Entretanto, a situação da professora Gisela foi exatamente oposta ao que viveu a professora Tania e, com ela, foi possível perceber o que, talvez, houvesse como propósito na realização do processo seletivo: trazer profissionais de outros campos para a educação de jovens e adultos. A professora Gisela não relatou nenhum problema com a equipe pedagógica, não passou por nenhuma dificuldade na efetivação como professora da modalidade e mesmo os contratemplos que enfrentou com seus alunos, creditou à condição de jovens excluídos e que tinham sido institucionalizados. Segura da formação que teve no Magistério, na graduação em Pedagogia e na experiência como professora da rede pública municipal de São Vicente e depois da rede estadual paulista, tudo isto evidenciado em sua fala, a professora não relatou as reuniões ou a necessidade de formação específica para EJA. Quando menciona os cursos que fez, com certa dificuldade de situá-los se eram do campo da Educação e do Serviço Social, a professora Gisela buscou relacionar uma suposta complementação que os campos faziam um ao outro. Em suas palavras, a diretora era “ótima”, apoiava seu trabalho dentro da escola e sua lembrança de apoio foi a organização de uma festa em comemoração ao seu aniversário. Assim como os momentos em sala de aula, a professora Gisela foi branda na entonação e nas memórias, dando um panorama geral de participação como professora da EJA ao invés de pinçar destaques que a tocassem, como fizeram as professoras Adélia e Elaine.

O quinto destaque fica com a prevalência da tática que as professoras Adélia e Elaine demonstraram a respeito da organização das suas aulas e da administração do conteúdo que deveria ser ministrado aos alunos. A professora Adélia seguia o calendário conforme a presença e participação dos seus alunos em suas aulas. Final do primeiro semestre era um momento crítico por conta das festas regionais no Nordeste do país nas quais muitos de seus alunos compareciam, o que significava perder o último mês letivo do semestre. A maneira como distribuía o conteúdo das

componentes curriculares se baseava nesta prática de seus alunos, algo que somente a experiência mostrou a ela como funcionava. Já Elaine, em parceria com outra colega professora de jovens e adultos, adotou um modo de fazer totalmente voltado ao que favorecia e facilitava aos alunos. Também pela experiência, ela percebeu que era necessário preparar os estudantes para os anos seguintes, quando houvesse troca de professores e tempo delimitado para os componentes curriculares. Assim, de modo tático, sem a participação da Secretaria de Educação e pela Prefeitura na organização desta estratégia, ela instituiu a prática entre ela, seus alunos e a colega professora. A professora Gisela, neste sentido, reconheceu que a preocupação de seus estudantes era “sair lendo, escrevendo” e, por isso, se ateu ao fazer pertinente para o trabalho e para os objetivos daquele grupo de estudantes.

O sexto destaque que apareceu nas falas das colaboradoras Elaine, Tania e Gisela é o sentido de ação social para o trabalho com a EJA e que é um dos objetivos desta tese. A faceta benemérita e caritativa da docência da modalidade foi evidenciada por meio de palavras como “cegueira”, “clareza”, “excluídos”, revelando uma visão de mundo que elas tinham em relação aos alunos da modalidade. O incômodo das professoras Elaine e Tania vinha da ideia de que a falta de conhecimento de leitura e de escrita significava ter uma vida social sem possibilidade de leitura de mundo e de circunstâncias que envolvessem os alunos. Por isso, a associação imediata da alfabetização com a clareza ou a cura da cegueira. Certamente que ser alfabetizado é um estágio importante da formação educacional e cultura das pessoas, mas não é apenas a leitura ou a escrita que são capazes de preparar os alunos da EJA para a vida porque, ao recorrerem à escola já adultos, eles se mostraram, de alguma forma, preparados para ela. A habilidade da leitura depende de elementos além da decodificação das letras e das palavras e isso é aprimorado a partir da apropriação de modo de viver que inclua a leitura como essencial para cotidiano das pessoas. Em outras palavras, a marca da ideia de escolarização tardia, que esteve presente nas políticas públicas para a modalidade desde o início do século XX, de que se tratava de uma ação em benefício das pessoas que delas necessitavam, surgiu na fala das colaboradoras às portas do século XXI, com a existência de uma estrutura a partir da oferta de cursos pelo poder público que institucionalizou a modalidade a despeito do que dizia a Lei de Diretrizes e Bases vigente no início da década de 1990.

Cabe ressaltar que a marca da benemerência não é responsabilidade exclusiva da visão de mundo das colaboradoras, mas a expressão de um pensamento que se tornou hegemônico no ambiente da formulação das ações educacionais para EJA ao longo do século XX, revelando-se como senso comum entre os educadores, dirigentes públicos responsáveis pela oferta dos cursos e os estudantes da modalidade que a ela recorriam para completar sua formação de que o analfabetismo era uma limitação de capacidades ou falta de preparo que lhes custava a possibilidade de uma vida melhor. Esta afirmação encontra respaldo naquilo que foi o formulado *a posteriori* a partir da segunda metade da década de 1990, com o programa “Alfabetização Solidária”, que era um dos braços da estrutura criada com o Comunidade Solidária. A respeito disso, Barreyro (2010, p. 189) diz

O Programa Alfabetização Solidária mostra que a figura do professor alfabetizador de adultos não é necessária. Colocou, na prática, a ideia de que a alfabetização de adultos não é uma tarefa profissional, ou seja, não precisa ser desenvolvida por um docente especializado em alfabetização de adultos, nem sequer por um professor *lato sensu*, contra tudo o que tem sido desenvolvido na bibliografia especializada sobre a temática nos últimos anos. Pois, qualquer pessoa, com um mínimo de treinamento, poderia realizar essa função.

Desta maneira, as professoras colaboradoras desta pesquisa expressaram genuinamente a que havia se naturalizado como trabalho na EJA, isto é, uma tarefa a ser realizada sem uma formação especializada para alunos em condição de desvantagem social por não serem alfabetizados. Vilanova (MARTINELLI; KOUMROUYAN; ROJAS, 1995, p. 158) diz que “não há definição possível absoluta de analfabeto”, isto é, são pessoas com experiências e, no caso deles, de vida, que lhes asseguraram ensinamentos e, por conseguinte, apropriações e interpretações da realidade em que vivem, ou modos de fazer próprios dos consumidores que se utilizam das brechas, como já disse Certeau (2002). A autora diz que sociólogos, antropólogos e historiadores há muito tempo vinham entrevistando alfabetizados e analfabetos e que não sabem a diferença entre os dois porque “[...] os analfabetos utilizam a nossa linguagem, são muito espertos, se escondem e se fazem invisíveis, enfim [...]” (MARTINELLI; KOUMROUYAN; ROJAS, 1995, p. 160). O destaque aqui é no sentido de desnaturalizar a compreensão a partir do senso comum sobre como se constitui o modo de fazer do analfabeto. Estas reflexões expressam o que ficou evidente no

imaginário das colaboradoras uma concepção de que seus alunos de EJA precisavam de algo além do que a profissão docente poderia oferecer: compreensão, clarividência, cura para a cegueira. Este pensamento não é encontrado entre as pessoas que trabalharam no ensino regular, tal como preocupação em “curar cegueiras” e “trazer à luz” crianças que vão a escolar regularmente. Existe o propósito de educá-las para serem cidadãos críticos e autônomos, mas seus professores não tomam para si compromissos cuja faceta caritativa fosse tão presente quanto foi em EJA, de acordo com as falas das professoras. Nesse sentido, a medida em que o trabalho docente e a concepção de benemerência das professoras sobre EJA de Santos na década de 1990 estiveram praticamente tomados pela faceta caritativa e benemérita, respondendo a outro objetivo desta tese.

Vale lembrar que esta análise se baseia na compreensão de ter havido um pensamento hegemônico sobre EJA na década de 1990 que sedimentou a visão de mundo das colaboradoras, sem receio de incorrer em afirmações equivocadas, pois encontra fundamento na naturalização da prática da educação de jovens e adultos exercida por motivações de cunho de assistência social ou de chave para o desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade, algo que foi presente nas mais variadas propostas para o segmento ao longo do século XX.

Em decorrência desta compreensão, vemos que as práticas a que as professoras recorreram tocaram em propostas de acolhimento, conforto e segurança, que são comumente vistos em trabalhos sociais dedicados a situação de vulnerabilidade. Nisto também reside a ideia de que propostas para a educação regular destinadas às crianças poderiam ser adaptadas aos adultos como medida pedagógica, alimentando a lógica de transposição de um fazer para uma dada situação, isto é, do ensino regular para crianças para a modalidade de educação de jovens e adultos. Ademais, ainda podemos perceber que de nada adiantou realizar um concurso para a contratação de professores de jovens e adultos sem o cuidado de observar a formação específica e, em não havendo cursos específicos regulares para fornecer tal formação, que se fizesse após a contratação das professoras, uma formação condizente com a especificidade do cargo que ocupavam. O passo foi significativo no quadro geral do que era feito pela EJA naquele período, mas foi menos do que poderia ter sido se

houvesse o compromisso com a educação, em especial a de jovens e adultos, em vez e não na compreensão de uma ação social.

