



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU
Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa Sociologia e História da Educação

FLÁVIO CORREIA NARDY

ENTRE MOVIMENTOS E REARRANJOS:
trajetórias e formação de lideranças do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do
Sul (1940-1999)

Porto Alegre

2026

FLÁVIO CORREIA NARDY

ENTRE MOVIMENTOS E REARRANJOS:

trajetórias e formação de lideranças do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (1940-1999)

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Dóris Bittencourt Almeida

Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação

Porto Alegre

2026

CIP - Catalogação na Publicação

Nardy, Flavio Correia

ENTRE MOVIMENTOS E REARRANJOS: trajetórias e formação de lideranças do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (1940-1999) / Flavio Correia Nardy. -- 2026.

267 f.

Orientador: Dóris Bittencourt Almeida.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2026.

1. associativismo docente. 2. trajetórias. 3. lideranças sindicais docentes. 4. Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS). 5. História da Educação. I. Almeida, Dóris Bittencourt, orient. II. Título.

FLÁVIO CORREIA NARDY

ENTRE MOVIMENTOS E REARRANJOS:

trajetórias e formação de lideranças do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (1940-1999)

Esta Tese de Doutorado foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Educação e aprovada em sua forma final, com alterações indicadas pela banca.

Porto Alegre, 02 de abril de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Dóris Bittencourt Almeida (UFRGS) - Orientadora

Dra. Paula Perin Vicentini (Universidade de São Paulo)

Dra. Carla Simone Rodeghero (UFRGS)

Dr. Marcos Luiz Hinterholz (Externo)

Dra. Natália de Lacerda Gil (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

A professora Dóris Bittencourt Almeida pela orientação, pela atenção dedicado a esta pesquisa e pelos ensinamentos nestes quatro anos de doutorado. Agradeço pelo olhar humano e pelo incentivo nesses últimos momentos que me levaram a construção desta Tese.

Aos professores Paula Perin Vicentini, Carla Simone Rodeghero, Natália Gil e Marcos Luiz Hinterholz por terem aceitado participara das bancas de qualificação e defesa de tese. Agradeço pelas preciosas contribuições a este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A Direção Estadual do CPERS que me autorizou a ter acesso ao Acervo documental da instituição.

Ao Hermes, Eliezer, Maria Augusta, Paulo, Lúcia e Carmem que se dispuseram a contar suas histórias.

A minha família, em especial, a minha companheira Amanda e ao meu filho Cícero, que me acompanharam ao longo desse trajeto, além de minha mãe, que sempre esteve presente mesmo de longe.

Aos meus amigos e amigas, velhos camaradas, que tiraram um tempo de suas vidas para conversar e tornar a vida mais leve.

RESUMO

A presente pesquisa é resultado de uma investigação sobre as trajetórias de Hermes Zaneti, Eliezer Pacheco, Paulo Egon, Maria Augusta Feldman, Paulo Egon, Lúcia Camini e Carmem Padilha e lideranças do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), dentro do recorte temporal de 1940-1999. O objetivo deste estudo é analisar suas trajetórias sociais, abrangendo o período anterior ao ingresso na entidade, o processo de inserção institucional, a sua consolidação como dirigentes e, por fim, os momentos de desligamento. A tese, portanto, defende que a constituição dessas lideranças do CPERS não foi produto meramente de um processo individual, espontâneo ou casual, mas desdobramento da articulação entre suas trajetórias sociais e seus itinerários formativos, particularmente vinculados às experiências familiares, escolares e profissionais, bem como a seus engajamentos políticos e sindicais. Somado a isso, inclui mudanças históricas significativas ocorridas no processo de abertura política da ditadura civil-militar brasileira e da redemocratização, que impactou no modo de organização do sindicalismo docente gaúcho. Isso tudo colocou em crise o modelo que preconizava que a profissão de professor era um sacerdócio, uma missão. As greves ocorridas nesse contexto, em especial, entre 1979 e 1991, reconfiguraram suas identidades profissionais e sua cultura política, repercutindo diretamente em sua inserção em cargos dirigentes da entidade, tanto a nível regional quanto a nível estadual. Englobou-se, também, o quanto o ativismo desses sujeitos no CPERS ressoou em seus processos formativos, afirmando essa entidade como uma instituição educativa. Para reconstruir essas trajetórias, buscou-se produzir um *corpus documental* centrado na recomposição das memórias dessas lideranças por meio de suas narrativas orais, mobilizando, também, de forma complementar, outras fontes ligadas a seus arquivos pessoais, que foram cedidos provisoriamente pelos entrevistados ou que se encontram no Centro de Memórias da Educação (Faced-UFRGS). Para compreender os itinerários de vida desses agentes, bem como as formas pelas quais vivenciaram suas experiências e construíram suas memórias, a tese mobilizou: o conceito de trajetória, em diálogo com Pierre Bourdieu; as noções de espaço de experiência e horizonte de expectativa, formuladas por Reinhart Koselleck; e as reflexões sobre memória desenvolvidas por Ecléa Bosi, Alistair Thomson e Paul Ricoeur. As análises, em um primeiro momento, se voltaram para trazer à cena historiográfica evidências do desenvolvimento do associativismo docente gaúcho entre 1945 e 1975. Em seguida, voltaram-se para entender os movimentos e rearranjos que essas lideranças fizeram nos espaços sociais (campo) por onde transitaram. Foram analisadas suas práticas socializadoras, em suas dimensões familiares, educacionais, profissionais e políticas, responsáveis pela formação do *habitus*, ou seja, das disposições que cada um desenvolveu ao passar por esses diferentes lugares, que contribuíram para o modo e as posições que assumiram no papel de liderança na instituição. Sustento que, do ponto de vista acadêmico, este trabalho pretende ser uma contribuição teórica e metodológica para refletir sobre a História da Educação a partir da temática do associativismo docente, centrado nas trajetórias e nos percursos formativos de suas lideranças políticas.

Palavras-chaves: associativismo docente; trajetórias; lideranças sindicais docentes; Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS); História da Educação

ABSTRACT

This research is the result of an investigation into the trajectories of Hermes Zaneti, Eliezer Pacheco, Paulo Egon, Maria Augusta Feldman, Lúcia Camini, and Carmem Padilha, leaders of the Teachers' Center of the State of Rio Grande do Sul (CPERS), within the time frame of 1940-1999. The objective of this study is to analyze their social trajectories, encompassing the period prior to their entry into the organization, the process of institutional insertion, their consolidation as leaders, and, finally, their moments of disengagement. The dissertation therefore argues that the constitution of these CPERS leaders was not merely the product of an individual, spontaneous, or casual process, but rather the unfolding of the articulation between their social trajectories and their formative itineraries, particularly linked to family, school, and professional experiences, as well as to their political and union engagements. In addition, it considers significant historical changes that occurred during the political opening of the Brazilian civil-military dictatorship and the subsequent redemocratization, which impacted the modes of organization of teacher unionism in Rio Grande do Sul. These processes placed into crisis the model that conceived teaching as a vocation or mission. The strikes that occurred in this context, especially between 1979 and 1991, reconfigured their professional identities and political culture, directly affecting their insertion into leadership positions within the organization, both at the regional and state levels. The study also examined the extent to which these subjects' activism within CPERS resonated in their formative processes, affirming the organization as an educational institution. To reconstruct these trajectories, a documentary corpus was produced centered on the recomposition of these leaders' memories through their oral narratives, complemented by other sources linked to their personal archives, temporarily provided by the interviewees or preserved at the Center for Memory of Education (FACED-UFRGS). To understand the life itineraries of these agents, as well as the ways in which they experienced their trajectories and constructed their memories, the dissertation mobilized the concept of trajectory in dialogue with Pierre Bourdieu; the notions of space of experience and horizon of expectation formulated by Reinhart Koselleck; and reflections on memory developed by Ecléa Bosi, Alistair Thomson, and Paul Ricoeur. The analyses initially sought to bring historiographical evidence of the development of teacher associativism in Rio Grande do Sul between 1945 and 1975. Subsequently, they focused on understanding the movements and rearrangements these leaders made within the social spaces (fields) through which they circulated. Their socializing practices were examined in their familial, educational, professional, and political dimensions, which were responsible for the formation of *habitus*, that is, the dispositions each individual developed while passing through these different spaces, which contributed to the ways and positions they assumed as leaders within the institution. I argue that, from an academic perspective, this work intends to provide a theoretical and methodological contribution to reflections on the History of Education through the theme of teacher associativism, centered on the trajectories and formative pathways of its political leaders.

Keywords: teacher associativism; trajectories; teacher union leadership; Teachers' Center of the State of Rio Grande do Sul (CPERS); History of Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cadernos de documentos do Arquivo Eliezer Pacheco	21
Figura 2 - Álbum do Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE) com fotografias e recortes de jornais (1956-1957).....	21
Figura 3 - Reunião Direção CPPE, 1956-1957	22
Figura 4 - Artigo Jornal, intitulado “Professoras Casadas São Prejudiciais ao Ensino” sem identificação, sem data	22
Figura 5 - Dissertação de mestrado de Eliezer Pacheco (1993)	23
Figura 6 - Comunicado do Comando de Greve (1987) e Material de Campanha da Eleição do CPERS de 1981 - Chapa “Unidade e Ação”	25
Figura 7 - Cartaz Chapa Unidade e Ação, eleições CPERS, 1981	26
Figura 8 - Evento CPPE (1960-1962)	28
Figura 9 - Boletim Informativo (1973).....	28
Figura 10 - Relatório do Serviço Nacional de Informação (SNI) sobre as atividades políticas do professor Eliezer Pacheco (1975).....	30
Figura 11 - Ata inaugural do Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE).....	58
Figura 12 - Discurso da primeira presidenta do CPPE, Clélia Argollo Ferrão, na comemoração dos 25 anos do CPPERS. Em sua fala, ela nomeia as fundadoras do CPPE, das quais vemos na foto, da esquerda para a direita, Carmen Martins Bissacot, Suely Schroeder, Indiana do Vale Matzembacher, Maria Messias Correa, Margarida Michelin e Horacina Lague.....	59
Figura 13 - Assembleia do CPPE do ano de 1956 no Teatro São Pedro.....	69
Figura 14 - Charge do cartunista SamPaulo	74
Figura 15 - O Governador Leonel Brizola corta a fita de inauguração da Sede da CPPE na Rua Dr. Flores, 1961	77
Figura 16 - Gabinete médico e dentário doado a sede do CPPE pelo governo do estado, 1961	78
Figura 17 - Sede do CPERS atualmente.....	199
Figura 18 - Assembleia do CPERS, Auditório Araújo Vianna, Porto Alegre, 5 abr. 1979....	214
Figura 19 - Charge Sampaolo, Folha da Tarde, 18 de abril de 1979.....	217
Figura 20 - Diretoria CPERS eleita em 1990, Jornal Magister, set./out. 1990.....	221
Figura 21 - Cartaz de divulgação da Chapa Unidade e Ação, eleição para Direção Central do CPERS, 1981	222

Figura 22 - Cartaz da Chapa Unidade e Participação, eleição para Diretoria Geral do 27º Núcleo, 1987	224
Figura 23 - Cartaz da Chapa Movimento Resgate, eleição para Diretoria Central do CPERS, 1993	224
Figura 24 - Assembleia Geral CPERS no Gigantinho, 1985.....	235
Figura 25 - Paulo Egon fala ao microfone, Assembleia Geral, Greve de 1987.....	238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roteiro de questões das entrevistas	33
Quadro 2 - Levantamento de Fontes.....	40
Quadro 3 - Categorias de Análise e Eixos Temáticos	97
Quadro 4 - Meio de origem, território, profissão e escolaridade dos pais.....	103
Quadro 5 - Escolaridade dos Pais	115
Quadro 6 - Dimensão linguística, religiosidade e identidade política.....	121
Quadro 7 - Trajetória Escolar: Ensino Básico e formação docente.....	141
Quadro 8 - Carreira profissional.....	174
Quadro 9 - Formação no Ensino Superior	176
Quadro 10 - Tempo, cargos e instâncias do CPERS (1975-1999)	201
Quadro 11 - Cargos e Instâncias CPERS	201
Quadro 12 - Trajetórias Político-Partidárias das Lideranças do CPERS (1960-2025).....	229
Quadro 13 - Linha do Tempo Comparativa trajetória política partidária (1960-2025).....	229

LISTA DE SIGLAS

ABAR	Associação Brasileira de Agências Reguladoras
AGERGS	Agência Estadual de Regulação dos Serviços Públicos Delegados do Rio Grande do Sul
ASPHE	Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação
ASTEC	Associação dos Técnicos de Nível Superior do Município de Porto Alegre
ATEMPA	Associação dos Trabalhadores/as em Educação do Município de Porto Alegre
CEDS	Centro de Estudos e Debates Socialistas
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológicas
CEU	Casa do Estudante Universitário
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPPE	Centro dos Professores Primários do Estado
CPPERS	Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul
CRPE	Centro Regional de Pesquisa Educacional
CRT	Companhia Riograndense de Telecomunicações
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
FACED	Faculdade de Educação da UFRGS
FARSUL	Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul
FASE	Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul
FEUPA	Federação dos Estudantes Universitários de Porto Alegre
FEUSM	Federação dos Estudantes Universitários de Santa Maria
FIDENE	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
GEMAR	Grêmio Estudantil Manoel Ribas
IE	Instituto de Educação General Flores da Cunha
IFs	Institutos Federais de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPE	Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Rio Grande do Sul
MAPA	Ministério da Agricultura e Pecuária
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
ME	Movimento Estudantil
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Partido Libertador
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Presidência da República
PSD	Partido Social Democrático
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEC	Secretaria de Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAN	Sistema de Informações do Arquivo Nacional
SIMPA	Sindicato dos Municípios de Porto Alegre
SNI	Serviço Nacional de Informação
SPM/PR	Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEE	União Estadual dos Estudantes
UESNE	União de Estudantes Secundaristas do Nordeste do Estado
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UNEMAT	Universidade Estadual do Mato Grosso
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USE	União Santamariense de Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FONTES E CONCEITOS	19
1.1 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DOCUMENTAL E DO REFERENCIAL TEÓRICO: CAMINHOS PERCORRIDOS E CONCEITOS CENTRAIS.....	19
2 A INSTITUIÇÃO: GÊNESE, CONSOLIDAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO INTERNA	55
2.1 ASSOCIATIVISMO DOCENTE NO RIO GRANDE DO SUL (1945-1975).....	55
2.2 UM PASSO IMPORTANTE PARA O ASSOCIATIVISMO DOCENTE NO RS: O CPPE	57
2.3 DOS VENTOS DAS MUDANÇAS DOS ANOS DE 1960 À LUTA INTERROMPIDA PELA DITADURA (1960-1975).....	76
3 APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS.....	83
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS TRAJETÓRIAS: PANORAMA GERAL	83
3.1.1 Eliezer Moreira Pacheco	84
3.1.2 Hermes Zaneti.....	86
3.1.3 Maria Augusta Almeida Feldman.....	89
3.1.4 Paulo Egon Wiederkehr.....	91
3.1.5 Lúcia Camini.....	93
3.1.6 Carmem Padilha	95
4 FAMÍLIA, EDUCAÇÃO, TRABALHO E SINDICATO	97
4.1FAMÍLIA: ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA	100
4.1.1 Território, terra, trabalho e educação	102
4.1.2 Língua, religião e política.....	120
5 A ESCOLA BÁSICA: CONDIÇÕES DE ACESSO E ESTRATÉGIAS DE CONTINUIDADE	140
6 CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	174
7 ENGAJAMENTO E TRAJETÓRIA NO CPERS (1974-1998).....	200
7.1 INSERÇÕES INSTITUCIONAIS	201
7.1.1 A Greve de 1979: o nascimento de uma nova prática política e a produção de novas lideranças.....	206

7.2 AS NOVAS LIDERANÇAS OCUPAM O CPERS: POSIÇÕES, MEMÓRIAS, CONFLITOS E ALIANÇAS POLÍTICAS	219
7.2.1 Inserções políticas e institucionais após a saída do CPERS	244
CONCLUSÃO.....	250
REFERÊNCIAS	258

INTRODUÇÃO

O que passou não conta?
 indagarão
 as bocas desprovidas.
 Não deixa de valer nunca.
 que passou ensina
 com sua garra e seu mel.
 (Thiago de Mello).

"Deus ajuda quem cedo madruga!? Ajuda a quem? O Patrão?". Essas são as palavras da professora Cida, que, de tempos em tempos, ecoam na minha cabeça. Cida foi minha professora na quarta e na sétima série. Esta mulher carregava em seu rosto muitas marcas da vida, especialmente da sala de aula, mas também por ser mulher, pobre e mãe. Carregava marcas de um tempo em que eu a via chegando ou saindo da escola de bicicleta, uma *Barra Forte* azul, bicicleta que naquele tempo era usada por muitos trabalhadores pobres do interior do Brasil para se deslocar de sua casa até seu local de trabalho. Sem glamour, ela pedalava por ruas de terra até a Escola Estadual Padre Ezequiel Ramin, no bairro módulo 05, na cidade de Juína, Mato Grosso. No bairro, não havia ruas asfaltadas, a grande maioria das casas era muito simples, sem pintura e de madeira, casas pintadas de terra vermelha, por pinceladas de barro e poeira.

Ao lembrar da professora Cida, a partir desse fragmento de memória, me desloco ao tempo de escola, vou a esse tempo por ser um tempo que me deixou muitas marcas, seja pela sua doçura, seja pela sua dureza. Me deslocar até esse tempo me faz pensar sobre meus professores e professoras, especialmente aqueles que me despertaram de algum modo para o mundo no qual eu vivia, um mundo injusto para quem nasceu sem casa, sem pai, sem dinheiro. Penso neles porque me inspiram, pois gostaria de ser como foram comigo, cuidadosos, generosos, provocadores, críticos. São esses professores que eu estou tentando encontrar, esses que vieram antes de mim, que abriram os caminhos para que eu pudesse estar aqui hoje. São esses professores que me dão esperança e que me fazem querer contar histórias, histórias revisitadas, histórias esquecidas e silenciadas, histórias que poderiam nunca ser lembradas.

É desse lugar que parto, o lugar que me fez criança, que me faz sonhar e desejar tempos melhores para a educação e para os professores e professoras. É também desse lugar que buscarei, neste texto, apresentar uma narrativa historiográfica que toma como objeto de estudo a memória de seis lideranças do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), que chegaram até mim após um longo processo de investigação, iniciado em 2022, com meu ingresso no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGEdu/UFRGS). Antes de chegar até esses sujeitos, minha motivação inicial era investigar a história institucional do CPERS. Essa curiosidade surgiu porque antes de ingressar no doutorado tive acesso, de modo informal, durante o período em que militei na entidade, entre 2014 e 2020, a inúmeros relatos sobre os movimentos e ações empreendidas pelo magistério gaúcho, especialmente sobre a Greve de 1979, a primeira delas, e as greves dos anos de 1980.

Ao longo da pesquisa, percebi que o que mais me mobilizava não era apenas compreender a história da instituição, mas, sobretudo, conhecer a trajetória das pessoas que construíram o CPERS, particularmente aquelas que exerceram funções de liderança entre as décadas de 1970 e 1990. Isso me fez pensar sobre quais caminhos percorreram até se tornarem lideranças dessa entidade. Ao mesmo tempo, indago: como essa experiência de algum modo ressoou sobre os seus processos formativos e identitários?

Ao recompor as memórias desses representantes sindicais, compreendi a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre suas trajetórias. Nesse sentido, proponho, nesta tese de doutorado, investigar de que modo esses percursos foram constituídos por uma multiplicidade de fatores, incluindo suas origens sociais e familiares, seus itinerários educacionais, seus processos de engajamento na entidade, suas experiências como dirigentes e seus engajamentos políticos, sociais e partidários.

Para uma melhor compreensão desse processo, é preciso recordar que a entidade da qual esses dirigentes fizeram parte, o CPERS, passou por inúmeras transformações desde a sua emergência, em 1945, como Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE)¹, até a sua consolidação como CPERS-Sindicato, em 1989. Essas mudanças podem ter provocado novas formas de organização, alterado a estrutura interna da instituição e, ao mesmo tempo, legitimado e incorporado novos sujeitos² ao quadro associativo, estabelecendo dinâmicas e táticas de luta distintas.

A partir de 1979, no contexto da abertura política do regime civil-militar brasileiro, a organização de greves se consolidou como uma das principais formas de luta da categoria docente para reivindicar seus direitos, contribuindo para o desenvolvimento de uma nova cultura política no magistério. Entendo que essa experiência tenha sido decisiva para legitimar

¹ O CPPE passou por diversas mudanças de nomenclatura até chegar ao que hoje conhecemos como CPERS-Sindicato. Em 1966, passou a denominar-se CPPERS (Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul) e, em 1973, adotou o nome CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul). Por fim, em 1989, transformou-se em CPERS-Sindicato, uma vez que, após a promulgação da Constituição de 1988, os servidores públicos conquistaram o direito à sindicalização, deixando de ser uma associação para se constituir como sindicato.

² Em 1973, os professores do chamado segundo grau, atualmente Ensino Médio, passaram a integrar o CPERS. Em 1990, os funcionários de escola também se incorporaram ao quadro associativo da entidade. Disponível em: <https://cpers.com.br/historia/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

a entidade como representante única dos professores e professoras do estado e abrir um novo horizonte de expectativas tanto para seus líderes sindicais quanto para o professorado de maneira geral. Entendo que essas mudanças foram fruto de um processo histórico heterogêneo que possibilitou aos professores, dentro de seus limites e possibilidades, a garantia de direitos, a possibilidade de se ter maior autonomia política e pedagógica, dando a oportunidade de desenvolver novas práticas e novos modos de ser professor, contestando os modelos normativos instituídos pelo poder do Estado, sobretudo, o ideal da profissão como sacerdócio.

As mudanças ocasionadas não apenas pela greve de 1979, mas a partir dela, podem ser centrais para compreender as transformações na forma como, até então, eram entendidas as táticas reivindicatórias docentes no Brasil, pois estavam alicerçadas em práticas construídas a partir de um modelo sindical que concebia os professores como trabalhadores ordeiros, para os quais a greve era uma tática excepcional, associada ao operariado (Vicentini; Lugli, 2009). Penso que essa aproximação com métodos da luta operária pode ter representado uma ruptura com o modelo que via a profissão docente como um sacerdócio, marcando, assim, o movimento anterior como conservador e indicando a necessidade de sua superação pela própria categoria.

Nesse sentido, ao observar as memórias institucionais construídas pelo CPERS, é possível perceber que elas remetem a esse período de transição que emergiu com a Greve de 1979, sendo frequentemente recordadas pelos militantes do sindicato, na atualidade, com grande carga de nostalgia. De tal modo, conhecer esse período é, para mim, uma questão intrigante: como, no contexto da abertura política e redemocratização, pôde emergir um dos mais vigorosos períodos de resistência do magistério no Rio Grande do Sul? Quais eram as condições e possibilidades para essa emergência? Como se deu o processo de organização? Quem eram os sujeitos que participaram desse movimento? Quais eram seus percursos de vida antes de ingressarem no CPERS? Quais influências políticas e organizativas os levaram a se tornar lideranças da entidade? Que memórias constroem, atualmente, desse período?

A partir dessas indagações, compreendo que o problema da tese consiste em analisar como as lideranças do CPERS se constituíram enquanto tais. Quais condicionantes sociais, políticos e históricos contribuíram para que assumissem posições dirigentes no sindicato? Em que medida essa vivência repercutiu em seus percursos e em seus processos formativos?

Após a defesa do projeto de tese e com os apontamentos da banca, percebi que para responder a essas perguntas seria necessário analisar as trajetórias sociais dessas seis lideranças que entrevistei, buscando compor um quadro social para compreender os diferentes campos por onde elas transitaram e como isso reverberou em seus itinerários formativos. Isso envolve as relações familiares, o papel da escola, da universidade e da profissão docente, bem como seus

ativismos no sindicato e nos partidos políticos nos quais esses dirigentes passaram ao longo do tempo.

Tendo em vista essas problematizações, a Tese analisa as trajetórias sociais de seis lideranças do CPERS que atuaram na entidade entre 1974 e 1999, por meio da recomposição de suas memórias orais, bem como do exame de alguns de seus arquivos pessoais. São considerados os itinerários de vida dessas lideranças, abrangendo o período anterior ao ingresso na entidade, o processo de participação sindical e o momento de seu desligamento. Como desdobramento da pesquisa, tem-se:

- Contextualizar o associativismo docente no Rio Grande do Sul, desde as condições de emergência do Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE), em 1945, se estendendo até 1975;
- Identificar de que maneiras o espaço de experiência representado pela greve de 1979 contribuiu para a reconfiguração das expectativas desses seis dirigentes políticos do CPERS;
- Perscrutar as possíveis ressonâncias que a militância sindical exerceu sobre os itinerários formativos desses sujeitos, as quais podem ter contribuído para redefinir suas identidades nos âmbitos pessoal, profissional, político e social;
- Compreender as inserções institucionais e políticas dessas lideranças após a saída do CPERS.

No que diz respeito ao recorte temporal, optei por certa mobilidade. Ao analisar a gênese do CPERS enquanto instituição, foi necessário recuar até 1945, ano de fundação do Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE), entidade que deu origem a esta entidade. Entendo, ainda, que a instituição foi marcada por diferentes contextos e acontecimentos, incluindo o fim do Estado Novo, a Ditadura Civil-Militar, as greves de 1979 e dos anos de 1980, a redemocratização e o advento do neoliberalismo no Brasil. Além disso, quanto às temporalidades presentes nas entrevistas orais dos sujeitos da pesquisa, elas se iniciam na década de 1940, período em que quatro dos entrevistados nasceram (Hermes, Eliezer, Paulo e Maria Augusta), e se estendem até o fim da década de 1990, quando cinco desses sujeitos (Maria Augusta, Carmem, Paulo Egon, Eliezer e Lúcia) se desligaram institucionalmente do CPERS e passaram a ocupar outros espaços institucionais, em especial no âmbito político e governamental. Portanto, a temporalidade da pesquisa se situa entre os anos de 1940 e 1999, levando em consideração que, dentro da ideia de temporalidade móvel, chega-se até o tempo

presente dos entrevistados, ponderando que a memória é do presente que evoca camadas do tempo pretérito.

Defendo, ainda, que a pesquisa traz inúmeras contribuições para a compreensão da História das lideranças do CPERS e da formação intelectual e política das mesmas, levando em conta a ação do CPERS enquanto instituição educativa. Em contrapartida, investigar essa história, também possibilita compreender os processos de estruturação e legitimação dessa entidade perante esses dirigentes. Assim como reconheço que este estudo proporciona subsídios acadêmicos para pensar a História da Educação a partir da temática do associativismo docente, atentando para as memórias, as trajetórias e os percursos formativos das lideranças políticas do magistério no Rio Grande do Sul.

A partir das primeiras linhas delineadas, passo a apresentar uma narrativa historiográfica acerca da trajetória de seis lideranças do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul. Uma pesquisa que investigou seus itinerários de vida, atravessados por diferentes espaços de sociabilidade, como a família, a escola, o ensino superior, a profissão, o sindicato e outras instituições, bem como por diferentes temporalidades. Por meio disso, compreender como esses diferentes lugares e tempos produziram disposições que os levaram a se tornarem dirigentes dessa entidade, o CPERS.

Terminada a apresentação inicial da tese, seus objetivos, sua temporalidade e justificativa, apresentam-se, a seguir, os caminhos metodológicos que percorri, bem como os conceitos nos quais esta investigação se alicerça.

1 FONTES E CONCEITOS

1.1 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DOCUMENTAL E DO REFERENCIAL TEÓRICO: CAMINHOS PERCORRIDOS E CONCEITOS CENTRAIS

A partir das questões apontadas anteriormente, é pertinente lembrar que esse tema de pesquisa começou a ser pensado academicamente apenas em 2018, quando participei do 24º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo/RS. Foi nesse evento que tive meus primeiros contatos com a área de História da Educação. Nele, conheci diversas pesquisas e pesquisadores que atuam nesse campo, o que me possibilitou descobrir inúmeras possibilidades de estudos envolvendo a história e a memória docente, bem como as instituições educativas. Após uma breve conversa com a professora Dóris Bittencourt Almeida durante o Encontro, ela me sugeriu esse tema para uma possível investigação. Contudo, em decorrência de circunstâncias da vida, especialmente pelo fato de eu ter me tornado pai em 2019 e, posteriormente, devido à pandemia da Covid-19, adiei a possibilidade de investigar esse assunto.

Ainda inquieto e com o desejo latente de dar prosseguimento à minha carreira acadêmica, busquei me aproximar do PPGEdU da UFRGS. Assim, em 2021, participei do processo seletivo para cursar, como aluno especial, a disciplina intitulada *Movimentos de Pesquisa em História da Educação*, ministrada pela Profª. Dóris Bittencourt Almeida. Essa disciplina me proporcionou um aprofundamento teórico-metodológico sobre a pesquisa em História da Educação e ampliou minha compreensão acerca das possibilidades de investigação que eu poderia desenvolver, a partir da temática do associativismo docente. Posso afirmar que os subsídios obtidos contribuíram para pensar como os sindicatos docentes poderiam ser concebidos como instituições educativas (Magalhães, 2004). Nessa perspectiva, pude refletir sobre as potencialidades e as contribuições que um trabalho voltado às memórias do CPERS e de seus dirigentes poderia oferecer à História da Educação.

Nesses movimentos, no ano seguinte, participei do processo seletivo para o doutorado no PPGEdU, em 2022, sendo aprovado. Desde o início, uma de minhas principais preocupações dizia respeito ao acesso às fontes documentais sobre o CPERS. Planejava utilizar diversas fontes produzidas internamente pela entidade, como os jornais *Magister* e *Sineta*³, atas de

³ Segundo Pereira (2020), o *Jornal Magister* era uma publicação do CPERS dirigida aos seus associados e distribuída nos Núcleos existentes no estado do Rio Grande do Sul. O referido jornal circulou entre os anos de

reuniões e assembleias, séries fotográficas, textos congressuais e estatutos internos. Também projetei a realização de entrevistas orais com alguns dirigentes do sindicato.

Além disso, considerei fundamental cruzar essas fontes internas com documentos externos, optando por buscar evidências em periódicos regionais da imprensa escrita do Rio Grande do Sul. Contudo, a partir das primeiras incursões aos arquivos, essas preocupações iniciais foram gradualmente superadas, em razão da grande quantidade de documentos aos quais tive acesso ao longo da construção do corpus documental.

Como ponto de partida desta investigação, tive acesso ao arquivo pessoal do professor Eliezer Pacheco⁴, que foi dirigente do CPERS entre os anos de 1980 e 1990. Esse arquivo chegou até mim após ter sido doado pelo professor Eliezer ao Centro de Memórias da Educação da FACED (CEME-FACED)⁵, por intermédio da Profa. Dóris Bittencourt Almeida. A decisão de doar o arquivo foi motivada pela preocupação em garantir a salvaguarda e preservação desse acervo, uma vez que Eliezer temia que a documentação pudesse se perder ou não ser devidamente preservada ao longo do tempo.

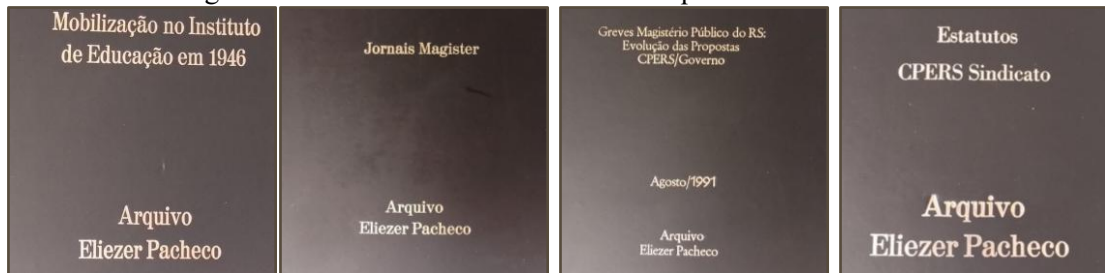
O acervo é composto por quatro cadernos de documentos, todos de capa dura com inscrições douradas e identificados como “Arquivo Eliezer Pacheco”, cada um organizado por temática específica. Nesses cadernos, encontram-se: cópias dos estatutos do CPERS, referentes ao período de 1945 a 1990; exemplares originais do jornal *Magister*, de 1984 a 1991; relatório preliminar sobre a evolução da pauta de reivindicações do Magistério Público Estadual, nos anos em que ocorreram greves, entre 1979 e 1991; relatório sobre a evolução das propostas apresentadas durante as greves, tanto pelo CPERS quanto pelo governo do Estado, no mesmo período; além de cópias de recortes de jornais – *Correio do Povo*, *Folha da Tarde* e *Diário de Notícias* – referentes às mobilizações dos professores no Instituto de Educação, no ano de 1946.

1976 e 2001. Concomitantemente ao *Jornal Magister*, surgiu, em 1996, a *Sineta*, publicação mensal de caráter informativo, que permanece em circulação até os dias atuais.

⁴ Essa documentação foi doada ao CEME em 2022, após uma série de diálogos que a professora Dóris Bittencourt Almeida manteve com Eliezer Pacheco, no ano de 2021, ao tomar conhecimento da existência desse material por meio de uma publicação de fotos em uma rede social.

⁵ O Centro de Memória da Educação (CEME), segundo consta na sua apresentação institucional, tem por objetivo dar ênfase à história e memória do patrimônio histórico-educativo da FACED, através da preservação, da pesquisa e da comunicação dos bens culturais sob a sua tutela. Nesse sentido, isso envolve: a guarda de documentação institucional, a produção de entrevistas com professores, outros servidores e estudantes egressos, a preservação de arquivos pessoais de professores e o recebimento de doações da cultura escolar Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ceme-faced/>. Acesso em: 8 fev. 2026.

Figura 1 - Cadernos de documentos do Arquivo Eliezer Pacheco

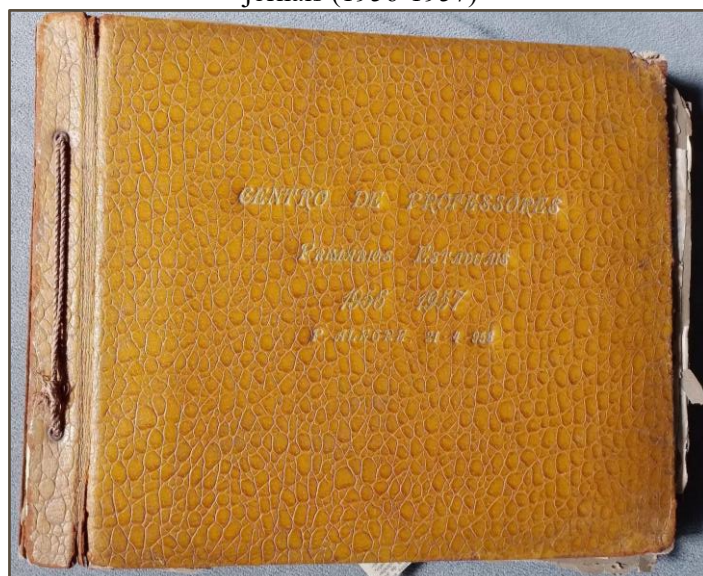


Fonte: Centro de Memórias da Educação FACED (CEME) - Arquivo Eliezer Pacheco.

Esse arquivo também engloba um álbum contendo nove fotografias do Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE), referentes ao período de 1956 a 1957. As imagens registram reuniões, assembleias e um almoço ou jantar realizado em um restaurante de Porto Alegre. Essas fotografias constituem importantes indícios do papel protagonista desempenhado pelas mulheres nessa instituição durante a década de 1950, evidenciando sua presença nos espaços de decisão da entidade, incluindo o exercício de cargos de direção e a condução de reuniões e assembleias do CPPE.

Além das fotografias, o álbum reúne 57 recortes de jornais originais – *Folha da Tarde*, *A Hora* e *Jornal do Dia* – dos anos de 1956 e 1957, que abordam diferentes aspectos das mobilizações do CPPE no período. A análise desse conjunto documental possibilita observar como os professores primários foram representados na imprensa escrita gaúcha a partir dessas mobilizações, bem como compreender de que maneira essas representações contribuíram para a construção de imagens sociais da profissão docente, para além do ideal de sacerdócio:

Figura 2 - Álbum do Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE) com fotografias e recortes de jornais (1956-1957)



Fonte: Centro de Memórias da Educação FAGED (CEME) - Arquivo Eliezer Pacheco.

Figura 3 - Reunião Direção CPPE, 1956-1957



Fonte: Centro de Memórias da Educação FAGED (CEME) - Arquivo Eliezer Pacheco.

Figura 4 - Artigo Jornal, intitulado “Professoras Casadas São Prejudiciais ao Ensino” sem identificação, sem data

AVE ACUSAÇÃO DA SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO PRIMÁRIO:

“PROFESSORAS CASADAS SÃO PREJUDICIAIS AO ENSINO”

Despachando processo encaminhado ao Secretário de Educação do Estado, a prof. Alda Saldanha, Superintendente do Ensino Primário no Rio Grande do Sul, fez denúncia com vistas ao baixo aproveitamento escolar (que diz ter alcançado uma porcentagem alarmante, acusando professoras casadas e estudantes de agravarem o problema do ensino.

Tal acusação, tanto mais por partir da responsável pela Superintendência do Ensino Primário no Estado, está fadada a alcançar enorme repercussão, e, por certo, suscitará amplo debate.

Divulgamos abaixo, na íntegra, a manifestação da prof. Alda Saldanha:

“Senhor Secretário:

Encaminhando o presente expediente, endossamos as informações do Senhor Delegado Regional de Ensino, prestadas, por determinação de Vossa Excelência.

Seja-nos, ainda, permitido acrescentar e esclarecer a Vossa Excelência que a situação de nosso ensino primário se agrava, cada dia mais, em face dos interesses pessoais das professoras casadas e estudantes.

A primeiras, ressalvando as honrosas exceções, constituem elementos negativos e até mesmo perniciosos à educação. São simplesmente pensionistas do Estado que geram nome de pensionistas do Estado para merecerem vantagens. Nada produzem, para merecer o amparo que lhes assegura uma lei unicolor. Os dias que comparecem à escola lateral, pois que estão sempre ausentes, deseducam, e trabalho e dedicação ao ensino e pensamento se dedicam a de cujas vantagens gozam com prejuízos dos elementos que ocupam vagas (de protos e professoras) inacessíveis às estagiárias solteiras que cumprem seus deveres. Gozam, além disso, e sobre isso, na generalidade, principalmente as ingressantes no magistério, de 6 meses, por ano de licença.

Parece-nos que a sombra da infelicidade que atinge, nesta época, nossa pobre Pátria, não satisfeta com os efeitos negativos e de imprevisíveis consequências, da situação descrita, elaborou outra, não sabemos se igual ou mais grave, a do professor estuda-

“As professoras casadas, ressalvando as honrosas exceções, constituem elementos negativos e até mesmo perniciosos à educação”, diz a prof. Alda Saldanha, titular da SEP, em processo encaminhado ao Secretário de Educação — Críticas também às “professoras estudantes” que “vão para as universidades a fim de fugir ao estágio no interior” — Baixou o aproveitamento escolar a uma porcentagem alarmante — Fadada à mais ampla repercussão a sensacional manifestação da Superintendência do Ensino Primário

Raramente, por amor à cultura; quase sempre pela ambição do lucro de cargos acumulado, numa ambição desmedida de lucros fáceis, as professoras vão para as universidades, amparando-se em vantagens que forçam, por todos os meios.

Assim, fogem ao sacrifício natural ao mistar e ao dever cívico do estágio, no interior. Usam de todos os processos para conseguirem locais próximas à Capital ou às localidades próximas a 3.º estágio e, pois sedes das Universidades.

As que já pertencem ao 3.º estágio e, pois estão lotadas nas mesmas cidades, forçam outra situação: a de trabalharem no 1.º turno. Com isso criam problemas gravíssimos às direções dos Grupos Escolares, pois procuram auferir direitos de professoras mais antigas, como bem explicou o Sr. Heitor Fernandes, Delegado da 8.ª Região Escolar.

Que fazer, Senhor Secretário, em problema criado pela demagogia política, em direitos da criança, futuro da nacionalidade?

Como poderá Vossa Excelência, como poderemos nós orientar a educação fundamental do nosso Estado, à sombra de tal situação?

Senhor Secretário, a lealdade a que estamos obrigados para com Vossa Excelência, pela confiança que em nós depositou, impeli-nos ao dever de declarar-lhe que nossa educação primária está atravessando sua pior crise.

Deixando de lado o que seria dever exigir, vale dizer, o direito da criança e a educação integral e sistemática, e, fixando-nos no ensino propriamente dito, cumpre-nos cientificar a Vossa Excelência que o aproveitamento escolar baixou a uma porcentagem alarmante.

Sabemos dos esforços dos nossos Delegados. Entretanto que medidas podem ser positivas, quando, por exemplo: um estabelecimento de ensino que conta em seu corpo docente com 28 professoras, vê em exercício apenas 18, pois que as outras estão em licença por este ou aquele motivo durante todo o ano? Que fazer ante esta situação? Que fazer das dez classes e das 40 crianças? De um único meio dispõe a direção: distribuir as crianças pelas outras turmas, quando a situação do prédio permite. Resultado: trabalho para todas as classes e crianças. Trabalho de aula cópia e “Carroções” de aritmética, visto que nada mais é possível fazer.

Eis o panorama que é real, Senhor Secretário.

Por isto, trazemos o problema ao alto espírito de julgamento de Vossa Excelência, e ao poder à sua capacidade de elaboração e ao poder que Vossa Excelência possui de decidir.

Que Deus inspire a Vossa Excelência. Que a amorosa proteção de Maria SS. ao Brasil se faça sentir na inspiração que o Espírito Santo ditar a Vossa Excelência.

E, se Vossa Excelência puder reconduzir a educação primária do Rio Grande do Sul a esse grau de dignidade e preparar os meios pelo dever de salvaguardar a educação do futuro da nacionalidade, Vossa Excelência terá, sem dúvida, a benção daqueles que ainda são ser honestos.

viesses a ocasionar interpretações capciosas”. No entanto um fato oportuno chegou ao nosso conhecimento e que se prende a hospitalização de uma professora, no HSP, nos obriga a antecipar o assunto. Hoje no entanto nos limitamos, apenas notícia do caso

coliar Voluntários da Pátria Médica, fôsse conhecida a professora Maria Jo Bastos, que vinha com sintomas de perturbação. A Biometria Médica e talvez desconhecada do estado da saúde da professora, fôsse a de

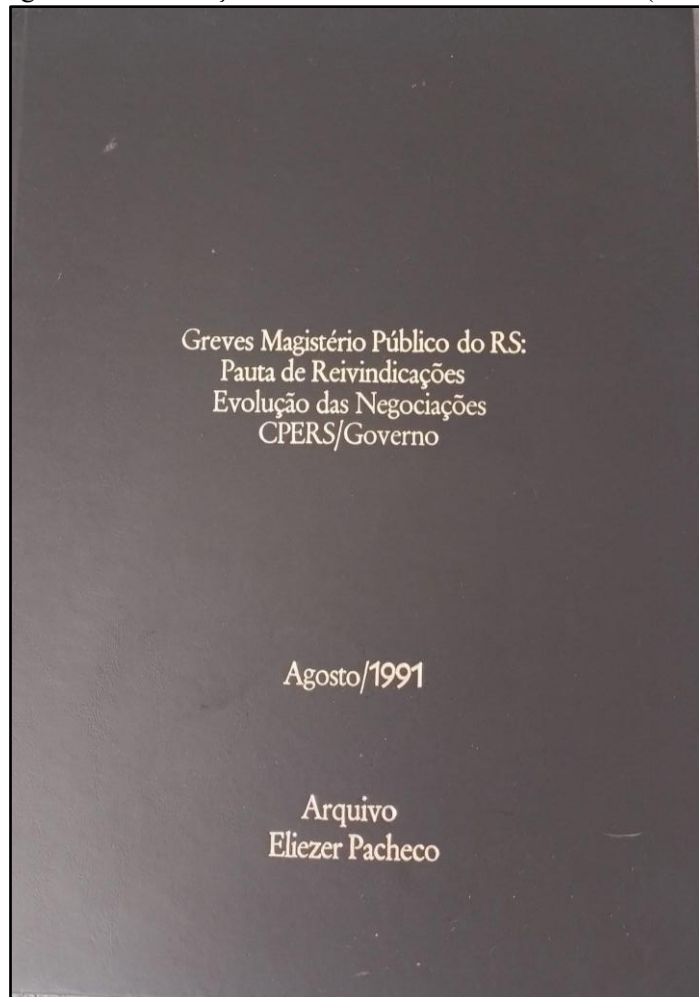
27
solicitar
concedida
Hosp

Fonte: Centro de Memórias da Educação FACED (CEME) - Arquivo Eliezer Pacheco.

Integra também o arquivo, uma cópia da Dissertação de Mestrado de Eliezer, concluída em 1993 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada *Sindicato e projeto Político-Pedagógico: a organização e as lutas dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991*. Nessa pesquisa, Eliezer (1993) analisou a história da organização e das lutas do CPERS-Sindicato no período de 1945 a 1991.

A partir de seu trabalho, foi possível compreender o processo de formação do CPERS e suas primeiras mobilizações, identificando indícios sobre a atuação das direções da entidade entre 1945 e 1991. Além disso, a dissertação permitiu captar vestígios sobre as greves ocorridas entre 1979 e 1991, evidenciando sua importância para a expansão e o fortalecimento da organização e destacando as transformações ocorridas na estrutura do CPERS-Sindicato ao longo desse período.

Figura 5 - Dissertação de mestrado de Eliezer Pacheco (1993)



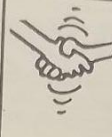
Fonte: Centro de Memórias da Educação FACED (CEME) - Arquivo Pessoal Eliezer Pacheco.

A análise desse conjunto documental possibilitou uma compreensão mais aprofundada do processo de constituição do CPERS no período compreendido entre 1945 e 1991, levantando questões que serão problematizadas e examinadas, ao longo desta investigação. Esse material subsidiou, ainda, a elaboração do roteiro das entrevistas orais, bem como a definição do primeiro participante da pesquisa, Eliezer Pacheco. A entrevista inicial, realizada em setembro de 2022, tornou possível identificar evidência de como sua militância no sindicato dos professores do RS ressoou sobre seu processo formativo. Paralelamente, suas memórias forneceram elementos para reconstruir aspectos de sua trajetória social e educacional até o ingresso na entidade.

Tais aspectos serão aprofundados nos capítulos de análise da Tese, juntamente com as demais entrevistas realizadas. Seu depoimento também contribuiu para identificar uma fonte documental de grande relevância, os fundos do extinto Serviço Nacional de Informações (SNI), atualmente disponíveis para consulta por meio do Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), que serão usados de modo complementar para recompor a memória de alguns dos entrevistados.


Nesse período, acessei outro arquivo pessoal, também localizado no CEME, pertencente à professora aposentada da UFRGS Beatriz Terezinha Daudt Fischer. Nesse acervo, encontrei inúmeros documentos relativos ao CPERS, como relatórios, boletins e estudos da entidade; panfletos, cartazes, regimentos e materiais de propaganda das eleições do sindicato de 1981 e de 1984; além de informativos e documentos de análise do comando de greve de 1987. Esses documentos fornecem evidências sobre a produção intelectual da entidade e de seus dirigentes em relação aos processos de luta vivenciados pelo magistério na década de 1980, bem como indicam sinais de conflitos e disputas internas existentes no sindicato durante esse período.

Figura 6 - Comunicado do Comando de Greve (1987) e Material de Campanha da Eleição do CPERS de 1981 - Chapa "Unidade e Ação"



COMANDO GERAL DE GREVE

COMUNICADO Nº 7

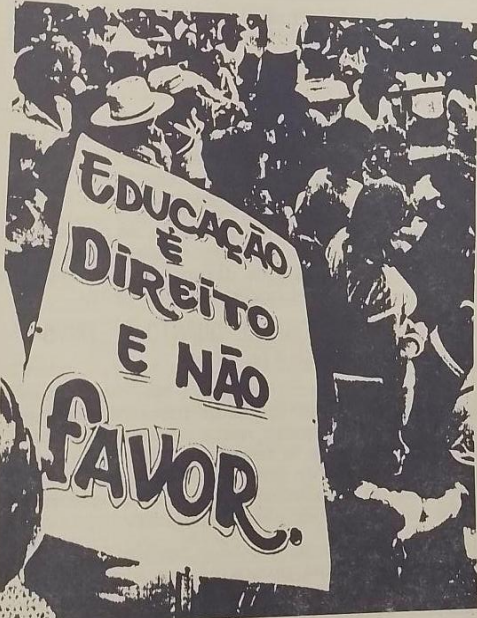


POA, 29/04/87

ATO PÚBLICO 1º DE MAIO UNITÁRIO

As Centrais Sindicais (CUT-CGT) estão convocando todos os trabalhadores para participarem do Ato Público Unitário, a ser realizado dia 1º de Maio, às 14 h, no Araújo Vianna.

É importante a participação dos professores nesse ato conjunto como forma de construir a unidade do movimento sindical como condição essencial para manter a política de arrocho salarial e conquistar uma política econômica de caráter democrático e de defesa da soberania nacional.



PORQUE ASSINAR O PONTO OFICIAL,
E GARANTIR A EFETIVIDADE

O Comando Geral de Greve, desde o dia 11 de abril, mantém a orientação de que os professores grevistas assinem o ponto oficial. Se o sistema, de fato, impedir o acesso dos grevistas ao livro ponto, devem os professores passar a assinar lista paralela.

Apesar do desencontro de informações nos primeiros dias de greve, hoje, na maioria das escolas, os professores estão assinando o ponto oficial.

Quanto à efetividade, o Comando orienta que esta seja enviada pelas escolas normalmente, sem qualquer observação colocada ao lado do nome dos professores em greve.

O Comando Geral de Greve definiu estas orientações após uma longa discussão política em que se considerou:

1º) Não cabe a nenhuma categoria de trabalhadores em greve adotar medidas contra si mesma. Não somos nós professores, que decidiremos não assinar o ponto ou não enviar nossa efetividade, o que poderia ser utilizado pelo Governo do Estado contra nós.

2º) O que caracteriza nossa greve é o não atendimento regular aos alunos e a paralisação das demais atividades desenvolvidas normalmente nas escolas e órgãos do sistema estadual de ensino. Os professores grevistas, entretanto, comparecem normalmente às escolas ou às demais atividades da greve (vigílias, passeatas, assembleias regionais, etc.) e, portanto, assinam o ponto.

3º) O grande número de professores grevistas assinando o ponto e com a efetividade enviada normalmente, mesmo que nem todos estejam nesta situação, dificultará a adoção de medidas primitivas por parte do governo.

Além disso, é bom lembrar que sempre se propõe a inclusão no acordo final de greve, abono das faltas e a suspensão ou anulação das punições verificadas no período de paralisação.

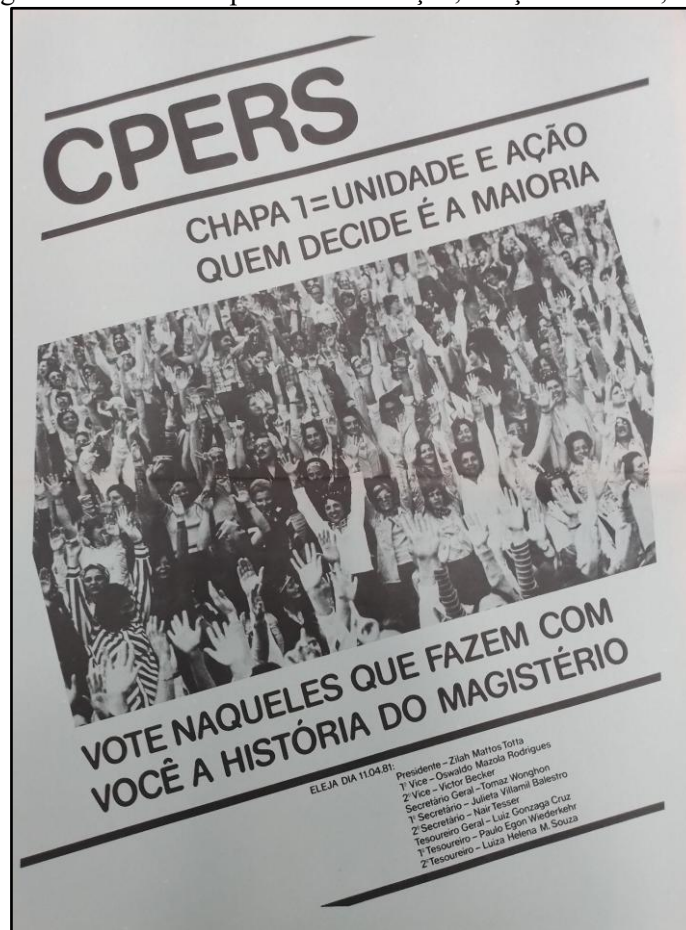
4º) A decisão dos diretores das escolas estaduais de adotar as orientações do Comando Geral de Greve quanto ao ponto e à efetividade reforça a unidade do nosso movimento e dá segurança aos grevistas. É bom lembrar que as direções eleitas das escolas não podem ser desafiadas por simples ato do Secretário de Educação.

PROFESSORES OCUPAM A SEC

Neste estágio em que se encontra o processo de mobilização, o Comando Geral de Greve entendeu necessário produzir um evento político que significasse maior pressão sobre o Governo, como forma de se encontrar uma solução para o impasse existente. O magistério exige respeito a seus direitos que foram conquistados a partir de sua organização e de sua mobilização.

Fonte: Centro de Memórias da Educação FAGED (CEME) - Arquivo Beatriz Fischer.

Figura 7 - Cartaz Chapa Unidade e Ação, eleições CPERS, 1981



Fonte: Centro de Memórias da Educação FACED (CEME) - Arquivo Beatriz Fischer.

Portanto, é importante destacar que os arquivos pessoais dos professores adquiriram relevância ao longo da pesquisa, constituindo importantes instrumentos para a recomposição da memória dos depoentes. Esses documentos jamais poderiam ter sido acessados se os professores não os tivessem preservado e se não houvesse um lugar na UFRGS, como o CEME, para continuar o trabalho de guarda e preservação deste arquivo. Neste sentido, seus acervos revelam vestígios da cultura institucional do CPERS, podendo contribuir para a compreensão das memórias da entidade. Nesse sentido, com base nos estudos de Cox (2017) e Almeida (2021), considero que o processo de guarda dessas fontes pode indicar indícios de como esses professores vivenciaram suas trajetórias e de que forma suas atividades foram influenciadas por esta entidade, assim como por outras forças políticas e sociais. Além disso, é possível compreender que o arquivamento desses registros contribui para proteger, socializar e valorizar o patrimônio educativo produzido pelo sindicato e por seus dirigentes, isto é, o conjunto de bens materiais e imateriais produzidos pela instituição ao longo do tempo.

É também pertinente questionar por que esses professores guardaram esses materiais, qual a relevância que atribuem aos arquivos do CPERS e o quanto esses registros revelam sobre suas histórias pessoais e individualidades. A esse respeito, Phillippe Artières (1998, p. 10) propõe que “refletir sobre esse ‘arrumar-se’ é, em suma, falar de uma coisa comum, perseguir esse infra-ordinário, desentocá-lo, dar-lhe sentido e talvez entender um pouco melhor quem somos nós”. O autor salienta ainda que as práticas de arquivamento carregam em si um desejo de distanciamento em relação a si próprio, ao mesmo tempo em que expressam a vontade de testemunhar. Esse arquivamento se realiza considerando um futuro leitor, autorizado ou não, assumindo, portanto, uma função pública.

No decorrer da pesquisa, realizei também incursões no arquivo do CPERS, que não é institucionalizado e carece de profissionais que possam garantir uma política de memória e preservação adequada da documentação. Atualmente, o arquivo encontra-se em uma sala no terceiro andar do sindicato, sob a responsabilidade de um funcionário que desempenha outras funções simultaneamente. Assim, não é possível dissociar o que foi encontrado das más condições de preservação e organização, bem como da ausência de políticas de salvaguarda documental por parte do CPERS. Essas limitações impediram um acesso mais amplo ao acervo. Os documentos que acessei estavam parcialmente catalogados, indicando que, em algum momento, houve preocupação e intenção com a organização. Contudo, preocupa-me o estado atual de preservação, pois eles correm risco de deterioração devido ao acondicionamento inadequado e ao local onde estão guardados. O que constitui um certo esquecimento/apagamento quando não se busca constituir um arquivo para preservação e guarda dessa documentação, pois, como argumenta Ricoeur (2007), o arquivo representa uma ameaça a esse apagamento, sendo não só um lugar físico mas também um lugar social.

Apesar dessas circunstâncias, foi possível acessar dois álbuns de fotografias, datados de 1960 a 1962, diversas edições do jornal *Magister* entre 1979 e 1984, e boletins informativos do CPERS das décadas de 1960 e 1970. A análise das fotografias permitiu identificar alguns dos espaços de sociabilidade da entidade, observar as relações entre o CPERS e o governo do Estado, e perceber o protagonismo das mulheres dentro do sindicato, que constituíam a maioria das pessoas representadas nas imagens. Já o *Jornal Magister* e os boletins informativos forneceram evidências sobre as práticas, ações e ideias circulantes na entidade, suas lutas e desdobramentos, bem como sobre os diversos temas que integraram as pautas de reivindicação do magistério entre as décadas de 1970 e 1980.

Figura 8 - Evento CPPE (1960-1962)



Fonte: Arquivo CPERS.

Figura 9 - Boletim Informativo (1973)

Muito embora já tenham dado sua contribuição de indelével marca para os passos iniciais do CPERS, os professores Haydée Guarnigra, Maria Messias Correa e Maria Luiza Vieira Campari não se esqueceram do classe. E no foto ao lado, vemos os três, em companhia do colega Theodoro Moutinho Corvelho trabalhando para o "XI Congresso Nacional de Professores".

Antes dele, em 1960, o CPERS, sob a liderança de Maria Messias Correa, realizou o "Boletim Informativo" de caráter informativo, que se tornou um dos principais meios de comunicação da classe magisterial de então.

Com o depoimento de Maria Messias Correa, o "Boletim Informativo" do CPERS inicia uma série referente ao histórico do entidade. A par de sua dedicação pelo Centro das Professoras, qualifica o condições de ter sido seu presidente no segundo gestão, com atuação de real valor.

Antes dele, em 1960, o CPERS, sob a liderança de Maria Messias Correa, realizou o "Boletim Informativo" de caráter informativo, que se tornou um dos principais meios de comunicação da classe magisterial de então.

Com o depoimento de Maria Messias Correa, o "Boletim Informativo" do CPERS inicia uma série referente ao histórico do entidade. A par de sua dedicação pelo Centro das Professoras, qualifica o condições de ter sido seu presidente no segundo gestão, com atuação de real valor.

História do CPERS: 28 anos de lutas e conquistas - (I)

Célia Argolo Casado: a difícil missão do primeiro grande passo

Certo e exigente professoras participaram da Primeira Conferência para fundar a Associação de Classe, que logo se tornou o Centro de Professores Estaduais. Foi a primeira reunião de organização formalmente constituída, com a finalidade de estabelecer um planejamento de trabalho. Tinha caráter provisório, mas foi o primeiro passo para a criação do CPERS.

Presidência: Célia Argolo Casado. 1ª Secretária: Maria Messias Correa. 2ª Secretária: Luiza Vieira Campari. Tesouraria: Maria Luiza Vieira Campari. Assessoria: Maria Luiza Vieira Campari.

Com a aprovação do plano de trabalho, o CPERS passou a funcionar oficialmente em 1960, sob a liderança de Célia Argolo Casado.

Em 1961, o CPERS realizou o "Boletim Informativo", que se tornou um dos principais meios de comunicação da classe magisterial de então.

Com o depoimento de Maria Messias Correa, o "Boletim Informativo" do CPERS inicia uma série referente ao histórico do entidade. A par de sua dedicação pelo Centro das Professoras, qualifica o condições de ter sido seu presidente no segundo gestão, com atuação de real valor.

Diplomas reconhecidos em todo o País: campanha de Haydée Guaragna

De 21/1962 a 21/1964, presidiu o CPERS a professora Haydée Guaragna, que desenvolveu, entre outras suas atividades, uma campanha para a construção da "Casa do Professor".

Com a aprovação do plano de trabalho, o CPERS passou a funcionar oficialmente em 1960, sob a liderança de Célia Argolo Casado.

Em 1961, o CPERS realizou o "Boletim Informativo", que se tornou um dos principais meios de comunicação da classe magisterial de então.

Com o depoimento de Maria Messias Correa, o "Boletim Informativo" do CPERS inicia uma série referente ao histórico do entidade. A par de sua dedicação pelo Centro das Professoras, qualifica o condições de ter sido seu presidente no segundo gestão, com atuação de real valor.

Maria Messias Correa: resultados positivos traziam maior confiança

De 21 de abril de 1966 a 21 de abril de 1968, Maria Messias Correa presidiu o CPERS, trazendo resultados positivos para a entidade. Ela cuidou de muitas atividades que desenvolveram o CPERS.

Com a aprovação do plano de trabalho, o CPERS passou a funcionar oficialmente em 1960, sob a liderança de Célia Argolo Casado.

Em 1961, o CPERS realizou o "Boletim Informativo", que se tornou um dos principais meios de comunicação da classe magisterial de então.

Com o depoimento de Maria Messias Correa, o "Boletim Informativo" do CPERS inicia uma série referente ao histórico do entidade. A par de sua dedicação pelo Centro das Professoras, qualifica o condições de ter sido seu presidente no segundo gestão, com atuação de real valor.

Fonte: Arquivo do CPERS.

Concomitantemente às primeiras incursões nos arquivos, realizei também o levantamento de algumas fontes jornalísticas, consultando os acervos da Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional, do Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho e do Museu de Comunicação José Hipólito da Costa. Nessas consultas, busquei matérias e artigos publicados entre 1945 e 1956 sobre a emergência e as primeiras mobilizações do Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE), organização que deu origem ao CPERS e que, até 1973, representava os professores primários. Foram localizadas matérias nos jornais *Correio do Povo*, *Folha da Tarde* e *Diário de Notícias*. De modo geral, essas notícias ajudaram a identificar ações promovidas pela Associação, tais como: a participação em audiências públicas; realização de chás para professores do interior; homenagens a deputados próximos à associação; e debates sobre projetos educacionais em discussão a nível nacional, como a instituição de um salário mínimo para o magistério.

Em relação a esses documentos jornalísticos, considero que eles podem contribuir para identificar as distintas representações do CPPE veiculadas na imprensa escrita do Rio Grande do Sul. Por essa razão, julgo que essa materialidade permitirá interpretar discursos e conflitos de diversas ordens, presentes nas práticas individuais e coletivas dos sujeitos que integraram a entidade. Nesse sentido, considero pertinente a reflexão de Tânia Regina de Luca (2009, p. 140) sobre o uso dos periódicos como fonte: “não são obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita”.

Durante esse processo, destaco também a pesquisa realizada no Sistema de Informações do Arquivo Nacional a respeito dos documentos do Serviço Nacional de Informação (SNI) sobre o CPERS. Foram encontrados diversos dossiês contendo informações sobre a entidade e suas lideranças entre as décadas de 1960, 1970 e 1980. Esses documentos registram nomes de dirigentes sindicais, datas e cidades de nascimento, filiação, endereços atualizados, locais de atuação e ações políticas desenvolvidas ou nas quais participaram. Essa fonte se revelou um recurso documental de grande importância, pois permitiu compreender como os órgãos de repressão e vigilância da ditadura atuaram contra o sindicato e suas lideranças. A análise desses documentos oferece subsídios relevantes não apenas para a história do CPERS, mas também para a renovação da pesquisa em História da Educação, trazendo à tona aspectos desse contexto histórico ainda pouco explorados por essa área.

Figura 10 - Relatório do Serviço Nacional de Informação (SNI) sobre as atividades políticas do professor Eliezer Pacheco (1975)

CONFIDENCIAL



PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
SERVIÇO NACIONAL DE INFORMAÇÕES
AGÊNCIA DE PORTO ALEGRE

S. N. I.
 AGÊNCIA CENTRAL
 010625 12.6.75
PROTOCOLO

INFORMAÇÃO Nº 405 / 19 / APA 75

101240

D A T A	- 11 JUN 75
ASSUNTO	- ELIEZER MOREIRA PACHECO
	- 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS MISSIONEIROS
ORIGEM	- SR/DPP/RS
DIFUSÃO ANTE	
RIOR	- CI/DPP - III Ex - SSP/RS - ARSI/MEC
DIFUSÃO	- AC/SNI
ANEXO	- Um Prontuário (Nº 1181/APA), com 3 Fls.

1. A presente informação se destina ao encaminhamento de cópia xerográfica de uma folha do jornal "NORDESTE", de SANTA ROSA/RS, de 08 Mai 75, no qual é anunciado os preparativos para a realização, de 22 a 26 Out 75, do 1º Simposio Nacional de Estudos Missioneiros.

2. O idealizador e coordenador do SIMPÓSIO é o Prof ELIEZER PACHECO, de cujo Prontuário remete-se cópia anexa.



Fonte: Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN).

Por fim, em relação às fontes documentais produzidas, realizei ainda seis entrevistas com as lideranças que são objeto desta tese são eles: Eliezer Pacheco, que já me referi anteriormente, Carmem Padilha, Lúcia Camini, Hermes Zaneti, Paulo Egon Wiederkehre e Maria Augusta de Almeida Feldman. As entrevistas ocorreram ao longo dos anos de 2022, 2023 e 2024. Seus depoimentos possibilitaram identificar, a partir das narrativas dos entrevistados, aspectos de suas trajetórias sociais e percursos formativos, tanto antes quanto depois do contato com o CPERS, bem como compreender como se tornaram lideranças da entidade.

Entendo que a análise dessas narrativas reforçou a relevância da metodologia de história oral, que possibilita identificar conexões entre a memória das lideranças e a história do CPERS. Conforme Janaína Amado (1998, p. 16), “através da história oral podemos analisar a relação entre a história e a memória, esclarecer trajetórias individuais, esclarecer eventos ou processos que às vezes não têm outra forma de serem averiguados, as lutas encobertas ou esquecidas”. Alessandro Portelli (1997) acrescenta que o trabalho com fontes orais possibilita a confrontação de diferentes parcialidades, uma vez que as histórias são contadas a partir de múltiplos pontos de vista.

Para desenvolver a pesquisa, portanto, procurei combinar as fontes institucionais do CPERS como alguns documentos pessoais dessas lideranças, porém, entendo que o alicerce central desta investigação está nas entrevistas orais dos entrevistados, pois foram por meio delas que pude recompor em grande medida as suas memórias. A metodologia de história oral, nesta perspectiva, tem maior representatividade nesta investigação, pois tem maior capacidade de problematizar as questões que busco examinar. As narrativas orais, como apontado por Antoinette Errante (2000), podem revelar o alinhamento ou as dissociações dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos. Destaca-se ainda como potencialidade desta metodologia, aspecto que valorizo enquanto pesquisador, é a sua capacidade de criar vínculos humanos entre os narradores e o entrevistador, pois como indica a autora, o entrevistado ao expor suas intimidades estabelece ressonâncias com a própria humanidade de quem os entrevista

Outra contribuição para essa discussão é de Alessandro Portelli (1997). Na sua acepção, as narrativas orais revelam mais sobre o significado dos eventos do que o próprio evento em si. Assim, oferecem indícios sobre a subjetividade do expositor, pois contam não só o que este fez, mas como gostaria de fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa o que fez, ao mesmo tempo, expõem suas ideias, seus sonhos, suas frustrações, suas ações, apresentando os custos psicológicos de um determinado evento, como uma greve ou um ato de violência. Portanto, as narrativas orais podem revelar as emoções do narrador ao viver um evento, como se deu a sua participação na história narrada e como isso o afetou.

Somado a isso, Portelli (1997) diz que a relevância deste procedimento tem a ver com, o pensar a memória, não como um depositário passivo dos fatos, mas como um processo ativo de criação de significações. Para o autor, as fontes orais têm utilidade não por suas habilidades de preservar o passado das muitas mudanças forjadas pela memória Mas de compreender, como estas modificações podem demonstrar o esforço dos narradores em buscar um sentido no

passado e dar forma às suas vidas, colocando sua narração e sua entrevista em seu devido contexto.

Complementando os objetivos buscados com essa estratégia de pesquisa, Alistair Thomson (2001. 87), indica que “os testemunhos orais são uma evidência essencial para a análise das interações entre passado e presente, entre memória e mitologia, isto é, são úteis por mostrar de que maneira o passado repercute em nossa vida atual”. À vista disso, ao investigar essas memórias, busco problematizar quanto esse passado, dessas seis lideranças lideranças, ainda reverberam no presente atual, ou seja, quais heranças geracionais estes sujeitos legaram às novas gerações de militantes políticos da entidade.

Feitas essas considerações iniciais, entendo que, primeiramente, esses sujeitos foram lideranças por meio de um processo de reconhecimento que envolveu o sistema de delegação do CPERS, ou seja, de suas formas de representação e de democracia interna. Penso que esse reconhecimento foi atravessado por uma série de fatores, os quais estão ligados ao que Bourdieu (2023) explica sobre a entrada de um agente em determinado campo, isto é, sua capacidade de produzir efeitos nesse espaço. Ou seja, esse processo de constituição da liderança em um campo específico passa pela transferência de poder político de um agente social que delega a outro o poder de agir em seu lugar, por procuração, por compreender que este poderá impactar a força e os resultados positivos desse espaço. Além disso, tem a ver com o capital simbólico desse agente, com destaque para os efeitos de consagração e de valor simbólico.

Nesse sentido, compreendo que os sujeitos da pesquisa possuem essas características, que podem ser observadas tanto pela forma como foram reconhecidos, ocupando diferentes cargos de poder na entidade, quanto pelos efeitos que produziram para a categoria docente, os quais podem ser traduzidos nos direitos historicamente conquistados durante os períodos em que foram dirigentes. A partir disso, formulei os seguintes critérios para escolha desses entrevistados, nas quais estão: militância no CPERS entre os anos de 1970 e 1980; ter ocupado algum cargo dirigente nas instâncias do CPERS - Conselho Geral, Direção de Núcleos e Direção Central; serem de diferentes grupos políticos que estiveram presentes entre os anos de 1970, 1980 e 1990. Por último, o critério de gênero, optei neste caso, por três homens e três mulheres.

Com base nisso, a partir do problema e dos objetivos desta Tese, elaborei um roteiro de entrevistas que contemplaram as memórias que essas lideranças construíram acerca de sua trajetória social e profissional antes e depois de ingressarem no CPERS. Como modelo de entrevista, optei por entrevistas semiestruturadas, deixando espaço para perguntas que podem surgir de maneira espontânea conforme o decorrer da entrevista. Abaixo apresento o quadro com o roteiro de questões das entrevistas

Quadro 1 - Roteiro de questões das entrevistas

Roteiro das entrevistas
<ul style="list-style-type: none"> ● Conte sua trajetória de vida até o ingresso na docência. ● Como foi o início de sua carreira como professor? O que te motivou a ser professor? Em quais escolas você trabalhou? ● Conte como foi o início de sua militância no CPERS? O que te motivou a militar no sindicato? ● Quais lembranças você tem do tempo que militou no CPERS? ● Você participou da greve de 1979? Se sim, quais lembranças você tem dessa greve? Na sua opinião, qual foi o impacto desta greve nas formas de luta do magistério ? ● Como foi militar no sindicato num contexto de repressão política, durante a Ditadura Civil-Militar? Você lembra como eram as ações desenvolvidas pelo sindicato neste período? Você sofreu alguma perseguição política por sua militância no CPERS ou lembra de algum caso de dirigente do sindicato que foi perseguido por sua atuação? ● Você acredita que o CPERS contribuiu de alguma forma com a sua formação política? ● Tiveste/tens militância em partidos políticos ou outro tipo de organização política? Se sim, fale sobre isso. Percebes relação com a atuação no CPERS? ● Você guardou memórias em papel do tempo que esteve ligado ao CPERS? Se guardou, por que fez isso? Desde que ano você começou a juntar essa documentação e quando parou? ● Como avalia o CPERS hoje? E a situação dos professores da rede estadual? Perspectivas para o futuro.

Fonte: elaborado pelo autor.

Com o roteiro elaborado, fui em busca dos meus primeiros entrevistados. No ano de 2022, a partir do contato que a professora Dóris tinha com Eliezer por conta da doação de seu arquivo pessoal enviei uma mensagem a ele por meio do aplicativo Whatsapp no dia 10 de agosto de 2022, me apresentando e expondo os objetivos da entrevista, após alguns dias, no em 25 de agosto de 2022, consegui realizar a primeira entrevista por chamada de voz usando o sistema MCONF⁶. Essa entrevista teve a duração de 42 min e 15 segundos, pois antes da entrevista iniciar, havia acordado com entrevistado que seria um pouco mais curta, pois Eliezer havia me avisado que estava envolvido com campanha das eleições de 2022 e que não tinha muito tempo.

De início, estava apreensivo e um pouco inseguro com aquela entrevista, acredito que por ser a primeira e por não ter tido contato com o entrevistado anteriormente, além disso, o ele não conseguiu ligar a câmera, o que não permitiu que eu pudesse ter contato visual com o entrevistado. Na sequência, me apresentei e expus os objetivos da pesquisa, falei do meu envolvimento político com o CPERS e que era professor da rede estadual. Apesar de não vê-lo, pela entrevista ser somente por áudio, me chamaram a atenção sua voz firme e ao mesmo tempo calma. Ao ouvi-lo seus primeiros relatos me causaram certa surpresa, pois sabia muito pouco sobre o entrevistado e sobre o seu percurso de vida, o que mais me marcou foi sua

⁶ O Mconf é um Sistema de webconferência usado pela UFRGS que permite interações a distância com suporte a vídeo, áudio, chat, compartilhamento de tela, entre outros.

trajetória política durante a Ditadura Civil-militar e de seu processo de engajamento no CPERS. Ao passar o tempo que havíamos combinado, proponho encerrar e retomar em outro momento a entrevista.

Só voltaria a entrevistá-lo novamente quase dois anos depois, no dia 01 de abril de 2024. Diferente desta primeira entrevista que foi on-line, essa agora seria presencial, em sua casa, além disso teve maior tempo de duração, 1 hora e 05 minutos. Eliezer me recebeu num espaço no andar de baixo de sua casa, sua presença dessa vez já não era mais estranha para mim. O único empecilho foi que estávamos num lugar aberto, o que interferiu no áudio posteriormente quando fui transcrever a entrevista. Desta vez, com mais tempo, Eliezer relatou diversas memórias que não foram possíveis de serem vistas na primeira entrevista, o que permitiu ter um quadro mais amplo de sua trajetória. Após transcorrido o tempo, Eliezer me pediu que enviasse os documentos do Serviço Nacional de Informação sobre ele, nos quais havia baixado, do Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN), assim como, me passou os números dos telefones de Hermes Zaneti e de Paulo Egon que eu havia lhe pedido, ainda, indicou o nome de Maria Augusta Feldman, porém sem o seu contato, pois não o tinha.

A segunda entrevistada foi Carmem Padilha, cheguei até ela por meio de um contato pessoal de uma das escolas que leciono em Porto Alegre, o Instituto Estadual Rio Branco, do professor Érico Pinheiro Fernandez, pois, em conversa nas salas dos professores, ele me relatou que ela guardava o Arquivo Pessoal de seu companheiro Clóvis Carneiro Oliveira e que tinha a intenção de doá-lo para um arquivo. Ao saber dessa informação, me prontifiquei a falar com ela em busca de intermediar a doação deste arquivo para o CEME, me dirigindo a Carmem no dia 25 de maio de 2023, por meio de uma mensagem de whatsapp. Posteriormente, agendei a busca deste arquivo em sua casa, que ocorreu no dia 29 de maio deste mesmo ano, assim como, agendei com ela, no dia 19 de junho de 2023 sua entrevista de forma presencial, em uma sala da FACED (Faculdade de Educação da UFRGS), na cidade de Porto Alegre/RS.

Antes da entrevista acontecer, havíamos combinado de conhecer o CEME. Lá, foi apresentado o Memória FACED pela professora Dóris e tivemos uma conversa sobre a importância da guarda deste arquivo e de sua preservação, após esse momento tiramos fotos junto ao acervo do professor Clóvis para que pudesse ser divulgado nas redes sociais do CEME. Ao término deste momento, nos encaminhamos até a sala onde iria ocorrer a entrevista. Chegando lá, dei início a entrevista apresentando os objetivos da pesquisa e qual a importância de suas memórias para este trabalho, ela ouviu em silêncio. Com voz serena e bem clara, me conta sobre suas origens familiares e o que levou ela a optar pela profissão de professora. Relata-me também um pouco de sua trajetória escolar e como chegou ao Ensino Superior, bem

como o início de sua carreira, até chegar aos seus primeiros contatos com a militância política e com CPERS,

Durante a entrevista, ainda falou sobre diversas questões: de sua aproximação com o PT (Partido dos Trabalhadores) dos cargos e das instâncias do CPERS que atuou. Por último, avalia a atuação do CPERS na atualidade e a situação dos professores da rede estadual. A partir do último relato, encerro a entrevista que teve duração de 1 hora e 20 minutos. agradeço a ela e digo que suas memórias foram muito importantes para mim. Terminando dizendo que podemos em outro momento realizar uma segunda conversa, caso precise retomar alguma questão que me foi suscitada após a transcrição. Passado um pouco mais de dois anos, em 09 de janeiro de 2025, fiz uma segunda entrevista, com uma duração menor que a primeira, de 12 minutos e 20 segundos, pois percebi que faltavam algumas questões sobre a sua trajetória escolar. Essa entrevista ocorreu na praça de alimentação do Shopping João Pessoa, em Porto Alegre, quando ela me devolveu a entrevista com sugestões de alterações após ter revisado o texto transcrito.