Por fim, cabe ressaltar a contribuição do conjunto de procedimentos da história oral ao possibilitar a investigação a partir de relatos de experiências e percepções extraídos da memória das colaboradoras. As práticas relatadas não seriam encontradas registradas em papéis, documentos, diplomas legais ou qualquer outro meio. A escuta do outro e a compreensão de que os movimentos relatados eram expressões de um modo tático de fazer a que as professoras recorreram nas circunstâncias em que viveram as passagens enquanto estiveram envolvidas com a EJA formaram uma outra percepção do que ocorreu na modalidade em um período recente e ainda pouco estudado. Isto não significa que o tema esteja esgotado, mas mostra a gama de possibilidades a que se pode recorrer para estudar as diversas pressões e determinações a que estamos suscetíveis uma vez que somos sujeitos ativos nesta sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração da tese de doutoramento que investigasse a formação de sujeitos sob a ótica das práticas a que recorreram para desenvolver o seu fazer cotidiano contou com momentos de identificação e de crescimento epistemológico. Ao pensar a minha formação como jornalista que desenvolve a atividade de revisora de textos, também encontrei um hiato entre a formação acadêmica da graduação e a formação adquirida no dia a dia do ambiente de trabalho. Isto é, não tive nenhuma aula na graduação sobre o trabalho de revisor de textos e foi na prática do trabalho que aprendi como deveria desempenhar esta função. A partir disso, o envolvimento com a pesquisa foi imediato.

Entretanto, é importante ressaltar que a minha compreensão a respeito da formação docente proporcionada pelo Magistério e pela Escola Normal não é aquela que a considera insuficiente para que as professoras colaboradoras realizassem seu trabalho na EJA. A questão não está unicamente em ausências na formação inicial a respeito da modalidade, mas na perspectiva de que a Educação de Jovens e Adultos pode ser alvo de “arranjos” e “acomodações” que facilitem o alcance do objetivo de escolarizar protocolarmente as pessoas que voltaram a estudar em outro momento da vida que não aquele considerado regular. Além da acomodação, por se tratar de segunda, terceira ou quarta passagem pela escola, ficou evidente que a política pública proposta pela cidade de Santos não estava atenta às diversas necessidades da modalidade, cabendo compreender que houve apenas ação pontual para caracterizar uma preocupação com o segmento, como se mostrou ser o concurso público específico para a contratação de professoras para EJA, mas que teve o sentido de improvisado em todo o resto.

É certo que não é o ideal que pessoas cheguem à idade adulta ou fase madura da vida sem saber ler e escrever. Contudo, estas pessoas compõem um contingente numeroso que requer a elaboração de uma política pública alinhada com as características e necessidades que elas têm, tais como professores cuja formação ampare o trabalho com jovens e adultos, materiais didáticos específicos, salas e mobiliários desenhados para atender sua formação física e suas dificuldades provocadas pela idade, avaliações condizentes com o propósito de diagnosticar

saberes e não classificá-los como se fosse uma competição, respeito ao tempo que necessitam para a aprendizagem, valorização das experiências de vida e das experiências escolares anteriores à aquela que, por ventura, estiverem vivenciando novamente, respeito aos horários e períodos do calendário que são importantes para os jovens e adultos, seja por compromissos religiosos, esportivos, culturais e outras demandas, compreensão que a escola é um dos satélites que orbitam a vida uma pessoa jovem e adulta que volta à escola e que, por esse motivo, sua permanência pode ser afetada pelos mais diversos motivos.

Outro ponto a ser destacado nesta tese foi a sua condição de produção que sofreu, do ponto de vista da constituição dos preceitos do conjunto de procedimentos da história oral do NEHO, um forte revés no que diz respeito à realização de entrevistas presenciais junto às colaboradoras. O motivo foi a coincidência de momentos em que havia maior embasamento teórico-metodológico para realizar os encontros e as entrevistas e as medidas de isolamento e restrição de circulação e de contato social como meio de mitigar a contaminação por coronavírus, responsável pela Covid-19, enfermidade identificada no final do ano de 2019 que, por sua alta transmissibilidade, mudou radicalmente os modos de fazer que dependiam de interação social. Ainda que a solução encontrada para as mais variadas atividades fosse o uso intensivo dos recursos da Internet, como foi feito com as aulas em escolas e universidades, por exemplo, o procedimento remoto de entrevista definitivamente não se mostrou eficiente ou equivalente a estar presencialmente diante das colaboradoras. Neste sentido, questões trazidas pelas professoras que poderiam ter nova rodada de esclarecimentos prevista na história oral ficaram sem uma segunda ou terceira abordagem. Além disso, a percepção do ambiente e dos movimentos e expressões que auxiliam na elaboração e na composição da transcrição das entrevistas também foi prejudicada pelo uso do recurso da videoconferência. Mesmo que diversas entrevistas remotas fossem feitas com cada colaboradora, os detalhes das possibilidades de interação e de comunicação continuariam velados a esta pesquisadora.

No sentido de contribuir com as reflexões a respeito da formação dos sujeitos, o que esta tese traz é a perspectiva de formação pela experiência que os mais variados teóricos da História discutem há muito tempo e que se mostrou fundamentado na

investigação que foi promovida acerca das memórias de expressão oral das professoras sobre EJA de Santos na década de 1990. A experiência é o elo da formação que nos humaniza porque nos mostra que dependemos de interação social e de percepções que não são fáceis de apanhar apenas com o embasamento visto nas mais variadas teorias. Em Educação de Jovens e Adultos, o movimento é semelhante. Não se pode tomar a modalidade como explicada e esmiuçada apenas a partir de compreensões acadêmicas ou teóricas. É preciso ouvir o outro, perceber como ele interage e como consome aquilo que lhe é imposto e como produz os modos de fazer que lhe sejam convenientes, seja o docente do segmento ou o estudante da modalidade.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kJHhSgXgjKC3zx3jWZ6vqQP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

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

BRASIL. Lei Imperial de n.º 40, de 3 de outubro de 1834. Dispõe sobre o poder do presidente de província. **Coleção de Leis Império do Brasil do ano de 1834**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jul. 2019.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jul. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 4 jul. 2019

CALDAS, Alberto Lins. Transcrição em história oral. **Caderno de Criação**, Porto Velho, v. 1, n. 19, agosto, 1999.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?** 2007. 555f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos. 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. 355p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CONGREGAÇÃO MARIANA DA ANUNCIAÇÃO, 2019. Disponível em: <http://cmanunciacao.blogspot.com/2011/03/historia-da-escola-santo-inacio.html>. Acesso em: 3 set. 2019.

CORAZZA, Maria Aparecida; MAZZILLI, Sueli. Programa Alfabetização Solidária: contribuições para o debate. **Revista do Programa Alfabetização Solidária**, v. 2, n. 2, jan./jun. 2002.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço filho (1947-1950): a arte da guerra. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25, 2011, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0126.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

COSTA, Walter Carlos. **Tradução e co-autoria**: o caso Transblanco, de Octavio Paz/Haroldo de Campos. **Fragmentos**, Florianópolis, v. 3, n. 2, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil; BAÍA HORTA, José Silvério; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org). **A Educação nas Constituintes brasileiras**: 1823-1988. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação)

CZEKSTER, Gustavo Melo. **Nikolai Leskov, um escritor de muitas leituras**. 21 dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistaamalgama.com.br/12/2012/a-fraude-e-outras-historias-nikolai-leskov/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

EVANGELISTA, Marcela Boni. Entre a expressão e a intenção: possibilidades de construção narrativa através da transcrição em história oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 26, São Paulo, 2011. **Anais** [...] São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308184513_ARQUIVO_Entreaexpressaoeaintencao.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia; DE VARGAS, Sônia Maria de. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, dez. 1999.

FIORI, Giuseppe. **A Vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Relato de um naufrago**. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 1970.

HOGGART, Richard. **As utilizações da cultura**: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora, com especial referência a publicações e divertimentos. Lisboa: Editorial Presença, 1973, v. 2.

HOLANDA, Fabíola. Construção de narrativas em história oral: em busca de narradores plenos. **Oralidades**: Revista de História Oral, São Paulo, ano 3, n. 6, jul.-dez. 2009. Disponível em: <https://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/2019-09/Oralidades%206.pdf#page=15>. Acesso em: 15 maio 21.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo; CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **História Oral e Pesquisa Sociológica**: a experiência do CERU. São Paulo: Humanitas, 1998.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 set. 2018.

LESKOV, Nikolai. **A fraude**: e outras histórias. Tradução de Denise Sales. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, n. 14, p. 169-175, ago. 1945.

MARTINELLI, Maria Lúcia; KOUMROUYAN, Elza; ROJAS, Juana E. Arias. Entrevista Mercedes Vilanova, **Proj. História**, São Paulo, v. 12, p. 157-171. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11312/8293>. Acesso em: 22 maio 2021.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte Kaiowá**: história oral de vida. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Augusto & Lea**: um caso de (des)amor em tempos modernos. São Paulo: Contexto, 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Palavras aos jovens oralistas: entrevistas em história oral. **Oralidades: Revista de História Oral**, ano 2, n. 3, jan-jun. 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; Holanda, Fabíola de. **História oral: como fazer, como pensar**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

MONTEIRO, Ligia Maria Di Bella Costa. **A educação de jovens e adultos digital: o estudo de caso de uma metodologia como possibilidade emancipadora**. 2014a. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos. 2014a.

MONTEIRO, Thalita Di Bella Costa. **O Movimento Brasileiro de Alfabetização no cenário santista da educação de jovens e adultos**. 2014b. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos. 2014b.

MONTEIRO, Thalita Di Bella Costa. 50 anos de Mobral em Santos: a experiência de educação de jovens e adultos durante o governo militar. *In*: GUILHERME, Willian Douglas (org.). **A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 4**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

MOREIRA, Josinéia dos Santos; MOTA, Kátia Maria Santos. Memorial de formação: trajetórias e reflexões de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 5, n. 10, p. 127-143, 2017.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: Edusf, 2000.