A terceira entrevistada foi Lúcia Camini, cheguei até a ela devido ao contato que tivemos durante o período de minha militância no CPERS, tendo o seu número pessoal consegui contato direto com ela. Sendo assim, a entrevista foi realizada no dia 03 de julho de 2023, em seu apartamento na cidade de Porto Alegre/RS, teve duração de 1 hora e 11 minutos. Antes da entrevista acontecer, Lúcia me mostra parte de seus arquivos pessoais, que guardam inúmeros documentos relativos ao CPERS (recortes de jornais, revistas da entidade, panfletos, Jornal Magister), na qual posteriormente me emprestou para que eu os leve para a casa ao final da entrevista e pudesse fazer as cópias e fotografias de seu acervo. Conversamos um pouco sobre o CPERS, pois ocorreria uma assembleia naquele mês para discutir a refiliação da entidade à CUT. Também me falou que fez uma cirurgia no início do ano, que ainda estava se recuperando. Nos encaminhamos até a sala, sentamos em uma mesa, dou início à entrevista. Antes das perguntas, explico a ela os objetivos da pesquisa e a importância de suas memórias, ouve em silêncio sem perguntas.

De começo, peço que me conte a respeito da sua trajetória de vida até o ingresso na docência. Sua voz é calma, tem um sotaque bem expressivo. Suas histórias me trazem surpresas, em especial de sua trajetória familiar e do seu processo de engajamento no CPERS. Concluída a entrevista, agradeço a Lúcia por sua disposição e explico que podemos retomar em outro momento para esclarecer questões que ficaram pendentes nesse nosso encontro, ela concorda e se coloca à disposição caso eu precise.

No ano seguinte, retomo com uma segunda entrevista, que ocorreu no dia 09 de abril em Porto Alegre, numa cafeteria na rua Jerônimo Coelho, tendo duração de 50 minutos. O local

foi indicado por Lúcia, após ela propor que seu depoimento fosse após a sua reunião que ela teria no Diretório Municipal do PT de Porto Alegre. Este segundo depoimento teve duração menor, pois notei que algumas questões não tinham sido abordadas, em especial, do período em que Lúcia foi Presidente do CPERS. Nesta segunda entrevista, fiquei um pouco apreensivo com o local, por ser aberto e ter pessoas circulando, além dos ruídos que vinham da rua e da cafeteria, que depois tornaram o trabalho de transcrição mais trabalhoso, com vários pontos que ficaram inaudíveis. Embora tenha havido este empecilho, a entrevista suscitou vários pontos relevantes sobre o processo em que Lúcia dirigiu o sindicato. Um aspecto que quero suscitar também é que algumas questões que Lúcia já havia falado na entrevista anterior compareceram novamente, surgindo alguns detalhes que complementaram o seu relato. Por fim, ainda fiz uma terceira entrevista na sua casa, no ano de 2025, no dia 28 de janeiro, tendo durado 13 minutos. Esse depoimento ocorreu semelhante ao de Carmem, quando fui pegar a devolutiva das correções de sua transcrição, ao fazer a transcrição notei que faltavam alguns pontos sobre a sua trajetória escolar, pois nas entrevistas anteriores, isto pouco compareceu, sendo assim após a devolutiva ela deu este último depoimento.

A quarta entrevista foi de Paulo Egon, como já mencionado, havia conseguido o seu contato com Eliezer. A partir disso entrei em contato com ele por meio do Whatsapp e logo consegui ser atendido. A primeira entrevista aconteceu por videoconferência via Meet, no dia 15 de julho de 2024, tendo duração de 2 horas e 31 minutos. Iniciei a entrevista, como havia feito nas anteriores, apresentando os objetivos da pesquisa e me apresentando, Paulo logo, fez perguntas a respeito, bem como, fez também algumas sugestões a respeito. Em seguida, fiz as primeiras perguntas ligadas às suas origens familiares, formação escolar e as primeiras experiências da profissão. O entrevistado, iniciou falando destes pontos, mas logo teve alguns pontos de fuga, particularmente trazendo questões relacionadas às suas preocupações políticas no tempo presente, algo que foi recorrente durante toda a entrevista. Em alguns momentos deixei fluir seus relatos e outros intervi, apontando questões ligadas ao roteiro.

Penso que este aspecto fez com que a entrevista fosse mais longa, bem como, vários aspectos não consegui abordar com ele. É preciso pontuar que sobre isso também tive dificuldades quando fui transcrever, pois havia muitas intercorrências em seus relatos, com muitas discontinuidades. Um ponto que penso que também interferiu foi o uso de videoconferência, que contribuiu para a dispersão do entrevistado. Terminada esta entrevista acertei com Paulo para marcarmos uma segunda, que aconteceu no dia 27 de agosto de 2024 também via Meet, tendo durado 1 hora e 30 minutos. Neste segundo momento abordamos questões mais relativas às memórias de Paulo sobre as ações do CPERS no período em que ele

foi dirigente da entidade. Semelhante a entrevista anterior, houve novamente diversas intercorrências e descontinuidades no relato. Contudo, penso que foi marcante para compreender a trajetória de Paulo no CPERS, além disso, do seu papel enquanto presidente durante as principais greves dos anos de 1980.

A quinta entrevista foi de Hermes Zaneti, após agendar com ele via mensagem de WhatsApp, sendo marcada para o dia 15 de julho via Meet. Antes desse momento acontecer, Hermes me avisou que estava em viagem de férias na Austrália, visitando um de seus filhos. Além disso, a entrevista teria que ser à noite aqui no Brasil, em decorrência do fuso horário deste país, que é de 14 horas de diferença do nosso. Dando início à entrevista, Hermes avisou que esta teria que ser mais curta, pois havia marcado um compromisso naquele dia e que poderíamos marcar outro momento para dar continuidade ao seu depoimento. A entrevista durou cerca de 51 minutos. Estava apreensivo, pois também não conhecia Hermes, contudo, logo isso passou, pois ele, assim como os outros entrevistados, demonstrou bastante interesse em falar sobre a sua trajetória. Em sua narrativa, expôs aspectos de sua origem familiar, de sua trajetória escolar e profissional e de como se tornou presidente do CPERS.

Ao concluir a entrevista, fiquei de entrar em contato para marcarmos uma segunda conversa, que ocorreu via Meet novamente, no dia 20 de agosto, tendo duração de 1 hora e 49 minutos. Neste segundo momento, ele já havia voltado da Austrália e se encontrava em Flores da Cunha/RS. Logo que começamos, Hermes se emocionou ao lembrar da morte de seu amigo e companheiro de militância do CPERS, Tomaz Wonghon, que havia falecido no dia 24 de julho de 2024. Esse momento me fez refletir sobre a importância de estar realizando essas entrevistas nesse momento, pois muitos desses dirigentes já têm uma idade avançada. Nesta entrevista, o entrevistado fez referência ao período em que se tornou presidente da entidade e também à greve de 1979, assim como retomou várias questões do que havia falado na entrevista anterior. Um ponto importante da entrevista foi que ele me indicou que havia escrito um texto autobiográfico, mas que nunca publicou. Esse texto, ele me disponibilizou via e-mail logo ao terminar a entrevista, sendo de grande valia para recompor as memórias de sua trajetória e que utilizei na escrita da tese.

A sexta e última entrevista foi de Maria Augusta Feldman. Entrei em contato com ela após conseguir seu número de telefone com um amigo, Vilmar Gomes, que é do mesmo partido da entrevistada, o PSB. A entrevista aconteceu no dia 31 de agosto, de forma presencial, em seu apartamento, no bairro Moinhos de Vento, em Porto Alegre, e teve duração de 2 horas e 23 minutos. Dando início à entrevista, expliquei a ela os objetivos da pesquisa. Ela me ouviu e, em seguida, fez uma pequena fala sobre a Greve de 1979 e iniciou falando sobre a sua trajetória

familiar. Posteriormente, abordou temas relativos ao seu percurso escolar e profissional, bem como sobre a sua trajetória no CPERS, especialmente no período em que presidiu a entidade, entre 1990 e 1993. Posteriormente, falou também de quando foi deputada estadual, entre 1995 e 1996.

A entrevista, de maneira geral, não teve tantas intercorrências. O único ponto que chamou a atenção é que Maria Augusta apresentou algumas dificuldades para pronunciar determinadas palavras. Como ela mesma chamou a atenção, havia sofrido um AVC alguns meses antes. Contudo, isso não interferiu na sua transcrição. Terminada a entrevista, ela me passou alguns documentos pessoais, quatro cadernos com pronunciamentos e artigos de quando ela foi deputada estadual, publicados pela Assembleia Legislativa do Rio Grande Do Sul, e também a Tese de Doutorado defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUC/RS, de Maria Bernadete Moreira Kroeff, intitulada *Histórias de vida: trajetórias de professoras no cenário político de Porto Alegre - perfis (auto)biográficos no mundo contemporâneo*, na qual Maria Augusta teve sua trajetória investigada.

Posteriormente as entrevistas, tive acesso a outros documentos pessoais. Paulo me enviou seu *Curriculo Vitae* e algumas fotografias por WhatsApp, bem como, me emprestou alguns documentos para que eu pudesse fotografar e devolver a ele. Destes documentos utilizei para compor a sua narrativa um manuscrito, intitulado Para o ‘Kappesberg’: quase biografia de Paulo Egon Wiederkehr”, escrito para o capítulo do livro *Sonhos que a Torre Inspirou: Colégio Santo Inácio – Salvador do Sul*, que reúne memórias de ex-alunos do Colégio Santo Inácio de Loyola, na qual o depoente estudou dura o Ginásio.

Além de Paulo, Lúcia me emprestou seu arquivo pessoal para fotografar alguns dos documentos que ela guardou. O arquivo constitui um acervo que reúne recortes de imprensa gaúcha dos anos de 1990 sobre o CPERS e o Governo de Olívio Dutra (PT), bem como, materiais relacionados ao CPERS, dentre 1987 e 1999: documentos de formação, panfletos, cartazes, jornal *Magister* e *Sineta*, registros sobre a luta das mulheres e anotações de cunho pessoal..

Vale salientar que parte destes documentos pessoais dos entrevistados acabei não utilizando, pois eram textos que diziam mais a respeito do CPERS do que da trajetória destes sujeitos, ou então, eram de uma temporalidade que ultrapassava o proposto pela Tese. Deste documentos, como mencionei, fiz uso de alguns para complementar as narrativas orais dos entrevistados, como são o casos: do manuscrito autobiográfico de Eliezer; do texto de Paulo sobre a sua trajetória no Colégio Santo Inácio de Loyola; de fotografias, jornais e periódicos do

Arquivo Pessoal de Eliezer; e de alguns materiais de propaganda, panfletos e matérias de jornais do Arquivo Pessoal de Lúcia Camini. Ainda para complementar a narrativa, no caso mais específico de Eliezer, utilizei sua autobiografia que ele publicou no ano de 2024 intitulado, *Memórias de uma trajetória de esquerda*.

Um ponto, sobre essa documentação, que penso que precisa ser problematizado na metodologia, diz respeito aos textos escritos que mobilizei para compor as narrativas dos sujeitos da pesquisa, particularmente de Eliezer, Hermes e Paulo, pois há diferenças em relação às fontes orais que empreguei. Nesse sentido, cabe ressaltar que algumas dessas memórias expostas nos textos não compareceram em seus depoimentos orais ou então, quando se assemelham, trazem mais detalhes. Pensando nisso, por que as memórias que estão nos textos não compareceram na entrevista ou foram mais detalhadas quando convergiram? De quanto tempo dispôs o narrador para elaborar o que expôs no livro ou no manuscrito? E de quanto dispôs para refletir sobre o que diria na entrevista? Quais as intenções os entrevistados tinham ao escrever esses textos? Quais as diferenças que há entre os textos que foram publicados e os que não foram?

Essas ponderações são importantes, porque marcam uma diferença significativa entre a memória escrita e a memória narrada oralmente, ambas importantes, mas distintas no modo de composição de uma e de outra. Assim, o narrador, ao escrever um texto, dispõe de muito mais tempo, podendo avaliar, refazer e revisar o que vai ser escrito ou não. Na narrativa oral, o tempo é menor, bem como as memórias são mais espontâneas, mesmo que depois possam ser revistas na transcrição.

Por outro lado, também há de se diferenciar os textos que foram publicados daqueles que não o foram. No caso dos textos escritos autobiográficos, estes demonstram uma intencionalidade ligada à ideia de como o narrador quer que os outros o lembrem. Assim, quanto aos textos que foram publicados, como os de Eliezer e Paulo, estes se tornaram públicos, o que permite pensar para quem foram escritos e por quem circularam. Já no caso do texto de Hermes, que nunca foi publicado, a tese assume uma importância na sua divulgação, tornando essas memórias acessíveis e públicas, com a diferença de que são interpretadas pelo pesquisador por meio da operação historiográfica, o que o diferencia dos anteriores, que não passaram por esse crivo. Portanto, esse último tipo de texto se aproxima da narrativa oral, pois também é intermediado por um investigador.

A partir das entrevistas orais, bem como dos documentos pessoais e de outras fontes levantados anteriormente, tornou-se possível refletir de forma mais ampla sobre os percursos de vida dos entrevista, evidenciando quanto a junção de diferentes fontes contribuíram para

melhor estruturar suas narrativas. No que diz respeito as fontes sobre o CPERS foram importante para a escrita do capítulo contextual da tese, mostrando como seus espaços e ações foram relevantes para a sociabilização e a formação política do magistério, especialmente de suas lideranças sindicais, objeto central desta tese. Observa-se, ainda, que as memórias da entidade são diversas, variando conforme o contexto histórico, não sendo possível caracterizar uma única forma de representação. A seguir, apresento o Quadro 2, com o detalhamento das fontes mobilizadas para a escrita desta tese:

Quadro 2 - Levantamento de Fontes

Quantidade	Descrição da fonte	Arquivo pesquisado
10	Estatutos do CPERS de 1948 a 1990	CEME
19	Exemplares do Jornal Magister de 1984 a 1991	CEME
1	Relatório preliminar da evolução da pauta de reivindicações do Magistério Público Estadual, nos anos que ocorreram greves, do período de 1979 a 1991	CEME
1	Relatório da evolução das propostas das greves entre o CPERS e o governo do Estado, entre 1979 e 1991	CEME
50	Cópias de recortes dos jornais Correio do Povo, Folha da Tarde e Diário de Notícias, a respeito das mobilizações dos professores no Instituto de Educação no ano de 1946	CEME
9	Fotografias do Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE), do período de 1956 a 1957	CEME
57	Recortes de jornais originais, dos periódicos Folha da Tarde, A Hora e Jornal do Dia, do ano de 1956, neles são tratados diversos assuntos envolvendo as ações do CPPE.	CEME
1	Cópia da dissertação de mestrado do prof. Eliezer Pacheco	CEME
1	Documento com considerações dos aposentados - Metas gestão do CPERS 1984/1987	CEME
1	Documento com anotações sobre preparação da posse da direção do CPERS de 1981	CEME
1	Panfleto de propaganda dos representantes dos aposentados, Manira Dantur Buaes e Nilce Léa Chaves	CEME
1	Panfleto de propaganda, com pedido de voto e de participação nas eleições de 1981	CEME
4	Panfletos de propaganda das eleições do CPERS de 1981, da chapa unidade e ação	CEME
1	Cartaz de propaganda das eleições do CPERS de 1981, da chapa Unidade e Ação	CEME
1	Panfleto de pedido de voto e de participação nas eleições de 1981, da chapa Unidade e Ação	CEME
1	Regimento para eleições da Administração do CPERS de 1981	CEME
1	Relatório Semestral do CPERS - novembro/1980 a abril/1981	CEME

Quantidade	Descrição da fonte	Arquivo pesquisado
1	Boletim de apoio dos parlamentares a greve do magistério de 1987	CEME
1	Balanço da greve do magistério pelo prof. José Clovis de Azevedo	CEME
1	Charge da greve do CPERS de 1987	CEME
18	Comunicados do Comando de Greve do CPERS de 1987	CEME
1	Boletim informativo da Diretoria CPERS a respeito de uma das propostas do governo do Estado para greve de 1987	CEME
1	Texto do Congresso Nacional de Professores Fortaleza/1981, analisando as associações de professores e seu papel político	CEME
1	Documento - Plano Nacional de Desenvolvimento das Associações Magisteriais da Confederação de Professores do Brasil do ano de 1979	CEME
1	Documento do Seminário das Associações de Professores de 1979, intitulado “O movimento reivindicatório do RS”	CEME
1	Estudo do CPERS de 1980, com levantamento de dados dos professores do magistério estadual	CEME
9	Exemplares do jornal Diário de Notícias tratando das ações do CPPE no ano de 1954	Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional
4	Exemplares do jornal Correio do Povo tratando de assuntos relacionados a educação no ano de 1946	Arquivo MuseCom
1	Exemplar do jornal Folha da Tarde tratando das mobilizações do Instituto de Educação Flores da Cunha no ano de 1946	Arquivo MuseCom
1	Exemplar da Revista O Globo, tratando do contexto da educação no ano de 1954	AHPAMV
67	Fotografias do CPERS da gestão do Prof.º Oscar de Camillis (1960 - 1962)	Arquivo CPERS
20	Dossiês do Serviço Nacional de Informação sobre o CPERS e suas lideranças (1975-1988)	Sistema de Informações do Arquivo Nacional
1	Manuscrito: autobiografia de Hermes Zaneti	Arquivo pessoal Paulo Egon
146	Fotografias pessoais de Paulo Egon	Arquivo pessoal Paulo Egon
1	Manuscrito - Para o ‘Kappesberg’: quase biografia de Paulo Egon Wiederkehr”, escrito para o capítulo do livro <i>Sonhos que a Torre Inspirou: Colégio Santo Inácio – Salvador do Sul</i>	Arquivo pessoal Paulo Egon
60	Informativos e Boletins Sindicais: <i>A Sineta, Boletins Informativos, Boletins de Greves</i> , entre outros	Arquivo Pessoal Lúcia Camini
40	Materiais Eleitorais sobre o CPERS: panfletos de campanha, cartazes, propostas das chapas	Arquivo Pessoal Lúcia Camini
180	Recortes dos jornais <i>Zero Hora, Correio do Povo, Jornal do Comércio, Folha de São Paulo, Clarin</i> , entre outros.	Arquivo Pessoal Lúcia Camini
1	Entrevista com o Prof. Eliezer Pacheco	Elaborada e executada pelo autor

Quantidade	Descrição da fonte	Arquivo pesquisado
1	Entrevista com a Profa. Carmem Padilha	Elaborada e executada pelo autor
1	Entrevista com a Profa. Lúcia Camini	Elaborada e executada pelo autor
1	Entrevista com a Profa. Maria Augusta Feldman	Elaborada e executada pelo autor
1	Entrevista com a Prof. Hermes Zaneti	Elaborada e executada pelo autor
1	Entrevista com a Prof. Paulo Egon	Elaborada e executada pelo autor

Fonte: elaborado pelo autor.

Pensando no quadro de fontes apresentado e nas reflexões de André Cellard (2008) sobre análise documental, destaco que o exame desses documentos pode abrir inúmeros caminhos para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando novas formulações e interpretações, ou até mesmo ajustes nos pressupostos iniciais deste estudo. Além disso, defendo que a diversidade de evidências documentais se justifica pelas características do objeto investigado, uma vez que ele exige o cruzamento e a comparação de informações, a justaposição de fontes e o confronto de versões sobre um mesmo fato.

No âmbito da História da Educação, tomando como referência as orientações de Mogarro (2005, p. 77), saliento que as informações contidas nos documentos das instituições educativas “permitem introduzir a uniformidade na análise realizada sobre os vários discursos que são produzidos pelos actores educativos”. Dessa forma, elas podem refletir a vida da instituição que os produziu. De modo similar, Magalhães (2004) indica que as fontes institucionais possibilitam captar a memória oficial elaborada pela entidade e observar como ela se integra nas práticas e nas representações cotidianas das pessoas sobre as quais exerceu alguma influência.

Concluídas as explicações sobre o corpus documental levantado, é preciso dizer que, inicialmente, tinha a intenção de investigar o CPERS enquanto instituição - como expus nas primeiras páginas. Por consequência, construí essa produção documental sobre a entidade e foi só a partir disso que cheguei à **tese** desta pesquisa, que sustenta que a constituição dessas seis lideranças do CPERS não foi meramente um processo individual, espontâneo ou casual, mas resultou da articulação entre suas trajetórias sociais e seus itinerários formativos, particularmente vinculados às experiências escolares e profissionais, bem como a seus engajamentos políticos e sindicais. Além disso, defendo que esse processo também esteve profundamente conectado ao contexto histórico em que ingressaram na entidade, um período

de transição decisivo para o sindicalismo docente no Brasil, marcado pelas mudanças no campo educacional, com a Reforma Educacional de 1971, pela abertura política da ditadura civil-militar e pelo processo de redemocratização. Esse contexto produziu um novo espaço de experiência e um novo horizonte de expectativas, colocando em crise o modelo sindical anterior, sobretudo a partir de diversos eventos nos quais esses sujeitos estiveram presentes, especialmente as greves ocorridas entre 1979 e o início da década de 1990. Tais acontecimentos reconfiguraram suas identidades profissionais e sua cultura política, repercutindo diretamente em sua inserção e atuação na entidade.

Uma vez concluídos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, passo, neste momento, à análise teórica que alicerça esta investigação, a qual tem por objetivo expor os principais conceitos trabalhados na tese, a saber: memória, trajetória, associativismo docente e instituições educativas.

Para iniciar, proponho pensar primeiro no conceito de **memória**. Para isso, tomo primeiramente como referência as proposições de Alistair Thomson (1997). O uso deste autor se justifica, pois suas contribuições possibilitam pensar como a memória é construída e reelaborada pelos sujeitos, sendo um aspecto central para conferir sentido às suas trajetórias. Sua teoria destaca que um fator relevante para a recomposição da memória são as experiências novas vivenciadas, uma vez que essas podem expandir continuamente as imagens antigas, exigindo e gerando novas formas de compreensão. Na sua visão, a memória é produzida na inter-relação entre passado e presente, configurando um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências rememoradas. Em síntese, as memórias que selecionamos para recordar e a interpretação que lhes atribuímos sofrem alterações ao longo do tempo, refletindo, igualmente, as transformações da identidade pessoal dos indivíduos.

Para o historiador australiano, o processo de contar histórias ajuda a moldar nossa identidade, pois quando narramos uma história podemos identificar o que pensamos, como éramos no passado e como somos no presente e o que gostaríamos de ser no futuro. Assim, nossas identidades podem modelar nossas lembranças, isto é, o que somos no presente e o que queremos ser contagiam o que julgamos ter sido no passado. Esse aspecto faz sentido para a tese, pois demonstra como as trajetórias dessas lideranças sofreram transformações ao longo do tempo e como são construídas e representadas por eles a partir do presente.

Interligando o que Alistair Thomson ratifica sobre a relação da memória e com o presente, Ecléa Bosi (1994) assinala que a memória permite a relação do corpo presente com o passado, ou seja, interfere no processo atual das representações. O passado, nesta acepção, não viria apenas pelo presente, junto com as suas percepções imediatas, como também deslocaria

essas últimas, ocupando o espaço todo da consciência, sendo a memória, dessa forma, uma força subjetiva “profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (Bosi, 1994, p. 9). Na sua interpretação, a memória teria uma função prática, de limitar a indeterminação entre o pensamento e a ação, levando o sujeito a reproduzir formas de comportamento que de algum modo deram certo no passado. Assim, a percepção concreta no presente precisa valer-se do passado, isto é, a memória não é só lembrança, mas um instrumento ativo de interpretação do presente.

Para tanto, os processos que constituem a memória são produzidos pelos objetos que estão disponíveis no conjunto das representações que ocupam nossa percepção atual, do presente. À vista disso, as lembranças se alteram porque não somos os mesmos do passado, isto é, nossa compreensão modificou-se, assim como nossas ideias, princípios, crenças e valores. Além dessa questão anterior, Bosi (1994) ainda propõe aos historiadores fazerem uma releitura do passado, dentro do que for possível reconstruir, sendo papel deles avaliar, logo, alterar o conteúdo dessas memórias. Nesse entendimento, a memória é fruto de trabalho e não de sonho, assim, lembrar não seria reviver o passado, mas sim, a partir das imagens e ideias do presente, refazê-lo, reconstruí-lo, repensá-lo.

Já Michael Pollak (1989) lembra que existem processos encobertos, em disputa. Assim, é preciso atentar-se a respeito do longo silêncio sobre o passado de alguns acontecimentos. Para ele, este esquecimento pode ser visto também como resistência por parte da sociedade civil que se vê impotente e se opõe ao excesso de discursos oficiais, transmitindo “cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas” (Pollak, 1989, p. 5). Conhecer essas lembranças emparedadas, que não tiveram espaço público para que pudessem ser expostas em determinados contextos, ajuda a desvendar as diversas estratégias que indivíduos e grupos criam para assegurar a perpetuação de suas memórias e de como elas são reelaboradas no presente.

Outro fator para pensar a questão da memória é sua relação com a História. Para Paul Ricoeur (2007, p. 71), “lembrar- se é não somente acolher, receber uma imagem do passado como também buscar lá, fazer alguma coisa”. Desse modo, a história cumpre esse papel ao introduzir seus métodos de análise e cruzamento de fontes. Nessa perspectiva, a História tem função primordial no enriquecimento e na validação da memória, sendo apontados dois fatores que devem ser levados em consideração nesse processo: um é a validação da prova documental, e o outro é a validação do testemunho, isto é, sua credibilidade. Em vista disso, o autor defende

que o investimento nos arquivos possibilita um lugar de segurança, tanto para atestar a credibilidade da memória quanto para assegurar o trabalho do historiador.

O conjunto desses procedimentos, para o filósofo, “denota um tom de segurança quanto à legitimidade da confiança depositada na capacidade da historiografia de ampliar, corrigir e criticar a memória, e assim de compensar suas fraquezas no plano tanto cognitivo quanto pragmático” (Ricoeur, 2007, p. 156). Contudo, faz uma ressalva quanto ao papel dos arquivos, pois segundo ele, o testemunho tem um papel primordial nisso tudo, porque vem antes dos arquivos, é a partir do testemunho que tudo se inicia, que se pode assegurar que algo aconteceu, sendo, por vezes, o único recurso quando não dispomos de outros tipos de documentação. Conseqüentemente, a confiabilidade do ato de testemunhar depende de inúmeros fatores que darão confiabilidade ao que é testemunhado. Aqui, o filósofo francês indica que os componentes essenciais dessa operação estão desdobrados em duas vertentes, sendo diferenciadas e articuladas uma sobre a outra.

A especificidade do testemunho estaria ligada ao fato de que a afirmação da realidade é inseparável da conexão com a autodefinição do sujeito que testemunha. Sendo assim, essa junção provém do método típico do testemunho, do “eu estava lá”. Portanto, esse recurso dá a possibilidade de atestar a realidade da coisa passada e a presença do narrador nos locais de ocorrência, de modo que é a testemunha que de início se declara testemunha, nomeando a si mesma. Contudo, um ponto essencial neste processo de autodesignação está ligado à situação dialogal que ele inaugura ao buscar sua credibilidade, precisando, assim, recorrer ao outro para que lhe possam dar crédito ao que está relatando, autenticando, por conseguinte, seu testemunho.

Entretanto, esse procedimento de autenticação não se encerra somente pelo fato de o testemunho ser aceito por outro, acreditado; é preciso, ainda, romper com toda uma ordem de averiguações que se encontram entre a confiança e a suspeita. As suspeitas, como indica o autor, criam um espaço de controvérsia no qual vários testemunhos e várias testemunhas se veem confrontados, gerando, sob determinadas condições de comunicação, o que chamamos de espaço público, viabilizando, para tanto, a crítica do testemunho (Ricoeur, 2007).

Este ambiente da controvérsia abre novas declarações por parte da testemunha, em que para afirmar a sua palavra desafia os que suspeitam dela, buscando uma terceira pessoa para reafirmar o que viveu e o que está narrando. Por essa razão, abre-se, com isso, uma questão moral, onde a testemunha busca reiterar seu testemunho e manter sua palavra, como aponta Ricoeur (2007, p. 174): “a testemunha deve ser capaz de responder por suas afirmações diante de quem quer que lhe peça contas delas”. Essa disposição em testemunhar, como aponta,

garante ao testemunho o *status* de instituição. Em síntese, esse jogo entre dissenso e consenso entre os testemunhos garantiriam uma certa confiabilidade e um nível médio de segurança na palavra das testemunhas, isto é, na linguagem de uma sociedade.

Pensando nos diferentes subsídios para o conceito de memória, avalio que é importante reforçar os múltiplos significados que assume para esta investigação. Penso que para compreender as memórias das lideranças do CPERS, é necessário considerar que tais narrativas são construídas a partir do presente, sendo elaboradas a partir dele. Nesse sentido, suas lembranças passadas são produzidas em relação ao que vivem hoje. Essas lembranças não se referem apenas aos sujeitos que esta pesquisa procura investigar, mas também às suas redes de sociabilidade e às pessoas que, por diferentes razões, não puderam se manifestar. Recompôr essas memórias é também dar o devido espaço público às memórias desses sujeitos que não tiveram tempo ou até o espaço devido para serem ouvidos.

Concluídas as reflexões sobre o conceito de memória, passo, a seguir, a examinar o conceito de **trajetória** na perspectiva de Pierre Bourdieu, o qual constitui um aporte teórico fundamental para esta investigação. Seu entendimento sobre trajetória busca demonstrar que não se pode compreender um percurso social sem compreender os deslocamentos do agente em determinado campo, não isolado, de sua relação com outros agentes que atuam no mesmo espaço. Ou seja, a trajetória só pode ser compreendida a partir das relações objetivas estabelecidas no interior desse campo e das possibilidades que ele oferece em cada momento. Essa construção prévia é também condição de qualquer avaliação rigorosa do espaço social no qual os indivíduos se encontram em relação. Na sua visão, é preciso compreender “o conjunto de posições simultaneamente ocupadas, em um momento dado do tempo, por uma individualidade biológica socialmente instituída, que age como suporte de um conjunto de atributos e de atribuições que permitem sua intervenção como agente eficiente nos diferentes campos” (Bourdieu, 1996, p. 82).

Compreender a noção de campo é, portanto, essencial para refletir sobre o conceito de trajetória na perspectiva bourdieusiana. Sob essa ótica, falar de campo, como observa o autor, “é pensar o mundo social como um espaço cujos diferentes elementos não podem ser pensados fora de sua posição nesse espaço, sendo que ele se definirá como o universo das relações dentro dos quais toda a posição social vai se definir” (Bourdieu, 2023, p. 25). Dessa forma, o espaço social corresponde ao conjunto de interações que estruturam cada posição social.

Para Miguel Ângelo Montagner (2007), a trajetória social, a partir dessa abordagem, pode ser entendida como o movimento dentro de um campo de possibilidades definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e deslocamentos individuais ocorram ao acaso e de

maneira desigual. O autor ressalta que, para Bourdieu, a reconstituição da trajetória parte do ponto de vista externo ao biografado, ou seja, da perspectiva de quem analisa o campo como espaço social no qual essa biografia se desenrola. Assim, os acontecimentos biográficos são episódios inseridos em um deslocamento social mais amplo, equivalendo a oscilações parciais cujo núcleo central escapa ao olhar do próprio agente. Nesse sentido, os fatos biográficos correspondem “às colocações e deslocamentos dentro dos diferentes estados do campo, ou seja, nos diferentes momentos distributivos dos diversos capitais aí investidos, principalmente as relações entre capital econômico e capital simbólico (específico ao campo e que o define como tal)” (Montagner, 2007, p. 255). Neste sentido, para interpretar as trajetórias das lideranças do CPERS, é preciso: recompor os diferentes campos pelos quais esses agentes transitaram – familiar, escolar, acadêmico, profissional, sindical, governamental; quais estratégias adotaram no interior desses espaços, em diferentes contextos; e como se relacionaram com outros agentes, levando em consideração suas alianças, suas disputas e suas rupturas.

Dando continuidade à análise, Montagner (2007, p. 257) observa que reconstituir uma trajetória “significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem”. Além disso, destaca que a origem social constitui um elemento relevante para compreender essas trajetórias, pois o ambiente familiar imprime a primeira e profunda marca social no indivíduo, que será sedimentada ao longo da vida por outras experiências.

Outro aspecto das ideias de Bourdieu, que se relaciona com a problemática abordada anteriormente, refere-se ao peso das práticas do ponto de vista geracional. Segundo ele:

As práticas conferem um peso desmesurado às primeiras experiências na medida em que são as estruturas características de um tipo determinado de condições de existência, que, através da necessidade econômica e social que fazem pesar sobre o universo relativamente autônomo das relações familiares, ou melhor, através das manifestações propriamente familiares dessa necessidade externa (interditos, preocupações, lições de moral, conflitos, gostos, etc.), produzem as estruturas do *habitus*, as quais estão por sua vez no princípio da percepção e da apreciação de toda a experiência ulterior (Bourdieu, 2002, p. 166).

Por esta visão, as práticas estão expostas a receber sanções negativas, criando um "reforço secundário negativo". Aqui, o autor aborda o quanto os conflitos geracionais intervêm nessas práticas, pois geram contraposições aos *habitus* produzidos, segundo modos de geração diferentes. Isto é, as formas de ser e de existir no mundo impõem definições diferentes aos agentes. Por causa disso, cada pessoa passa a ter ideias próprias sobre o que seria impossível ou possível em um determinado tempo, o que seria mais provável de acontecer e o que considera

como certo. Isso possibilitaria aos sujeitos experimentarem novas práticas, que seriam impensáveis, escandalosas ou erradas para a geração anterior. A respeito disso, Miguel Ângelo Montagner diz que a teoria bourdieusiana procura salientar o papel das dinâmicas geracionais na constituição das sociedades e, conseqüentemente, dos campos. Por conseguinte, indica que o envelhecimento social das gerações ocorre através de suas trajetórias enquanto grupos.

As práticas, nesse sentido, para Bourdieu, são o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*, que integraria todas as experiências passadas, funcionando a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, que tornaria possível executar tarefas infinitamente diferenciadas. Graças à transferência de procedimentos análogos, seria possível resolver problemas de modo similar, com correções constantes dos resultados obtidos, os quais, por sua vez, produzem efeitos dialéticos sobre o próprio *habitus*.

Esse ponto permite pensar como os espaços por onde essas lideranças passaram, as posições que ocuparam e as experiências vividas por elas antes de seu ingresso no CPERS conformaram um *habitus* para esses sujeitos. Ou seja, a forma como atuaram no sindicato, passando por como tomaram decisões, como se posicionaram em conflitos e como assumiram determinadas posições políticas, tem a ver não só com a reação a um determinado momento vivido dentro de um contexto, mas também com aquilo que acumularam de sua experiência anterior. Além disso, a experiência vivida no CPERS também fez com que essas lideranças modificassem seus modos de pensar e agir, permitindo a elas repensar suas trajetórias passadas, contribuindo para que pudessem pensar suas próprias práticas no interior da entidade.

Um elemento da teoria de Bourdieu (1996) que também se integra à investigação e que se relaciona com a ideia de trajetória é a ligação entre o *habitus* e a história. Para o autor, cada um de nós carrega um ser de ontem que, pela força das coisas, é predominante, pois o que portamos no presente é pouco, se comparado com o longo passado no qual nos formamos e do qual somos resultados. Em suma, esse ser do passado não o sentimos porque está profundamente enraizado em nós, formando a parte inconsciente de nossa identidade. Por consequência, tendemos a não o levar em consideração, assim como ignoramos suas exigências legítimas. Portanto, o *habitus* é produto da história, visto que produz práticas individuais e coletivas e, portanto, produz história, de acordo com os esquemas elaborados por essa mesma história.

As contribuições teóricas e metodológicas de Pierre Bourdieu também se aproximam dos pressupostos de Reinhart Koselleck (2006, 2014), permitindo integrar a Sociologia à História. O autor se dedica a discutir, em seus estudos, as experiências temporais, em especial a inter-relação entre o tempo e as trajetórias individuais. Sua compreensão busca identificar de

que maneira as experiências passadas são construídas pelos sujeitos em contextos concretos, bem como a forma pela qual expectativas, esperanças e prognósticos emergem por meio da linguagem. Do ponto de vista analítico, suas proposições possibilitam a identificação de fatores, eventos e estruturas que estruturam ou limitam essas vivências individuais, contribuindo para a produção de permanências ou rupturas nesses trajetos.

O historiador alemão, desta forma, permite pensar esses sujeitos como testemunhas da relação entre presente, passado e futuro, atentando para como a experiência do passado destes deles foi elaborada em sua conexão tanto com o presente quanto com o futuro. Trata-se, portanto, de compreender que esse entrelaçamento ocorreu a partir de uma situação concreta no presente, a qual produziu expectativas futuras conforme o que foi vivenciado. Assim, o processo de envelhecimento social, a trajetória desses sujeitos, transformou suas experiências e suas expectativas, podendo ter se intensificado, desaparecido, compensado mutuamente ou ainda constituído horizontes que ultrapassaram seus próprios itinerários, contribuindo para relativizar o tempo de cada um, além de influir na composição de suas memórias presentes (Koselleck, 2006).

Entendo que o espaço de experiências dessas lideranças sindicais no passado pode ter alterado a relação entre passado e futuro, inclusive para os sujeitos que lhes sucederam como dirigentes sindicais. Assim, as práticas por eles construídas no CPERS continuam ressoando em outras gerações como uma espécie de herança geracional. Portanto, a comunicação e a troca de experiências entre gerações distintas, a partir do contato no espaço sindical, ajudou a formar unidades geracionais entre elas, conectando-as experiencialmente e estendendo-se a todos que pertencem ao mesmo tempo histórico, cujas condições sociais e experiências políticas ainda guardam semelhanças, mesmo que em outros aspectos sejam dissonantes (Koselleck, 2014).

Também é necessário refletir sobre a relação entre estrutura e evento, tanto como elementos condicionantes quanto como limitadores da experiência, seja ela concreta ou subjetiva. Como aponta o autor, as estruturas constituem condições de possibilidade para os eventos, enquanto os eventos revelam as circunstâncias sociais, jurídicas, culturais, econômicas e políticas das estruturas. A partir deste subsídio conceitual, penso que, analiticamente, a pesquisa pode se utilizar da relação entre evento e estrutura para compreender de que forma determinadas estruturas e eventos desempenharam um papel fundamental na experiência desses sujeitos.

Pode-se incluir, como exemplo da relação entre evento e estrutura, a Greve de 1979, aqui compreendida como um acontecimento fundador (Sirinelli, 2003). Creio que esse evento alterou profundamente o espaço de experiência e os horizontes de expectativa dessa geração de

dirigentes, abrindo um novo campo de possibilidades para eles, para as gerações seguintes e para a categoria dos professores de forma geral. Compreendo que esse episódio rompeu e questionou a visão hegemônica então vigente, que entendia a docência como um sacerdócio (Vicentini; Lugli, 2009). A ação sindical, nesse caso, teve um papel importante no que se refere aos direitos trabalhistas e às condições de trabalho da categoria dos professores, modificando, de tal forma, as condições jurídicas, econômicas e políticas que envolviam a profissão. Ou seja, alterou não apenas a experiência sindical docente, mas também a estrutura que condicionava essa experiência.

Desse modo, os escritos de Koselleck (2014) ajudam a pensar essas transformações na experiência desses professores. Segundo ele, ao elaborarmos nossas experiências, somos levados a refletir sobre nossos comportamentos, podendo inclusive alterá-los, rever nossos pontos de vista e também a percepção que temos deles. Na sua visão, esses condicionantes operam sobre o horizonte de expectativas e o campo da experiência individual, estando presentes antes dos eventos, podendo determiná-los ou até restringi-los. Igualmente, ressoam de maneira simultânea e têm pesos distintos.

Para refletir sobre o papel da experiência, Koselleck propõe passos analíticos que buscam identificar as pré-condições que a acompanham, podendo ser conhecidas, condicionadas e limitadas. Como defende o autor, essas pré-condições estão antes dos eventos e podem influir na percepção do indivíduo acerca de sua própria experiência. Do ponto de vista metodológico, acredito que essas variáveis analíticas desenvolvidas pelo historiador alemão oferecem suporte para identificar os fatores que tiveram implicação sobre os itinerários de vida dos sujeitos da pesquisa, tais como apresentados no início desta seção: origem social e familiar; trajetória escolar e primeiras experiências de trabalho docente; ingresso no CPERS e memórias da militância na entidade; experiência intergeracional; identidade política e ideológica; e inserção institucional após a saída do CPERS. Considero, ainda, que essas etapas analíticas estão em consonância com o problema de pesquisa, sem se limitar ao que o autor originalmente propõe.

Penso que ainda é indispensável considerar os processos históricos que impactaram esses indivíduos e a instituição na qual foram dirigentes, o CPERS, comprometendo tanto suas expectativas em relação ao futuro quanto as experiências vividas. No caso dessas lideranças, defendo que esses impactos estão fortemente relacionados às transformações políticas e institucionais ocorridas, especialmente após o Golpe Civil-Militar de 1964, seguido pela instalação da ditadura, pela abertura política (1974-1979), posteriormente, pelo processo de redemocratização (1979-1988) e pela ascensão das políticas neoliberais no Brasil, sobretudo a

partir dos anos de 1990, e, por fim, pela ascensão política da centro-esquerda em governos municipais, estaduais e federais, entre os anos de 1990 e 2000. Por outro lado, é igualmente importante reconhecer as estruturas temporais de longa duração associadas a esses eventos, as quais influenciaram os acontecimentos e a singularidade das experiências desses dirigentes (Koselleck, 2006).

Dando prosseguimento, de modo complementar, Gilberto Velho (2003) propõe pensar as noções de projeto e campo de possibilidades. Para ele, os projetos individuais sempre farão interação com outros dentro de um campo de possibilidades, neste caso, a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso, os indivíduos podem ser portadores de projetos diferentes e, por vezes, contraditórios, sendo suas pertinência e relevância definidas contextualmente. Nesse percurso, um fator importante é analisar a questão geracional, observando as rupturas com as gerações anteriores, isto é, a abertura de um campo de possibilidades, com as quais constituíram um projeto seu, operando para que possa ocorrer o estabelecimento de uma descontinuidade histórica.

Um ponto também que pode contribuir para pensar os fenômenos de geração é a respeito do que Jean-François Sirinelli (2003) formulou sobre o que ele chamou de acontecimento fundador, sendo esse um demarcador dos fenômenos de geração. Para o autor, as repercussões do acontecimento fundador não são eternas e se referem, em razão disso, à gestação dessa geração e a seus primeiros anos de existência. Ao refletir sobre o fenômeno geracional das lideranças do CPERS, é importante situar o contexto histórico vivido por esses sujeitos quando ingressaram na entidade, entre meados da década de 1970 até o início dos anos de 1980. Nesse sentido, sustento a ideia de que a greve de 1979 constituiu o acontecimento fundador dessa geração. Para tanto, o estudo de suas trajetórias sociais e formativas permite compreender não apenas esse processo, mas também seus desdobramentos históricos, políticos, sociais e culturais posteriores. Vale ainda lembrar que essa ideia será retomada nas análises.

Prosseguindo com as contribuições teóricas desta tese, teço algumas considerações a respeito do entendimento que tenho de que o CPERS pode ser compreendido como uma **instituição educativa**. Desse modo, defendo que as associações e sindicatos docentes são instituições educativas, sendo portadoras de culturas simbólicas e materiais. Nessa perspectiva, me associo ao que Justino Magalhães (2004) propõe sobre a ampliação do conceito de instituição educativa, para além da ideia de escola. Na sua acepção, as instituições educativas podem ser: de base (família, tribo, seita, cooperativa); de formação (escolas, internatos, colégios, associações de antigos alunos, de finalistas, recreativas); de produção/mobilização

(confrarias, lojas maçônicas, associações, grêmios, companhias, partidos políticos, sindicatos, corporações, clubes, bandas); e de produção e distribuição (empresas, condomínios).

As ideias do historiador português permitem pensar como dentro do campo da história da educação houve um alargamento do conceito de instituição educativa, à medida que se ampliou os estudos para além das escolas em sentido estrito. Ao diversificar o entendimento de instituições educativas, Magalhães complementa que elas assumem determinadas características, abrangem uma multiplicidade de atividades e olhares, são multissetoriais, delimitam um horizonte e conferem significado a uma visão de mundo, constituindo-se, assim, em um fator de identidade. No que se refere à pesquisa, sigo o apontamento do historiador português, que considera as associações e sindicatos instituições educativas de produção/mobilização, isto é, mobilizam por meio de uma ideologia, visando a uma meta e a uma identidade cultural.

Sustento, ainda, que pensar o CPERS como instituição educativa pode contribuir para compreender e explicar os processos e compromissos sociais que essa entidade assumiu a partir de sua condição instituinte. Além disso, essa perspectiva auxilia na análise dos comportamentos, das representações e dos projetos dos sujeitos que construíram o sindicato docente ao longo de sua história, considerando também a relação deles com a realidade material e sociocultural do contexto em que estiveram presentes, bem como os limites e possibilidades de ação que os sujeitos possuem em relação à instituição (Magalhães, 2004).

Dessa maneira, busco conhecer o processo histórico do CPERS enquanto instituição educativa, entendendo que é preciso analisar a genealogia de sua materialidade, de sua organização e de seu funcionamento, assim como de seus quadros imagéticos e projetivos, de suas representações, de suas tradições e memórias, de suas práticas e apropriações. Entendo que esses processos se desdobram na relação com as lideranças que construíram essa instituição ao longo do tempo, ressoando na sua formação e na sua identidade.

Por fim, passo a analisar as contribuições que a concepção de **associativismo docente** oferece a esta investigação. Com base nos estudos de Antônio Nóvoa (1995), defendo que associações e sindicatos docentes contribuíram para o processo de profissionalização do magistério e para a formação de uma identidade profissional. Segundo esse autor, as associações docentes desempenham papel fundamental no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores. Ao mesmo tempo, as trajetórias formativas dessas agremiações no processo de profissionalização docente não podem ser consideradas homogêneas, pois estão atravessadas por lutas e conflitos, hesitações e recuos, exigindo atenção às tensões decorrentes desse processo.

No entendimento de Nóvoa (1995), o modelo sindical tornou-se hegemônico, o que o situou num plano de coerência com a consolidação do estatuto de funcionários concedido aos professores. Assim, à medida que os professores se tornaram assalariados como os demais trabalhadores, seus sindicatos passaram a se organizar de forma semelhante aos outros, defendendo direitos que associações clássicas já reivindicavam junto aos seus empregadores, tais como: instrumentos de negociação das condições de trabalho, reposição salarial, direito à qualificação, manutenção dos empregos, férias, estatuto socioprofissional, carreira, formação contínua, aposentadoria, assistência social, entre outros (Nóvoa, 1996).

A respeito da história do associativismo docente no Brasil, os estudos de Vicentini e Lugli (2009) destacam que foi principalmente nas primeiras décadas do século XX que emergiram entidades cujas ações visavam à melhoria do estatuto socioprofissional do magistério. Essas entidades tornaram-se mais significativas à medida que coincidiram com a estruturação do campo educacional em cada estado brasileiro, sendo inicialmente predominantes as associações de professores primários e, posteriormente, surgindo divisões entre entidades representativas do magistério primário e do secundário. Nesse sentido, as autoras ressaltam que cada entidade assumiu uma configuração específica e, por vezes, posicionou-se de maneira divergente em relação a outras associações, evidenciando uma história marcada por antagonismos e diferenças constitutivas da categoria docente, refletindo, assim, a heterogeneidade nas formas de conceber e exercer a profissão docente.

Quando se trata do associativismo de caráter sindical entre os professores das escolas públicas no Brasil, a pesquisa de Libânia Xavier (2013) aponta que sua institucionalização iniciou nas décadas de 1970-80, como uma forma de organização que buscava confrontar o poder do Estado e, desse modo, ampliar a autonomia dos professores. A autora demonstra que essa ruptura veio acompanhada de uma série de ações e manifestações coletivas, voltadas a aprofundar as transformações políticas e a melhorar as condições salariais e de trabalho às quais o magistério estava submetido durante a ditadura civil-militar brasileira

Ao realizar este movimento analítico, buscando recompor as memórias de lideranças do CPERS, articuladas com suas trajetórias, busco compreender as disposições e os dispositivos sociais que levaram esses sujeitos a se tornarem dirigentes do sindicato docente. Além disso, investigo de que forma a experiência associativa desses indivíduos ressoou em suas trajetórias pessoais, bem como em seus posicionamentos políticos e ideológicos. Parto da premissa de que acompanhar tais percursos individuais permite perceber como se estabeleceram suas relações em diferentes contextos de vida e nos diversos campos por onde esses professores e professoras transitaram. Ademais, considera-se que a participação em associações de caráter político e

sindical integrou suas experiências, podendo ter contribuído para a redefinição e constituição de novas identidades nos âmbitos pessoal, profissional, político e social desses indivíduos (Xavier, 2013).

Finalizadas as análises das questões metodológicas e teóricas da tese, passo, a seguir, a examinar o desenvolvimento do associativismo docente no Rio Grande do Sul entre 1945 e 1974. Este capítulo busca contextualizar as condições políticas, institucionais e sociais que moldaram a organização do magistério público estadual gaúcho, no período anterior ao ingresso dos sujeitos da pesquisa no CPERS, ocorrido entre 1975 e o início da década de 1980.

2 A INSTITUIÇÃO: GÊNESE, CONSOLIDAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO INTERNA

2.1 ASSOCIATIVISMO DOCENTE NO RIO GRANDE DO SUL (1945-1975)

É inegável a relevância que o associativismo docente tem para a história do magistério gaúcho, pois ajudou a consolidar e afirmar, por meio de suas ações, seu papel social e político, contribuindo também para maior profissionalização. Nas primeiras décadas do século XX, emergiram, em todo o Brasil, diversas associações de professores, tanto primários quanto também secundários (Vicentini; Lugli, 2009). No Rio Grande do Sul, em sua capital, constituiu-se um grupo com vistas a construir uma entidade que agregasse a categoria de professores primários estaduais (Pacheco, 1993). Assim, nesta seção, tem-se como objetivo analisar a constituição e fortalecimento do associativismo docente no Rio Grande do Sul desde a emergência do CPPE, em 1945, se estendendo até 1975, quando ocorre uma retomada organizacional da entidade, agora como CPERS, após um longo hiato da entidade durante os primeiros anos da ditadura civil-militar. Desse modo, este capítulo interessa à tese, pois ajuda a compreender o cenário do associativismo docente, anterior à entrada dos sujeitos desta pesquisa na entidade. Penso que, nesse sentido, a fundação dessa entidade foi um marco na história da profissão docente no estado, tendo em vista as múltiplas ações promovidas pela Associação ao longo de 80 anos de história, que colaboraram na construção de novas identidades profissionais para o magistério gaúcho.

A memória do magistério rio-grandense, suas lutas do passado que se estendem ao presente, é um tema sensível que se inscreve no campo da História da Educação, afinado às questões epistemológicas da História do Tempo Presente, que ressoa no *aqui e agora*, tendo em vista o quanto as dificuldades enfrentadas pelos docentes continuam afetando as novas gerações que talvez pouco conheçam dessa “história que não passa, um passado que não passa, que é sempre presente” (Rousso, 2009, p. 208). Lançar luz sobre essas memórias, por meio da operação historiográfica, é um modo de não esquecer o que aconteceu. É um modo também de desnaturalizar a construção da imagem da professora, problematizar as estereotípias da profissão, percebendo os múltiplos discursos com os quais as docentes poderiam se identificar, tendo como parâmetro a criação do Centro de Professores Primários do Estado.

Metodologicamente, me coloquei em busca de evidências que permitissem compreender o movimento associativista no Rio Grande do Sul a partir do CPERS. Para tanto, foi de grande valia a consulta ao arquivo pessoal de Eliezer Pacheco, o qual mencionei no

capítulo introdutório. Desse potente arquivo pessoal, selecionei documentos que foram tramados no texto com vistas a melhor contar essa história. Reconheço, neste trabalho de organização documental, indícios dos interesses desse professor, movido pelo desejo de manter vivas as lembranças da entidade na qual ele teve forte participação e que elegeu como objeto de estudo na dissertação de mestrado. Podemos entender esse conjunto, constituído por diferentes modalidades textuais e imagéticas, como uma reunião de fragmentos de várias temporalidades alusivas à memória do magistério gaúcho, organizado como uma produção de si, como representação daquilo que, em diferentes suportes, quis salvaguardar alusivo à memória do associativismo docente no RS. Portanto, entende-se que o arquivo pessoal não seja um retrato dos acontecimentos vividos, e sim um efeito das vontades de alguém, movidas por seleção e descarte, considerando as subjetividades de quem conduz essas operações (Almeida, 2021; Ribeiro, 1998; Cox, 2017).

Sobre os recortes de notícias divulgadas na imprensa de circulação regional, alusivos à memória do magistério gaúcho, destaca-se a presença dos Jornais *Folha da Tarde*, *Correio do Povo* e *A Hora*. Neste estudo, que procura historicizar os movimentos do associativismo, são importantes as análises dessas notícias, considerando seu valor documental. Entretanto, é preciso considerar que esse material, bem como o álbum, produzido pela entidade dos professores, produzem determinadas narrativas, em muitos momentos edificadoras das lutas do magistério. Chamo a atenção para a necessária crítica dessas fontes, tendo em vista que o conteúdo de cada reportagem preservada não se dissocia das intenções de quem os organizou (Luca, 2008). Assim, deste potente arquivo pessoal, selecionaram-se documentos que foram tramados no texto com vistas a melhor contar essa história. Também foram consultados dois álbuns de fotografias do CPPE do ano de 1962 e os Boletins Informativos da entidade, de 1969 a 1973, que se encontram no Arquivo do CPERS - Sindicato.

Neste capítulo analiso o processo de emergência do Centro dos Professores Primários do Estado, entre os anos de 1945 e 1960, demonstrando como foram seus primeiros anos de organização, suas principais pautas reivindicatórias e suas conquistas. Apresento suas fragilidades e potencialidades, como também suas limitações quanto à forma de se pensar a luta da categoria docente, dentro de um campo de possibilidades às quais o magistério estava exposto no período que a entidade se originou, seja pela forte feminilização da profissão, seja pelo modelo em que o magistério estava submetido, da profissão como sacerdócio. Examino, ainda, os conflitos internos da entidade com um grupo de professores católicos e como o CPPE se posicionou diante das perseguições que os professores do Instituto de Educação sofreram por parte da Secretaria de Educação. Também avalio as mudanças nas formas de luta do sindicato

a partir do ano de 1956 e como esse processo estava marcado por uma outra discursividade relativa à profissão docente.

Em um segundo momento, avalio as mudanças que o associativismo docente passou durante os anos de 1960, seu processo de estruturação e consolidação entre os professores primários, assim como as suas principais práticas reivindicatórias. Identifico como o golpe civil-militar interveio e interrompeu esse processo, modificando principalmente as ações da entidade do âmbito público, reduzindo as manifestações públicas, assim como, mesmo diante deste recuo, como a entidade preservou suas pautas históricas e deu seguimento à sua expansão, reconfigurando a sua base no início dos anos de 1970, com a entrada dos professores do antigo secundário nos quadros societários da entidade (1973), a partir das Reformas de Ensino de 1971. Esse contexto preparou o cenário para a retomada das mobilizações no final da década de 1970, que marcou em grande medida as experiências dos sujeitos desta pesquisa.

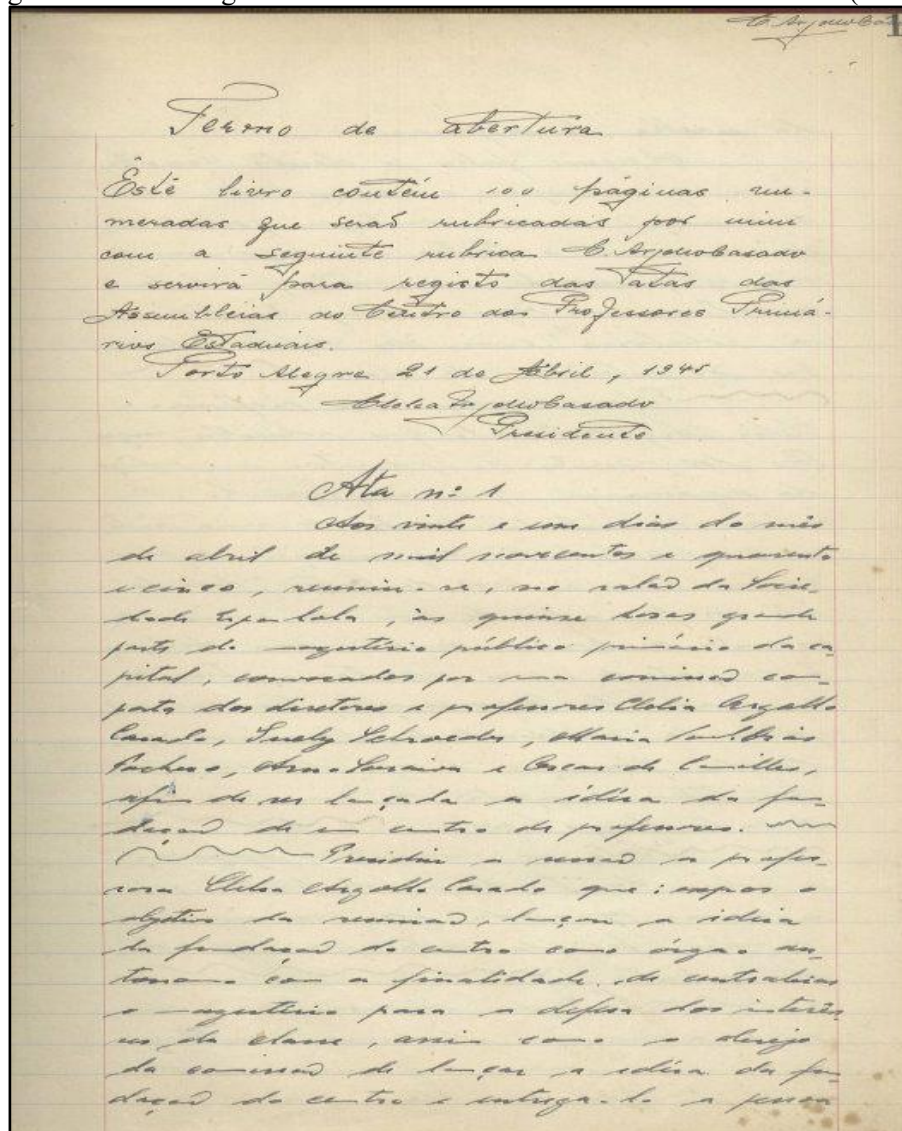
2.2 UM PASSO IMPORTANTE PARA O ASSOCIATIVISMO DOCENTE NO RS: O CPPE

Começo a *contar essa história*, buscando as condições da emergência desse órgão que foi criado com o objetivo de reunir as professoras primárias no Rio Grande do Sul. No ano de 1945, com o fim da Ditadura do Estado Novo, emergiram, em todo o Brasil, diversas associações de professores, tanto primários como também secundários (Vicentini; Lugli, 2009). No Rio Grande do Sul, em sua capital, um grupo de docentes organizou uma entidade que tinha por objetivo agregar a categoria de professores primários estaduais (Pacheco, 1993). Segundo Eliezer Pacheco, as professoras e professores que iniciaram esse movimento tinham posições ideológicas distintas, desde militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB), até pessoas identificadas com o campo progressista e democrático.

Desse modo, a partir de uma comissão formada, convocou-se uma assembleia e, com a participação de 150⁷ professores, fundou-se, em 21 abril de 1945, o Centro dos Professores Primários do Estado, o CPPE. Seu ato de fundação aconteceu na Sociedade Espanhola (Bartz, 2021), local considerado antifascista, simbolizando um momento de resistência do magistério estadual. Como sócios fundadores estavam Clélia Argollo Ferrão (primeira presidenta), Suely Goulart, Maria Paula Dias Pacheco, Arno Saraiva, Oscar de Camilis (presidente de 1960-1962), Carmem Pinto, Maria Messias Corrêa (segunda presidenta), Indiana do Vale, Horacina Lague, Cecília Torcelli e Maria Quites.

⁷ Esse número consta no Boletim Informativo do CPERS de abril de 1973, Arquivo CPERS.

Figura 11 - Ata inaugural do Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE)



Fonte: site do CPERS.

Após o ato de fundação, sem sua primeira diretoria formada, foi organizada uma Comissão de Organização Provisória, que procurou apresentar um anteprojeto de estatuto e representar o CPPE junto às autoridades. Em maio daquele ano, ocorreu a segunda assembleia, sendo eleita sua primeira diretoria, que foi formada pela Profa. Clélia Argollo Casado (Presidenta), Profa. Anita Braga (1ª Secretária), Profa. Maria Messias (2ª Secretária), Prof. Ceci Corrêa (Tesoureiro) e Profa. Maria Paula de Pacheco (Superintendente de Departamentos):

Figura 12 - Discurso da primeira presidenta do CPPE, Clélia Argollo Ferrão, na comemoração dos 25 anos do CPPERS. Em sua fala, ela nomeia as fundadoras do CPPE, das quais vemos na foto, da esquerda para a direita, Carmen Martins Bissacot, Suely Schroeder, Indiana do Vale Matzembacher, Maria Messias Correa, Margarida Michelin e Horacina Lague



Fonte: Boletim Informativo CPPERS, abril/1970, Arquivo CPERS.

Com o processo de redemocratização, em setembro de 1945, ainda sob intervenção do governo de Getúlio Vargas, que no Rio Grande do Sul era representado pelo interventor federal General Ernesto Dornelles, deu-se início às primeiras movimentações do CPPE. Este passo inicial, segundo Pacheco (1993), buscava cobrar dos representantes do governo estadual uma solução para a situação do magistério no Rio Grande do Sul. Na contramão do modelo da profissão como sacerdócio, que não tinha espaço para as reivindicações políticas, o órgão apresentou à Secretária de Educação suas primeiras pautas de reivindicações: lutar contra as restrições à autonomia profissional dos professores, que constava na Lei do Magistério; elaboração do Estatuto do Professor; equiparação salarial dos professores contratados e subvencionados; aumento salarial; promoção quinquenal automática e aposentadoria especial aos 25 anos de serviço ou 60 anos de idade completos; incorporação de novos critérios para concurso público; inclusão dos professores manuais na carreira do magistério; e estabelecimento de justificativa de faltas em caso de doença.

Deste primeiro movimento, foi conquistado parte do que se reivindicava. A respeito da promoção quinquenal, foi acolhida parcialmente, não sendo regulamentada a promoção automática. Foi aprovado o Decreto-lei que instituiu uma só categoria de professores primários de carreira dentro do sistema de aumentos quinquenais. Em relação à equiparação entre professores contratados e subvencionados, a Secretaria de Educação estabeleceu que o ingresso

desses professores não poderia substituir os cargos ocupados pelos diplomados. Já no que se refere à aposentadoria especial aos 25 anos de sala de aula, essa foi incluída para ser estudada, em uma comissão que buscava elaborar o Estatuto do Magistério.

Logo após essas conquistas, a diretoria do CPPE se voltou para a elaboração do Estatuto do Magistério junto à comissão governamental e, também, debruçou-se sobre a questão dos vencimentos. Na tentativa de obter êxito, iniciaram mobilizações e discussões que visavam levar propostas para a elaboração do Estatuto. Como centro dessas ações, a questão econômica foi colocada como fundamental para o exercício da atividade profissional. Outro ponto levantado foi a respeito da falta de professores, pois os dirigentes se preocupavam com a forma como o Estado direcionava para a contratação de professores, apontando assim uma série de problemas neste tipo de admissão, que ia desde a falta de direitos à promoção por esses profissionais até seus baixos salários, inferiores, na época, aos serventes e porteiros de escola. Além do mais, os contratados ainda não eram diplomados, tendo que exercer outras atividades trabalhistas, o que dificultava o complemento de seus estudos. Nesse ponto, os dirigentes mantiveram a proposta na qual defendiam a equiparação salarial entre os professores contratados e subvencionados aos demais servidores, como forma de corrigir essas distorções. Apesar de toda essa mobilização inicial, o Estatuto do Magistério só saiu do papel em 25 de janeiro de 1954, quase dez anos após sua reivindicação.

Simultaneamente aos embates pela aprovação do estatuto, empreenderam-se ações que buscavam a melhoria salarial. Para tanto, nessa época, a proposta era que o professor tivesse um salário inicial que corresponderia ao de Oficial Administrativo do Estado. Como resultado desse enfrentamento, em 1946, a SEC apresentou um projeto de Decreto-Lei a ser promulgado, que estabelecia uma gratificação padronizada aos professores que realizassem atividades complementares. Contudo, os dirigentes do CPPE apontaram uma série de contrariedades ao decreto, entrando em desacordo com o governo estadual, que estabelecia gratificação de um terço dos vencimentos para o professor. Por fim, não se chegou a um entendimento sobre essa questão, não obtendo avanços em relação à melhoria salarial.

Neste ínterim, como aponta Eliezer Pacheco (1993), o CPPE desencadeou diversos movimentos em busca da aprovação de mudanças na aposentadoria dos professores, que, naquele momento, estava subordinada às regras da aposentadoria dos funcionários públicos do Estado, sendo concedida em casos de invalidez ou ao término de 35 anos de trabalho. Em 1946, a entidade enviou ao Secretário de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul um memorial que pleiteava a aposentadoria especial de 25 anos de docência. Na documentação consultada por Pacheco (1993), é possível ver que, dentre os argumentos usados pelos dirigentes que justificam

essa mudança, estava a questão da singularidade da profissão docente, exposta a uma carga mental maior que outras profissões. Como consequência disso, esse profissional estaria sujeito a desenvolver transtornos mentais no decorrer do tempo, o que levaria ao seu afastamento do trabalho, por conseguinte, traria prejuízos financeiros ao erário público. No documento, ainda é exposto que esse pedido se baseia também na conquista da aposentadoria especial dos professores primários do Distrito Federal, que ocorreu em 1945.

Em suma, apesar dos esforços da entidade, durante os anos posteriores nada avançou nesta pauta, até que, em 1951, foi retomada essa questão, sendo possível mobilizar os professores para cobrar do governo do Estado essas mudanças. Como forma de sensibilizar as autoridades para a importância desse direito, Pacheco (1993) demonstra que as lideranças do CPPE montaram uma Comissão e visitaram diversos hospitais psiquiátricos de Porto Alegre, como é o caso do Hospital São Pedro, Santa Elisabeth e Espírita, buscando, assim, dados e evidências que pudessem atestar o afastamento dos docentes em decorrência de transtornos mentais. Paralelamente a isso, fizeram um abaixo-assinado com mais de 1500 assinaturas de professores das cidades do interior do estado. Ao término dessas ações, em junho de 1951, a Comissão fez uma visita ao governador do Estado, Ernesto Dornelles, e à Assembleia Legislativa, onde entregaram um documento com as reivindicações e assinaturas dos professores, que comprovariam a necessidade desta medida.

Ainda em 1951, a deputada-professora Suely de Oliveira⁸ (Pinto, 2014) encaminhou um projeto para regulamentar a contagem de tempo de serviços prestados ao magistério público pelo professorado gaúcho, permitindo a incorporação do tempo de exercício junto às redes municipais. Subsequente, a entidade entregou também à Comissão de Serviço Público e Assistência Social da Assembleia Legislativa um relatório contendo dados colhidos dos hospitais psiquiátricos, que poderiam justificar a questão solicitada. Toda essa mobilização, contudo, só deu resultados em novembro de 1953, quando enfim foi aprovada, por unanimidade, a aposentadoria especial para o magistério.

Considerando o processo inicial de construção do CPPE e de suas ações de mobilização, pode-se perceber que a instituição, aos poucos, ganhou espaço entre os professores primários, não só da capital, mas também do interior do estado. Segundo consta no Boletim Informativo

⁸ Suely Gomes de Oliveira (1915-1994) foi professora e a primeira mulher eleita para ocupar uma cadeira na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Ela foi empossada em 31 de janeiro de 1951 pelo PTB e reeleita outras cinco vezes. Atuou durante 24 anos consecutivos no Parlamento, onde apresentou vários projetos de lei em benefício dos servidores públicos. Um desses projetos (Lei n.º 4.585, de 1963), que ficou conhecido como a "Lei Suely", concedia ao funcionário público assíduo um ano de tempo de serviço para efeito de aposentadoria a cada seis anos trabalhados. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/IdMateria/169197/Default.aspx>. Acesso em: 5 out. 2023.

do CPPERS de julho/agosto de 1969⁹, a entidade, no ano de 1946, segundo ano de sua existência, já contava com 1874 associados, um número representativo se pensarmos que a quantidade de professores primários no estado era cerca de 14.417 professores, cerca de 13% da categoria¹⁰. Na avaliação da 2ª Presidenta do CPPE, Maria Messias Corrêa, em matéria do Boletim Informativo do CPERS de abril de 1973¹¹, essa ampliação também foi possível graças às ações de divulgação e propaganda da agremiação, que, segundo ela, foram as seguintes: visita da diretoria ao governador do Estado, autoridades educacionais, unidades escolares da Capital; através da imprensa, notícias e entrevistas que esclareciam sobre as finalidades do Centro, focalizando nos problemas do magistério primário; e ao trabalho de uma representante do Centro, que percorreu diversos municípios do interior do Estado, divulgando os objetivos da nova entidade.

Em meio a esses diversos movimentos, o CPPE cumpriu um papel fundamental para o magistério, que foi o de estabelecer canais de negociação tanto com o poder executivo quanto com o poder legislativo, assumindo, assim, papel de órgão representativo perante o Estado, no que se referia às demandas da categoria. Mesmo dentro dos limites e possibilidades dessa conjuntura histórica, em que a associação estava ainda muito atrelada ao controle do Estado, pode expor suas divergências e apontar incoerências em alguns projetos e políticas de governo, como no caso do debate acerca da melhoria salarial dos professores. Nesse sentido, as lideranças do Centro procuraram dar legitimidade e justificar suas reivindicações, expondo a precariedade das condições de trabalho docente da época. Os movimentos que a entidade fez para tentar aprovar a aposentadoria especial demonstram a capacidade de articulação com outros setores da sociedade, como intelectuais, jornalistas e médicos, denunciando processos de adoecimento mental e físico encobertos e silenciados durante o exercício do trabalho docente.

Concluído o panorama dos primeiros anos de luta, penso ser importante expor algumas das dificuldades que as lideranças do CPPE enfrentaram no início de sua organização com os conflitos internos com um grupo de professores que se autodesignavam como professores católicos. Além disso, como a entidade se posicionou diante das perseguições que ocorreram no Instituto de Educação no ano de 1946, no qual vários professores foram suspensos e afastados, sob a acusação de serem “agitadores”, de concordarem com as ideias socialistas, de serem “comunistas”.

⁹ Boletim Informativo CPPERS, julho/agosto de 1969 - Arquivo CPERS.

¹⁰ Anuário Estatístico do Brasil (1946). Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-e-politicas-e-culturais/busca-por-temas/educacao.html>. Acesso em: 7 jan. 2024.

¹¹ Boletim Informativo CPERS, abril de 1970 - Arquivo CPERS.

Mesmo conquistando legitimidade entre o professorado, o Centro dos Professores Primários passou por alguns conflitos internos, que colocaram em xeque o seu papel de representante dos professores primários. Desde sua fundação, como mostra Eliezer Pacheco (1993), as lideranças do CPPE enfrentaram oposição de um grupo de professores católicos e de algumas diretoras de escola, que faziam críticas constantes à associação e tumultuavam algumas assembleias, inclusive obrigando a diretoria a encerrá-las. De acordo com esses professores, os dirigentes da instituição eram “comunistas”.

Penso que esse clima de contestação da diretoria do CPPE foi fruto de uma construção ideológica ligada a este período histórico que coincidiu tanto com o início da Guerra Fria quanto com a chegada ao poder do Governo Dutra, em 1946. Nesse cenário, qualquer posição de caráter mais reivindicatório poderia ser caracterizada como socialista. Segundo Carla Simone Rodeghero (2003), o anticomunismo foi um dos elementos centrais na transição entre um clima de abertura, a partir da queda de Vargas, para outro, de retomada da repressão aos comunistas e às manifestações populares em geral, com o governo de Eurico Gaspar Dutra.

Essas tensões podem ser evidenciadas a partir dos episódios que ocorreram no Instituto de Educação General Flores da Cunha¹², em 1946, onde um grupo de professores foi afastado de suas funções por entrar em conflito com a diretora da escola e com a Secretaria de Educação, por indicarem o nome da professora Hilda de Castro Jobim para ser professora da instituição. Essa disputa, segundo consta em matérias publicadas no Jornal Correio do Povo entre os dias 16 e 18 de maio de 1946¹³, se iniciou após os professores do Grêmio de Professores indicarem a professora Hilda para assumir a disciplina de matemática do IE, pois não havia professor dessa disciplina. Contudo, a diretora do IE convocou uma nova reunião e comunicou que a professora Emilce Aveline seria suspensa por 30 dias de suas atividades, em decorrência de seus posicionamentos na reunião anterior, sendo os demais professores repreendidos por conta de sua participação, com exceção de um professor que havia votado contrário à resolução.

Sem espaço para contestação e considerando aquela situação injusta, os professores convocaram uma reunião extraordinária do Grêmio, onde fizeram críticas às penas da direção do IE. Na sequência, a diretora emitiu uma nova ordem de serviço e também suspendeu por 30

¹² O Instituto de educação Flores da Cunha foi fundado em 1869 como Escola Normal da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, sendo a escola mais antiga de formação de professores do Estado. Conforme Danielle Brum Ginar Telles (2025), o atual prédio onde se encontra o IE iniciou sua construção em 1931, pois o seu antigo prédio, localizado na Rua Duque de Caxias, não comportava o número crescente de estudantes. Diante dessa situação, o interventor Flores da Cunha determinou a construção de uma nova sede no Campo da Redenção, sendo finalizada em 1935 e as aulas iniciadas em março de 1937.

¹³ Correio do Povo, 16 e 18 de maio de 1946. Arquivo da Faculdade de Educação/Memória Faced - Arquivo Pessoal Professor Eliezer Pacheco: Mobilização do Instituto de Educação em 1946.

dias as professoras Marieta da Cunha e Silva, Odila Barros Xavier e Carlos de Brito Velho¹⁴, por terem desacatado-a. Além disso, abriu inquérito para apurar as responsabilidades delas. Resultante disso, o Secretário de Educação, Francisco Brochado da Rocha, também suspendeu por 30 dias a professora Hilda Jobim.

Dos professores que estavam envolvidos no conflito, foi possível constatar, a partir da pesquisa de Martins (2007), que apenas duas professoras tinham ligação com o PCB, é o caso da Profa. Emilce Lima Aveline e da Profa. Hilda de Castro Jobim, que constam na lista de militantes do partido, assim como tinham familiares ligados à agremiação política. A Profa. Emilce Aveline era casada com Carlos Aveline e a Profa. Hilda de Castro Jobim era irmã de Homero de Castro Jobim, ambos militantes do PCB. É notório perceber que, inicialmente, as punições recairiam somente contra essas duas professoras, no entanto, com a reação de solidariedade dos demais colegas, eles também acabaram sendo enquadrados como "comunistas", recebendo igual pena pela insubordinação. Nesse caso, ser “comunista” está para além de ter filiação ao PCB, corresponderia a qualquer ato tido como indisciplinado por quem ocupava posições mais elevadas no poder do Estado, a exemplo da diretoria do IE ou do Secretário de Educação. Esse episódio se mostra relevante, pois ocorreu no IE – escola modelo de formação do ensino normal no Rio Grande do Sul –, evidenciando tensionamentos quanto aos ideais postos na época quanto à profissão docente.