PALMA FILHO, João Cardoso. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). *In*: PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia cidadã**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara, 2005. p. 49-60. (Cadernos de Formação – História da Educação). Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

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

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; NAKANO, Yoshiaki. Hiperinflação e estabilização no Brasil: o primeiro Plano Collor. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 89-114, 1991. Disponível em: <https://rep.org.br/rep/index.php/journal/article/view/1483/1469>. Acesso em: 27 maio 2021.

PEREIRA, Jacqueline Monteiro. Qual o lugar da experiência na formação de professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 5, n. 10, p. 144-163, 2017.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco; AZEVEDO, Nércio de Lima; FRUTUOSO, Maria Suzel Gil; SILVA, Ivani Ribeiro da; MATOS, Maria Izilda Santos de; ANDRADE, Wilma

Therezinha Fernandes de; SERRANO, Fábio E. **Santos: café & história**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 1995.

PIAZZA, Maria Cecília Paladini Piazza. O ensaio como forma em Walter Benjamin: contribuições do gênero ensaístico para a educação. **Cadernos Walter Benjamin**, v. 15, 2015. Disponível em: http://www.gewebe.com.br/pdf/cad15/caderno_05.pdf. Acesso em: 7 fev. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996,

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PROJETO construindo letras tem novo núcleo. **Prefeitura de Santos**, 2001. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/projeto-construindo-as-letras-tem-novo-nucleo>. Acesso em: 18 maio 2021.

REGO, Teresa Cristina; BRUNO, Lucia Emília Nuevo Barreto. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador* - Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

RIBEIRO, Vera. Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educ. Soc.** Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

ROVAI, Marta; MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. História oral testemunhal, memória oral, memória escrita. Entrevista com José Carlos Sebe Bom Meihy. **História Agora**, São Paulo, n. 9, p. 190-195, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/22496813/ROVAI_Marta_MARANH%C3%83O_Fo_Eduardo_Meinberg_de_Albuquerque._Hist%C3%B3ria_oral_testemunhal_mem%C3%B3ria_oral_mem%C3%B3ria_escrita._Entrevista_com_Jos%C3%A9_Carlos_Sebe_Bom_Meihy._In_Hist%C3%B3ria_Agora_S%C3%A3o_Paulo_n._9_p._190-195_2010. Acesso em: 18 out. 2019.

SANTOS. Cursos Supletivos, de 24 de julho de 1971. Divulga escolas onde funcionam classes do curso supletivo. **Diário Oficial [do] Município**, Santos, 24 jul. 1971.

SANTOS. Lei Complementar n.º 22, de 17 de maio de 1991. Dispõe sobre a instituição do Regime Jurídico Único para os professores e especialistas da Rede Municipal de Ensino e estabelece critérios para compatibilização dos regimes de trabalho, face ao disposto no artigo 24 do ato das disposições constitucionais transitórias e dá outras providências. **D. O. “Urgente”**, Santos, 28 maio 1991, p. 17.

SANTOS. Atos da Comissão de Serviço Civil. Divulga classificação de Concurso Público para provimento de cargos professor de jovem/adulto. **D. O. "Urgente"**, Santos, 20 fev. 1992.

SANTOS. Atos da Secretária. Convoca candidatos aprovados em concurso de ingresso de professores de jovens e adultos. **D. O. "Urgente"**, Santos, 27 fev. 1992.

SEDUC mantém programas de alfabetização de adultos. **Prefeitura de Santos**, 11 jun. 2001. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/seduc-mantem-programas-de-alfabetizacao-de-adultos>. Acesso em: 18 maio 2021.

SEDUC inaugura núcleo de alfabetização. **Prefeitura de Santos**, 31 jul. 2001. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/seduc-inaugura-nucleo-de-alfabetizacao>. Acesso em: 18 maio 2021.

SILVEIRA, Joel. Leskov, Nikolai Semyonovitch (1831-1895). *In*: BRAGA, Rubem. **Contos russos: os clássicos**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2004. p. 203-209.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 19 jul. 2018.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão**. Tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa: a força dos trabalhadores**. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987c.

THOMPSON, Edward Palmer. A venda de esposas. *In*: THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 305-348.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e Experiência. *In*: THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002, p. 13-47.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TREBITSCH, Michael. A Função Epistemológica e Ideológica da História Oral no Discurso da História Contemporânea. *In*: MORAES, Marieta de (org.). **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, p. 19-43, 1994.

UME dos Andradas: o que é? **Prefeitura de Santos**, 2021. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=local/ume-dos-andradas>. Acesso em: 7 jun. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Revista Brasileira De História Da Educação**, v.11, n. 1, jan./abr., p. 143-178, 2011.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

VILANOVA, Mercedes. Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. *In*: MORAES, Marieta de (org.). **História oral e Multidisciplinariedade**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994, p. 45-73.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma Historiografia da Educação Brasileira. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984.

WERTHEIN, Jorge (org.). **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Memorial

Este memorial reúne as principais atividades de que eu participei e que desenvolvi desde o início da minha trajetória acadêmica e profissional no período entre 2000 e 2020.

Assim que saí do ensino médio, cursado numa escola particular de Santos, fiz cursinho pré-vestibular, vindo a ingressar no curso de História da Universidade de São Paulo. Era o ano de 2000 e uma greve que durou três meses e as dificuldades de adaptação para morar em São Paulo tiraram o meu ânimo em continuar o curso. Desisti da vaga e fiquei repensando a profissão que gostaria de seguir e em qual universidade cursar a graduação.

Em 2001, ingressei no curso de Comunicação Social – Jornalismo da Universidade Católica de Santos, na hoje extinta Faculdade de Comunicação Social (Facos). A escolha da graduação conseguiu reunir duas habilidades e afinidades com as quais me identifico: escrever e pesquisar histórias. Ainda no curso de Jornalismo, algumas ideias ligadas à Educomunicação já me atraíam, pois tive como orientadora de trabalho de conclusão de curso a professora Dr.^a Benalva da Silva Vitória.

Depois da conclusão do curso de graduação em Comunicação Social, em 2005, a atividade que mais realizei como forma de trabalho foi a revisão de textos. No ano seguinte, prestei concurso para trabalhar na mesma atividade e conquistei a vaga, para a qual fui nomeada em agosto de 2006, dentro do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP).

Com a admissão ao cargo de revisora de textos, iniciei mais uma história que tomou contornos inimagináveis para mim quando segui para o ramo da Educação. Ali, o contato com o campo da Educação foi feito por ter trabalhado na sede do CEFET-SP, uma escola com quatro mil estudantes de cursos de nível médio e de nível superior, localizada no bairro do Pari, em São Paulo, Capital.

A proximidade do universo da educação, por trabalhar em uma instituição de educação profissional e tecnológica, levou-me a buscar a complementação da minha formação acadêmica no ambiente da educação, assim como me fez notar que o curso de graduação não foi suficiente para o trabalho que vim a desenvolver depois de formada.

Em final de 2008, por força de lei, o CEFET-SP tornou-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Esta mudança ampliou a área de atuação das escolas ligadas à Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica do governo federal, mudando o perfil do trabalho que era desenvolvido até então. Documentos basilares precisaram ser feitos e, conseqüentemente, revisados. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Estatuto do IFSP, Regimento geral e uma gama de novos documentos que dariam forma à instituição nascente cuja equivalência é de universidade precisavam ser elaborados por meio de audiências públicas e muitas reuniões.

Toda a produção coletiva daqueles documentos passou pelas minhas mãos para revisão e me fizeram questionar a opção que haviam feito para os institutos federais como irradiadores da educação profissional em nível médio integrada ao ensino médio e, também, das licenciaturas, em especial às da área de Ciências da Natureza, tudo isso sem esquecer da modalidade de educação de jovens e adultos.

Em outro ambiente, a convivência familiar com uma educadora de formação, profissional bem-sucedida e reconhecida dentro da Rede Municipal de Educação de Santos facilitou a transição entre as áreas da Comunicação e da Educação. Minha mãe é psicóloga e pedagoga, foi professora no Magistério e, depois, seguiu carreira como equipe técnica, chegando ao cargo de direção. Desenvolveu trabalho também junto à supervisão de ensino da Secretaria de Educação de Santos, onde pensou e discutiu políticas públicas para a rede de ensino da Cidade como supervisora. Hoje aposentada, continua à frente do trabalho que auxilia na formação de professores em cidades com dificuldades de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Um exemplo desses tão próximo e tão apaixonado pelo campo da Educação, somado ao pertencimento ao ambiente educacional como ofício, e os vários questionamentos sobre como as coisas são pensadas e planejadas nesta área foram

suficientes para que eu perpetrasse o aprimoramento acadêmico, em nível de especialização, em 2008, e de mestrado, em 2014, em Educação.

A efervescência daquela escola técnica e a abertura do primeiro curso de pós-graduação em educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos propiciaram o meu primeiro contato formal com a área da educação, seus conceitos, noções, pensamentos e críticos, além de autores e sua produção acadêmica. Neste momento, tornei-me especialista em educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, em 2008.

Com o nascimento do meu filho, Felipe, em 2011, e a posterior remoção para um *campus* que ficasse mais próximo a cidade onde resido, Santos, experimentei a vivência em uma escola quatro vezes menor que a de São Paulo e com um público voltado para o ensino médio e para a educação superior, por meio dos cursos de tecnologia. Cheguei ao *Campus* Cubatão do IFSP e ingressei no mestrado em Educação da UniSantos no ano de 2012.

A lei que regulamenta o trabalho dos servidores públicos federais permite que servidores possam obter um período sabático para participação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade afastamento para qualificação, que consiste em se dedicar exclusivamente ao curso, sem prejuízo da remuneração mensal, já que este período é compreendido como efetivo exercício do cargo. Por essa regra, obtive o afastamento entre os meses de outubro de 2012 e fevereiro de 2014, quando concluí o mestrado.