Nesse meio tempo, outros episódios agravaram a situação. Após os professores receberem o comunicado de suspensão, um deles, Carlos de Brito Velho, relatou ao Correio do Povo que foi alertado por um amigo para não voltar ao IE, pois isso poderia acarretar ocorrências mais sérias. Mesmo sendo advertido, decidiu retornar à escola após consultar um advogado, deparando-se com dois investigadores de polícia, que o informaram que o Secretário de Educação havia proibido sua entrada na instituição. Além disso, a direção do IE proibiu que o Grêmio de Professores se reunisse no IE. Diante disso, foi convocado um novo encontro da entidade representativa dos professores, que acontece em outro local, no Edifício Bier & Ullmann, na sala pertencente ao Professor A. Makins. Na sequência, após a assembleia, foi

¹⁴ Carlos de Brito Velho elegeu-se em 1947 para a Assembleia Constituinte gaúcha pelo Partido Libertador e foi um dos 39 deputados a elaborar a Carta Estadual, promulgada em 8 de julho de 1947. Assumiu a Secretaria da Educação e Assistência do Estado e, em outubro de 1962, foi eleito deputado federal, em coligação entre a Ação Democrática Popular – PL, UDN, PRP e PDC. Como deputado federal, foi vice-líder do PL e vice-líder do bloco parlamentar UDN-PL na Câmara dos Deputados. A extinção dos partidos políticos com o Ato Institucional número 2, em 1965, fez com que Brito Velho se filiasse à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), pela qual foi reeleito em 1966. Após o AI-5, com a suspensão das atividades parlamentares no Congresso Nacional, Brito Velho renunciou ao mandato, atitude de protesto ao esvaziamento do Congresso. O parlamentar não voltaria mais a exercer a função de deputado. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/diário/diários_anteriores/981203/morre.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

emitida uma nota pública, na qual foram expostas as suas posições a respeito do situação:

O Grêmio dos Professores do Instituto de Educação, reunidos em assembléia geral, em sala do edificio Bier & Ullmann, tomou conhecimento, através de um dos colegas participantes da congregação do Instituto, indicado pela mesma, dos acontecimentos verificados em sessões da Congregaçãõ a 16 e 18 do corrente, acontecimentos esses que culminaram nas penas impostas pela excelentíssima diretora, senhorita Maria Heloisa Degrazia, a saber:

1 - Repreensão & Congregaçãõ dos professores:

2 - Suspensãõ de 30 dias nos seguintes professores: Marieta da Cunha Silva, Odila Barros Xavier, Emilce Lima Aveline e dr. Carlos de Brito Velho,

O Grêmio, depois de discutir amplamente os fatos ocorridos, e considerando a situaçãõ de insegurança que eles determinaram para o magistério público rio-grandense, resolve, contra apenas três votos:

1º - Expressar a sua mais absoluta solidariedade aos colegas atingidos pelas surpreendentes medidas administrativas, que não só ferem a dignidade e a segurança do magistério rio-grandense, como perturbam a boa marcha dos trabalhos escolares, e confundem e desorientam o corpo discente do Instituto de Educação.

2.º - Assumir a responsabilidade material dos professores atingidos em seus proventos durante o período da pena.

3º - Nomear uma comissão que irá à presença do Interventor dr. Oscar Fontoura, interventor federal, a fim de apresentar seu ponto de vista e pleitear medidas que devolvam a normalidade à vida escolar no Instituto de Educação.¹⁵

Dando prosseguimento, no dia 22 de maio de 1946¹⁶, o Correio do Povo noticiou que novas medidas foram tomadas pela diretora do IE. Segundo consta na matéria do jornal, a diretora convocou um grupo de alunas e as advertiu para que não tomassem posição perante o conflito entre o corpo docente e a direção da escola, pois seriam punidas. Além disso, recomendou ao grupo de contínuas e serventes da instituição que ficassem atentas a qualquer movimento por parte das estudantes. Essas medidas foram tomadas porque um grupo de estudantes estava se organizando para protestar contra as medidas adotadas pela direção e pela Secretaria de Educação. Na mesma matéria, ainda foi divulgada a posição do Secretário de Educação a respeito do confronto, caracterizando o movimento dos docentes do IE como “perturbações provocadas por agitadores de nítido caráter comunista, pertencentes ao magistério público do Estado”. Como medidas, Francisco Brochado da Rocha ratificou todos os atos da direção e a autorizou a dispensar todos os professores que tenham participado dos atos sem estabilidade por lei, que ele considerou de indisciplina, substituindo-os, como posto pelo secretário, por “elementos não contaminados pela agitação de caráter comunista”. Por fim, ainda, suspendeu por dez dias as aulas do curso ginásial e do curso de formação de professores.

¹⁵ Correio do Povo, 21 de maio de 1946. Arquivo da Faculdade de Educação/Memória Faced - Arquivo Pessoal Professor Eliezer Pacheco: Mobilização do Instituto de Educação em 1946.

¹⁶ Correio do Povo, 22 de maio de 1946, Arquivo da Faculdade de Educação/Memória Faced: Arquivo Pessoal Professor Eliezer Pacheco - Mobilização do Instituto de Educação em 1946.

Perante todos esses desdobramentos, os professores do Instituto de Educação, receberam uma série de apoios. Foram publicadas notas de apoio: do Centro André da Rocha, representante dos estudantes do direito; da União Estadual dos Estudantes (UEE); do professor Ernani Fióri, advogado, líder católico e professor do Colégio Sevigné e da Faculdade Católica de Filosofia; do Centro dos Estudantes de Economia, da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de Porto Alegre; da Coligação Estudantil Portoalegrense; da Loja Maçônica Electra 21; da Federação dos Estudantes Universitários de Porto Alegre (FEUPA); e de um grupo de pais de alunas do ginásio do Instituto de Educação.

Por outro lado, o Secretário e a Diretora receberam alguns apoios, como demonstra Rodeghero (2003). Nestas cartas, aparecem diversas expressões que buscam deslegitimar o movimento dos docentes do IE, como:

“impatriótica campanha dos extremistas”, “investida vermelha”, “campanha insidiosa e desagregadora”, “elementos desagregadores a serviço de ideologias exóticas”, “inimigos da ordem”, “inimigos da Pátria”, “ilícita, maquiavélica, impatriótica, moscovítica e injustificada perseguição feita por elementos perturbadores da ordem”, “pérfida campanha ... por parte dos elementos comunistas e outros oriundos da insubordinação contra os princípios da autoridade”, “traição organizada por vanguardas russistas”, “correntes contrárias ao bem”, etc. (Rodeghero, 2003, p. 6).

Examinando as notas de apoio, uma delas chama a atenção, pois exhibe o quanto eram controversas as acusações do Secretário e da Diretora do IE, que enquadravam as críticas e as opiniões dos professores como sendo feitas por agitadores comunistas. A nota referida foi publicada no Diário de Notícias, do dia 25 de maio de 1946, sem indicação de páginas, tendo como título “Telegrama do Dr. Antonio Aranha ao S. de Educação”. Nela é exposto que um dos professores punidos, o Prof. Carlos de Brito Velho, seria um líder católico e anticomunista:

Pelo dr. José Antonio Aranha fol dirigir o seguinte telegrama ao Secretário da Educação: "Dr. Francisco Brochado da Rocha Secretaria de Educação: Estarrecido, como todos os rio-grandenses, ante a inacreditável atitude da sua secretaria em relação ao que Rio Grande tem de melhor e mais nobre em seu ensino, venho trazer o meu mais veemente protesto. Assim procedendo cumpro não só com um direito e um dever de cidadania com também atendo nos meus sentimentos de admiração por aquele Instituto que eu aprendi a cultuar quando tive a honra de ser auxiliar do grande Coelho de Souza¹⁷, A simples presença de um líder católico como Carlos de Brito Velho, que tem seu crédito, como batalhador anti-comunista, titulo que você ainda conquistou em toda sua brilhante vida pública, basta pra demonstrar que a manobra não é comunista, mas sim governista, com o intuito claro de preencher as outras vagas no Instituto, com outros professores. como atual diretora. brilhante e dedicada líder da mocidade do

¹⁷ José Conceição Pereira Coelho de Souza foi professor, jornalista, advogado, juiz, delegado de polícia e político gaúcho. Entre 1937 e 1945 foi secretário de educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/130820/biografia>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PSD. A tradição do Instituto, a obra, apolítica de Coelho de Souza, a consciência livre do Rio Grande e os seus deveres para com o povo, que são Indeclináveis, estão a exigir uma retratação pública. Voltará, assim, o meu eminente amigo a tornar-se credor do nosso respeito, e a mais sagrada das conquistas humanas - a liberdade de pensamento não sofrerá a violência que tão sério, e graves resultados fatalmente trará para a nossa vida pública. Cordial abraço - José Antônio Aranha¹⁸.

O que fica claro diante de toda essa situação é que tudo que estava fora da norma, tido como ato de indisciplina, podia ser enquadrado como ação comunista, mesmo que as pessoas acusadas não tivessem identificação com as ideias socialistas, como é o caso do Professor Carlos de Brito Velho, que se declarava líder católico e anticomunista. Na avaliação de Rodeghero (2003), os conflitos no IE ajudam a revelar a persistência e a força do discurso anticomunista após um breve período de tolerância.

E como se posicionou o CPPE diante desses conflitos? Em princípio, manteve-se apartado da contenda. Passados alguns meses, sua Presidente, Maria Messias Corrêa, enviou um manifesto à imprensa em apoio ao Grêmio do Instituto de Educação, em que afirmou a importância de se educar para a democracia:

Educar para a Democracia, tendo em vista a prosperidade da nossa gente, deve ser efetivamente nosso lema. Somente será grande um povo composto de cidadãos, que ao lado da compreensão e do cumprimento do seus deveres, também compreendam, amem e defendam intransigentemente os seus direitos, sem se esquecerem que a liberdade encontra fronteiras no bem comum¹⁹.

Em seguida, no dia 17 de novembro, 16 professores foram afastados de suas funções do Instituto de Educação sem uma justificativa formal e substituídos por outros professores pela Secretaria de Educação. Os professores afastados foram: dos cursos primários, Olinda dos Anjos, Olga Reverbel, Nise Leão Borges, Nisa Formel Voghel, Nilsa Moreira Zluhen, Maria José Costa, Alba Costa Souza Brito, Ligia Martins Weber, Maria Amadio Azevedo e Consuelo Magalhães; e dos cursos secundários, Lêda Borges da Fonseca, Eda Aveline, Emilce Aveline, Cléo Romero, Marino Santos e Mr. Makes.

Após esses afastamentos, no dia 20 de novembro de 1946, foram publicadas, no Diário de Notícias, algumas notas criticando o afastamento desses docentes. Dentre as notas enviadas, estão a do Grêmio de Professores do IE, a do Partido Libertador (PL) e a nota do CPPE. Essa última correspondia ao envio de um telegrama da Diretoria da entidade, pedindo que o interventor federal reexaminasse o decreto que afastou os professores do IE. No texto, é dito

¹⁸ Diário de Notícias, 25 de maio de 1946, Arquivo da Faculdade de Educação/Memória Faced: Arquivo Pessoal Professor Eliezer Pacheco - Mobilização do Instituto de Educação em 1946.

¹⁹ Diário de Notícias, 09 de novembro de 1946, Arquivo da Faculdade de Educação/Memória Faced: Arquivo Pessoal Professor Eliezer Pacheco - Mobilização do Instituto de Educação em 1946.

também que esse ato se caracterizaria por uma “profunda injustiça” e que isso desmoralizaria a profissão do magistério. Na nota da Associação de Professores, no entanto, não foi citado se haveria algum motivo de fundo ideológico, porém, ao examinar a nota do PL, isso fica evidente, pois expõe que esses professores foram afastados por serem “professores comprometidos com o comunismo”. Entretanto, mais uma vez o Secretário de Educação estava penalizando pessoas supostamente ligadas ao PCB, conforme o texto do PL, “a maioria dos professores afastados não tem ligação com o Partido Comunista do Brasil, estando integrados nos partidos democráticos em oposição ao partido oficial e alguns são destacados líderes católicos”.

O que se pode dizer dessa nota publicada pela direção do CPPE? Teria se manifestado por considerar não ser mais possível manter-se em uma posição de neutralidade? Teria sido cobrado por seus associados para que assumisse alguma posição em favor dos professores punidos? De qualquer modo, observa-se que evitou tocar em pontos cruciais, como os motivos ideológicos para a punição dos docentes.

Apesar do CPPE não fazer críticas mais diretas e adotar uma posição conciliatória, como visto nos conflitos do IE, continuava sofrendo com os ataques dos professores católicos. Desde a eleição da presidente Maria Messias Corrêa, em 1946, tanto um grupo de professores “católicos” quanto algumas direções de escola a acusaram de ter vinculação com o Partido Comunista, tumultuando diversas assembleias, o que levaria esse grupo de oposição a fundar, mais adiante, a União dos Professores Primário (UPP), sendo dissolvida em 1962, retornando a maioria dos seus associados ao CPPE (Pacheco, 1993).

Essas tentativas da oposição católica de vincular o CPPE às ideias socialistas não prosperaram perante a categoria, pois esse grupo se isolou, enquanto a entidade avançou como representante dos professores primários, procurando se desvincular de qualquer vínculo político-partidário. Segundo Eliezer Pacheco (1993), ao analisar os estatutos da entidade, isso ocorreu justamente pela pressão desses grupos conservadores, que não aceitavam um órgão de representação de caráter reivindicatório. Nesse sentido, a instituição não assumiu uma posição ideológica mais clara, buscando se preservar dos ataques que sofria, colocando-se como apartidária.

Ao investigar os mecanismos de poder e controle disciplinar na profissão docente, percebe-se que foram alicerçados na concepção da docência como sacerdócio, que produziu um determinado modelo de docência, sobretudo pensando nas mulheres que lecionavam para crianças. Esse padrão, segundo Louro (2009), está intimamente relacionado à feminização do magistério e sua conseqüente feminilização. Trata-se de um fenômeno que teria se originado no final do século XIX, resultado, em parte, de uma maior intervenção do Estado sobre a

docência. Com o tempo, produziu-se uma imagem da professora, trabalhadora dócil, dedicada, abnegada, vocacionada e pouco reivindicadora. Louro explica que assim podia-se controlar o corpo feminino, percebido como frágil, ao mesmo tempo, o trabalho de professora de crianças foi aceito pela sociedade como algo natural, legítimo para mulheres de uma determinada posição social, alinhado ao destino da maternidade.

Entretanto, como mostram Vicentini e Lugli (2009), esse processo de controle apresentou modificações ao longo do século XX, decorrente, entre outros fatores, de uma maior precarização e, ao mesmo tempo, profissionalização do magistério, sobretudo vivenciada a partir de meados dos anos de 1950. Para as autoras, há um reconhecimento por parte das associações da fundamentalidade do salário, contrapondo, assim, a concepção sacerdotal da docência. Portanto, ao menos no discurso associativista, a professora passou a ser vista como uma profissional que deveria ser remunerada dignamente para efetuar seu trabalho. A ideia da docência messiânica teria que conviver com outro modelo que incorporava valores profissionais. Relacionado a isso, as associações de professores passaram a adotar práticas de reivindicação mais contundentes e diretas para lutar contra a desvalorização salarial, como passeatas de rua e, até mesmo, inaugura-se o debate público sobre a possibilidade de greves, algo talvez da ordem do imponderável para as professoras vocacionadas.

Figura 13 - Assembleia do CPPE do ano de 1956 no Teatro São Pedro



Fonte: Centro de Memórias da Educação FAGED (CEME) - Arquivo Eliezer Pacheco.

Na segunda metade dos anos de 1950 e no início dos anos de 1960, o Centro dos Professores Primários passou a enfrentar os resultados do processo de proletarização da categoria docente. Como consequência, de maneira gradual, novas formas de luta emergiram, o debate sobre a possibilidade de se entrar em greve se tornou público entre os professores e professoras e houve as primeiras manifestações de rua dos professores no Estado.

Naquele ano de 1956, o CPPE desenvolveu estratégias de negociação com o governo estadual, tendo como objetivo obter melhorias salariais. Como se vê nos jornais de grande circulação, o magistério vivenciava uma situação de empobrecimento, que atingia diretamente as professoras primárias. Três artigos nos chamam a atenção, pois traduzem as condições às quais as docentes estavam submetidas, tanto do ponto de vista financeiro quanto do ponto de vista social. O primeiro, publicado no jornal *A Hora*²⁰, o segundo e o terceiro, respectivamente, na *Folha da Tarde*²¹ e no *Correio do Povo*²².

Na primeira fonte analisada, sem identificação de quem seria o autor do texto, assinado com as iniciais “M.N.S”, é construído um cenário de confronto entre a “professora” e o governador Ildo Meneghetti. Neste embate, é exposta a precária situação salarial do magistério e as responsabilidades do governador quanto a isso. No primeiro plano, a “professora” se coloca como uma das vítimas do governador, “sou também uma das vítimas do sr. Governador, uma das tantas professoras, que cada mês que passa aperta mais o cinto”, ao mesmo tempo, ela demonstra disposição de resistir contra as debilidades causadas pelo governador. Sem rodeios e de forma objetiva, chama-o para o confronto, fazendo questionamentos sobre suas promessas de campanha e revelando suas incoerências enquanto dirigente estadual:

Afinal o sr. Meneghetti é ou não homem? Um homem quando empenha a palavra, cumpre-a, apesar dos sacrifícios.

Será que não haverá verba só para os humildes? Quando se tratou de aumentar os srs. deputados e o sr. Governador houve verba e não pouca, pois souberam votar polpudos aumentos.

Será que ele pensa que somos iguais a faquir? Ele que nos dê explicação de como viver com Cr\$.... 2 100,00 mensais! Onde foram parar os 250 milhões que haviam sido votados no fim do ano passado! Será que os banquetes e viagens de S. Excia, já os consumiram? Até quando uns vão se banquetear e outros cambaleiar de fome?

Na segunda fonte investigada, é possível ver que o autor constrói a ideia de que o magistério poderia já ser considerado um “bico”, em razão das condições financeiras às quais

²⁰ Carta ao redator do jornal *A Hora*, sem data, provavelmente do ano de 1956: Centro de Memórias da Educação/Faculdade de Educação/UFRGS - Arquivo Pessoal Professor Eliezer Pacheco.

²¹ *Jornal Folha da Tarde*, 18 de junho de 1956: Centro de Memórias da Educação/ Faculdade de Educação/UFRGS - Arquivo Pessoal Professor Eliezer Pacheco.

²² Não consta de qual jornal seria esse recorte, mas provavelmente é do ano de 1956. Centro de Memórias da Educação/ Faculdade de Educação/UFRGS - Arquivo Pessoal Professor Eliezer Pacheco.

os professores e professoras estavam submetidos. Que seus baixos salários, em especial das professoras primárias, não supririam suas necessidades mais elementares. Essa situação, como procura externar, também teria provocado déficit de professores primários, assim como um afastamento dos jovens em relação à procura da profissão, pois para eles “é mais garantido tirar um curso de culinária, aprender estenografia e línguas, empregar-se seja no que for, desde que se possa ganhar razoavelmente. Em verdade, quase é mais negócio, para um jovem, ser cozinheiro”.

Nesse artigo, também é destacada a relação entre os baixos salários e a feminilização da profissão, segundo seu autor: “Os homens há muito debandaram do professorado de primeira entrância. Restaram as mulheres, as eternas sacrificadas que ainda não fizeram vale: em toda a plenitude a sua alforria e social e jurídica”. Ademais, o texto faz alusão ao que poderia representar a profissão para as mulheres casadas nesse contexto, sendo uma forma de complementação da renda do marido. Na sua opinião, “a maioria se casa e continua trabalhando para ajudar o marido e para não perder os anos de serviço”. Já para as mulheres solteiras, nas quais se refere como as outras, lhes resta aceitar essa condição, na sua concepção, “vão vivendo, com a maior parcimônia possível, com o vestidinho surrado e sem ânimo para olharem as vitrinas.”.

Por fim, no terceiro documento examinado, são desenhados novos contornos sobre a condição de empobrecimento das professoras primárias. A narrativa do texto jornalístico procura problematizar como essa situação poderia afetar a procura por cursos de formação docente durante o período de férias escolares do mês de junho. São questionados também os efeitos práticos dos baixos salários sobre o exercício da profissão. Como provocação, o autor do texto faz uma referência indireta ao que o Centro de Professores denunciava:

Com efeito, quem tem acompanhado o desenrolar dos acontecimentos nestas últimas semanas, o desespero das professoras primárias que se viram na dura contingência de, além de sua elevada missão de educar e plasmar caracteres, ter de pensar em si, no pão de cada dia, no sapato que precisa para amanhã, certamente poderia chegar a - conclusões bastante descontraídas Com um salário miserável de hoje, ridículos dois mil e cem cruzeiros mensais, qual o cristão que a, poderá ter ânimo e entusiasmo para sacrificar um curto período de férias de apenas vinte dias para ficar dentro de uma sala de aula, estudando, aprimorando conhecimentos, aprendendo para ensinar depois.

Como conclusão, o Prof. Hugo Muxfeldt evoca a imagem das professoras primárias como abnegadas, que, de modo algum, abandonariam suas responsabilidades profissionais. Para ele, a professora primária “jamais se abate, se entrega ao desespero e abandona seu posto

de combate ao analfabetismo”. Na suas palavras, fazem isso por um ideal, “que as anima a prosseguir na jornada de exercer o magistério como sacerdócio”.

Considerando as análises desses textos jornalísticos, foi possível identificar múltiplas representações acerca do processo de precarização vivido pelo magistério, em especial das professoras primárias. Essas representações, a meu ver, ajudam a compreender a forma como foram produzidas imagens sociais sobre a profissão docente naquele contexto histórico, sendo ressaltados tanto aspectos positivos quanto negativos diante das situações geradas pelos baixos salários dos professores. Essas imagens ajudam a chamar a atenção sobre o quanto a questão salarial poderia afetar o professorado e seu prestígio social, ao mesmo tempo, podendo impactar sua formação e suas responsabilidades perante seus estudantes.

Por outro lado, uma questão que fica evidente é o quanto o ideário sacerdotal se faz presente nessas caracterizações, cooperando por produzir uma imagem fatalista da condição de empobrecimento dos professores. Mesmo diante do reconhecimento de que algo deve mudar, o professor não pode esquecer o que o guia, não é o salário, mas sim um ideal. Em contrapartida, entre uma posição que reforça a visão do magistério como sacerdócio e outra que, de forma mais pessimista, já o caracteriza como sendo um “bico”, de que não valeria mais a pena aos jovens procurar essa profissão, há também uma postura, que penso ser mais esperançosa e combativa, que aponta para soluções coletivas, de que o Estado deve cumprir sua função social quanto à educação e melhor remunerar os professores e professoras. Diante das cenas de fatalismo, pessimismo e resistência, penso que a última opção traz algo de novo, ajudando a pensar novas perspectivas para o futuro da profissão, de que é preciso lutar, buscar reconhecimento salarial e profissional e não sucumbir diante do heroísmo filantropo pregado pelo ideário sacerdotal ou aderir a um discurso derrotista, de que é preciso buscar outras formas de sobreviver.

Tendo em mente as leituras anteriores a respeito da precarização docente, é importante ressaltar que o Centro dos Professores Primários contribui para firmar a imagem de uma posição mais combativa contra o empobrecimento sofrido pelas professoras primárias. Isso fica evidente quando se examina os movimentos que o CPPE fez em 1956 para denunciar o quanto os baixos salários estavam afetando a vida dessas professoras, demonstrando que há dois anos os salários não eram reajustados, tendo uma defasagem de 30% em relação ao ano de 1954. Em uma nota publicada pela Presidenta do CPPE, Anfilóquia Magnus Assis, é dito que:

Passados dois anos sem que o nosso apelo pudesse ser atendido, temos a promessa de que esses vencimentos iniciais serão fixados para o professorado no reajustamento dos vencimentos dos servidores do Estado. É de salientamos todavia, que desde o

momento em que pedimos aquêlê aumento até agora, a inflação da qual somos, como todos os brasileiros, vítimas e não causas, porque as causas são complexas e têm raízes econômicas, financeiras e políticas, aumentou tremendamente o custo da vida, sendo fácil compreender-se que havendo a moeda perdido 30% de seu poder aquisitivo em dois. anos, o reajustamento de nossos vencimentos na base do ano em que foi feito o pedido, 1954, já não corresponde mais às nossas necessidades mínimas, em face do custo atual²³.

Por efeito dessas circunstâncias, o CPPE, em meados de 1956, iniciou uma campanha pelo reajuste dos salários, propondo que os salários iniciais para as professoras primárias passassem de Cr\$ 2,100 mensais para Cr\$ 4500,00 mensais²⁴. Como desdobramento, no dia 14 de junho de 1956, como publicado em matéria jornalística²⁵, o Centro realizou uma assembleia no Teatro São Pedro, sendo aprovada a possibilidade de se entrar em greve, caso isso fosse definido em uma reunião geral do funcionalismo público agendada para o próximo mês²⁶. Um pouco antes de terminar a assembleia, o plenário, ao invés de nomear uma comissão para falar com o governador, como estava previsto, deliberou que todos se dirigissem à frente do Palácio Piratini com vistas a serem ouvidos pelo governador Ildo Meneghetti.

Entretanto, o governador não recebeu os professores e professoras, coube ao seu secretário de Governo, Dr. Adail de Moraes, transmitir as palavras do chefe de governo, reiterando que Ildo Meneghetti iria cumprir com suas promessas e que enviaria o projeto de reajuste salarial à assembleia ainda em junho. A ausência do governador gerou grande tensão entre os manifestantes e o secretário, pois diversas vezes foi interrompido. Em matéria do jornal A Hora, na seção chamada de “Muro das Lamentações”, assinada por Carlos Nobre, é destacado também que “O Governador deu uma fria nas professoras”. O texto, com caráter de humor, brinca que as professoras iriam castigar Ildo Meneghetti:

As professoras em reprimenda à ausência do governo estadual deliberaram, all mesmo, infligir um castigo a S. Excia. Deixaram em poder do sr. secretário um castigo de trezentas linhas que deverá ser entregue ao governador ainda hoje e, segunda-feira, impreterivelmente, deverá ser entregue ao grupo escolar mais próximo. O castigo obriga o seguinte: S. Excia. terá que escrever trezentas vezes a seguinte frase - "Não devo ausentar-me do Palácio". "Não devo ausentar-me do Palácio"... e assim por diante até totalizar trezentas linhas e criar bôlha no dedo²⁷.

²³ Recorte de Jornal sem data e sem referência de qual periódico seria, ano de 1956: Arquivo Pessoal Eliezer Pacheco/Memória FACED.

²⁴ Jornal Folha da Tarde, 14 de junho de 1956: Arquivo Pessoal Eliezer Pacheco/Memória FACED.

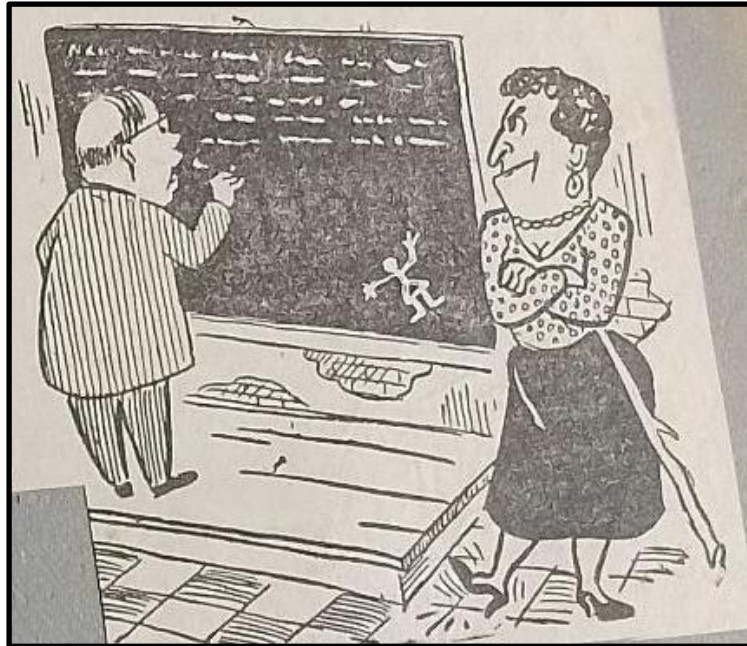
²⁵ Matéria sem identificação do Jornal, 1956: Arquivo Pessoal Eliezer Pacheco/Memória FACED.

²⁶ Jornal O Dia, 1956: Hemeroteca Digital - BNdigital - Fundação Biblioteca Nacional.

²⁷ Jornal A Hora, 1956: Arquivo Pessoal Eliezer Pacheco/Memória FACED.

A cena do castigo do governador vem em seguida, com uma charge do cartunista “SamPaulo”²⁸:

Figura 14 - Charge do cartunista SamPaulo



Fonte: Jornal a Hora, 1956: Arquivo Eliezer Pacheco/Memória FACED.

Apesar deste mal-estar pós-assembleia do CPPE, provocado pela ausência de escuta do governador, no dia 26 de junho de 1956, como noticiado no Jornal o Dia²⁹, Ildo Meneghetti recebeu uma comissão do CPPE e apresentou seu projeto de reajuste salarial, tendo como base salarial para as professoras primárias o valor de Cr\$ 4.500,00, mais um aumento trienal, a cada três anos, de Cr\$ 500,00. Em face da apresentação do projeto do Executivo para a Assembleia Legislativa, a diretoria do CPPE passou a pleitear um valor diferente do apresentado pelo governador, de Cr\$ 5.500,00 mensais para os professores primários. Como justificativa, a Presidente do Centro, Anfilóquia M. Assis, disse que a proposta que foi aprovada na assembleia da categoria, do dia 14 de junho, havia condicionado a aceitação da tabela de salários de 1954³⁰, caso a tabela do quadro geral dos funcionários do Estado não fosse atualizada. Portanto, diante da atualização desta tabela, a categoria exigia um acréscimo de Cr\$ 1000,00 ao salário inicial.

²⁸ Paulo Brasil Gomes Sampaio, o SamPaulo, foi cartunista, caricaturista e chargista, tendo iniciado sua carreira em 1954 no jornal porto-alegrense Clarim, quando adotou o pseudônimo SamPaulo. A partir de então, trabalhou para diversos veículos, como a Revista do Globo e os jornais Diário de Notícias, Folha da Tarde, Correio do Povo, Folha da Manhã e Zero Hora. Fonte: Delfos: Espaço de Documentação e Memória Cultural da PUCRS. Disponível em: <https://www.pucrs.br/delfos/acervos/escritores-e-jornalistas/paulo-brasil-gomes-de-sampaio/>. Acesso em: 16 out. 2023.

²⁹ Jornal O Dia, 26 de junho de 1956: Arquivo Pessoal Eliezer Pacheco/Memória FACED.

³⁰ A tabela previa o salário inicial para o professor primário de Cr\$ 4500,00 mensais, com aumento de trienal de Cr\$ 500,00, semelhante ao projeto do governo apresentado ao CPPE em 1956.

No final de 28 de agosto de 1956, o jornal Folha da Tarde publicou uma matéria com o seguinte título: “O magistério já se considera vitorioso”. A notícia tem vínculo com o que a Comissão de Serviço Público da Assembleia Legislativa Estadual havia aprovado sobre o valor que o CPPE reivindicava. Esse acontecimento pareceu animar a Presidente da entidade, levando-a a declarar. “O magistério já se considera vitorioso, porque tem a certeza que o governador do Estado, conforme sempre afirmou, tem o máximo de boa vontade em cumprir a promessa feita em 1955; além disso, o magistério conta também com o apoio de todos os deputados, que tudo farão em benefício da classe”. Essa confiança, contudo, foi quebrada quando houve a votação na Assembleia Legislativa, que excluiu a proposta do CPPE. Para a dirigente da associação, Anfilóquia Magnus Assis, mesmo diante de toda a mobilização dos professores, a recusa pela Assembleia causou grande frustração no Magistério, pois a categoria considerou o aumento insuficiente e injusto³¹.

Perante esse quadro, mesmo sendo derrotada a proposta de reajuste do CPPE em 1956, a luta por melhores salários ganhou centralidade para a entidade, marcando presença nas pautas de reivindicações do magistério entre o final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, chegando também a ter alguns avanços – é o que mostra Lisiane Beltrão Pereira (2020) em sua dissertação de mestrado. Como aponta em sua pesquisa, a entidade obteve, entre 1962 e 1966, as seguintes conquistas: a vinculação do salário profissional ao salário-mínimo regional, pagamento antecipado das férias de julho, aumento das gratificações para professores de alunos especiais e escolas de difícil acesso, gratificação para os profissionais em exercício nos estabelecimentos de recuperação e adaptação de menores, fora a valorização do trabalho extraclasse.

Levando em consideração os processos de negociação que o CPPE desenvolveu junto ao governo do Estado para obter melhores salários, entre meados da década de 50 e 60 do século XX, é possível afirmar que a entidade passou por um processo de mudança na maneira que vinha mobilizando a categoria para esta luta, ganharam espaço outras formas de luta, como no caso da mobilização de rua. A entidade assumiu uma postura mais combativa em relação às negociações com o governo, ao mesmo tempo em que ampliou sua base no interior do Estado.

³¹ Boletim Informativo do CPERS, 1973: Arquivo CPERS.

2.3 DOS VENTOS DAS MUDANÇAS DOS ANOS DE 1960 À LUTA INTERROMPIDA PELA DITADURA (1960-1975)

Como apontado anteriormente nesta seção, a segunda metade da década de 1950 marcou a emergência das reivindicações do CPPE contra a proletarização da profissão (Vicentini; Lugli, 2009), centradas principalmente na valorização salarial dos professores primários. Ao mesmo tempo, a categoria docente passou a manifestar essa insatisfação de maneira pública, por meio de manifestações de rua, bem como a discutir a possibilidade de realização de greve. Essas transformações se estendem para o início da década seguinte, constituindo-se em uma das principais pautas da entidade (Pacheco, 1993; Pereira, 2020). Nesse sentido, busca-se, nesta parte da seção, aprofundar as mudanças vivenciadas pelo associativismo docente gaúcho no início da década de 1960 e analisar como o golpe civil-militar de 1964 impactou posteriormente essa organização.

Nesse período que antecedeu o Golpe de 1964, o CPPE foi dirigido por duas gestões: a de Oscar de Camillis Filho (1960-1962) e a de Lucy Monteiro Moreira (1962-1966). Para tanto, inicialmente, busca-se apontar o contexto e as principais mudanças na estrutura da associação nesses dois momentos e como elas se refletiram nas pautas de reivindicação do magistério. Para a escrita desta parte do texto, tomaram-se como referência teórica as análises de Pacheco (1993) e Pereira (2020) sobre o contexto em que ocorreu esse processo.

Segundo esses autores, a gestão de Oscar de Camillis deu-se no início da ascensão de Leonel Brizola (PTB) ao governo do Estado, período em que houve uma expansão da rede pública de educação por meio de seu programa intitulado “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”³², o que possivelmente impactou a organização associativista docente. Isso ocorreu em função do aumento do número de professores contratados, bem como do crescimento do número de estudantes e de escolas, principalmente a partir da construção das chamadas “Brizoletas”. Sua gestão foi marcada simbolicamente por ter sido o primeiro homem a presidir a entidade desde sua fundação, em 1945, assim como por uma expansão organizativa e administrativa, com ênfase na estruturação institucional do Centro. Durante sua administração, mantiveram-se as principais pautas históricas do magistério, com destaque para a luta por melhores vencimentos, a defesa dos professores rurais e a reivindicação da

³² Conforme, Claudemir de Quadros (2001), nesse período, o governo do Estado implementou o projeto educacional intitulado “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. O projeto resultou em uma significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do Estado, sendo construídos diversos prédios escolares que ficaram conhecidos como brizoletas ou escolinhas do Brizola, além do mais, foram contratados novos professores, conseqüentemente, aumentou significativamente o número de novos alunos matriculados.

aposentadoria aos 25 anos de serviço, com ou sem regência de classe (Pacheco, 1993; Pereira, 2020).

Pode-se elencar, ainda, a intensificação do debate educacional, especialmente em torno do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, bem como conquistas relevantes no plano organizativo-administrativo da entidade, como a aquisição da sede própria, no 10º andar da Rua Dr. Flores, n.º 62. Houve também iniciativas voltadas à implementação da fundação da Cooperativa dos Professores, além da ampliação das visitas ao interior do estado, com o objetivo de recuperar antigos associados e arregimentar novos, resultando na criação dos primeiros núcleos regionais, a exemplo do 1º Núcleo de Caxias do Sul e do 2º Núcleo de Santa Maria (Pacheco, 1993; Pereira, 2020).

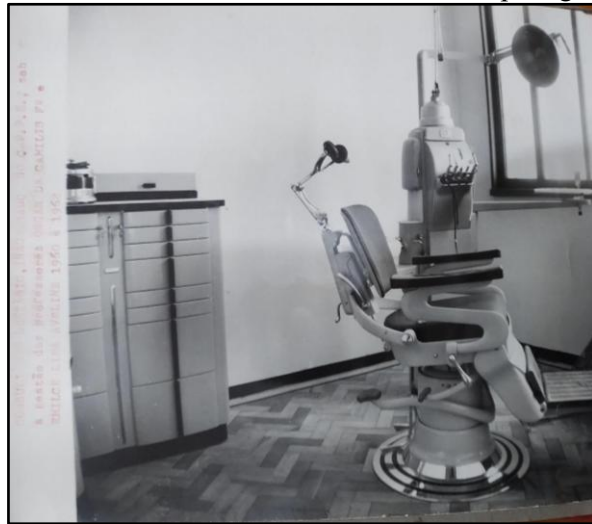
Ademais, na sede foi instalado um gabinete odontológico, ocorreu a reestruturação dos departamentos internos e da biblioteca, além do reinício do programa radiofônico na Rádio Gaúcha. Outras iniciativas de destaque foram a realização da 1ª Convenção dos Professores Estaduais, para discutir o projeto da LDB, e a participação da entidade em eventos estaduais e nacionais (Pacheco, 1993; Pereira, 2020). Todas essas mudanças podem ser observadas por meio das fotografias registradas pela direção da entidade nesse período, as quais foram expostas no capítulo introdutório. Entre elas, destaca-se uma fotografia da inauguração da sede do CPPE, em 1961, na qual o governador Leonel Brizola esteve presente, bem como uma segunda fotografia sobre a doação de um gabinete médico e odontológico pelo governo do estado:

Figura 15 - O Governador Leonel Brizola corta a fita de inauguração da Sede da CPPE na Rua Dr. Flores, 1961



Fonte: Arquivo CPERS.

Figura 16 - Gabinete médico e dentário doado a sede do CPPE pelo governo do estado, 1961



Fonte: Arquivo CPERS.

Quanto às fotografias, entende-se que elas são evidências não apenas da organização da entidade, mas também da forma como sua gestão mantinha relações com o governo do Estado naquele momento. A participação do governador na inauguração da sede, assim como a doação, por parte de seu governo, de equipamentos médicos e odontológicos, indica que o associativismo docente não via problemas, ao menos nesse período, na presença de um governador em eventos da entidade, não considerando que isso pudesse interferir em sua autonomia. Tal aspecto revela um associativismo ainda marcado pela negociação e pela busca de reconhecimento institucional, antes da consolidação de uma postura mais crítica e confrontacional, que se afirmaria em períodos posteriores, especialmente no final da década de 1970.

Posteriormente, Oscar de Camillis foi sucedido por Lucy Monteiro, após ser derrotado nas eleições de 1962³³, quando tentou a reeleição, conforme noticiado em matéria do jornal *Diário de Notícias*, daquele ano. Lucy Monteiro presidiu a entidade por dois mandatos consecutivos (1962-1964/1964-1966). O contexto de sua posse coincidiu com um cenário político nacional marcado por forte instabilidade, característica do período que antecedeu o Golpe de 1964. No Rio Grande do Sul, durante sua gestão, Ildo Meneghetti governou o Estado (1963-1967), que havia sido reeleito após ter governado anteriormente ao mandato de Leonel Brizola. Esse governador apoiaria posteriormente o golpe, tendo participação decisiva nesse processo.

³³ Diário de Notícias (Porto Alegre, RS), Ano 1962. Acervo Biblioteca Digital - Fundação Biblioteca Nacional.

Durante o segundo mandato de Meneghetti, a vice-presidente do CPPE, a professora Zilah Mattos Totta, assumiu a Secretaria de Educação do Estado. Conforme aponta Pereira (2020) e Fisher (1999), durante sua gestão, em setembro de 1963, ocorreu a paralisação dos professores contratados que não recebiam seus salários desde abril daquele ano, além da reivindicação pelo pagamento das férias. Esse movimento foi um dos fatores que levaram à destituição de Zilah Totta no final de 1963, uma vez que o governo de Ildo Meneghetti exigiu que ela assinasse uma portaria que cancelava os contratos das grevistas, o que foi recusado por ela (Almeida, 2025).

No que tange às conquistas do magistério, a gestão de Lucy Monteiro obteve, entre 1962 e 1966, os seguintes avanços: a vinculação do salário profissional ao salário-mínimo regional; o pagamento antecipado das férias de julho; o aumento das gratificações para professores de alunos especiais e de escolas de difícil acesso; gratificação para os profissionais em exercício nos estabelecimentos de recuperação e adaptação de menores; além da valorização do trabalho extraclasse. Outras características de seu mandato é que houve um grande aumento do número de associados, dobrando o número de sócios no primeiro ano em que ela assumiu, também foram desenvolvidas várias campanhas e iniciativas para nomeação de professores primários concursados, para a revisão salarial dos professores aposentados, além de reivindicar o direito de férias dos professores contratados (Pacheco, 1993; Pereira, 2020).

Um ponto emblemático de sua administração é que seu segundo mandato coincidiu com o Golpe de 1964 e o início da ditadura civil-militar. Em razão desse contexto, o movimento associativista docente gaúcho sofreu um revés político, assim como ocorreu em todo o Brasil com o movimento de professores, em função da intensa repressão às organizações de classe promovida pela ditadura (Vicentini; Lugli, 2009). Observa-se, assim, um forte recuo do movimento docente no Estado. No caso específico do CPPE, Pacheco (1993) explica que essa fase foi marcada por menor contestação e maior aproximação da entidade com o governo estadual, o que se refletiu na redução das manifestações públicas e da atuação crítica da associação. Ainda nesse percurso, em 1966, a entidade mudou de nome, passando a denominar-se Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul (CPPERS).

Na sequência da gestão de Lucy Monteiro, Thereza Noronha de Carvalho assumiu a presidência do CPERS (1966-1968). Ela também seria reeleita, em 1970, passados dois anos de seu primeiro mandato, permanecendo na entidade até 1972. Durante os dois mandatos de Thereza Noronha (1970-1972), houve campanhas reivindicatórias junto ao Executivo estadual que culminaram com a aprovação de uma lei que resguardava os direitos adquiridos pelos regentes de classe do ensino primário. Além disso, ocorreram ações de expansão para o interior,

como a criação de dois novos Núcleos – o 5º Núcleo de Montenegro e o 6º Núcleo de Rio Grande –, bem como foram mantidas as reivindicações por aposentadoria especial, reajuste salarial e regularidade no pagamento dos vencimentos. Destacam-se, também, o início da construção da sede própria, a defesa de maior assistência médica junto ao IPERGS e a luta pela implantação do Plano de Carreira do Magistério.

No período em que o CPPERS foi presidido por Thereza Noronha, o campo educacional passou por profundas transformações em nível nacional, com a reforma do ensino de 1971, por meio da Lei n.º 5.692. Com essa mudança, foi implantado o ensino de primeiro e segundo graus, atuais ensino fundamental e médio, deixando de existir o ensino ginásial. Por consequência, deixou de ser obrigatório o Exame de Admissão Ginásial³⁴, que excluía uma grande parcela das crianças e jovens da escola básica por meio da seletividade. O resultado disso foi um grande impacto na profissão, pois a escola pública passou por um aumento da demanda de estudantes, refletindo nas condições de trabalho dos professores, principalmente no que diz respeito ao regime de contratação, no qual se ampliou o número de contratos temporários, tornando-se a principal forma de admissão do professorado nas redes estaduais, o que resultou em maior instabilidade e intensificação da proletarização da profissão docente (Vicentini; Lugli, 2009). Após sua gestão, Thereza Noronha assumiu o cargo de presidente da Confederação Nacional dos Professores (CPB), em 1972, permanecendo nessa entidade até 1978.

Entre 1968 e 1970, o CPPERS foi presidido por Judith Terezinha Rossi. Nesse período, a entidade ampliou sua estrutura organizativa com a criação de Núcleos no interior do Estado, sendo instituídos o 3º Núcleo de Guaporé e o 4º Núcleo de Cachoeira do Sul. Além disso, foram formados os departamentos administrativo e de assistência funcional. Na pauta reivindicatória, permaneceu a luta por melhorias salariais, paridade de vencimentos e aposentadoria aos 25 anos. Destaca-se, ainda, que a entidade obteve autorização para que houvesse desconto da contribuição do associado diretamente na folha de pagamento. Em sua gestão, passou também a ser publicado o Boletim Informativo do CPPERS. Ademais, ocorreram as primeiras iniciativas para a construção da sede própria e do Clube do Professor Gaúcho, que não era vinculado à entidade, mas para o qual havia campanha incentivando os sócios a se associarem (Pacheco, 1993; Pereira, 2020).

³⁴ O Decreto n.º 19.890 de 18 de abril de 1931, que fez parte da Reforma Francisco Campos, instituiu exames de admissão ao ginásio, tornando obrigatórios nas escolas de todo o Brasil até o ano de 1971. Esse decreto marcou um período histórico de restrição no acesso ao ginásio por uma grande parcela de estudantes que buscavam ter acesso ao ensino secundário (Aksenén; Miguel, 2014).

Prosseguindo na análise, entre 1972 e 1975, assumiu a presidência do CPPERS a professora Valdeci Noemi Souza Bezerra, em uma gestão marcada por diversas contradições do ponto de vista da pauta de reivindicações, não tendo sido realizadas campanhas para correção salarial. Além disso, a entidade participou de eventos promovidos pelo Estado, em especial pelo Departamento de Cultura da Secretaria de Educação, a exemplo da Semana da Pátria de 1974. Contudo, foi em sua gestão que foram aprovados o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério, por meio da Lei n.º 6.672. Ainda nesse período, a entidade promoveu discussões a respeito da luta pelo direito à aposentadoria aos 25 anos de serviço e cobrou soluções em relação ao aumento do número de médicos credenciados pelo Instituto de Previdência do Estado (IPE), buscando estender a assistência médica a todos os professores do interior do Estado.

Em relação a esse contexto que marcou o início dos anos de 1960, passando pelo golpe civil-militar de 1964 e a implementação da ditadura, observa-se que a associação, de modo geral, manteve sua pauta reivindicatória, centrada nas demandas estruturais da categoria, como valorização salarial, aposentadoria especial, paridade de vencimentos e ampliação da assistência médica. O que variou foi a forma de pressão política, de acordo com o contexto, pois com a mudança do regime político de uma democracia para uma ditadura, o espaço público deixou de ser palco para as reivindicações docentes em razão da repressão política, principalmente após o AI-5, que proibiu atividades ou manifestação dessa natureza.

Nota-se, ainda, que houve fortalecimento e expansão institucional da entidade, marcados pela criação de Núcleos no interior, havendo, até o início de 1975, seis Núcleos organizados – Caxias do Sul, Santa Maria, Guaporé, Cachoeira do Sul, Montenegro e Rio Grande. Verificou-se, também, uma ampliação da estrutura organizativa, como a aquisição da sede própria na gestão de Oscar de Camillis e o início da construção de sua sede própria. Paralelamente, ocorreu a expansão do número de associados, em especial durante a gestão de Lucy Monteiro.

Do ponto de vista histórico, ocorreram nesse período transformações estruturais relevantes no campo educacional, tanto no Rio Grande do Sul quanto em nível nacional, cujos impactos foram possivelmente sentidos pela categoria docente e por sua entidade associativista. Destacam-se a ampliação da rede de ensino decorrente da política educacional do governo de Leonel Brizola, a aprovação da LDB de 1961 e a Reforma do Ensino de 1971, que produziu novas mudanças nos sistemas educacionais, reverberando nas condições de trabalho docente. Penso que, dessa forma, o conjunto dessas alterações redefiniu a organização da escola básica e ampliou o acesso ao ensino público. Esse processo incidiu diretamente sobre a profissão docente, manifestando-se no aumento da demanda escolar, na precarização das formas de

contratação e na intensificação da proletarização do magistério. Nesse cenário, o Centro dos Professores do Estado passou por mudanças institucionais relevantes, como a ampliação de sua base social e a redefinição de sua identidade organizativa, o que se refletiu nas estratégias adotadas pelo associativismo docente, que, dentro de suas possibilidades, teve de lidar com as restrições políticas e trabalhistas impostas pelo contexto ditatorial.

As transformações aqui delineadas não se encerraram nesse período, mas constituíram o pano de fundo sobre o qual se estruturaram os embates e reorganização do associativismo docente nas décadas seguintes. É a partir desse cenário – marcado pela ampliação do sistema educacional, pela precarização do trabalho docente e pelas restrições impostas pelo regime ditatorial – que se deve compreender o novo contexto que se abriu a partir de meados da década de 1970. O CPERS, nesse período, passou por uma reestruturação da entidade, que culminou com um intenso processo que se iniciou com a Greve de 1979 e se estendeu até o início década de 1990, quando se encerrou um ciclo de grandes mobilizações do magistério, dando início a um novo período de crise do sindicalismo docente gaúcho, marcado pela ascensão das políticas neoliberais no Brasil.

Feitas as considerações sobre o contexto de desenvolvimento do associativismo docente no Rio Grande do Sul entre 1945 e 1974, com o objetivo de compreender o cenário que os sujeitos da pesquisa encontraram ao ingressarem na entidade, que varia entre 1975 e o início da década de 1980, passo, a seguir, à terceira parte da tese. Esta seção tem como objetivo apresentar um quadro geral com aspectos da trajetória das seis lideranças do CPERS investigadas, antes de iniciar a análise de seus percursos sociais, escolares, profissionais e sindicais.

3 APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

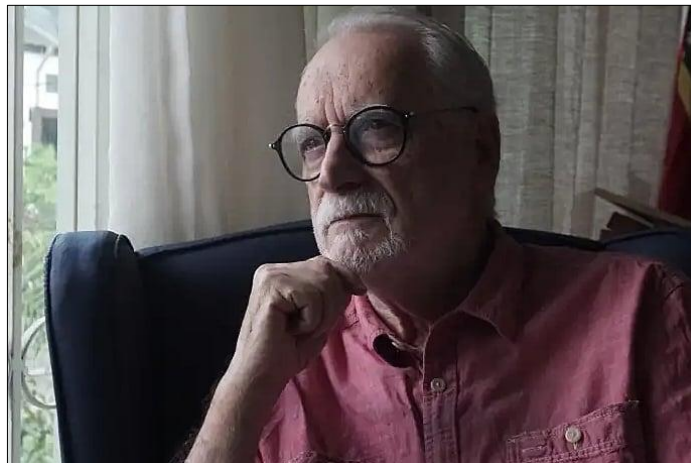
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS TRAJETÓRIAS: PANORAMA GERAL

Antes de iniciar as análises das trajetórias dos sujeitos da pesquisa de maneira mais complexa, considero necessário apresentá-los para quem terá acesso ao texto desta tese. Esta seção, portanto, tem como objetivo expor informações sintéticas e contextualizadas sobre as trajetórias dessas seis lideranças, antes de avançar para uma análise mais abrangente e aprofundada de seus itinerários de vida.

É importante ressaltar que essa parte introdutória de seus percursos foi construída por meio da recomposição de suas memórias orais, a partir das entrevistas que realizei, conforme mencionado na segunda parte deste trabalho, bem como da consulta a alguns de seus arquivos pessoais e de trocas realizadas por mensagens via WhatsApp, utilizadas para complementar informações que não puderam ser captadas nessas fontes.

De modo geral, serão apresentadas informações a respeito de suas trajetórias, considerando os seguintes aspectos: dados pessoais e origem social; percurso escolar e formativo; inserção profissional no magistério; engajamento político; trajetória sindical no CPERS; atuação institucional e ocupação de cargos públicos; e, por fim, os desdobramentos de suas trajetórias após a saída da entidade até os dias atuais.

3.1.1 Eliezer Moreira Pacheco



Fonte: Extra Classe, 2022

Eliezer Pacheco, 82 anos, nasceu em 1943, na cidade de Rosário do Sul/RS, região da Campanha gaúcha, próxima à fronteira com o Uruguai. Entretanto, viveu parte da infância numa fazenda em Cacequi/RS. Com cerca de seis anos, mudou-se para Rosário e, posteriormente, para Santa Maria/RS, quando tinha 11 anos de idade. Filho de pais militantes do Partido Comunista do Brasil (PCB), teve forte identificação com essa agremiação política por influência familiar, na qual militou até o início dos anos de 1990, quando se filiou ao Partido dos Trabalhadores (PT), seu atual partido.

Na cidade de Santa Maria, durante o final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, Eliezer participou do movimento estudantil secundarista, tornando-se presidente do Grêmio Estudantil Manoel Ribas (GEMAR), ligado à Escola Estadual Manoel Ribas, o “Maneco”. Além disso, ainda foi segundo vice-presidente, depois, presidente da União Santamariense de Estudantes (USE). Após ter concluído o Ensino Secundário, iniciou o Curso de História (1966) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Durante o período de graduação, por conta da sua militância, no contexto da ditadura civil-militar, foi preso e depois passou um tempo na clandestinidade, vivendo em Porto Alegre. Devido às dificuldades enfrentadas nessa condição, retornou à Santa Maria e concluiu a graduação em História no ano de 1971.

Após formar-se, em 1972, foi contratado como professor de História, no Instituto Educacional Dom Bosco (IEDB), na cidade de Santa Rosa/RS, mantendo-se nessa instituição até 1975. Na sequência, em 1976, tornou-se professor na Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE), atual Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), na cidade de Ijuí/RS. Nessa instituição,

foi docente até o ano de 1991, quando se aposentou. Durante o tempo em que lecionava na UNIJUÍ, ingressou, também, no início dos anos de 1980, na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, mantendo duas carreiras docentes – no ensino universitário e no ensino básico.

A partir do seu ingresso no magistério estadual, passou a militar no Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), fazendo parte, durante os anos de 1980, da diretoria do 31º Núcleo do CPERS de Ijuí. Nos anos de 1990, por dois mandatos, também fez parte da Direção Central da entidade, sendo vice-presidente e primeiro secretário. Durante esse processo de ativismo no CPERS, contribuiu e participou de diversos movimentos que ocorreram na entidade, em especial dos processos de greve dos anos de 1980 e 1990. Além disso, durante esse período, no ano de 1993, defendeu sua dissertação de mestrado sobre a história da entidade, intitulada “Sindicato e projeto Político Pedagógico: a organização e as lutas dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991”, no Curso de Pós-Graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Após quase duas décadas como dirigente do CPERS, Eliezer foi nomeado presidente do Instituto de Previdência do Estado (IPE), cargo que ocupou entre 1999 e 2000. Subsequente à sua saída do IPE, dirigiu a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (2001-2002). Entre 2004 e 2012, integrou o Ministério da Educação (MEC). Seu primeiro cargo ocupado foi o de presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004-2005, posteriormente, assumiu como titular a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), 2005-2012. Durante sua passagem pelo Ministério, foram criados e implantados o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que foi transformado em exame de acesso ao Ensino Superior. Além disso, dirigiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Institutos Federais, CEFETS e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais).

Após sua contribuição no MEC, entre 2012 e 2013, passou a exercer a função de secretário do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), encerrando seu trabalho no governo federal. Posteriormente, entre 2013 e 2016, foi Secretário Municipal de Educação da Rede Municipal de Canoas/RS e, entre 2023 e 2024, Secretário Municipal de Cultura do mesmo município.

3.1.2 Hermes Zaneti



Fonte: SINTEAL, 2022

Hermes Zaneti, 82 anos, nasceu em 1943, em Monte Bérico, no interior de Veranópolis, cidade da Serra Gaúcha. Filho de pequenos agricultores, descendentes de imigrantes italianos, Hermes aprendeu a falar português apenas aos sete anos, pois em casa falavam apenas o *talian*, língua que mistura o dialeto italiano, chamado de Vêneto, com o Português. Sua infância foi marcada por dificuldades, contudo, sua família o incentivou a estudar e, com 14 anos, contando com a ajuda de uma professora, conseguiu uma bolsa de estudos na Escola Normal Rural Murialdo, em Caxias do Sul, na qual veio a se formar e tornou-se professor do ensino rural. Durante esse período em que atuou como professor, em meados dos anos de 1960, iniciou o curso técnico em Contabilidade na cidade de Veranópolis, na Escola Técnica de Comércio São Luiz Gonzaga, na qual concluiu no Colégio Rosário após se mudar para Porto Alegre. Durante esse período teve uma passagem pelo movimento estudantil, sendo secretário-geral da União de Estudantes Secundaristas do Nordeste do Estado (UESNE)³⁵, entre 1965 e 1966. Nesse período, também militou no Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), partido no qual sua família tinha identidade política.

Após tornar-se professor na Escola Rural do Monte Páreo, no distrito de Nova Bassano, município de Nova Prata/RS, certo tempo depois também lecionou na mesma escola primária que estudou na sua infância. Contudo, buscando formação em orientação e supervisão escolar,

³⁵ Conforme noticiado no Jornal *O Pioneiro*, de Caxias do Sul, em 31 de agosto de 1963, a UESNE teve sua fundação no dia 25 de agosto de 1963 na sede da União Caxiense dos Estudantes Secundaristas (UCES), tendo como presidente Guiomar Chies. No período em que Hermes fez parte da entidade, quem a dirigiu foi José Paulo Welter e Orlando Ribeiro, é o que pode ser visto também em duas matérias do mesmo jornal, do dia 18 de setembro de 1965 e do dia 30 de julho de 1966. Fonte: Jornal *O Pioneiro*, 31 ago. 1963; 18 set. 1965; 30 jul. 1966. Acervo Digital - Fundação Biblioteca Nacional.

mudou-se para Porto Alegre em meados dos anos de 1960, realizando este curso pelo Centro Regional de Pesquisa Educacional (CRPE)³⁶. Posteriormente, a essa formação, no ano de 1967, ocupou o cargo de supervisor de ensino na 11ª Delegacia de Ensino Estadual, ligada às cidades de Osório, Torres, Santo Antônio da Patrulha e Mostardas, na sequência, tornou-se Superintendente de Ensino Rural, cargo que ocupou até 1971.

Durante o período em que esteve no cargo de Superintendente na Secretaria de Educação, antiga SEC, também iniciou o Curso de Direito (1967) na PUC, vindo a se formar em 1971, ano em que abriu seu escritório e passou a advogar, mantendo-se vinculado à Secretaria de Educação até o ano de 1975, quando assumiu a Presidência do CPERS. Como Presidente do Centro dos Professores do Estado, permaneceu até 1979, quando liderou a entidade em sua primeira greve, durante o período de abertura política da ditadura civil-militar. Ao final do seu mandato, ainda em 1979, foi eleito como Presidente da Confederação dos Professores do Brasil (CPB)³⁷, permanecendo no cargo até 1985.

Nos anos de 1980, Hermes Zaneti também foi eleito como Deputado Federal (1983-1987) pelo Partido do Movimento Democrático (PMDB), hoje MDB, e Deputado Constituinte (1987-1991), pelo PMDB e PSDB (a partir de 1988). Seus mandatos ficaram marcados por defender projetos ligados à educação, em especial durante a Constituinte de 1988. Além disso, foi responsável pelo texto que garantiu, na Constituição, o direito ao voto aos 16 anos de idade. Em meados dos anos de 1990, deixou o PSDB, retornando ao PMDB, antigo MDB, após um período de afastamento. Ainda filiado ao PMDB, entre 1998 e 2006, foi primeiro suplente do Senador Pedro Simon. No entanto, em 2011, deixou novamente o PMDB e filiou-se ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), partido que é filiado até hoje.

Voltando à década de 1990, Hermes teve papel importante também na negociação da dívida da Cooperativa Vinícola Aurora³⁸, em Bento Gonçalves (RS), tornando-se

³⁶ Os Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPE) eram unidades do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criadas para incentivar e desenvolver pesquisas sobre educação no Brasil. Eles tinham como objetivo principal fornecer informações e orientações para a formulação de políticas públicas educacionais, além de promover o desenvolvimento de pesquisas em ciências sociais sobre educação. No Rio grande do Sul, como indica Bastos, Quadros e Esquinsani (2006), o CRPE/RS originou-se do Centro de Estudos Pedagógicos, em 1956, sob a direção da professora Eloah Ribeiro Kunz. Os autores apontam que entre 1956 e 1959, o centro publicou boletins anuais registrando pesquisas, cursos e ações voltadas à formação docente, alinhadas ao projeto de Anísio Teixeira para o CBPE. Além disso, em 1957, criou uma Escola Experimental primária em Porto Alegre e atuou em parceria com o Colégio de Aplicação da UFRGS, desenvolvendo estudos em diversos municípios gaúchos, no âmbito do Programa Cidade-Laboratório. Posteriormente, em novembro de 1959, foi firmado um convênio entre o INEP e a UFRGS, integrando-se à universidade. Com a integração passou a ser dirigido pelo professor Dr. Álvaro Magalhães, permanecendo em funcionamento até sua extinção, em 1974.

³⁷ Entidade que hoje é a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

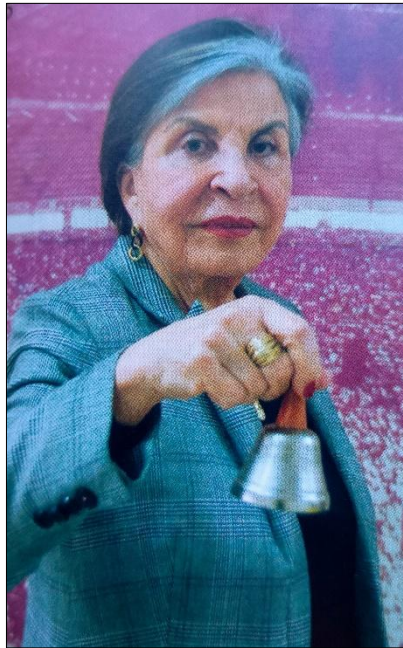
³⁸ A Cooperativa Vinícola Aurora foi fundada em 1931, por 16 famílias, na cidade de Bento Gonçalves/RS. Hoje conta com mais de 1.200 famílias associadas e é considerada uma das maiores empresas de produção de vinhos do Brasil (Lockmann, 2006).

superintendente da Cooperativa, depois consultor contratado e membro do seu conselho consultivo até agosto de 2008. Além disso, presidiu, entre 2004 e 2012, a Câmara Setorial da Uva e do Vinho, órgão ligado ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Em 2023, aos 80 anos, fundou, com sua família, em Flores da Cunha (RS), a vinícola Madre Terra.

É importante destacar, ainda, seu ativismo em relação à Dívida Pública Brasileira, que vem desde a Constituinte, mas que se acentuou, em 2017, quando ele lançou o livro “O Complô”³⁹. Em seu livro, buscou reconstituir os debates sobre esse tema desde a Constituição de 1988 e mostrar os impactos sociais e políticos da Dívida Pública no Brasil. Em 2023, o livro foi adaptado para o cinema pelo cineasta Luiz Alberto Cassol, sendo premiado no festival *Twilight Tokyo Film*, como melhor documentário e melhor roteiro.

³⁹ ZANETI, Hermes. O Complô: como o sistema financeiro e seus agentes políticos sequestraram a economia brasileira. Brasília: Verbena Editora, 2017.

3.1.3 Maria Augusta Almeida Feldman



Fonte: CPERS, 2025.

Maria Augusta Almeida Feldman, 79 anos, nasceu em 1946, em Santo Amaro da Purificação, na Bahia, durante uma viagem de trem, pois seus pais buscavam um local mais adequado para seu nascimento. Seu pai, nascido no Acre, era de origem humilde e filho de seringueiro, já sua mãe era órfã, perdeu os pais na infância. Após se conhecerem em Manaus, se mudaram para a Bahia, seu pai tornou-se professor e formou-se em Contabilidade, vindo depois a se tornar funcionário do Banco do Brasil, que fez com que se mudasse com a família para o Rio Grande do Sul, vindo a morar em várias cidades, antes de se estabelecerem em Santa Maria/RS, cidade onde Maria Augusta fez parte do ensino primário, assim como o ginásio e o colegial.

Na escola em que estudou, entre os anos de 1950 e 1960, a Escola Manoel Ribas teve contato com o movimento estudantil secundarista, participando de assembleias do Grêmio Estudantil da Escola, o GEMAR, envolvendo-se também em atividades culturais, como a participação em grupo de teatro. Ao terminar o ensino secundário, em meados dos anos de 1960, ingressou no Curso de História Natural na UFSM, porém, após um tempo, conseguiu transferência para a UFRGS, trancando o curso após um ano, após se mudar para Dom Pedrito/RS. Nesse município, começou a dar aulas de Física na Escola Estadual José do Patrocínio, mesmo sem ter concluído o curso por meio de um contrato. Passado um tempo, retornou para Porto Alegre para concluir o curso na UFRGS, alternando a faculdade e o trabalho

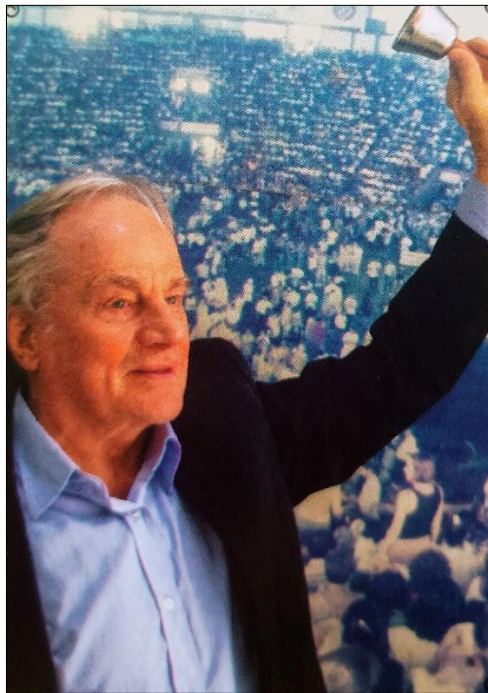
de professora no Colégio Agrícola Estadual Daniel de Oliveira Paiva (CADOP), cidade de Cachoeirinha, região metropolitana de Porto Alegre, e no Colégio de Aplicação da UFRGS.

Terminada a faculdade, em 1972, Maria Augusta passou a dar aulas na Escola Estadual Padre Réus, na zona sul de Porto Alegre, foi lá que teve seus primeiros contatos com o CPERS, iniciando seu engajamento na Greve de 1979. Nesse mesmo movimento, após a renúncia de quatro membros da direção da entidade, foi eleita como segunda secretária, tornando-se membro da diretoria do Centro dos Professores Estaduais. Em 1979, após a saída de Hermes Zaneti da Presidência da entidade, ocorreu uma recomposição da chapa e ela assumiu o cargo de segunda Vice-Presidente do CPERS, permanecendo na diretoria até 1981. Posteriormente à saída dessa gestão, filiou-se ao Partido Democrático Brasileiro (PDT), voltando-se às atividades do Conselho Geral da entidade.

Por sua vez, no início dos anos de 1990, foi eleita Presidente do CPERS, permanecendo no cargo até 1993. Em 1994 saiu do PDT e se filiou ao Partido Socialista Brasileiro (PSB), partido no qual foi eleita para o cargo de Deputada Estadual, função que ocupou entre 1995 e 1999. Ao deixar a Assembleia Legislativa, assumiu a presidência da Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul (1999) no governo de Olívio Dutra (PT). Ainda na gestão pública, entre 2001 e 2005, tornou-se conselheira-presidente da Agência Estadual de Regulação dos Serviços Públicos Delegados do RS (AGERGS), e, de 2003 a 2005, Presidente da Associação Brasileira de Agências Reguladoras (ABAR).

Após um longo processo, ligado ao magistério, ao sindicalismo e à vida política, entre 2005 e 2009, Maria Augusta fez o curso em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Porto Alegre (FADIPA), Rede Metodista de Educação, passando a atuar, desde então, na área do Direito.

3.1.4 Paulo Egon Wiederkehr



Fonte: CPERS, 2025

Paulo Egon Wiederkehr, 79 anos, nasceu em 1946, em São Vendelino, Rio Grande do Sul, na Região do Vale do Caí. Seu pai era sapateiro e tinha ligação com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Quando Paulo tinha 11 anos, foi estudar no Seminário Católico Santo Inácio de Loyola, em Salvador do Sul/RS, o que o marcou profundamente, principalmente pela educação sólida que recebeu na instituição. Paulo também era muito ligado ao esporte, principalmente ao futebol, levando-o a jogar diversos campeonatos de várzea da região onde morava e que, de certa forma, o aproximaram do curso de Educação Física, curso no qual formou-se em 1969, na UFRGS.

A partir de 1969, Paulo foi contratado na rede estadual de ensino e iniciou como professor nas cidades de Feliz e Bom Princípio. Foi a partir desse vínculo com o Estado que Paulo aproximou-se do CPERS, já quando ocupava um cargo na Delegacia de Educação em Porto Alegre, aderindo à Greve de 1979 com mais alguns colegas. Desse momento em diante, passou a frequentar as reuniões da entidade e, em 1981, ingressou na Direção Central, como tesoureiro geral, vindo, em 1984, a tornar-se Presidente do CPERS. Nesse lugar, organizou e construiu diversos movimentos grevistas na entidade, principalmente as greves de 1985 e 1987, ações marcantes e significativas para a categoria nesse período.

Nos anos de 1980, além do CPERS, Paulo também foi Vice-Presidente (1985-1989) e Secretário de Assuntos Educacionais e Culturais (1987-1989) da Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Além disso, durante a Constituinte de 1988, Paulo contribuiu, como membro da CPB e como suplente do Senador Constituinte, José Paulo Bisol (PSDB/PSB), na elaboração do capítulo referente ao Direito à Educação. No decorrer desse processo de atuação sindical e política, Paulo Egon foi filiado ao PMDB e ao PSDB (década de 1980) e no início dos anos de 1990 filiou-se ao PT, partido no qual é militante na atualidade.

No Centro de Professores Estaduais, Paulo ainda voltou a ser Presidente, entre os anos de 1993 e 1996, último mandato dele na entidade. Ao deixar o CPERS, entre os anos de 1999 e 2004, tornou-se assessor especial do Secretário Estadual de Coordenação e Planejamento do Estado/RS (1999-2000), do Prefeito de Porto Alegre (2001) e da Secretaria do Desenvolvimento Econômico e Social, da Presidência da República (2004).

Além dos cargos de assessor especial, entre 2005-2007 foi diretor do Departamento de Desenvolvimento de Políticas de Financiamento da Educação Básica (DEFINEB/SEB/MEC). No Ministério da Educação, entre 2007 e 2008, também ocupou o cargo de Diretor da Diretoria de Articulação e Apoio aos Sistemas da Educação Básica (DASI/SEB/MEC) e, entre 2008 e 2011, assessor especial na Secretaria-Executiva Adjunta. Além desses cargos, também coordenou o acompanhamento dos acordos de cooperação técnica de 2010 até 2014, entre o MEC, o Ministério Público Federal, os Estados e o Distrito Federal. Em 2016, deixou o MEC após o afastamento da presidente Dilma Rousseff de seu cargo, não ocupando nenhum cargo administrativo após esse processo, vindo a se aposentar do serviço público.

3.1.5 Lúcia Camini



Fonte: CPERS, 2019

Lúcia Camini, 70 anos, nasceu em 1956, em Campo Novo/RS, município da região Noroeste do Rio Grande do Sul, mas viveu boa parte de sua vida em um município próximo, Três Passos/RS, que fica na fronteira com a região de Corrientes, na Argentina. Durante a ditadura civil-militar, essa região foi Área de Segurança Nacional. Filha de pequenos agricultores, pode estudar e se tornar professora a partir do Curso de Magistério, iniciando sua carreira em 1975, como docente da rede municipal de ensino de Três Passos. Concomitante ao trabalho em sala de aula, iniciou a graduação em Pedagogia pela UNIJUÍ, no ano de 1977, tendo concluído o curso em 1982.

Na rede estadual, ingressou em 1979 por meio de um contrato, nesse mesmo ano engajou-se no CPERS, aderindo à Greve de 1979. Na entidade, durante os anos de 1980, foi Diretora do 27º Núcleo do Sindicato, na região de Três Passos, compondo, também, durante os anos de 1990, duas gestões (1993-1996/1996/1998), sendo Primeira Secretária e depois Presidente da entidade, cargo que permaneceu até 1998. Sua saída da direção do sindicato ocorreu porque ela foi convidada a assumir a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), no governo de Olívio Dutra (PT), cargo que ocupou de 1999 a 2002. Cabe destacar que essa trajetória no CPERS e sua atuação como Secretária de Educação se deu também por sua ligação política com o PT, partido que ela ajudou a fundar e a construir desde o início dos anos de 1980.

Subsequente à sua passagem pela SEDUC, Lúcia concluiu o Curso de Mestrado, em 2005, e o Doutorado, em 2009, ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Após esse período de formação

acadêmica, ocupou diversos cargos no governo federal: Coordenação de Educação em Direitos Humanos na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República do Brasil (SDH - 2011); Subsecretária de Articulação Institucional da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM - 2011); e Coordenadora Geral de Estudos e Pesquisas Valorização dos Profissionais da Educação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do MEC (2012-2016).

Consecutivo à sua atuação na União, em 2018, foi Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEEd). Atualmente, faz parte do Diretório Municipal do PT de Porto Alegre.

3.1.6 Carmem Padilha



Fonte: ASTEC, 2024

Carmem Padilha, 66 anos, nasceu em 1959, em Livramento/RS, cidade fronteiriça com o Uruguai, na região da Campanha, viveu parte de sua infância e adolescência nessa cidade. No período em que viveu em Livramento, seu pai foi funcionário público e dono de um pequeno armazém, já sua mãe era dona de casa e costureira. Posteriormente, buscando melhores condições de estudo, Carmem mudou-se com seus pais para Porto Alegre. Foi nessa cidade que Carmen concluiu, na Escola Estadual Paulo da Gama, o curso de magistério, tornando-se professora de primeiro grau.

Após concluir a escola e habilitar-se para ser professora, ingressou, em 1978, no Curso de Letras na Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), sendo, no mesmo ano, contratada na rede estadual de ensino, passando a trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Foi nesse período, ainda em início de carreira, que se aproximou do CPERS, a partir da Greve de 1979, iniciando sua trajetória política no sindicato, primeiro como representante sindical de sua escola, mais tarde como representante do Conselho Geral (1984) e Vice-diretora no 39º Núcleo de Porto Alegre (1985-1987) da entidade e depois como Diretora Geral do 39º Núcleo do CPERS (1994-1999), em Porto Alegre, durante o início dos anos de 1990.

No período em que militou na entidade, teve importante atuação local na cidade de Porto Alegre, em especial na região do Bairro Partenon e no 39º Núcleo, no qual foi diretora. Foi durante o período de militância no CPERS, durante os anos de 1980, que se filiou ao PT e ajudou na construção da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Contudo, no início dos anos de 1990, desencantada com a atuação do PT, se desfilou do partido, passando a militar numa organização política que hoje se chama Centro de Estudos e Debates Socialistas (CEDS).

No CPERS, Carmem permaneceu até o fim dos anos de 1990, pois assumiu o cargo de professora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Foi a partir daí que passou a militar na Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), onde integrou sua diretoria de 2001 a 2007, e no Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA), no qual foi Presidente de 2006 a 2010. Após uma reforma estatutária na entidade, em 2010, quando houve uma mudança no cargo de presidente para diretoria geral, foi eleita como Diretora geral do sindicato, permanecendo no cargo até 2013. Ainda no ano de 2013, com a troca de direção da instituição, integrou novamente a direção, no cargo de Diretora de Comunicação do SIMPA, mantendo-se até 2016. Posteriormente, de 2016 a 2025, compôs o Conselho de Representantes do SIMPA pelos aposentados. Atualmente, é presidente da Associação dos Técnicos de Nível Superior do Município de Porto Alegre (ASTECS), função que ocupa desde 2024.

4 FAMÍLIA, EDUCAÇÃO, TRABALHO E SINDICATO

Ao recompor as memórias dos entrevistados, por meio de suas narrativas orais e de parte de seus arquivos pessoais, com vistas à construção de uma narrativa historiográfica acerca de suas trajetórias antes e depois do ingresso no CPERS, foi possível construir algumas categorias de análise, desdobradas em eixos temáticos, que, de modo geral, contribuíram para a elaboração de um panorama mais amplo de seus itinerários de vida. A constituição desse quadro analítico possibilitou lançar um olhar sobre as práticas socializadoras desses indivíduos, em suas dimensões geracionais, educacionais, culturais, profissionais, econômicas e políticas, responsáveis pela formação do *habitus* desses sujeitos ao longo do tempo (Setton, 2009). Desse modo, pensar a socialização desses sujeitos implica compreender seus processos contínuos de se fazer, desfazer e refazer nas suas relações sociais, ou seja, o modo como construíram, transformaram e resignificaram suas formas de ser e estar no mundo.