O período em que estive afastada do trabalho no *campus* permitiu a elaboração de artigo que foi apresentado no XI Congresso Nacional de Educação *Educere*, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD, promovidos pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), que aconteceu em setembro de 2013.

Já com o diploma de mestra em mãos, participei do X Congresso Luso Brasileiro da História da Educação, realizado pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), em agosto de 2014, como comunicação de pesquisa.

Ainda em 2014, retornando ao trabalho no *Campus* Cubatão, vi na participação da mais alta instância do IFSP uma forma de contribuir efetivamente com o que havia aprendido e pesquisado no mestrado. Houve eleição para o Conselho Superior do IFSP e eu me candidatei, em setembro de 2014, vindo a ser eleita conselheira titular representante dos técnico-administrativos com 93 votos em toda a instituição. A nomeação se deu por portaria publicada em Diário Oficial da União. O mandato durou de outubro de 2014 a maio de 2017, período no qual tive a oportunidade de fazer sete relatorias e pareceres a respeito de abertura e de reformulação de cursos técnicos, técnicos integrados e uma licenciatura. Neste ambiente, muitas inquietações afloraram e não cessaram, mostrando a necessidade de pesquisar ainda mais, agora em nível de doutorado.

As participações mensais nas reuniões do Conselho Superior levavam a discutir, fundamentalmente, o crescimento e os rumos que o IFSP deveria tomar para servir à sociedade me afastaram do mundo acadêmico, mas me colocaram diante de questões igualmente interessantes sobre a oferta de cursos na educação profissional, a ponto de, a partir de agosto de 2015, ter contribuído com relatorias aos demais conselheiros sobre a proposta de abertura de cursos nos mais variados *campi* do IFSP.

A elaboração dessas relatorias exigia a leitura de todo o projeto pedagógico do curso proposto, a legislação, as disposições institucionais e, principalmente, a pertinência de algumas escolhas que a Pró-reitora de Ensino do IFSP fez em relação aos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Houve relatoria de minha autoria também para a proposta de abertura do curso de licenciatura em Matemática do *Campus* Cubatão, curso proposto para cumprir requisitos da lei que criou os institutos federais.

O trabalho com as relatorias e a preocupação de compreender o cenário educacional brasileiro, suas demandas e expectativas, e o cenário institucional, que considera o ponto de vista da qualidade do ensino ofertado, do desempenho profissional de professores e técnicos e atuação destes junto à realidade de cada *campus* do IFSP, proporcionou a ampliação do contato com questões do campo da Educação.

As primeiras relatorias e pareceres para o colegiado foram sobre implementação de cursos técnicos integrados ao ensino médio dos *campi* Boituva e

Hortolândia do IFSP, em agosto de 2015. Já nos documentos como projeto pedagógico do curso e planilha de impacto sobre quantidade de horas do curso e força de trabalho docente, apresentei uma postura crítica sobre o excesso de aulas presente da estrutura curricular que levaria a uma exaustão dos estudantes.

A mesma situação foi identificada, em novembro de 2015, no curso técnico em Química integrado ao ensino médio do *Campus* Suzano, ao qual recomendei a não aprovação da abertura do curso, pois sua proposta pedagógica não articulava bem a integração entre a formação básica e a parte profissional.

Foram-me solicitados relatoria e parecer sobre a abertura de cursos técnicos concomitantes e subsequentes, como o de Informática do *Campus* São Carlos, Eletrotécnica, de Hortolândia, e de Manutenção de Aeronaves em Célula, do *Campus* São Carlos,

A vontade de buscar análises aprofundadas sobre a questão das políticas públicas para a educação brasileira mostrou que o caminho inevitável é prosseguir os estudos e defender, em ambiente acadêmico e no nível de doutoramento, hipóteses de atuação da educação voltada para jovens e adultos.

Ao retomar o Grupo de Pesquisa “Formação de sujeitos: História, Cultura, Sociedade”, em abril de 2017, percebi que ideia de continuar os estudos poderia ser voltar a ouvir a percepção que os professores da educação de jovens e adultos têm sobre sua formação e sua atuação na modalidade, em um movimento que aproveita o que já fora pesquisado em nível de mestrado e apresenta novos sujeitos que muitas vezes são decisivos para as escolhas de abertura de cursos e até da formatação das matrizes curriculares.

Já doutoranda, a partir de agosto de 2017, com as aulas e os textos lidos e produzidos para o doutorado, vi pontos de contato na minha trajetória de formação e na dos professores com os quais coletei materiais de pesquisa. Quando saí da graduação, não tinha tido noções de revisão de textos no curso. Quando ingressei no meu trabalho, pude oferecer aquilo que havia aprendido em atividades eventuais, experiências e conhecimentos adquiridos pela prática. Quando senti necessidade de mais embasamento para o trabalho de revisão, procurei e paguei por cursos livres, um deles realizado junto à Editora da Unesp, em fevereiro de 2010. Busquei a complementação da minha formação acadêmica na prática, como confirmei que

aconteceu o mesmo com professores da educação de jovens e adultos. Pois a profissão de jornalista prevê como uma das atividades a revisão de textos. Porém, a graduação não foi capaz de me preparar para esta função. Igualmente, a profissão de professor prevê o trabalho com jovens e adultos. E, no entanto, primeiramente o Magistério e, posteriormente, a graduação na Pedagogia, não preparavam o professor para os desafios desta modalidade.

Em busca de aprofundar as questões ligadas à educação de jovens e adultos desde o início da minha vida acadêmica em nível de pós-graduação, o desejo de ingressar no programa de doutorado em Educação é uma iniciativa natural de quem, nos últimos anos, procurou compreender o mundo em que está inserido.

Isto porque a minha atividade profissional apresenta diversas possibilidades de conhecer e questionar a forma de oferecer educação à sociedade. Seja como revisora de textos que interage com textos institucionais, seja como representante de uma categoria de servidores federais técnico-administrativos no Conselho Superior, seja como jornalista de formação que busca uma boa história para contar.

ANEXOS

ANEXO A – PUBLICAÇÃO DA LEI COMPLEMENTAR N.º 22 – REGIME JURÍDICO ÚNICO PARA OS PROFESSORES DE SANTOS

DO URGENTE

LEI COMPLEMENTAR N.º 22
DE 17 DE MAIO DE 1991

DISPÕE SOBRE A INSTITUIÇÃO DO REGIME JURÍDICO ÚNICO PARA OS PROFESSORES E ESPECIALISTAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO E ESTABELECE CRITÉRIOS PARA COMPATIBILIZAÇÃO DOS REGIMES DE TRABALHO. FAZ E ADISPOSTO NO ARTIGO 24 DO ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

TELMA DE SOUZA, Prefeita Municipal de Santos, faz saber que a Câmara Municipal aprovou em sessão realizada em 2 de maio de 1991 e eu sanciono e promulgo a seguinte:

LEI COMPLEMENTAR N.º 22 CAPÍTULO I - Do Regime de Pessoal

Artigo 1º - Os professores e especialistas da Rede Municipal de Ensino ficarão submetidos ao Regime Jurídico Estatutário, de acordo com o estipulado no artigo 73 da Lei Orgânica Municipal e nos termos desta Lei Municipal, observando-se, dentre outras normas, o disposto nos artigos 39 a 41 da Constituição Federal.

Artigo 2º - A partir da vigência desta lei, é vedada a admissão de professores sob o Regime Jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho, salvo nos casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos da Lei Municipal nº 650/90, consoante o disposto no artigo 37, inciso IX da Constituição Federal.

CAPÍTULO II - Da Compatibilização dos Regimes

Artigo 3º - Ficam submetidos ao Regime Jurídico Estatutário, além dos atuais servidores estatutários, aqueles enquadrados nas seguintes situações:

I - Professores de 1º a 8ª séries do 1º Grau e 1ª a 3ª séries do 2º Grau, pertencentes ao Regime da Consolidação das Leis do Trabalho, desde que contratados até o dia 5 de outubro de 1988, tendo até esta data, prestado serviços habituais e permanentes à Prefeitura Municipal de Santos, estando em pleno exercício de suas funções na data de publicação desta lei, desconhecidos os casos com contrato de trabalho por prazo determinado.

II - Professores de Educação Física, Educação Musical, Educação Especial, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, pertencentes ao Regime da Consolidação das Leis do Trabalho, desde que contratados até o dia 5 de outubro de 1988, tendo até esta data, prestado serviços habituais e permanentes à Prefeitura Municipal de Santos, estando em pleno exercício de suas funções na data de publicação desta lei.

III - Professores substitutos, desde que inscritos até o dia 5 de outubro de 1988, tendo até esta data prestado serviços habituais e permanentes à Prefeitura Municipal de Santos, es-

tando em pleno exercício de suas funções na data de publicação desta lei.

Artigo 4º - Na mudança para o Regime Jurídico Estatutário, ficam assegurados, com vigência a partir de 1º de março de 1991, os benefícios, direitos e vantagens referidos no parágrafo 2º, do Artigo 39, da Constituição Federal.

Parágrafo 1º - Os benefícios, direitos e vantagens existentes e tratados, até então de forma diferenciada para os servidores dos demais Regimes de Trabalho, terão todos e exclusivamente o mesmo tratamento do Regime Estatutário.

Parágrafo 2º - Para obter o direito aos benefícios e vantagens do Regime Estatutário, na forma da legislação em vigor, serão adotados os seguintes critérios:

I - Servidores não contratados através de Concurso Público: considerada a data de 1º de março de 1991, exceto para os fins de aposentadoria por tempo de serviço, que será computado o tempo de serviço prestado no Regime de origem, de acordo com a legislação específica a respeito.

II - O estágio probatório a que se refere o Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos não será exigido àqueles que tenham estabilidade na forma da Constituição Federal (art. 19, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

III - Os efeitos pecuniários serão gerados a partir do primeiro dia do mês seguinte à publicação da presente lei.

Artigo 5º - Os servidores enquadrados nas situações mencionadas no artigo 3º, serão investidos em cargos de provimento efetivo desde que aceitem expressamente sua investidura.

Parágrafo 1º - Esse enquadramento dar-se-á, através da transformação automática do emprego em cargos reagrupados conforme o Anexo I desta lei e tomando-se como referência o efetivo de pessoal existente em 1º de março de 1991.

Parágrafo 2º - Após realizado o enquadramento acima descrito, considerando ainda a criação de cargos necessários à implementação de serviços e atividades a serem ampliados e implantados, além da adequação da nomenclatura de outros cargos, o Quadro de Professores e Especialistas da Prefeitura Municipal de Santos é o constante do Anexo II desta lei. Independentemente da opção do servidor pela permanência no seu Regime de origem, conforme o artigo 6º, da presente lei, o Quadro de Pessoal terá o limite por cargo conforme o mesmo Anexo II, continuando esses servidores a ocuparem o emprego atual.

Artigo 6º - Os servidores enquadrados nas situações do Artigo 3º deverão exercer a opção de transferência para o Regime Estatutário no cargo e salário respectivo, de acordo com o Anexo I da presente lei, no prazo máximo de 20 (vinte) dias a partir da data da publicação desta lei, de acordo com instruções da Secretaria de Administração.

Parágrafo 1º - Os servidores que, no prazo acima estipulado, optarem pela permanência no Regime de origem ficarão em Quadro específico

de empregos em extinção.

Parágrafo 2º - Os efeitos da presente opção retroagem a 1º de março de 1991.

Artigo 7º - Os professores integrantes de quaisquer regime de trabalho passaram a ter uma jornada semanal em horas/aula, cujo cálculo mensal será feito sobre cinco semanas, já incluído o descanso semanal remunerado.

Artigo 8º - A nova tabela de vencimentos passa a ser a constante do Anexo III, sendo a mesma incorporada à tabela de vencimentos dos demais servidores da Prefeitura Municipal de Santos.

Parágrafo 1º - Fica concedido aos atuais e futuros ocupantes das classes de Supervisor Pedagógico, Diretor de Escola, Assistente de Diretor, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional, quando no pleno exercício das funções desses cargos, a gratificação de 1/3 (um terço) a que se refere o artigo 145 do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos. Para efeito de incorporação aos proventos de aposentadoria, será considerado o prazo estipulado no Artigo 146, do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos.

Parágrafo 2º - Fica concedida aos atuais e futuros ocupantes da classe de Supervisor Pedagógico, quando no pleno exercício das funções desse cargo, a Função Gratificada - 2 (FG-2), na forma do Artigo 141, do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos. Para efeito de incorporação aos proventos de aposentadoria, será considerado o prazo estipulado no Artigo 213 do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos.

Parágrafo 3º - Fica concedida aos atuais e futuros ocupantes da classe de Diretor de Escola, quando no pleno exercício das funções desse cargo, a Função Gratificada - 4 (FG-4), na forma do Artigo 141, do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos. Para efeito de incorporação aos proventos de aposentadoria, será considerado o prazo estipulado no Artigo 213, do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos.

Parágrafo 4º - Fica concedida aos atuais e futuros ocupantes da classe de Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico e Orientador Educacional, quando no pleno exercício das funções desse cargo, a Função Gratificada - 6 (FG-6).

Parágrafo 5º - Fica concedida aos ocupantes da classe de Supervisor Pedagógico e aposentados nesse cargo, a Função Gratificada 2 (FG-2) na forma do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos, sendo vedada a acumulação de função gratificada anteriormente concedida, prevalecendo a de maior valor.

Parágrafo 6º - Fica concedida aos ocupantes da classe de Diretor de Escola e aposentados nesse cargo, a Função Gratificada - 4 (FG-4), na forma do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos, sendo vedada a acumulação de função gratificada anteriormente concedida, prevalecendo a de maior valor.

Parágrafo 7º - Fica concedida aos ocupantes da classe de Assistente de Diretor, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e aposentados nesses cargos a Função Gratificada - 6 (FG-6), na forma do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos, sendo vedada a acumulação de função gratificada anteriormente concedida, prevalecendo a de maior valor.

Artigo 9º - Fica assegurado aos docentes da carreira do Magistério Público Municipal, como referência inicial, piso salarial no valor de Cr\$ 891,34 (oitocentos e noventa e um cruzeiros e trinta e quatro centavos) - hora/aula, reajustado mensalmente pelo índice do DIEESE, de acordo com os termos da Lei Municipal nº 582, de 17 de março de 1989.

Artigo 10º - Os servidores enquadrados nas situações do Artigo 3º, que passaram a integrar o Quadro de Pessoal do Regime Estatutário, o farão no cargo e salário respectivo, de acordo com o Anexo I da presente lei.

Artigo 11º - A partir da vigência desta lei, os servidores enquadrados nas situações que dispõe o Artigo 3º, desde que atendido o disposto no Artigo 5º, passam a ser:

I - Contribuintes obrigatórios da Caixa de Pecúlios e Pensões dos Servidores Municipais de Santos, nos termos da legislação própria.

II - Regidos pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Santos e pelo Estatuto do Magistério Público Municipal de Santos.

Parágrafo Único - As formas e fontes de custeio para a concessão de benefícios previdenciários, em relação aos servidores enquadrados nas situações mencionadas no Artigo 3º, serão definidas em lei.

Artigo 12º - As disposições constantes desta lei não se aplicam aos contratos na forma do Artigo 37, inciso IX, da Constituição Federal.

Artigo 13º - O disposto nesta lei não impede a adoção de qualquer medida necessária à aplicação do disposto no artigo 24, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Artigo 14º - As despesas decorrentes da aprovação desta lei correrão por conta da dotação orçamentária própria, suplementada, se necessário, respeitado o limite legal para despesas com pessoal.

Artigo 15º - Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos na forma do Parágrafo 2º, do Artigo 4º, revogadas as disposições em contrário.

Registre-se e publique-se.
Palácio "José Bonifácio", em 17 de maio de 1991.

TELMA DE SOUZA
Prefeita Municipal

LUIZ ANTÔNIO MELHADO
Secretário de Administração
Registrada no livro competente.
Departamento Administrativo da Secretaria de Assuntos Jurídicos, em 17 de maio de 1991.
LUIZ CARLOS MARQUES
Chefe do Departamento em Substituição

Fonte: D. O. Urgente (1991).

QUADRO COM A EXTINÇÃO DOS CARGOS DE MONITORES DE ALFABETIZAÇÃO E CRIAÇÃO DOS CARGOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Santos, 28 de maio de 1991 - 19

CARGOS EXISTENTES EM 30/03/91		CARGOS A SEREM CRIADOS (C)		CARGOS A SEREM EXTINTOS (D)		CARGOS NECESSARIOS A IMPLANTACAO DE NOVAS ESCOLAS E IMPLANTACAO DE NOVOS SERVICOS E ATIVIDADES (E)		TOTAL DE CARGOS DO QUADRO DE PESSOAL (A)+(B)+(C)-(D)+(E)		
NOMENCLATURA	QTD.	NOMENCLATURA	QTD.	NOMENCLATURA	QTD.	NOMENCLATURA	QTD.	NIVEL SALARIAL	NOMENCLATURA	QTD.
PROF. EDUC. MUSICAL	2	PROF. EDUC. MUSICAL	1	MONITOR EDUC. MUSICAL	1	PROF. EDUC. MUSICAL	19	NPR-17	PROF. EDUC. MUSICAL	22
MONITOR EDUC. MUSICAL	1									
PROF. 1o E 2o GRAUS	3	PROF. ENSINO MEDIO	3	PROF. 1o E 2o GRAUS	3	PROF. ENSINO MEDIO	7	NPR-17	PROF. ENSINO MEDIO	10
PROF. EDUC. ESPECIAL	39									
		PROF. SUBST. ED. ESP.	62					NPR-17	PROF. EDUC. ESPEC.	47
PROF. ED. FISICA	1	PROF. EDUC. FISICA (1)	21	MONITOR EDUC. FIS. (1)	21	PROF. EDUC. FISICA	29	NPR-17	PROF. EDUC. FISICA	60
MONITOR EDUC. FIS.	21	PROF. EDUC. FISICA (2)	9	MONITOR (2)	9					
MONITOR	9									
		PROF. EDUC. FUND. II	335							
						PROF. EDUC. FUND. II	67	NPR-17	PROF. EDUC. FUND. II	402
TEC. EDUCACAO	2							NPR-17	TEC. EDUCACAO	2
MONITOR ALFABETIZ.	19	PROF. ED. JOVEM/ADULTO	19	MONITOR ALFAB.	19	PROF. ED. JOVEM/ADULTO	32	NPR-14	PROF. ED. JOVEM/ADULTO	51
PROF. B EDUC. INF.	32	PROF. EDUC. INFANTIL	177	PROF. B EDUC. INF.	49			NPR-14	PROF. EDUC. INFANTIL	180
PROF. A EDUC. INF.	106			PROF. A EDUC. INF.	128					
MONITOR	1	PROF. EDUC. INFANTIL	1	MONITOR	1					
INSTRUTOR	2	PROF. EDUC. INFANTIL	2	INSTRUTOR	2					
		PROF. SUBST. ED. INF.	251					NPR-14	PROF. SUBST. ED. INF.	251
PROFESSOR B	68	PROF. EDUC. FUNDAM. I	234	PROFESSOR B	100			NPR-14	PROF. EDUC. FUNDAM. I	238
PROFESSOR A	66	PROF. EDUC. FUNDAM. I	4	PROFESSOR A	134					
		PROF. SUBS. ED. FUND. I	258					NPR-14	PROF. SUBS. ED. FUND. I	258
TOTAL	495	152	-	1377	-	467	-	176	-	1733

OBS.: (1) - 3 SEDUC (2) - 1 SEMES
 - 18 SEMES - 2 SEAC - 6 SEDUC

NOTAS: A) TODOS OS SALARIOS EQUIVALENTES A JORNADAS DE TRABALHO DE 220HS/MES. JORNADAS DIFERENCIADAS TEM SALARIOS PROPORCIONAIS.
 B) QUADRO COMPLEMENTAR E REFERENCIADO NO ANEXO II DA LEI No. DE DE DE 1991

ANEXO III DA LEI COMPLEMENTAR Nº 22, DE 17 DE MAIO DE 1991 - TABELA DE VENCIMENTOS DE MARÇO DE 1991.