A partir disso, foram construídas cinco categorias de análise, cada uma desdobrada em eixos temáticos específicos, com o objetivo de operacionalizar os aspectos centrais a serem investigados em suas trajetórias, que perpassam a família, a formação escolar – no ensino básico e superior –, as primeiras experiências profissionais, as inserções e atuação no CPERS, além das inserções institucionais após a saída da entidade:

Quadro 3 - Categorias de Análise e Eixos Temáticos

Categoria de Análise	Eixos Temáticos
Família	Meio de origem (rural/urbano) Profissão dos pais Escolaridade dos pais Dimensão linguística Religiosidade Identidade política dos pais
Trajetoária escolar e primeiras experiências de trabalho docente	Ensino Básico Ensino Superior Ingresso no magistério
Ingresso no CPERS e inserção institucional na entidade	Momento e contexto do engajamento Cargos ocupados e funções desempenhadas Participação em greves e ações no sindicato Conflitos, alianças e disputas internas
Identidade política e ideológica	Afiliação ou aproximação com partidos políticos
Inserção institucional após a saída do CPERS	Transição do CPERS para outras instituições

Fonte: elaborado pelo autor.

Para o desenvolvimento dessas categorias e seus eixos temáticos, busquei como referência os escritos de Pierre Bourdieu (1996, 2006) acerca do conceito de trajetória. Segundo o autor, a análise de uma trajetória deve identificar as diversas posições sucessivamente

ocupadas por um mesmo indivíduo num espaço social (campo). Nesse sentido, entendo que tanto o sujeito muda de lugar neste espaço quanto o próprio espaço social muda suas regras, valores e estrutura. Isto é, esse caminho não acontece num espaço fixo, o próprio espaço social está mudando o tempo todo por disputas entre os grupos, pela distribuição de poder e pelas transformações históricas. Além disso, compreendo que esse processo de reconstituição das trajetórias envolve elementos que perpassam como essas memórias são construídas no presente. Para tanto, não se pode esquecer que este trabalho também mobiliza o conceito de memória, uma vez que as suas narrativas são produzidas a partir de suas experiências atuais, de suas posições no presente e o modo como reinterpreta esse passado (Bosi; 1994; Thomson, 1997; Ricoeur, 2004).

Além disso, o sociólogo francês entende que os acontecimentos biográficos são definidos pelas colocações e deslocamentos dos sujeitos no espaço social, sendo esses movimentos determinados pela distribuição e transformação dos diferentes tipos de capital (econômico, cultural, social, político e simbólico) ao longo do tempo, dentro dos campos em que os agentes estão inseridos. Sob essa perspectiva, é possível analisar como essas lideranças modificaram seus capitais à medida que transitaram em diferentes campos, tais como o escolar, o acadêmico, o docente, o sindical, o político ou o governamental. Consequentemente, estes deslocamentos permitiram-lhes adquirir e acumular capitais, abrindo novos campos de possibilidade e novos horizontes de expectativa, produzindo reformulações em seus espaços de experiência e viabilizando novas inserções institucionais e políticas.

Chamo a atenção que, para analisar essas trajetórias, é preciso compreender que para se ter o *acesso* à memória é preciso entender que ela comporta determinadas ficcionalidades e constantes ajustamentos ao tempo presente (Bosi; 1994; Thomson, 1997; Ricoeur, 2004). Além disso, a forma como são lembradas muitas vezes está ligada ao querer forjar uma glória sobre si, pois quando narram a si mesmos, a exemplo de sua origem humilde, o seu crescimento intelectual e sua atuação sindical em posições de lideranças tendem a aumentar o tom sobre suas ações e muitas vezes reforçam uma diferença entre o passado que foi mais grandioso e o presente em crise, especialmente quando se pensa no sindicalismo docente atual, como se o presente não fosse uma continuidade do passado, como consequência, aumentam o tom nostálgico desse passado.

Nesse sentido, os postulados de Pierre Bourdieu indicam que é fundamental reconstruir o espaço relacional dos agentes levados em consideração, no qual se encontram definidas as posições ocupadas por cada um deles nos campos em que estiveram presentes (Bourdieu, 2023). Dessa forma, o autor reconhece que tais posições não existem de forma isolada, mas em relação

umas às outras, dentro de uma rede permeada por relações de forças, disputas simbólicas e assimetrias de poder.

Tendo em vista esses aspectos, penso que a análise dessas trajetórias, pelas narrativas de memória dessas lideranças, deve examinar as condições e os limites que marcaram as experiências desses sujeitos nos diferentes campos por onde transitaram – familiar, escolar, acadêmico, profissional, político, sindical e governamental. Compreendo que as formas que esses sujeitos se colocaram e se deslocaram no espaço social foram condicionadas por diversos fatores, tais como: o capital cultural e econômico herdado de suas famílias; o território de origem; as formas e as instituições pelas quais adquiriram e acumularam capital cultural, sobretudo o educacional; as formas de ingresso na docência e as relações de trabalho decorrentes disso; o fato de terem ou não associação ou filiação a grupos políticos, antes e depois do ingresso no sindicato; a força do grupo político ao qual se alinharam dentro da entidade sindical; as relações de gênero às quais estavam historicamente submetidos; e, por fim, seus contextos geracionais.

Penso que esses elementos, articulados à dimensão da memória, contribuirão para construir uma perspectiva mais heterogênea e singular sobre o processo formativo desses indivíduos, permitindo compreender os sentidos que atribuem às suas experiências e os processos sociais que condicionaram suas trajetórias, principalmente como lideranças políticas do magistério gaúcho.

Ao reconstituir essas trajetórias, procuro compreender os diferentes papéis, funções e inserções sociais que esses indivíduos assumiram ao longo de sua história, isto é, as várias dimensões de sua formação pessoal e coletiva que ocuparam em diferentes momentos da vida. Trata-se, portanto, de entender de onde vieram, quais caminhos percorreram e como chegaram às condições em que se encontram hoje, e como no presente lembra-se de tudo isso e o valorizam. Também vale salientar que, por meio de suas reminiscências, é possível reconstruir as expectativas que nutriam e de que modo atravessaram os episódios que mais marcaram suas vivências. Além disso, como participação em associações de caráter político-sindical, a exemplo do CPERS, modificaram de modo profundo suas experiências e seus *habitus*, podendo ter contribuído para a redefinição e a constituição de novas identidades, no âmbito pessoal, profissional, político e social desses sujeitos (Xavier, 2013).

Entendo, assim, que os papéis assumidos pelos sujeitos da pesquisa podem ter se modificado ao longo do tempo e até mesmo coexistindo simultaneamente (filho, estudante, professor, sindicalista, político). Da mesma maneira, suas trajetórias envolvem diferentes práticas, dispositivos sociais e formas de inserção institucional, passando por espaços como a

família, a escola, a universidade, o sindicato, o partido político, o governo e o setor empresarial (Setton, 2009).

Terminados os apontamentos preliminares, passo agora a analisar diferentes aspectos das trajetórias sociais desses dirigentes do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, abrangendo as categorias listadas anteriormente e seus diferentes eixos temáticos. A partir disso, procurei identificar recorrências e dissonâncias em seus percursos, ressaltando como tais fatores reverberaram sobre suas experiências sociais, políticas e ideológicas.

4.1 A FAMÍLIA: ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA

Em sua obra *“Razões Práticas: sobre a teoria da ação”*, Pierre Bourdieu entende a categoria família como composta por corpos animados por uma espécie de *conatus*, termo filosófico empregado por Spinoza. A família, na sua concepção, teria uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos os seus poderes e privilégios, o que constitui a base de suas estratégias de reprodução. Segundo o autor, a família recorre a diversas estratégias para se reproduzir socialmente, tais como: estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas.

Como lembra Philippe Ariès (1989), entre o século XV e XVIII, assistimos ao nascimento e ao desenvolvimento desse sentimento da família, limitando-se, nesse contexto, às classes dominantes europeias, estando ligado à emergência da ideia de infância e individualismo. Desse modo, a partir do século XVIII, esse modelo estendeu-se a todas as camadas sociais, impondo-se nas consciências. Para o autor, a família tornou-se uma sociedade fechada onde seus membros gostam de permanecer, sendo evocada com prazer. A família nuclear moderna, nessa perspectiva, substituiu as antigas relações sociais, alterando a forma das pessoas se relacionarem com a sociedade, cujo convívio constante até então havia sido a fonte da educação, da reputação e da fortuna, modificando as antigas relações. Vale lembrar que esse movimento foi retardado em certos casos pelo isolamento geográfico ou social, sendo mais rápido em cidades centrais e entre as burguesias. Assim, a vida profissional e a vida familiar, como aponta o historiador francês, “‘abafaram’ essa outra atividade, que outrora invadia toda a vida: a atividade das relações sociais. Somos tentados a crer que o sentimento da família e a sociabilidade não eram compatíveis, e só se podiam desenvolver à custa um do outro (Ariès, 1989, p. 274).

Neste entendimento, a família é apresentada como modelo de todos os corpos sociais, sendo o produto de um verdadeiro trabalho de instituição, ao mesmo tempo ritual e técnico, que

busca se instituir de forma duradoura em cada um dos membros da unidade familiar. O objetivo seria garantir sua integração, condição necessária para a existência e persistência dessa unidade. No caso dos ritos de instituição, busca-se constituir a família como uma entidade unida, integrada, coesa, estável e constante, independentemente das variações dos sentimentos individuais. Assim, o trabalho de integração é indispensável para que essa instituição possa existir e se manter, afirmando-se como um corpo social que tende a funcionar como um campo, no qual se estabelecem relações de força físicas, econômicas e, sobretudo, simbólicas, vinculadas ao volume e à estrutura dos capitais detidos por seus diferentes membros, bem como às lutas pela preservação ou transformação dessas relações de força.

Bourdieu (1996) chama a atenção para o fato de que para que essa realidade que chamamos de família seja possível, é necessário que estejam reunidas determinadas condições sociais, que nada têm de universais e que não são distribuídas de maneira igualitária. Assim, a família, em sua definição legítima, seria um privilégio instituído como norma universal. Como aponta o autor, “trata-se de um privilégio de fato, que implica também um privilégio simbólico: o de ser como se deve, dentro da norma, portanto, de obter lucro simbólico da normalidade” (Bourdieu, 1996, p. 130). Desse modo, aqueles que têm o privilégio de possuir uma família considerada adequada, dentro dos padrões normativos, podem exigir de todos os demais que cumpram tal norma, sem que se pergunte pelas condições de reprodução do outro, especialmente econômicas, como o acesso à renda e à propriedade.

Por essa razão, tal privilégio é uma das principais condições de acumulação e transmissão de capitais econômicos, culturais e simbólicos, funcionando como um fator determinante para a manutenção da ordem social e para a reprodução, tanto biológica quanto social, ou seja, para a reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. A família ocupa, então, um lugar de excelência na acumulação de capitais em suas diferentes formas e na sua transmissão entre gerações, constituindo-se no sujeito principal das estratégias de reprodução social.

Para uma melhor compreensão, Bourdieu propõe pensar a família como um campo, denominado por ele como campo doméstico. É necessário ter em mente que não se pode entender as práticas das quais a família é “sujeito”, como aquelas relativas à fecundidade, à educação, ao casamento ou ao consumo, sem considerar a estrutura das relações de força entre os membros do grupo familiar. A família, na sua acepção, não pode ser pensada como uma unidade harmônica e neutra, mas como um espaço marcado por relações de forças, hierarquias e disputas internas, como qualquer outro campo. Sendo assim, existe dentro do campo

doméstico diferentes posições de poder e de recursos, sejam econômicos, simbólicos ou culturais, assim como distintas estratégias para manter ou transformar essas relações de força.

O funcionamento do campo doméstico, sob essa ótica, encontra seu limite nos efeitos da dominação masculina, já que é essa estrutura que orienta a família na direção da lógica do corpo e da integração, produzindo, assim, um efeito de dominação. No caso das mulheres, recai sobre ela a responsabilidade de manter os laços afetivos e sociais que permitem a existência da família como um corpo unificado e atuante, mesmo que para isso tenha que negar as próprias condições de dominação e violência simbólica a que está submetida.

A partir desses subsídios, este capítulo tem como objetivo evidenciar os elementos narrativos que os depoentes apresentam em relação às suas memórias familiares, sejam elas orais ou escritas, tomando como referência, primeiramente, o meio de origem, a profissão e a escolaridade dos pais. Também serão abordados neste capítulo aspectos relativos à dimensão linguística, à religiosidade e à identidade política de seus pais. Considero que a compreensão das memórias que os entrevistados construíram de suas vivências familiares possibilita delinear questões fundamentais para o entendimento de suas trajetórias, especialmente as estratégias de reprodução social adotadas por suas famílias e as heranças materiais e simbólicas transmitidas no âmbito doméstico, que são importantes para a formação de suas identidades sociais, culturais e políticas, bem como para entender esse aspecto nas suas trajetórias como um todo.

4.1.1 Território, terra, trabalho e educação

A herança familiar, discutida anteriormente, e os métodos que as famílias adotam para se reproduzir socialmente são atravessados por condições materiais e simbólicas desiguais. Nesse sentido, não se pode pensar o campo doméstico sem considerar as circunstâncias históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais e territoriais que condicionam a vida de um indivíduo e de sua família, pois essas condições podem potencializar, ou, ao contrário, impor limites e dificuldades ao seu modo de reprodução.

Penso que para compreender a trajetória dos sujeitos da pesquisa não é possível, portanto, analisar da mesma forma as famílias que viveram no meio rural e aquelas que viveram no meio urbano. Famílias de cidades pequenas, médias ou grandes, famílias cujos pais possuíam certa estabilidade econômica em função de suas profissões e aquelas que não possuíam. Ou, ainda, famílias originárias de regiões de colonização europeia e aquelas em que a questão da imigração não era central ou sequer existia. Dessa forma, compreender as trajetórias individuais demanda certa atenção às especificidades de cada contexto familiar, evitando generalizações

que desconsiderem as desigualdades, os privilégios e as singularidades presentes no seio desse campo e que serão importantes na transição para outros campos no decorrer da história desses indivíduos. Além disso, como já referido anteriormente, considera-se o momento presente dos narradores e como lembram de suas famílias.

Feitos esses apontamentos, apresento abaixo um quadro comparativo que sintetiza os principais aspectos dessa categoria e seus eixos temáticos, o que ajudará na melhor compreensão dos elementos que serão examinados:

Quadro 4 - Meio de origem, território, profissão e escolaridade dos pais

Entrevistado	Meio de origem	cidade de nascimento	Profissão	Escolaridade
Hermes Zaneti	Rural	Veranópolis/RS	Pequenos Agricultores	Pai e mãe - Analfabetos
Eliezer	Rural	Rosário do Sul/RS	Médios produtores rurais	Pai - Curso Ginásial segunda etapa Mãe - Curso Primário
Maria Augusta	Urbano	Santo Amaro da Purificação/BA	Pai - Bancário Mãe - Dona de casa	Pai - Secundário curso Normal e de contabilidade Mãe - curso primário
Paulo Egon	Urbano	São Vendelino/RS	Pai - Sapateiro Mãe - dona de casa	Pai e mãe - curso primário
Lúcia	Rural	Campo Novo/RS	Pequenos agricultores	Pai - segundo ano curso primário Mãe - Analfabeta
Carmem	Urbano	Santana do Livramento/RS	Pai - funcionário público municipal e pequeno comerciante Mãe - dona de casa e costureira	Pai e mãe - Curso Ginásial segunda etapa

Fonte: elaborado pelo autor.

Tomando como base o quadro comparativo apresentado, observa-se que essas lideranças provêm de histórias familiares diversas. Três delas são oriundas do meio rural (Lúcia, Hermes e Eliezer), diferenciando-se quanto às regiões de origem e ao tipo de propriedade das famílias. No caso de Lúcia e Hermes, ambos são filhos de pequenos agricultores, respectivamente, das cidades de Campo Novo/RS e Veranópolis/RS, municípios marcados pela predominância de minifúndios e pela presença de descendentes de imigrantes, sobretudo italianos e alemães. O território de nascimento de Lúcia também se destaca por extensas áreas de ocupação indígena, especialmente por caingangues e guaranis mbyás. Já a família de Eliezer vivia em uma propriedade de porte médio, cedida por seu avô materno, localizada na cidade de Cacequi/RS, região próxima à fronteira com o Uruguai.

Em relação à origem rural, os entrevistados trazem diferentes relatos sobre esse aspecto. Hermes conta que a família possuía uma pequena fração de terra que não era suficiente e, por isso, também arrendava parte das terras dos vizinhos. Segundo ele, todos trabalhavam na roça, produzindo milho, trigo e um pouco de feijão, sendo que parte dessa produção, um terço, era destinada ao dono da terra. Também indica que as terras eram de baixa qualidade para a produção devido à geografia do local onde viviam, uma região coberta por morros, “[...] *tão difíceis que até brincávamos dizendo que plantávamos milho a tiro e colhíamos a laço*” (2024). No texto autobiográfico⁴⁰ escrito por ele, traz ainda mais detalhes sobre as condições em que vivia e as estratégias adotadas por sua família para sobreviver:

Nasci em Monte Bérico, pequena localidade no interior do município de Veranópolis, Serra Gaúcha. Era uma vila pequena, sem água encanada nem luz elétrica. [...] Nossa casa era grande, de alvenaria, ao contrário de muitas outras que eram de madeira. Éramos 9 irmãos. Cinco homens e quatro mulheres. Os homens, dormíamos todos no mesmo quarto, em uma só cama, com colchão de palha de milho. Nosso sustento vinha do trabalho na roça e de negócios que meu pai fazia. Ele tinha sido carreteiro, o motorista de hoje, mantinha uma bodega, espécie de bar, comprava e vendia burros e mulas e cuidava da roça. Plantava-se, basicamente, milho, trigo e feijão, onde meus irmãos e minhas irmãs mais velhos trabalhavam de sol a sol. O problema é que tínhamos pouca terra e era de difícil cultivo, dada sua topografia. [...] Ocorre que, à medida em que os filhos iam nascendo e crescendo, a área tornava-se pequena e surgia demanda por mais casas, mais terra para plantar. Meu pai, para nos sustentar, vendeu várias frações de terra aos vizinhos. Família numerosa, a área que já era pequena, tornou-se insuficiente e, por isso, a busca de alternativa. Vizinhos que não davam conta de ocupar suas áreas por completo arrendavam mediante o pagamento de 1/4 ou 1/3 da produção, conforme a cultura e a localização da terra, parte de suas propriedade para a feitura de roças. Assim, a família, além de plantar na nossa colônia, passou a plantar em terras dos vizinhos (ZANETI, Hermes; s.d).

As memórias apresentadas neste trecho evidenciam diversos elementos que não emergiram nas entrevistas, como, por exemplo, do acesso à infraestrutura básica da região onde a família residia, marcada pela ausência de água encanada⁴¹ e luz elétrica⁴². Esse cenário revela um contexto de fragilidade nas condições de vida e na disponibilidade de recursos essenciais para se viver no campo, ainda que provavelmente comum às áreas rurais daquele período histórico, entre as décadas de 1940 e 1960.

Outro ponto relevante refere-se ao tamanho da família (nove irmãos) e ao fato de a casa em que viviam diferir da maioria das habitações locais por ser de alvenaria. Ainda assim, as condições materiais não permitiam oferecer espaços mais amplos para todos os membros, sendo

⁴⁰ Segundo Hermes Zaneti, ele possivelmente escreveu esse texto há quinze anos, o que seria por volta do ano de 2010.

⁴¹ Segundo dados da Pesquisa por Amostra de Domicílio (PNAD), 32,3% dos domicílios nas áreas rurais em 2023 tinham acesso ao abastecimento de água a rede geral (IBGE, 2024).

⁴² Já em relação ao acesso à energia elétrica, o IBGE (2025) estima que 99,2% dos domicílios rurais tenham acesso.

necessário que os irmãos compartilhassem o mesmo quarto. Tais elementos podem sugerir, em primeiro lugar, que sua família estava inserida em um contexto típico, no qual as famílias eram numerosas, mas também indicar uma diferença relativa de posição social, revelando uma possível distinção simbólica e econômica em relação à comunidade ao redor.

Seu relato também pode evidenciar, com maior precisão, as estratégias econômicas que seu pai adotou para complementar a renda da família, como os pequenos negócios que mantinha: o trabalho de carreteiro⁴³, a pequena bodega⁴⁴ e o comércio de mulas e burros. Também retoma o que já havia narrado anteriormente na sua entrevista: as razões que levaram seu pai a arrendar as terras dos vizinhos, relacionadas à extensão reduzida de sua propriedade e à baixa capacidade produtiva do solo, em função da topografia local. De tal forma, essas ações foram impulsionadas pelas mudanças enfrentadas pela família à medida que os filhos cresceram, visto que a terra se tornou insuficiente para atender às novas demandas, como a necessidade de moradia e mais áreas para o plantio.

Em outro fragmento, são mencionadas as práticas desenvolvidas pelos irmãos para complementar a renda, que era destinada a gastos pessoais, já que o que produziam do trabalho no meio rural era revertido para o sustento da família. Entre essas práticas, estavam a produção de palhas para cigarros e a ocupação de barbeiro, exercida por um dos irmãos. A forma como essas ocupações estavam divididas e administradas ilustra os métodos de divisão do trabalho familiar e a autoridade que o pai exercia ao geri-las, evidenciando o papel hierárquico paterno na organização do núcleo doméstico e as dificuldades enfrentadas pelos jovens do campo para obter recursos extras, destinados aos gastos não previstos pela família. Além disso, revela as redes de sociabilidade que mantinham e como a mão de obra juvenil era explorada por comerciantes e empresários locais.

Todas essas relações de trabalho que envolviam os membros da família ajudam a compreender como estavam articuladas as estratégias voltadas para garantir o acesso à propriedade da terra e assegurar a reprodução social da família por diversos meios possíveis, ao mesmo tempo em que buscavam alguma autonomia financeira para os integrantes da unidade familiar. Segundo Josei Fernandes Pereira (2021), essas estratégias eram comuns às famílias de imigrantes que se estabeleceram no Rio Grande do Sul a partir do século XIX. Para o autor, havia uma divisão familiar do trabalho orientada, sobretudo, para a conquista do direito de propriedade da terra, associada a atividades de subsistência, sendo o ideal produzir tudo o que

⁴³ A profissão de carreteiro se refere aos homens que transportavam cargas por longas distâncias, utilizando carroças e carretas puxadas por animais, como bois ou cavalos.

⁴⁴ Pequeno armazém onde se comercializam produtos de primeira necessidade.

o núcleo familiar necessitava para o consumo e restringir ou eliminar o que não fosse possível produzir.

Sobre seu contexto no meio rural, Hermes avaliou que teve uma infância difícil, fato também relatado por Lúcia, o que o leva, atualmente, a refletir sobre como, diante daquelas condições, conseguiu transformar sua vida e construir a história que tem hoje. Sua memória indica que um dos fatores para essa transformação foi a oportunidade de sair de sua localidade para estudar na Escola Rural Murialdo, em Caxias do Sul, fato que será aprofundado no capítulo em que analiso a trajetória educacional dos entrevistados, o que revela que a estratégia educacional teve relevância nesse processo de deslocamento.

De maneira similar à de Hermes, Lúcia expõe que sua família enfrentou os mesmos dilemas em relação às condições de sobrevivência no campo. Em suas lembranças, revelou que eram entre treze irmãos, sendo ela a décima terceira filha da família. De acordo com seu depoimento, somente ela e sua irmã Isabela estudaram, pois os irmãos mais velhos, todos, trabalhavam na lavoura e depois buscaram outras alternativas de ocupação: “alguns se tornaram mecânicos, outro migrou para a Suíça para trabalhar num hospital, outros foram para outros estados, esparramou todo mundo porque o pedaço de terra que meu pai tinha não era suficiente” (2023). Essa lembrança indica uma diferença geracional no acesso à educação, entre os irmãos mais novos e os mais velhos, que podem estar ligadas a diferenças das políticas educacionais do contexto em que estudaram, principalmente antes dos anos de 1960, pois nessa década houve uma ampliação de vagas a partir das políticas educacionais iniciadas com o governo de Leonel Brizola, que ampliou o número de escolas, sobretudo no campo.

Para Lúcia, o sonho de seu pai, ao longo da vida, foi ter um pedaço de terra a mais para poder colocar os filhos, o que, conforme ela, nunca foi possível. O resultado disso levou alguns de seus irmãos a migrarem para outros lugares, como Paraná, Mato Grosso e até para o Paraguai. Na narrativa que ela construiu desse período, que guarda forte crítica ao agronegócio, identificada com suas posições políticas do presente, ela disse que seus irmãos “sonhavam em ser capitalistas do agro e, no fim, não deu certo. Alguns ficaram no meio da estrada” (2023). Segundo ela, essas mudanças e o deslocamento de seus irmãos provocaram em seu pai um profundo sentimento de revolta, direcionado politicamente contra a ditadura brasileira e sua política agrária. Ela conta que ouviu uma conversa entre seu pai e o diretor da escola onde cursava o ginásio, na qual ele dizia:

[...] eu nunca fui a favor das Forças Armadas, nem desse regime, porque nós, agricultores, somos muito prejudicados. Ele disse para o cara: "Meus filhos tiveram tudo que ir embora, porque a agricultura foi prejudicada" (CAMINI, Lúcia; 2023).

O exemplo de Lúcia representa como a política agrária imposta pela ditadura civil-militar, além de contribuir para a concentração fundiária, não contemplou as demandas das novas gerações que cresceram no campo, que não tiveram acesso à propriedade da terra como seus pais. Cabe considerar como esse processo impactou as famílias do ponto de vista da integração, provocando separações não apenas territoriais, mas também afetivas. No que diz respeito aos problemas estruturais de acesso à terra, o mecanismo adotado pela ditadura foi a intervenção por meio da colonização (Brito, 2025) e a repressão aos movimentos sociais que reivindicavam o direito à reforma agrária, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no final da década de 1970.

No caso dela, a opção foi fazer o Curso de Magistério na Escola Normal Espírito Santo, em Três Passos, devido à proximidade de onde morava: “Então, eu fui para o Magistério muito mais porque havia a possibilidade de estudar no Colégio das Irmãs, pois tinha bolsa” (2023). Suas memórias apontam para o mesmo caminho de Hermes, assim como dos demais entrevistados, a estratégia educativa, o que evidencia que a educação formal passou a ser, para essas famílias, uma alternativa viável para alcançar mobilidade social diante das condições de vida no campo. Além disso, a proximidade de uma escola podia favorecer essa possibilidade, demonstrando como uma instituição educativa pode transformar tanto um território quanto a vida das pessoas em seu entorno, bem como garantir o acesso a esse direito.

Eliezer, por sua vez, em sua entrevista, não trouxe relatos sobre o período em que viveu no campo, contudo, em seu livro de memórias, intitulado *Memórias de uma trajetória de esquerda*, lançado em 2024, ele compartilhou, em diferentes trechos, lembranças a esse respeito. Conforme seus escritos, a fazenda onde morou em Cacequi pertencia a seu avô materno, Arthur Moreira de Carvalho, que adquiriu essa propriedade e outros imóveis após acumular recursos financeiros plantando arroz nas terras arrendadas do Exército no Saicã, divisa entre as cidades de Cacequi e Rosário do Sul. Segundo ele, isso era possível porque o Exército detinha nessa região uma grande área utilizada para manobras militares, o que permitia arrendar parte dessas propriedades. Sobre seus pais diz que:

Meus pais quando se casaram depois de residir um tempo em Rosário do Sul na casa da Vó Noca (Josefina Menezes Pacheco de Campos), ao se transferir para Cacequi, onde moravam meu avós maternos, receberam as terras no 1º Distrito para morar e prover seu sustento. Meu pai, ao ser expulso do Colégio Militar de Porto Alegre, foi trabalhar como anspeçada⁴⁵, uma espécie de inspetor de polícia, com um tio que era delegado em Cacequi. [...] Mas, decididamente, Polaco não tinha muita vocação para aquela profissão e, algum tempo depois do casamento, foi morar em Rosário e, posteriormente, no interior de Cacequi (PACHECO, Eliezer; 2024b).

⁴⁵ Antiga graduação da Marinha, acima do marinheiro soldado e abaixo do cabo de esquadra.

No excerto destacado, é possível identificar as condições econômicas que seus pais dispunham logo no início do casamento, que não garantiam acesso à moradia e à renda. Entretanto, graças a seu avô materno, puderam ter meios para prover seu sustento material a partir do acesso à propriedade da terra, constituindo-se como um recurso estratégico de reprodução social. O trecho também menciona a trajetória profissional do pai antes do casamento – inspetor de polícia – após ter sido expulso do Colégio Militar de Porto Alegre por participar da tentativa de tomada da escola, durante a Insurreição Comunista de 1935 (Konrad, 2004)⁴⁶. Esse episódio sugere uma ruptura no projeto educacional paterno e indica uma possível reorientação de sua posição social. Todos esses elementos permitem problematizar de que forma a combinação entre apoio familiar, acesso à terra e reconfiguração da ocupação paterna influenciou as condições de mobilidade social da família.

Apesar de ter obtido acesso à propriedade da terra, Eliezer diz que seu pai, Teófilo Pacheco de Campos, não tinha gosto pelas atividades campeiras, “deixava isto a cargo de meeiros⁴⁷ e alguns poucos peões, passando parte do tempo em Cacequi e região jogando cartas, osso ou em carreira de cancha reta⁴⁸” (2024b). O mesmo ocorria com sua mãe, Carlota Moreira Pacheco: “minha mãe nunca gostou daquela vida no campo cuidando da casa, dos filhos e cozinhando inclusive para os peões e os amigos de meu pai” (2024b).

Seu relato mostra que, diferente da família de Hermes e Lúcia, viver no campo não era uma alternativa, porque isso não lhes agradava do ponto de vista pessoal. Apesar disso, ainda permaneceram nessas terras até o final dos anos de 1940, quando se mudaram para a cidade de Rosário do Sul. Ele atribui a seu pai a opção por se mudar da fazenda onde moravam para a cidade, que após a criação da Polícia Rural Montada ficou receoso de sofrer algum tipo de violência dessa guarnição ligada à Brigada Militar, já que, costumeiramente, abrigava fugitivos da Justiça em sua fazenda, fatos descritos em vários trechos de sua narrativa memorialística.

Apesar da vinculação inicial com o meio rural, permaneceu na zona rural, tendo migrado para áreas urbanas: na infância, como no caso de Eliezer, que passou a residir em Rosário do Sul e, posteriormente, em Santa Maria/RS. Na adolescência, como ocorreu com Lúcia, para estudar em Três Passos. E após começar a trabalhar como professor rural, como se

⁴⁶ Para Diorge Alceno Konrad (2004), a Insurreição Comunista de 1935 foi um movimento de insurreição armada organizado pelo Partido Comunista do Brasil (PCB) e Pela Aliança Nacional Libertadora contra o governo de Getúlio Vargas, que culminou com a derrota e a prisão dos revoltosos após tentarem tomar alguns quartéis em Natal (RN), Recife (PE) e o Rio de Janeiro, entre os dias 23 e 27 de novembro de 1935.

⁴⁷ Agricultor que trabalha em terras de outra pessoa e reparte seus rendimentos com o dono dessas terras.

⁴⁸ É uma expressão que se refere a uma corrida de cavalos, tipicamente realizada em uma pista de terra improvisada e reta, e que faz parte da cultura gaúcha no sul do Brasil, especialmente das regiões de fronteira com o Uruguai e a Argentina.

vê na experiência de Hermes. Observa-se que os depoentes e suas famílias integraram um movimento mais amplo de êxodo rural ocorrido no Brasil e no Rio Grande do Sul, principalmente, entre as décadas de 1960 e 1970.

Penso que suas memórias indicam diferenças entre os narradores, ao se comparar a região de origem e o tipo de propriedade (pequena, média), revelando desigualdades sociais e econômicas internas no meio rural, especialmente do acesso à propriedade da terra, principalmente dos que eram filhos de pequenos agricultores (Hermes e Lúcia), pois o espaço que dispunham era insuficiente para atender às necessidades materiais de suas famílias.

No que diz respeito à mobilidade desses indivíduos do campo para a cidade, avalio que ela está associada a fatores estruturais ligados às políticas agrárias e à modernização agrícola no Brasil, especialmente no Rio Grande do Sul. Tal dinâmica gerou tensões e precariedades no meio rural, impulsionando a migração para o espaço urbano. Esse deslocamento, em particular de Hermes e Lúcia, representa um efeito do processo de desruralização de suas identidades e está relacionado às estratégias familiares de reprodução social, sobretudo no que se refere à educação e ao trabalho, uma vez que não viam possibilidade de alcançá-los por meio das atividades agrícolas. Já no caso específico de Eliezer, essa questão não parece tão evidente, estando mais relacionada a um aspecto pessoal e social, a falta de identificação de seus pais com as atividades agrícolas, do que propriamente a efeitos de ordem estrutural.

Sobre essa problemática, Álvaro Antônio Klafke e Rodrigo de Azevedo Weimer (2015), em suas pesquisas, apontam que a migração do campo para a cidade no Rio Grande do Sul não foi apenas consequência da modernização agrícola, mas parte de um processo mais amplo, ligado à dinâmica do capitalismo no campo. Segundo os autores, a mecanização das lavouras capitalistas, principalmente as de arroz, trigo e soja, reduziu a necessidade de mão de obra, o que levou os trabalhadores rurais do campo para as cidades.

Como consequência, esse deslocamento contribuiu para o desenvolvimento urbano, fornecendo trabalhadores para as atividades nas cidades, beneficiando as empresas capitalistas e criando um exército de reserva de mão de obra, o que ajudou a regular o preço da força de trabalho na cidade, assim como engrossou os bolsões de miséria urbana. Os autores também indicam que outro aspecto que colaborou para esse processo foi o crescimento populacional nas áreas rurais, principalmente nas pequenas propriedades coloniais. Nessas regiões, como apontado por Klafke e Weimer (2015), entre as décadas de 1940 e 1970, a população nas propriedades inferiores a 20 hectares cresceu 191%, enquanto aquelas de até 50 hectares cresceram 100%, quase a metade.

Quanto aos outros três narradores (Paulo, Maria Augusta e Carmen), suas famílias eram originárias do meio urbano. O pai de Paulo era proprietário de uma loja de sapatos e atuava como sapateiro profissional, enquanto sua mãe se dedicava às atividades domésticas. A família também dispunha de meio hectare de terra, onde cultivava alguns alimentos e criava alguns animais. Sua família residia no então distrito de São Vendelino/RS⁴⁹, à época pertencente ao município de São Sebastião do Caí/RS, hoje município emancipado. O pai de Maria Augusta era funcionário público do Banco do Brasil e sua mãe, dona de casa. A família migrou da Bahia para o Rio Grande do Sul, residindo em diferentes cidades (Jaguarão, Guaíba e Pelotas), antes de se estabelecer definitivamente em Santa Maria/RS. Já o pai de Carmen era funcionário público municipal e pequeno comerciante em Santana do Livramento/RS, fronteira com a cidade de Rivera no Uruguai, e sua mãe, além de dona de casa, exercia a atividade de costureira.

Ao analisar o aspecto urbano na vida de Paulo, Maria Augusta e Carmem é importante destacar como o espaço da cidade contribuiu para a formação de suas identidades sociais, políticas e culturais. É necessário ressaltar as diferenças entre as cidades menores do interior, que apresentam particularidades próprias da cultura urbana e mantêm frequentes trocas com o meio rural, algo menos evidente em centros urbanos maiores. Para compreender esse processo, é relevante contrastar essas experiências com os ambientes e instituições responsáveis por sua socialização, como igrejas, escolas, partidos políticos e outros espaços de convivência comunitária.

Para refletir sobre esses aspectos, pode-se tomar como exemplo os relatos de Paulo, que evidenciam os espaços de socialização, frequentados durante sua infância e juventude, e o impacto que essas experiências tiveram em sua formação. Ele recorda as pescarias e os banhos no rio (realizados às escondidas dos pais), a construção de uma jangada improvisada, os jogos de futebol, as atividades de capina para formação de pasto, possivelmente destinado à alimentação do gado, as brincadeiras com o carrinho de lomba, a participação nas missas de domingo, quando atuava como coroinha, além dos bailes na cidade e dos campeonatos de futebol no interior.

⁴⁹ A história administrativa de São Vendelino passou por diversas transformações: em 18 de janeiro de 1877, pelo Decreto n.º 6.480, a Colônia Santa Maria da Soledade foi emancipada do regime colonial, e o Distrito Barcellos passou a chamar-se São Vendelino, em referência à devoção dos imigrantes alemães ao santo homônimo e à cidade de *Sankt Wendel*, na Alemanha. Em 1879, deixou de ser freguesia e tornou-se capela curada de Bom Princípio. Em 1883, por ato municipal de Montenegro, voltou a ser freguesia e teve seu distrito criado. No século XX, novas mudanças ocorreram: em 1953, plebiscito decidiu pela anexação a São Sebastião do Caí; em 1982, passou a integrar o novo município de Bom Princípio; em 29 de abril de 1988, conquistou sua emancipação por plebiscito; e, em 16 de abril de 1989, realizou sua primeira eleição municipal. Fonte: histórico publicado pela Câmara de Vereadores de São Vendelino. Disponível em:

<https://www.camarasaovendelino.rs.gov.br/camara/historico/>. Acesso em: 23 set. 2025.

Sobre essa vivência, Paulo comenta: “vim lá do interior, do meio do mato. Eu sentia o cheiro da terra, quando a chuva caía ou quando a gente arava a terra” (2024). Isso denota que a cultura local tinha forte ressonância do meio rural e que, apesar de ter aspectos do meio urbano, havia diversos elementos da cultura camponesa que permeavam o cotidiano das pessoas daquele pequeno distrito de São Sebastião do Caí. Ele acrescenta que seu pai, embora fosse sapateiro, mantinha a criação de duas vacas, alguns porcos e galinhas em meio hectare de terra, algo comum entre os moradores do vilarejo onde viviam, contudo, não se identificava como agricultor devido a sua renda estar ligada à profissão de sapateiro.

Além de Paulo, Maria Augusta, em suas reminiscências, faz outros apontamentos a respeito da vivência na cidade, que difere da narrativa dele, demonstrando que sua família, após migrar da Bahia para o Rio Grande do Sul, buscou um lugar com maior acesso a bens culturais e à educação. Esse lugar foi Santa Maria, para onde se mudaram no final dos anos 1950, depois de passarem por outras cidades do interior gaúcho. Em uma passagem, ela diz:

[...] ele queria se estabelecer em um lugar onde pudesse valorizar a nossa cultura. Era uma pessoa muito preocupada com a educação; dizia que essa era a herança que poderia nos deixar: a questão de uma boa educação. Naquela época, eu gostava muito de música, estudava piano, inglês, francês, frequentava a escola do ginásio e, depois, terminei o científico (FELDMAN, Maria Augusta; 2024).