CLASSES	JORNADA DE TRABALHO MENSAL/SEMANAL	NIVEL SALARIAL PRIVATIVO	220HS/MES	175HS-AULA/MES	150HS-AULA/MES	125HS-AULA/MES	100HS-AULA/MES	90HS-AULA/MES	70HS-AULA/MES	50HS-AULA/MES
			CR\$	CR\$	CR\$	CR\$	CR\$	CR\$	CR\$	
SUPERVISOR PEDAGOGICO, DIRETOR DE ESCOLA, ASSIST. DIRETOR, COORD. PEDAGOGICO, ORIENT. EDUCACIONAL, TECN. EDUCACAO		NPR-17	23800,00	-	-	-	-	-	-	-
PROF. ENSINO MEDIO, PROF. EDUC. FISICA, PROF. EDUC. FUNDAMENTAL II, PROF. EDUC. MUSICAL		NPR-17	-	16280,00 (HORA AULA = 1085,46)	-	-	-	97692,00 (HORA AULA = 1085,46)	-	-
PROF. EDUC. ESPECIAL		NPR-17	-	18957,00 (HORA AULA = 1085,45)	-	135683,00 (HORA AULA = 1085,46)	-	-	-	54274,00 (HORA AULA = 1085,46)
PROF. SUBST. EDUC. ESPECIAL		NPR-17	-	-	-	-	-	-	-	44568,00 (HORA AULA = 891,34)
PROF. EDUC. INFANTIL, PROF. EDUC. FUNDAMENTAL I		NPR-14	-	155985,00 (HORA AULA = 891,34)	-	114419,00 (HORA AULA = 891,34)	-	-	-	-
PROF. EDUC. JOVENS/ADULTOS		NPR-14	-	-	-	-	-	-	66851,00 (HORA AULA = 891,34)	44568,00 (HORA AULA = 891,34)
PROF. SUBST. EDUC. INFANTIL, PROF. SUBST. EDUC. FUNDAMENTAL I		NPR-14	-	-	-	-	-	-	-	44568,00 (HORA AULA = 891,34)

ANEXO B - CLASSIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS NO PROCESSO SELETIVO

4 - Santos, 20 de fevereiro de 1992

ATOS OFICIAIS DO PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº 1508
DE 19 DE FEVEREIRO DE 1992

SUPRIME DISPOSITIVO DO DECRETO Nº 1487, DE 25 DE OUTUBRO DE 1991 E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

TELMÁ DE SOUZA, Prefeita Municipal de Santos, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei.

DECRETO:

Artigo 1º - Fica suprimido o artigo 4º do Decreto nº 1487, de 25 de outubro de 1991, renumerando-se o artigo seguinte.

Artigo 2º - Este decreto entra em vigor na data de publicação, revogadas as disposições em contrário. Registre-se e publique-se. Palácio "José Bonifácio", em 19 de fevereiro de 1992.

TELMÁ DE SOUZA
Prefeita Municipal

Registrado no livro competente
Departamento Administrativo da Secretaria de Assuntos Jurídicos, em 19 de fevereiro de 1992.

ANGELA SENTO SE MARQUES
Chefe do Departamento

RETIFICAÇÃO
DECRETO Nº 1502
DE 5 DE FEVEREIRO DE 1992

COMETE A PROFISSIONAL - PROGRESSO E DESENVOLVIMENTO DE SANTOS S/A, A EXECUÇÃO DE OBRAS E SERVIÇOS PÚBLICOS CONSTANTES NO PLANO DE APLICAÇÃO DO "FUNDO PARA O PROGRESSO DE SANTOS" PARA O ANO DE 1992.

Onde se lê:

Artigo 1º -

valor de Cr\$ 3.201.688.100,00 (três bilhões, duzentos e um milhões, seiscentos e oitenta e oito mil e cem cruzeiros).

Artigo 1º -

no valor de Cr\$ 3.201.688.100,00 (três bilhões, duzentos e um milhões, seiscentos e oitenta e oito mil e cem cruzeiros).

Em 12/02/92

ANGELA SENTO SE MARQUES
Chefe do Departamento

ATOS DA CHEFE DO PODER EXECUTIVO

Expediente despachado em 6 de janeiro de 1992
Ofício nº: 363/91, Seac - Autorizo.

Expediente despachado em 22 de janeiro de 1992
Ofício: s/m, Desesp - Autorizo.

Expediente despachado em 12 de fevereiro de 1992
Ofícios nºs: 042/92, G.S.P. - Autorizo; 042/92, Sefin - Autorizo.

ATOS DA COMISSÃO DE SERVIÇO CIVIL

CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE CARGOS DE PROFESSOR DE JOVENS/ADULTOS - JULGAMENTO DE RECURSOS

Anilda Fernandes Libório, deferido Acrescentação - tempo de serviço, passando a pontuação da requerente de 92,50 para 94,00 pontos. Altere-se a classificação final, passando a seguinte para 48º lugar. Providencie-se a publicação de novo edital com a correção devida; Denise da Conceição Hurtado, deferido Acrescentação - tempo de serviço, passando a pontuação da requerente de 90,00 para 101,50 pontos. Altere-se a classificação final, passando a seguinte para o 20º lugar. Providencie-se a publicação de novo edital com a correção devida; Célia Maria da Silva Brasileiro, deferido. A exigência do prazo para entrega de títulos, descumprida pela requerente, consta de convocação, publicada no D.O. Urgente do dia 11.02.92 e do edital de abertura do concurso, nº 35/92; Henedina Mena Xavier de Almeida Leite, deferido nos termos do item 2, do capítulo VIII - DOS RECURSOS, do edital de abertura do concurso, nº 35/92.

Santos, 18 de fevereiro de 1992

MARIA APARECIDA FERREIRA DA SILVA
Presidente da Comissão

CONCURSO PÚBLICO PARA PROVIMENTO DE CARGOS DE PROFESSOR DE JOVENS/ADULTOS

A Comissão de Serviço Civil fez publicar a classificação final do concurso em epígrafe, após retificações de acordo com recursos julgados, a seguir:

147.	474	MARIA CRISTINA ALVES SILVA	114,50
148.	504	MARIA DE LURDES M. D'AGOSTINI	113,00
149.	38	MARCELO HILTON TORRES SOTIROP	113,00
150.	485	MELQUIES DOS SANTOS OLIVEIRA	111,00
151.	248	CLETA F. TOME DOS SANTOS	110,00
152.	484	CARLETO HENRIQUE DA SILVA	109,00
153.	74	MARLENE ZAPARELLI MOURA	107,00
154.	186	MARIA CRISTINA B. DOS S. MARQUES	107,00
155.	369	MARIA DO CARMO DONIZETTI BORGES	107,00
156.	377	SÔNIA FREGUES DOS SANTOS ROSA	107,00
157.	193	LEDA MARIA SILVA DA RÓCHA	106,50
158.	196	SÔNIA MARIA FERREIRA LITVA	106,50
159.	402	JANIA REGINA DE SANTANA	106,50

140.	133	MARIA RILANET CURIA	106,50
141.	403	IMELDA MAREZ DOMINGOS GOMES	106,50
142.	345	MARLEIA REGINA FERREIRA	106,50
143.	210	IVANILIA CRISTINA SILVA PITTA	106,50
144.	227	ALICE AUGUSTA MATHEUS BARROSO	106,50
145.	147	SANDRA REGINA DE OLIVEIRA RIBEIRO	106,50
146.	148	BEATRIZ DE OLIVEIRA RIBEIRO	106,50
147.	211	SÔNIA MARIA VICENTE VIEIRA	106,50
148.	149	ELVIRANE DE OLIVEIRA LOPES	106,50
149.	59	DANNY CARLOS DE SAUS NETO	106,50
150.	304	LILIAN CRISTINA DOS SANTOS	106,50
151.	250	LILIAN FERREIRA DA SILVA	106,50
152.	200	MARCELA FÁBIA R. RODRIGUES	106,50
153.	279	ROSELI PAULINO BARROSO	106,50
154.	285	ROSILENE CRISTINA DA SILVA	106,50
155.	285	ROSILENE CRISTINA DE OLIVEIRA	106,50
156.	404	MARIA FÁBIA DOS SANTOS	106,50
157.	212	CRISTINA FERNANDES DOS SANTOS	106,50
158.	231	BURACIA HELENA LEITE DA SILVA	106,50
159.	232	ELIZABETH INACI DA SILVA	106,50
160.	54	EMÍLIA REGINA CRISTINA DE ARAÚJO	106,50
161.	330	CONDOMINHO MARILYN TAVEL	106,50
162.	517	TOLMA MARTINS SANCHES	106,50
163.	404	MARIA FÁBIA DOS SANTOS	106,50
164.	17	VALÉRIA DE BARROS RODRIGUES	106,50
165.	194	SURIANA NETO	106,50
166.	17	VILMA MARIA DE JESUS	106,50
167.	403	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
168.	118	PAULA JULIANA DORTA RIBEIRO	106,50
169.	430	ROSILENE CRISTINA FERREIRA	106,50
170.	118	VIRGÍNIA FAIXA DE RODRIGUES	106,50
171.	404	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
172.	284	VILMA MARIA DE FREITAS	106,50
173.	284	EMÍLIA ANAVAL TAVEL	106,50
174.	47	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
175.	91	MARIA LUCIA ALVES FERREIRA	106,50
176.	210	ROSILENE CRISTINA FERREIRA	106,50
177.	34	SÔNIA MARIA F. DE OLIVEIRA	106,50
178.	147	ROSILENE CRISTINA FERREIRA	106,50
179.	214	ARLEIDE DANTAS FERREIRA NEVES	106,50
180.	487	LIANE BARROS DANTAS	106,50
181.	214	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
182.	200	ANGELA CRISTINA ZILCH TAVEL	106,50
183.	593	TEREZA VILTON CRISTINA FERNANDES	106,50
184.	540	SANDRA CRISTINA BARROS	106,50
185.	467	SHIRLEY FONSECA RODRIGUES	106,50
186.	403	ANGÉLICA CRISTINA DA SILVA	106,50
187.	149	MARIA ELARA BARROSO	106,50
188.	467	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
189.	464	EMÍLIA ILDA DO CARMO	106,50
190.	464	EMÍLIA ILDA DO CARMO	106,50
191.	251	DEBORA PRUDENTE CORREA	106,50
192.	118	DEBORA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
193.	138	HELENA LUCIA FERREIRA DA COSTA	106,50
194.	402	ELIANE SANTOS BARROS	106,50
195.	117	PAULO LUIZ FERREIRA LOPES	106,50
196.	292	JANIA ROSA FERREIRA	106,50
197.	117	LIANE LUIZ FERREIRA	106,50
198.	4	MARIA ELIZETE FERREIRA	106,50
199.	472	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
200.	149	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
201.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
202.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
203.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
204.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
205.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
206.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
207.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
208.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
209.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
210.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
211.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
212.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
213.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
214.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
215.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
216.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
217.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
218.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
219.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
220.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
221.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
222.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
223.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
224.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
225.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
226.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
227.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
228.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
229.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
230.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
231.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
232.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
233.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
234.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
235.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
236.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
237.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
238.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
239.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
240.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
241.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
242.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
243.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
244.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
245.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
246.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
247.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
248.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
249.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50
250.	182	MARCELA APARECIDA DE ARAÚJO	106,50

ATOS DA COMISSÃO MUNICIPAL DE LICITAÇÕES

EDITAL

A Comissão Municipal de Licitações, situada no Palácio "Joo Gonçalves", na Praça Vitorino de Moura, procedendo às seguintes licitações:

T.P.085/92 - Requisição nº 1.21.05/92 - Seosp/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 10:30 (dez e meia) horas do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Concreto usado em diversas obras, conforme bases e especificações, nesta T.P.085/92 - Requisição nº 1.22.02/91 - Seosp/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 16:00 (seis horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Pulverizador, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.092/92 - Requisição nº 1.23.26/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Cilindro de gás, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.088/92 - Requisição nº 1.23.01/91 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:30 (quinze e meia) horas do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Camião de lixo, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.087/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

T.P.079/92 - Requisição nº 1.17.37/92 - Seop/Almox. da Seop

Recebimento das propostas até as 15:00 (quinze horas) do dia 10/3/92.

Descrição do Material: Gás oxigênio e gás acetileno, conforme bases e especificações, nesta Comissão.

ANEXO C – PORTARIA DE NOMEAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS/ADULTOS

**PORTARIAS N° 727 a 743-P-DP/92
DE 27 DE FEVEREIRO DE 1992**

O SECRETÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO, usando da delegação de poderes que lhe foi conferida pelo Decreto n° 531, de 6 de agosto de 1987, de acordo com o artigo 20, inciso II, da Lei 4623/84, nomeia, após concurso público:

Portaria n°/Nome

727-P-DP/92	Kátia Cristina Alves Silva
728-P-DP/92	Maria de Lourdes Martins D'Agostinho
729-P-DP/92	Maria Helena Correa Siqueira
730-P-DP/92	Nelci dos Santos Oliveira
731-P-DP/92	Gisela Ione dos Santos
732-P-DP/92	Carlos Henrique da Silva
733-P-DP/92	Mariene Zaparoli Mesquita
734-P-DP/92	Maria Cristina G. dos Santos Marques
735-P-DP/92	Maria do Carmo Gonzalez Borges
736-P-DP/92	Sonia Fagundes dos Santos Rosa
737-P-DP/92	Leda Maria Silva da Rocha
738-P-DP/92	Sonia Maria Ferreira de Lima
739-P-DP/92	Tania Regina de Santana
740-P-DP/92	Adélia Milanese Cunha
741-P-DP/92	Tania Maria Coelho Domingues
742-P-DP/92	Valéria Regina Perini
743-P-DP/92	Teresa Cristina Santos Rocha Pitta

para exercerem o cargo de Professor de Educação de Jovens e Adultos, Nível N-M do Quadro Permanente, do Grupo de Serviço Educação, criados respectivamente pela Lei Complementar 21, de 17 de maio de 1991 e transformado pela Lei Complementar 22, de 17 de maio de 1991; e Lei Complementar 22, de 17 de maio de 1991, ainda não providos.

Registre-se, publique-se e cumpra-se.
Palácio "José Bonifácio", em 27 de fevereiro de 1992.

LUIZ ANTONIO MELHADO
Secretário de Administração

Fonte: D. O. Urgente (1992).

ANEXO D – CONVOCAÇÃO PARA ESCOLHA E RELAÇÃO DE ESCOLAS E DE VAGAS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS/ADULTOS

Santos, 27 de fevereiro de 1992

Palácio "José Bonifácio", em 26 de fevereiro de 1992.

LUIZ ANTÔNIO MELHADO
Secretário de Administração

SECRETARIA DE OBRAS E SERVIÇOS PÚBLICOS

ATOS DO CHEFE DO DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE TRÂNSITO

EDITAL DE CHAMAMENTO Nº 1/92

Pelo presente, ficam os permissionários do Serviço de Transporte Coletivo de Colegias, intimados a comparecerem ao Departamento Municipal de Trânsito - Demutran, para retirarem a cópia do Decreto nº 1.588 de 30 de dezembro de 1991, que aprova o Regulamento do Serviço de Transporte Coletivo de Escolas, no prazo legal de 5 (cinco) dias a contar da data da publicação - preito e chape relacionados:

1 - WY 0100; 2 - WY 0107; 3 - WY 0202; 4 - WY 0664; 5 - WY 2010; 6 - WY 0380; 7 - WY 0131; 8 - WY 0296; 9 - WY 1477; 10 - WY 1517; 11 - WY 0483; 12 - WY 0467; 13 - WY 0313; 14 - WY 0551; 15 - WY 0115; 16 - WY 0443; 17 - WY 1191; 18 - WY 1770; 19 - WY 1666; 20 - WY 0050; 21 - WY 1326; 22 - WY 0479; 23 - WY 0709; 25 - WY 0719; 26 - WY 1846; 28 - WY 0578; 29 - WY 0139; 32 - WY 0560; 33 - WY 1230; 34 - WY 1222; 35 - WY 1083; 36 - WY 0105; 37 - WY 1455; 38 - WY 1621; 39 - WY 1451; 40 - WY 0433; 41 - WY 0167; 42 - WY 1193; 44 - WY 1032; 48 - WY 1487; 49 - WY 0187; 50 - WY 0307; 55 - WY 0250; 56 - WY 1972; 58 - WY 1921; 59 - WY 0692; 63 - WY 0102; 65 - WY 0083; 66 - WY 1257; 67 - WY 0699; 68 - WY 2755; 70 - WY 0321; 71 - WY 1760; 72 - WY 2181; 75 - WY 1497; 77 - WY 0732; 78 - WY 0159; 79 - WY 0319; 80 - WY 0439; 82 - WY 2171; 86 - WY 0883; 87 - WY 1127; 90 - WY 1007; 91 - BWA 1266; 94 - WY 1203; 95 - WY 0493; 97 - WY 1816; 98 - WY 1450; 99 - WY 0703; 100 - WY 1322; 101 - WY 1661; 102 - WY 0309; 104 - WY 1671; 105 - WY 1881; 106 - BWE 0054; 108 - WY 1851; 110 - WY 1916; 111 - WY 1382; 112 - WY 0804; 113 - WY 0314; 114 - WY 1303; 115 - WY 1277; 116 - WY 1267; 117 - WY 0489; 118 - WY 0934; 119 - WY 1962; 121 - WY 1593; 123 - WY 0588; 125 - WY 2002; 128 - WY 1840; 129 - WY 1850; 131 - WY 0638; 132 - WY 1114; 133 - WY 2002; 134 - WY 2032; 135 - WY 1860; 136 - WY 2042; 137 - WY 1870; 138 - WY 1154; 139 - WY 0648; 141 - WY 2062; 142 - WY 658; 143 - BWE 0619; 144 - WY 1847; 145 - WY 0678; 147 - WY 2072; 148 - WY 3215; 150 - WY 1827; 151 - WY 0708; 152 - WY 2251; 153 - WY 1837; 154 - WY 0718; 155 - WY 0819; 157 - WY 1164; 158 - WY 0728; 159 - WY 2082; 160 - WY 0829; 161 - WY 0830; 162 - WY 2092; 163 - WY 2281; 164 - WY 1960; 166 - WY 0738; 167 - WY 1870; 168 - WY 1214; 169 - WY 0349; 171 - WY 1980; 172 - WY 0869; 173 - WY 1673; 174 - WY 3275; 175 - WY 0748; 176 - WY 2164; 177 - WY 2258; 178 - WY 2172; 179 - BWE 0909; 180 - WY 3120; 181 - WY 3080; 190 - WY 1960; 191 - WY 3211; 192 - WY 1897; 193 - WY 2182; 194 - WY 3285; 195 - WY 2192; 196 - WY 0879; 198 - WY 0758; 199 - WY 0899; 200 - WY 1234; 201 - WY 2000; 202 - WY 1907; 203 - WY 3040; 204 - BWB 6270; 205 - WY 2202; 206 - WY 1224; 207 - WY 2321; 208 - WY 2331; 209 - WY 1244; 210 - WY 1254; 211 - WY 3919; 212 - WY 1264; 213 - WY 0768; 214 - WY 0779; 215 - WY 3295; 216 - WY 0788; 217 - BZ 2296; 218 - WY 1817; 219 - WY 3305; 220 - WY 0929; 221 - WY 1927; 222 - WY 0798; 223 - WY 1703; 224 - WY 3315; 225 - WY 2341; 226 - BHG 2372; 227 - WY 2212; 228 - WY 2276; 229 - BWA 0824; 230 - WY 0939; 231 - WY 2286; 232 - WY 1733; 233 - WY 0958; 234 - WY 1914; 235 - WY 1274; 236 - WY 3050; 237 - WY 2308; 238 - WY 2295; 239 - WY 3060; 240 - WY 3070; 241 - WY 2401; 242 - WY 0979; 243 - WY 1779; 244 - WY 1284; 245 - WY 2351; 246 - WY 0969; 247 - WY 0980; 248 - WY 1783; 249 - WY 2302; 250 - WY 1987; 251 - WY 0999; 252 - WY 3140; 253 - WY 3150; 254 - WY 3040; 255 - WY 3325; 256 - WY 1793; 257 - WY 2331; 258 - WY 1803; 259 - WY 1304; 260 - WY 1813; 261 - WY 1977; 262 - WY 2346; 263 - WY 2361; 264 - WY 1873; 265 - WY 2371; 266 - WY 2965; 267 - WY 2316; 268 - WY 2336.

Obs.: No ato da escolha poderá se fazer representar por procurador (a) legalmente habilitado (a).

O não comparecimento dos professores que serão nomeados implicará na designação, por parte desta Seduc, da Unidade Escolar, em que exercerá suas funções docentes.

O não comparecimento dos demais convocados implicará na desistência da substituição para o corrente ano letivo.

Os candidatos a cargos, em caráter de substituição serão contratados, pela Lei nº 650/90.

MARIA LÚCIA PRANDI GOMES
Secretária de Educação

SECRETARIA DE HIGIENE E SAÚDE

ATOS DO SECRETÁRIO

O Secretário de Higiene e Saúde, no uso de suas atribuições, designa a enfermeira Dayse Gomes de Oliveira Garzeiro, para em substituição, responder pela direção da Policlínica do São Bento, durante impedimento por férias da enfermeira Fiane Lany Valente. Registre-se, publique-se e cumpra-se.

DAVID CAPISTRANO DA COSTA FILHO
Secretário de Higiene e Saúde

CAIXA DE PECÚLIOS E PENSÕES DOS SERVIDORES MUNICIPAIS

EDITAL

A Caixa de Pecúlios e Pensões dos Servidores Municipais de Santos, situada na Rua Ceará nº 11, comunica que está procedendo ao seguinte convite: **Convite nº 11/92 - Proc. 178.92 - Aquisição de Material de Escritório.**

Recebimento das propostas até às 15:00 horas do dia 28/2/92.

As especificações serão fornecidas na Seção de Compras no endereço acima.

SÁLVIO BARI
Superintendente

prodesan progresso e desenvolvimento de Santos S.A.

COMUNICADO

AUX. 1743 - TOMADA DE PREÇOS PARA CONTRATAÇÃO DE EMPRESA PARA ORGANIZAÇÃO E ACESSORAMENTO DAS SOLENIDADES E EVENTOS OFICIAIS.

Comunicamos aos interessados na licitação acima que o prazo para abertura das propostas foi prorrogado para o dia 13 de março de 1992, no mesmo horário.

As firmas deverão apresentar a documentação para o cadastramento até às 18:00 horas do dia 10 de março.

Santos, 24 de fevereiro de 1992.

ALCINDO FERNANDES GONÇALVES
Diretor-Presidente

EDITAL

A Prodesan - Progresso e Desenvolvimento de Santos S/A, situada na Praça dos Expedicionários nº 10, comunica que está procedendo às seguintes Cartas-Convites:

PC Nº 361/92 - Móveis para escritório.
Entrega das propostas: 9/3/92.
Abertura: 9/3/92 às 16:00 horas.

PC Nº 363/92 - Móveis para escritório.
Entrega das propostas: 10/3/92.
Abertura: 10/3/92 às 16:00 horas.

As especificações serão fornecidas aos interessados, na Divisão de Compras, no endereço acima, 5º andar.

Santos, 26 de fevereiro de 1992.

LUIZ JOSÉ G. MARQUES
Departamento Administrativo

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ATOS DA SECRETÁRIA

A Secretária de Educação do Município de Santos convoca os candidatos aprovados no Concurso de Ingresso de Professores de Jovens e Adultos, conforme classificação publicada no D.O.U. de 20/2/92, para escolha de classes, que será realizada no dia 5/3/92, às 9:00 horas, no Auditório da Prodesan, conforme cronograma abaixo:

- Professores classificados do 1 ao 17, os quais serão nomeados, para escolha de cargos vagos.
- Professores classificados do nº 18 ao 40 para escolha de cargos, em caráter de substituição.

CARGOS VAGOS

EMPG "Auxiliadora da Instrução"	2
EMPG "Cidade de Santos"	1
EMPG "Dião Bueno"	3
EMPG "Fernando Costa"	1
EMPG "Gota de Leite"	2
EMPG "Sr. José Genésio"	1
EMPG "Lourdes Cruz"	1
EMPG "Mário Alcântara"	1
EMPG "Martins Fontes"	1
EMPG "28 de Fevereiro"	2
EMEI "Cely de Moura Negrini"	1

CARGOS PROVISÓRIOS

EMEI "Igreja N. Senhoras Assunção"	1
"Casa João Paulo II"	3
"Centro de Atendimento à População" - CAP	1
"Cecor" - Casa do Trem	1
"Moinho Santista"	1

CSTC Companhia Santista de Transportes Coletivos

LICITAÇÃO Nº 011/92 - CA 300

Objeto: Fornecimento e instalação de 1 (um) equipamento PABX, construído com sistema Digital - Temporal de Comunicação, controlado por programa armazenado (CPA) com capacidade inicial de 120 portas e capacidade final de 240 portas, sendo sua configuração inicial:

- 100 (cem) ramais analógicos;
- 20 (vinte) mesas operadoras (console);
- 2 (duas) mesas operadoras (console);
- 1 (uma) fonte de alimentação contendo:
- 1 (um) conjunto retificador/carregador de baterias;
- 1 (um) conjunto de baterias e seu respectivo suporte rigorosamente dentro das especificações requeridas pelo fabricante do PABX e das baterias.

Acha-se aberta Tomada de Preços para fornecimento e instalação de 1 (um) equipamento PABX. O edital completo poderá ser retirado no Departamento de Suprimentos na av. Fátima Pestana nº 100 - Santos - SP, no horário comercial.

As propostas serão abertas às 10:30 horas do dia 10 de março de 1992, no endereço acima.

Santos, 27 de fevereiro de 1992.

PEDRO SETIVO NAGAO
Diretor-Presidente

Fonte: D. O. Urgente (1992).

ANEXO E – CARTAS DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS DAS COLABORADORAS

Itariri, 26 de setembro de 2020.

Carta de Cessão

Eu, Adélia Milanesi Cunha, RG 3.416.273-2, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de exposição de minha entrevista, gravada em 27 de abril de 2019, para Thalita Di Bella Costa Monteiro, aluna regularmente matriculada no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, usá-la integralmente, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo-me.


Adelia Milanesi Cunha

Santos, 27 de abril de 2021.

Carta de Cessão

Eu, Elaine Babonovich, RG 15.287.515-3, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de exposição de minha entrevista, gravada em 30 de julho de 2020, para Thalita Di Bella Costa Monteiro, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos – Doutorado, usá-la integralmente, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta de cessão.



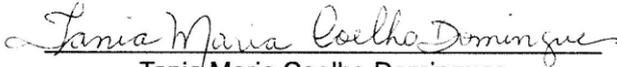
Elaine Babonovich

Santos, 24 de maio de 2021.

Carta de Cessão

Eu, Tania Maria Coelho Domingues, RG 16251590-X, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de exposição de minha entrevista, gravada em 8 de dezembro de 2020, para Thalita Di Bella Costa Monteiro, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos – Doutorado, usá-la integralmente, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta de cessão.


Tania Maria Coelho Domingues

Santos, 24 de junho de 2021.

Carta de Cessão

Eu, Gisela Ione dos Santos, RG Gisela Ione dos Santos declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de exposição de minha entrevista, gravada em 5 de janeiro de 2021, para Thalita Di Bella Costa Monteiro, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos – Doutorado, usá-la integralmente, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente carta de cessão.

Gisela Ione dos Santos
Gisela Ione dos Santos