Esse fragmento demonstra o quanto a escolha estratégica do local de moradia pôde influenciar o acesso de Maria Augusta a um maior capital cultural, que foi favorecido por instituições que permitiram o acúmulo desse recurso, como escolas de música, de idiomas e a própria educação formal. Ao mesmo tempo, é possível identificar como a estratégia educativa, associada à localização geográfica, favoreceu a mobilidade social do núcleo familiar. Paralelamente, ratifica-se a valorização que, em particular, seu pai dava à educação formal, vista por ele como herança familiar, expressando o papel paterno nessa orientação. Vale salientar que a cidade de Santa Maria, nesse período, passou por profundas mudanças: no início dos anos 1960 foi construída a Universidade Federal de Santa Maria, primeira universidade federal fora de uma capital do país, o que refletiu no acesso de muitas famílias do interior do estado ao ensino universitário, como ocorreu com Maria Augusta e seus irmãos, que ingressaram mais tarde na UFSM.

Em relação às profissões dos pais, penso que suas ocupações influenciaram as condições econômicas de cada um e o prestígio social de suas famílias. A presença de funcionários públicos, como no caso de Maria Augusta e Carmen, embora com diferenças devido a instituições em que trabalhavam, uma sendo municipal e a outra federal, e de um trabalhador

qualificado no setor calçadista, a exemplo de Paulo, pode indicar inserções sociais urbanas distintas. É relevante verificar, a partir do que dizem, como essas profissões garantiram certa estabilidade econômica para suas famílias ou não, valorizaram a escolarização ou facilitaram o acesso a redes de sociabilidade estratégicas, ligadas à educação e ao trabalho. Um dos depoimentos em que podemos ver esses aspectos é o de Maria Augusta, no qual reconstitui a trajetória de vida do pai, demonstrando aspectos relacionados ao seu processo de mobilidade social, ligadas principalmente ao acesso à formação escolar:

Bem, assim, meu pai era uma pessoa extremamente humilde. Minha mãe tinha perdido os pais quando era pequena e foi criada por outras pessoas, pelos padrinhos. Meu pai era filho de seringueiro, a mãe dele era praticamente uma índia, e ele ajudou muito a família, porque, enquanto o pai dele estava no seringal, ele trabalhava para ajudar a mãe com os nove irmãos. Estou contando isso pela história. Daí, ele resolveu fazer o curso de magistério — que antigamente era chamado de normal — para poder trabalhar no concurso e ajudar a família. Deu aula em escolas pequenas e, ao mesmo tempo, fez contabilidade e depois, fez o concurso para o Banco do Brasil. E o Banco do Brasil sempre teve uma estrutura, pelo menos na época, de ascensão interna e externa no banco. As mudanças de agências para outros lugares, até mesmo de um estado para outro, eram boas porque impulsionavam as promoções (FELDMAN, Maria Augusta; 2024).

Essa passagem indica, em primeiro lugar, a origem socioeconômica de seu pai, ligada à extração de borracha no estado do Acre, e as dificuldades enfrentadas por se tratar de uma família numerosa, além de o fato de sua mãe ser órfã. É possível identificar, ainda, as estratégias econômicas relacionadas ao método educacional adotado por seu pai, especialmente a escolha pelo Curso de Magistério, que lhe proporcionaria alguma estabilidade financeira, permitindo, posteriormente, que mudasse de carreira ao cursar Técnico em Contabilidade e prestar concurso para o Banco do Brasil.

Percebe-se que o concurso público no Banco do Brasil foi uma importante ferramenta de ascensão social para seu pai, favorecida pelas promoções e pelas oportunidades de mudança de carreira que a instituição oferecia, sobretudo pela relação entre mobilidade geográfica e promoção profissional, aspectos esses que aparecem em outro trecho de sua entrevista:

O Banco do Brasil tinha uma carreira interna e outra externa. Então, as mudanças de estado, as transferências, davam pontos — como eu te disse — pontuações internas. Na carreira interna, tu podia chegar até chefe. E ele chegou até chefe. Na externa, tu podia ser inspetor, gerente e inspetor, e ele chegou nas duas situações. E tudo assim, pelo seu trabalho, pela sua relação, competência — e acredito que ele tinha competência. Não era isso que me chamava atenção, o que me chamava atenção eram as relações pessoais que ele tinha, e de diferentes camadas sociais. Isso eu achava bonito de ver e é algo que me marca até hoje (FELDMAN, Maria Augusta; 2024).

Diferente de Maria Augusta, cujo pai tinha certa estabilidade econômica, Carmem traz em sua narrativa evidências de que seu pai, mesmo sendo funcionário público, enfrentava

dificuldades financeiras, especialmente relacionadas ao acesso à moradia, o que resultou em várias mudanças de casa e de escola durante o ensino primário. Em um dos trechos de sua entrevista, ela aborda essas questões: “mudei muito de escola por causa das mudanças na nossa família, de residência. Já falei: minha família era de trabalhadores e passava por muitas dificuldades, com aluguel e essas coisas, e eu ia mudando de escola, sempre em escolas públicas” (Padilha, 2025, p. 1). Contudo, as mudanças de escola cessaram quando ela foi aprovada no Exame de Admissão Ginásial⁵⁰, obtendo bolsa de estudos na Escola Santa Tereza de Jesus⁵¹ em Santana do Livramento. Esse ponto será retomado no capítulo em que trato da educação, mas já demonstra o quanto a família procurou alternativas de acesso que não a prejudicasse, buscando uma escola de maior prestígio.

Sobre a questão da profissão dos pais, o que se apresentou foi uma certa invisibilidade do trabalho feminino, conseqüentemente, um apagamento dessa memória, sendo suas mães pouco mencionadas. Quando houve referência a elas, indicaram em sua maioria, de forma genérica, que eram donas de casa. Aqueles que tinham origem rural, suas mães alternavam o trabalho doméstico com o trabalho no campo, o que é exposto nas narrativas de Eliezer e também de Hermes. Entre as de origem urbana, somente Carmem aponta que sua mãe tinha outras atividades de trabalho fora do ambiente doméstico: “*a minha mãe, dona de casa, costurava, ajudava com a renda familiar através das costuras, crochês, essas coisas*” (2023). Ao observar o relato de Carmem, pode-se refletir sobre como essas atividades, apesar de serem atividades que garantiriam alguma renda familiar, também se apresentam como continuidade da vida doméstica (Chies, 2010).

Na narrativa exposta por Carmem, ela traz um outro dado pertinente a respeito da relação de sua mãe com o trabalho. Diz que depois que migraram para Porto Alegre, a mãe passou a trabalhar como vendedora em uma loja de roupas, o que pode também ser uma evidência de transformação do ponto do trabalho feminino em sua família. Segundo Paula Viviane Chies (2010), as transformações sociais que levaram as mulheres ao campo de trabalho

⁵⁰ O Decreto n.º 19.890 de 18 de abril de 1931, que fez parte da Reforma Francisco Campos, instituiu exames de admissão ao ginásio, tornando obrigatórios nas escolas de todo o Brasil até o ano de 1971. Esse decreto marcou um período histórico de restrição no acesso ao ginásio por uma grande parcela de estudantes que buscavam ter acesso ao ensino secundário (Aksenen; Miguel, 2014).

⁵¹ O Colégio Santa Teresa de Jesus de Sant’Ana do Livramento foi fundado em 1911 pela Companhia Santa Teresa de Jesus, cuja missão no Brasil teve início no mesmo ano, com irmãs da Província de São José, no Uruguai, e outras vindas de Portugal. As primeiras fundações brasileiras da Congregação foram os colégios de Sant’Ana do Livramento e de Itaqui, ambos no Rio Grande do Sul. Em 1915, a Companhia estabeleceu-se no Rio de Janeiro e, em 1965, em Porto Alegre. Desde sua fundação, o colégio atuou como centro cultural local, oferecendo cursos como Primário, Ginásial, Colegial e Conservatório de Música (Companhia Santa Teresa de Jesus, 2024).

assalariado estavam ligadas às profissões específicas a elas, ou seja, ocupações que detinham um número maior de mulheres, que, por vezes, foram estereotipadas como femininas.

Sobre a prevalência das mães dos entrevistados serem donas de casa, penso que isso está intrinsecamente ligado a uma identidade rigidamente imposta pela forte cultura patriarcal brasileira, de as mulheres serem donas de casa (Chies, 2010), ainda mais considerando que suas mães vivenciaram a experiência histórica de serem mulheres casadas entre os anos de 1940 e 1970. Para a autora, “essa identidade faz parte de uma construção social que difundiu a crença de que esse papel sempre foi desempenhado pelas mulheres, ou mesmo é uma atribuição inclusa na capacidade de ser mãe” (Chies, 2010, p. 511).

O que se pode ver é que suas famílias tinham uma forte estrutura patriarcal, que pode estar associada ao contexto da época, onde prevalecia uma grande hierarquia de gênero, centrada, sobretudo, na figura do pai como provedor do núcleo familiar. Isso fica evidente quando se referem à influência do pai na escolha da profissão, no incentivo que davam à formação escolar, ou, então, quando se referem à identidade política da família, em que falam da posição política do pai e não da mãe.

Concluindo este último ponto, cabe, ainda, mencionar que nenhum dos entrevistados nasceu na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. No entanto, quatro deles (Carmem, Paulo, Maria Augusta e Hermes) mudaram-se para esta cidade ainda na juventude, entre as décadas de 1960 e 1970. Hermes veio a Porto Alegre para cursar Orientação e Supervisão Escolar no Centro Regional de Pesquisa Educacional (CRPE). Paulo, para trabalhar e terminar o científico e, posteriormente, iniciou o curso de Educação Física na UFRGS. Maria Augusta transferiu-se da UFSM para a UFRGS, onde deu continuidade ao Curso de História Natural, atual Ciências Biológicas, vindo também seu marido junto dela. Carmem, por sua vez, mudou-se acompanhada de sua família.

Penso que as mudanças de cidade dos narradores podem sugerir uma dinâmica de mobilidade social e geográfica que coincide com um período de transformações sociais no Brasil ocorridos nas décadas de 1960 e 1970, durante a ditadura civil-militar brasileira. A vinda para a capital, com o objetivo de estudar em instituições renomadas, como a UFRGS, a PUCRS e o CRPE, sugere que, para muitos jovens do interior do estado, mudar-se para a capital era a única opção, seja por falta de instituições de ensino superior em suas regiões, seja porque as instituições existentes no interior ainda não possuíam estrutura e prestígio comparáveis às de Porto Alegre, além de ser vista como um lugar para ascensão social.

Penso também que esse deslocamento pode ter influenciado, de algum modo, a formação intelectual e profissional dessas lideranças. Além disso, a vivência em Porto Alegre

durante a juventude é um ponto central de análise, pois a cidade não seria apenas um cenário, mas um agente ativo na formação de suas identidades, sobretudo culturais e políticas. Refletindo sobre isso, dá para se pensar como essa mudança impactou nas redes de sociabilidade de cada um. A vida urbana da capital, com sua efervescência cultural e política, certamente proporcionou a eles novas oportunidades de interação e pertencimento social e político.

Nota-se também que houve diferenças significativas nas vivências de cada um, pois viveram em contextos, temporalidades e condições que não se assemelhavam. As experiências de Carmem, que se mudou com a família, contrastam com as de Paulo, que veio morar em uma república estudantil ligada ao Colégio Anchieta, onde também residiam amigos de sua cidade natal e do Colégio Santo Inácio. Da mesma forma, a trajetória de Maria Augusta, já casada, difere da de Hermes, que foi morar numa república de estudantes com amigos de Veranópolis. Além de estudar, iniciou sua carreira na Delegacia de Ensino de Osório/RS e, logo no início de sua vida profissional, assumiu um cargo de destaque na Secretaria de Educação, o de Superintendente de Ensino Rural.

Ao encerrar a reflexão sobre o processo de deslocamento de Paulo, Carmem, Maria Augusta e Hermes para a capital, passo a examinar a questão da escolaridade dos pais dos entrevistados. Nesse aspecto, foi possível identificar que, de modo geral, eles tiveram acessos distintos à escolarização, variando do analfabetismo ao curso primário e ginásial, chegando, em único caso, à formação no curso secundário, nenhum tendo acesso ao Ensino Superior, algo recorrente na época. Entre os que eram analfabetos, estavam os pais de Hermes e a mãe de Lúcia, já o pai de Lúcia estudou até o segundo ano do primário. Em relação aos demais entrevistados, observa-se que os pais de Eliezer apresentam graus de instrução diferentes, sendo que a mãe concluiu o curso primário e o pai, o ginásio; os pais de Paulo terminaram o curso primário e os de Carmem o ginásio; por fim, no caso de Maria Augusta, a mãe concluiu o primário, enquanto o pai completou o ensino secundário, obtendo habilitação tanto para o Curso Normal quanto para o Curso de Técnico em Contabilidade. Como forma de ilustrar essas diferenças, apresento abaixo um quadro comparativo que evidencia não apenas os graus de escolaridade, mas também as distinções entre os pais:

Quadro 5 - Escolaridade dos Pais

Entrevistado(a)	Escolaridade da Mãe	Escolaridade do Pai
Hermes	Analfabeta	Analfabeto
Lúcia	Analfabeta	Segundo ano do Curso Primário
Eliezer	Curso primário	Ginásio
Paulo	Curso primário	Curso primário

Carmem	Ginásio	Ginásio
Maria Augusta	Primeiro ano do Ginásio	Ensino secundário; habilitação para Curso Normal e Técnico em Contabilidade

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando os dados apresentados, observa-se que o acesso à escolaridade dos pais dos entrevistados evidencia o contexto histórico na qual foram escolarizados ou não, na primeira metade do século XX, período em que o acesso à escola era limitado às classes dominantes e à classe média urbana, sendo, inacessível a uma parcela significativa da população, particularmente os mais pobres, a população negra e aqueles que viviam em áreas rurais. Conforme explica Natália Gil (2022, p. 137):

Embora tenha havido defesa de uma escola democrática pública, laica e gratuita para todos, a formação das elites continuou fortemente articulada aos privilégios estabelecidos pelo nascimento, caracterizando dualidade nos projetos de escolarização para diferentes grupos sociais pela evidência de longas trajetórias escolares como privilégio dos grupos economicamente favorecidos. Ao longo do século XX, a expansão da urbanização vai proporcionar, em acréscimo, a ascensão social das classes médias via escola. Isso reforça, no imaginário nacional, a crença na meritocracia. Aqueles que não conseguiam passar pelos gargalos da seletividade escolar, eram direcionados para uma formação profissional ou diretamente para o mundo do trabalho.

Tomando como base a análise de Gil (2022), penso que, nos casos dos pais dos entrevistados, os fatores sociais, econômicos e geográficos foram fundamentais para terem tido acesso ou não acesso à educação formal. Outro elemento, não menos importante, é a questão de gênero. Entre as mulheres, três apresentaram menor grau de instrução que seus maridos, é o caso das mães de Eliezer, Maria Augusta e Lúcia, o que pode ter representado uma barreira para que elas pudessem ter tido acesso a esse direito. Isso evidencia o quanto as mulheres, na primeira metade do século XX, viveram um hiato quanto ao acesso à educação formal, que em geral era menor que o dos homens, diferente do que vai ocorrer na segunda metade, quando a escolarização feminina passa a apresentar melhores indicadores do que a masculina (Beltrão; Alves, 2009).

Ao examinar o que eles informam a respeito dos indicadores de escolarização de seus pais, um fator que fica evidente é que aqueles cujos pais viviam no campo são os que apresentam o menor grau de instrução, ou são analfabetos, como os pais de Hermes e a mãe de Lúcia, ou fizeram só os primeiros anos, como o pai da entrevistada, o que reforça que a vida rural representou para eles uma barreira concreta à escolarização. Quanto aos pais que viveram na cidade durante o período em que foram escolarizados, como os de Maria Augusta, Paulo,

Eliezer e Carmem, apresentaram maior formação escolar, indicando que a urbanização favoreceu o acesso à escola, justamente por ter maior oferta de instituições de ensino. Entre os que foram escolarizados, a maioria terminou o ensino primário ou o ginásio, somente um conseguiu terminar o ensino secundário (o pai de Maria Augusta). As desigualdades educacionais demonstradas aqui entre os pais dos entrevistados são vestígios dos limites impostos pelas políticas republicanas de início do século XX, período em que persistiu o analfabetismo e o baixo grau de instrução das camadas populares, reforçando a ideia defendida pelas elites brasileiras de que os mais pobres, mesmo brancos e livres, não deveriam alcançar o ensino das primeiras letras e que sua formação deveria ser voltada para o trabalho (Gil, 2022).

Seguramente, entre aqueles que foram escolarizados, houve contato com práticas disciplinadoras e discursos morais presentes nas instituições educativas vinculadas aos projetos da Primeira República e do Estado Novo, que buscavam relacionar o acesso à educação ao desenvolvimento nacional (Gil, 2022). Tais experiências podem ter influenciado a maneira como passaram a valorizar a escolarização de seus filhos, atribuindo à escola um valor simbólico associado à ascensão social. Essa valorização evidencia o lugar que a escolarização ocupou em suas trajetórias, ainda que de forma limitada, e que posteriormente reverberou na busca por melhores condições de acesso a esse direito para as gerações seguintes (Bourdieu, 2012). Entre os entrevistados, Paulo reforça esse elemento em um trecho de sua entrevista, assim como já havia feito anteriormente Maria Augusta, ao destacar que seu pai procurava enfatizar, em seu discurso, a importância da educação:

Agora, o meu pai dizia, e isso é engraçado, ele tinha uma loja e era sapateiro. Ele falava assim: “Eu não tenho muito o que dar para você, mas eu vou lhe dar estudo”. Era uma visão extraordinária. Isso me fez valorizar a educação, e eu luto até hoje pela educação do povo (EGON, Paulo; 2024).

A fala de Paulo evidencia a ideia de que a escolarização era entendida como um patrimônio a ser transmitido, por meio do qual se podia romper a barreira do acesso ao capital econômico via incorporação de capital cultural (tempo de estudo, títulos), propiciando, assim, alguma mobilidade social. Isto é, mesmo sem recursos materiais, o estudo era concebido como o principal legado, um *bem* a ser transmitido aos filhos. Portanto, o valor simbólico da educação aparece como compensação à falta de patrimônio econômico. Além disso, essa memória narrada por Paulo sugere que os pais podem ter incorporado discursos sociais da modernidade, que associavam o estudo ao progresso material. Pensando nessa questão, pode-se considerar também o poder simbólico que a educação ocupa nesse discurso, que procura associar a transformação estrutural a uma ação concreta, manipulando a representação das chances, num

cenário extremamente desigual, impondo limites dentro do que é possível a partir de condições objetivas específicas, tanto sociais quanto econômicas (Bourdieu, 2023).

Assim como Paulo, Carmem demonstra que esse valor também foi transmitido por sua família. Um fato importante que evidencia isso foi a mudança para Porto Alegre, que estava atrelada à busca pelo acesso ao ensino superior dos filhos: “na perspectiva de que a gente pudesse fazer um curso superior, meu pai decidiu vir para Porto Alegre, porque não tinha como nos bancar se eles não viessem juntos” (2023). A decisão de mudança de cidade indica que a família apostou na estratégia geográfica como forma de garantir o acesso ao estudo dos filhos, demonstrando assim os limites do território onde viviam naquele contexto histórico, nos anos de 1970, que impunha obstáculos ao acesso mais amplo à educação.

Entre os demais entrevistados, Eliezer também relata – assim como Maria Augusta e Carmem – que a mudança de cidade, no seu caso, de Rosário do Sul para Santa Maria, visava, entre outras razões, garantir melhores condições de estudo para os filhos, reforçando o papel da estratégia territorial no acesso à educação. Por sua vez, Hermes e Lúcia, em suas narrativas, não relataram de forma explícita que seus pais buscavam incentivá-los a estudar. É possível supor que, no contexto de vida que levavam – famílias numerosas e pouco acesso à terra –, o discurso do trabalho prevalecesse sobre o discurso educacional. Sobre isso, Lúcia relata que, em sua família, somente ela e sua irmã Isabela Camini puderam estudar, pois eram mais jovens, o que as diferencia de parte dos irmãos, que buscaram empregos na cidade ou migraram para outros estados em busca de acesso à propriedade, como antes mencionado. Hermes, por outro lado, demonstra em seus escritos que ter estudado por mais tempo foi uma exceção em sua família, o que fica evidente no trecho em que relata a decisão familiar que lhe permitiu realizar o exame de admissão ginásial para ingressar na Escola Normal Rural Murialdo⁵²:

Família grande, muitas dificuldades. Embora conseguisse a bolsa, como chegar até lá e como suportar as despesas depois? Por quê um filho haveria de receber o *privilégio* de estudar além da quinta série e os outros não? Meu pai batia-se com essas indagações. Minha mãe estava a favor. Minhas irmãs mais velhas choravam comigo, e muito, implorando pela oportunidade. Toda a família se dispôs a arcar com os sacrifícios que fossem necessários para que eu pudesse ir. Com a solidariedade de todos e a decisão favorável, assumi uma imensa carga de responsabilidade (ZANETI, Hermes; *s.d*).

As reminiscências de Hermes a esse respeito mostram, em primeiro lugar, que havia um limite do capital econômico de que sua família dispunha para garantir um acesso mais amplo aos estudos dos filhos e arcar com os custos de sua manutenção. Assim, foi necessária uma

⁵² Conforme destaca José Edimar de Souza (2022), a Escola Normal Rural Murialdo surgiu no âmbito do processo de escolarização conduzido pelas congregações religiosas em áreas de colonização europeia. Sua fundação ocorreu em 1942, no distrito de Ana Rech, em Caxias do Sul/RS.

negociação entre os familiares para que o pai aceitasse que ele fizesse o exame de admissão, contando com o apoio da mãe e de suas irmãs. A mobilização afetiva e a cooperação familiar foram fundamentais para que ele pudesse buscar a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos. Desse modo, esse episódio indica que havia desigualdade intrafamiliar e que a família precisou decidir quem poderia prosseguir, o que evidencia, como apontado anteriormente, as contradições entre o discurso republicano de garantir acesso à escola e sua efetiva limitação a uma pequena parcela da sociedade, orientando a formação escolar, sobretudo para o trabalho.

Como conclusão desta seção, penso que refletir sobre as estratégias de reprodução social adotadas pelas famílias dos entrevistados e sobre como elas comparecem em suas memórias, tanto orais quanto escritas, possibilitou compreender o campo de possibilidades em que estavam inseridos, ou seja, os fatores que limitaram suas condições de vida, desde o acesso a direitos básicos, como terra, moradia, trabalho e educação, até os recursos econômicos e materiais disponíveis em suas famílias em função da profissão dos pais. Outro ponto que chama a atenção é que a educação formal emergiu como uma estratégia central de mobilidade social para todos os entrevistados, principalmente estimulada pelos seus pais. Também configurou-se como um importante recurso de acesso a outras formas de capital, como o cultural e o econômico, especialmente entre aqueles cujas famílias tinham menor poder financeiro, como Hermes, Lúcia e Carmem, possibilitando-lhes o acesso a uma profissão e a uma renda. Em relação às estruturas familiares, predominavam arranjos fortemente patriarcais, com mães dedicadas ao trabalho doméstico e pais atuando como principais referências de profissão, política e decisões educacionais.

Sobre o eixo da escolarização dos pais, as evidências presentes em suas narrativas memorialísticas revelam os limites históricos de acesso à educação formal na primeira metade do século XX, efeitos das desigualdades sociais, territoriais e de gênero. Assim, enquanto famílias rurais enfrentaram maiores barreiras, aquelas que viviam em áreas urbanas tiveram mais oportunidades. Mesmo com a escolarização limitada de alguns deles, é possível supor que isso contribuiu para a valorização simbólica da educação, posteriormente transmitida aos filhos por meio de estratégias familiares que buscavam ampliar suas chances de mobilidade social.

Observa-se também que a migração interna foi um fator decisivo, seja pela falta de acesso à terra entre aqueles que viviam no campo, como Hermes e Lúcia, seja entre os que, ou cujas famílias, se mudaram para outras cidades em busca de melhores condições de vida e de acesso à educação dos filhos, como Eliezer, Maria Augusta e Carmem. Ou ainda entre aqueles que buscavam outras oportunidades de estudo ou de trabalho, como o exemplo de Paulo Egon.

Todos, de algum modo, passaram por deslocamentos significativos, o que evidencia que as estratégias de mudança geográfica constituíram importantes recursos, seja para possibilitar o acesso a escolas com melhores estruturas, como ocorreu com Lúcia, Hermes e Paulo, seja pela migração para cidades de porte médio que tinham maior acesso à educação e a bens culturais, como Santa Maria (Eliezer e Maria Augusta). Ou, então, para centros urbanos maiores, como Porto Alegre, no caso de Hermes, Maria Augusta, Carmem e Paulo. Essas mudanças certamente exigiram uma reconfiguração das redes de sociabilidade, assim como demandou deles a adaptação aos novos ambientes sociais e culturais, nos quais passaram a conviver com diferentes normas, valores e rotinas ao mudar de território.

As mudanças narradas pelos depoentes também indicam que tudo aquilo vivido na infância e na adolescência ressoou em suas trajetórias, constituindo importantes dispositivos de suas experiências futuras e de seus universos simbólicos, ao mesmo tempo em que lhes abriu novos campos de possibilidade. Essas vivências, como pontuadas anteriormente, foram marcadas por adaptações, tensões, sofrimentos, alegrias e separações repentinas, tanto no âmbito familiar quanto de suas redes de sociabilidade, além do afastamento de seu território. Dessa forma, penso que essas experiências ajudaram a moldar as percepções que eles têm de si mesmo, suas expectativas de futuro e suas posições sociais. Ao mesmo tempo, contribuem para identificar como eles hoje reconstroem o que foi vivido, ou seja, como recordam esse passado e como isso afetou suas narrativas atuais.

4.1.2 Língua, religião e política

A formação identitária dos sujeitos passa por elementos herdados de suas famílias. As primeiras experiências de vida têm um peso enorme na constituição de cada pessoa porque ocorrem dentro de determinadas condições de existência, ou seja, em um contexto social, econômico e cultural específico no qual a família está inserida. Dessa forma, essas condições externas atuam sobre a vida familiar, manifestando-se no cotidiano sob a forma de interdições, normas, proibições, conselhos, gostos, expectativas e padrões de comportamento (Bourdieu, 2012).

Como exposto pelo sociólogo francês, a necessidade social e econômica, bem como o ambiente cultural do mundo exterior, reverberam dentro da família e influenciam diretamente sua dinâmica. Nesse sentido, as experiências familiares produzem o *habitus*, o conjunto de disposições duráveis que moldam como as pessoas percebem o mundo, avaliam os outros, se comportam e fazem escolhas tanto no presente quanto no futuro. Assim, o ambiente familiar

imprime a primeira e profunda marca social no indivíduo, a qual será posteriormente sedimentada por outras experiências ao longo da vida (Montagner, 2007).

Para Maria da Graça Jacintho Setton (2009), o *habitus* deve ser entendido como uma mediação construída de forma processual, atualizando-se em diversos momentos da trajetória dos sujeitos. Trata-se, portanto, de um conjunto de experiências acumuladas, interiorizadas e incorporadas, que podem se consolidar e se manifestar como resposta às situações de necessidade. A autora acrescenta que o *habitus* pode emergir de modo espontâneo em momentos de estabilidade identitária ou ser reavaliado em contextos de crise e conflito. Por fim, afirma que “os habitus não precisam ser, para se constituírem enquanto habitus, coerentes e homogêneos; podem, assim, ser híbridos, desde que as condições de socialização assim o determinem” (Setton, 2009, p. 105).

Feitas essas considerações, nesta seção, busco apontar e problematizar alguns elementos que dialogam com os aspectos anteriormente discutidos acerca do *habitus* produzido pela experiência familiar e que foram recompostos pelas memórias dos entrevistados. Nesse sentido, analiso questões relacionadas à dimensão linguística, à religiosidade e à identidade política presentes no âmbito familiar. Antes de avançar na análise, e à semelhança do que foi feito na seção anterior, apresento um quadro comparativo dessas diferentes dimensões:

Quadro 6 - Dimensão linguística, religiosidade e identidade política

Entrevistados	Dimensão linguística	Religiosidade	Identidade Política
Hermes	Italiana	Católica	Trabalhismo - sem filiação partidária
Eliezer	Vivência em uma região de fronteira com o Uruguai	Sem religião	Socialismo - filiação ao Partido Comunista Brasileiro (PCB)
Maria Augusta	Pai - acreano Mãe - amazonense	Católica	Trabalhismo - sem filiação partidária
Paulo Egon	Mãe - Suíços Franceses Pai - Suíços alemães	Católica	Trabalhismo - filiação ao Partido Trabalhista Brasileiro
Lúcia	Italianos	Católica	Trabalhismo - sem filiação partidária
Carmem	Vivência em uma região de fronteira com o Uruguai	Espírita	Trabalhismo - sem filiação partidária

Fonte: elaborado pelo autor.

Para iniciar a análise desta seção, abordo, primeiramente, a questão da dimensão linguística. Como pode ser observado no quadro anterior, em três dos entrevistados, Hermes, Paulo Egon e Lúcia, constata-se que seus pais eram filhos de imigrantes europeus. Hermes e

Lúcia eram filhos de descendentes de italianos, enquanto Paulo era filho de descendentes de suíços. Desses três, Hermes e Paulo ressaltaram suas origens imigrantes de forma mais evidente, ao passo que Lúcia não fez nenhuma menção a esse fator. Ainda, entre os entrevistados, Maria Augusta foi a única que não nasceu no Rio Grande do Sul, pois é natural da Bahia, tendo origem familiar marcada pela migração interna, pois seus pais vieram do Norte do Brasil, o pai do Acre e a mãe do Amazonas. Enquanto Eliezer e Carmem, apesar de não declararem nenhuma ascendência de origem europeia, nasceram em cidades de fronteira com o Uruguai, tendo possíveis trocas culturais com o país vizinho,

Analisando as narrativas de Hermes, Paulo e Lúcia, é possível questionar por que a origem foi incorporada às memórias de Hermes e Paulo e silenciada por Lúcia? Até que ponto esse fator fez parte das memórias familiares, sendo transmitido de forma intergeracional? Quais experiências e valores culturais presentes na formação das identidades deles podem estar relacionadas à questão da imigração e de suas identidades linguísticas, principalmente como fator de capital simbólico e de distinção social? Para evidenciar esses aspectos, pode-se tomar o depoimento de Hermes como referência:

[...] eu nasci em 1943, em pleno período da Segunda Guerra Mundial, quando era proibido falar italiano por um decreto de Getúlio Vargas. Por quê? Porque o Brasil já estava participando da guerra ao lado dos aliados contra a Itália, de onde eram originários meus avós, meus pais e eu. O local onde eu nasci se chama Monte Bérico, no interior do município de Veranópolis, na Serra Gaúcha. Eu aprendi a falar português aos sete anos de idade, na escola, porque até essa idade, na nossa família, nós só falávamos o talian - hoje reconhecido também como uma língua, embora sempre se tenha dito, e ainda se diga, que seria apenas um dialeto do italiano (ZANETI, Hermes; 2024).

A narrativa apresentada por Hermes indica que o contexto em que nasceu, durante a Segunda Guerra Mundial, foi marcado por tensões decorrentes da política de nacionalização do governo Getúlio Vargas, que proibia o uso de idiomas estrangeiros em público. Esse fato marcou profundamente sua família e tantas outras, de ascendência italiana, assim como possivelmente as famílias de Lúcia e Paulo. Além disso, observa-se que a língua desempenhou um papel fundamental na construção de sua identidade, uma vez que ele só passou a falar português ao ingressar na escola, aos sete anos de idade, dado importante para compreender o papel que a escolarização exerceu na formação da identidade nacional entre as comunidades de origem imigrante. Em outro fragmento do seu texto autobiográfico, a questão da identidade italiana fica ainda mais evidente:

Os habitantes, éramos, todos, italianos, filhos de italianos ou netos de italianos. Tanto que ao avistarmos alguém que não tinha essa origem identificávamos “varda um brasilian” (olha um brasileiro). Só falávamos o italiano (soube, depois, que era dialeto vêneto) em casa (ZANETI, Hermes; s.d).

Essa passagem, além de afirmar a relevância que a etnicidade italiana tinha para os habitantes de Monte Bérico, mostra que ela era um fator de integração, de pertencimento comunitário e de distinção social, a partir da origem e do uso da língua vêneta. Esse elemento pode ser um indício de que a linguagem funcionava como um marcador importante da diferença simbólica entre “italianos” e “brasileiros”. Ao mesmo tempo, indica que havia certa resistência da comunidade italiana, mesmo entre os nascidos no Brasil, ao processo de nacionalização do Estado Novo, iniciado bem antes da Segunda Guerra (Gertz, 2005). É possível ainda afirmar que a proibição de falar Italiano durante o Estado Novo, especialmente após o Brasil declarar guerra às forças do Eixo, em 1942, acentuou o sentimento de não pertencimento ao “ser brasileiro”, gerando tensões entre o nacionalismo imposto e as identidades locais herdadas. Sobre esse último aspecto, Hermes escreve:

Getúlio Vargas, Presidente do Brasil, após a decretação de guerra ao Eixo, proibiu o uso da língua italiana em todo território nacional. Em nossa Monte Bérico havia o sentimento de nacionalidade e uso da língua italiana. Na bodega de meu pai, só se falava italiano, que era proibido e a responsabilidade pelo cumprimento da norma era do dono do estabelecimento. Denunciado, foi preso. Passado um tempo e como permanecia preso, as dificuldades, que já eram grandes, ficaram maiores. Que providências adotar? Advogado? Como?

Minha mãe tomou a decisão de ir libertá-lo. Grávida de minha irmã menor, tomou-me no colo com poucos meses de vida e lá se foi, a cavalo, para a cidade. Na delegacia disse ao delegado a que veio. A autoridade, a cavalo da lei, negou-lhe o pedido de soltura, a que ela disse:

- Olhe, senhor delegado: tenho minhas crianças em casa e não temos mais o que comer e como cuidar dos animais e das roças. Meu marido não cometeu nenhum crime. As pessoas não sabem falar português. Bebem algum aperitivo e jogam cartas no final de semana. É a única diversão que elas têm. Como não vejo nada de mal em tudo isso, vou ficar aqui sentada até que o senhor liberte meu marido. Veja que estou grávida, tenho esse menino no colo e não tenho dinheiro para comprar nada para comer aqui. Voltou com o marido para casa.

Ficou uma pergunta: quem o denunciou e por quê? (ZANETI, Hermes; s.d).

Entende-se que esse episódio descrito por Hermes pode ter ressoado, de algum modo, na sua experiência identitária, de sua família e dos habitantes da comunidade em que viviam. O fato de ele estar com a mãe durante esse episódio confere ainda um maior peso sobre a memória que ele construiu sobre esse evento traumático que se passou com sua família. É plausível inferir, ainda, que essa ação representou não apenas um sinal de resistência à proibição da língua, mas também evidencia como as autoridades locais fiscalizavam e puniam o

descumprimento das normas impostas pela política de nacionalização de Vargas, como no caso da prisão do pai do depoente.

Sobre a prisão, pode-se refletir sobre as motivações que levaram seu pai e os frequentadores da bodega a desobedecerem à lei, considerando que a proibição do uso do idioma afetou profundamente os espaços de sociabilidade desses sujeitos. Tal experiência pode ter assumido múltiplas dimensões, tanto objetivas quanto subjetivas, produzindo, assim, novas formas de lidar não apenas com a identidade italiana, mas também com a nacionalidade brasileira. Além disso, o episódio evidencia as tensões internas, o clima de vigilância e os medos presentes em Monte Bérico durante o contexto da Segunda Guerra Mundial, que levaram alguém da própria comunidade a denunciar o pai de Hermes, fato que não foi esclarecido na época, deixando dúvidas sobre quem teria feito a denúncia.

Outra questão relevante é como Hermes narra o papel que a mãe teria assumido ao enfrentar as autoridades policiais para libertar o marido, que procurou demonstrar o quanto a prisão dele era injusta e como isso poderia afetar ainda mais sua família, que já enfrentava dificuldades financeiras desde a detenção. Penso que os argumentos que ela apresentou indicam que, possivelmente, a resistência à proibição da língua, no caso desses habitantes rurais, que não dominavam o português e encontravam na bodega um espaço de convivência, não estava relacionada às articulações do fascismo italiano no Brasil e no Rio Grande do Sul, mas sim a práticas cotidianas e corriqueiras desses moradores.

A respeito desse último aspecto, René Gertz (2005) diz que, por conta do número⁵³ expressivo da comunidade de "italianos" no Rio Grande do Sul, as autoridades locais viram nisso um motivo de preocupação. Esse receio também acontecia devido à significativa atividade fascista nas regiões de colonização italiana. Como medidas, o autor aponta que “as escolas das regiões de colonização italiana foram ‘nacionalizadas’, assim como houve controle sobre a utilização da língua italiana, nomes de acidentes geográficos ou de instituições tiveram de ser mudados, ocorreram perseguições e prisões” (Gertz, 2005, p. 47).

Contudo, houve também iniciativas por parte das autoridades estatais, como a criação dos Centros Culturais na região de Caxias do Sul, que buscaram, por meio de ações cívicas e de pregação nacionalista, estimular o “patriotismo” entre os “italianos”, com a intenção de fazer dos "italianos" "verdadeiros" brasileiros. Gertz demonstra ainda que os “italianos” foram menos resistentes à nacionalização das escolas, inclusive, que havia solicitações da criação de novas escolas por parte de suas comunidades. Nesse sentido, diz que era evidente que a

⁵³ Segundo Gertz (2005), pelo censo demográfico de 1940, foram contados 18.685 cidadãos italianos vivendo no Rio Grande do Sul, mais 9.654 naturalizados, perfazendo um total de 28.339 pessoas.

"nacionalização" não ocorreu do mesmo modo em todos os lugares, variando sua forma e intensidade conforme a região, que isso dependia muito mais dos arranjos políticos, sociais e econômicos locais, bem como do mérito e da disposição das autoridades do lugar.

Certamente, a memória familiar da prisão do pai foi algo que impactou Hermes e talvez tenha condicionado sua experiência identitária, tanto a “italiana” quanto a “brasileira”, produzindo nele outras formas de vivenciar sua etnicidade. Em relação à questão étnica dos sujeitos da pesquisa, o exemplo de Paulo pode ilustrar outros aspectos. É possível perceber elementos que ajudam a compreender melhor a trajetória familiar e o contexto cultural e étnico em que ele estava inserido. Apresento um trecho que Paulo me enviou por WhatsApp, que fala sobre a origem étnica de sua família:

Meus pais: José Fridolino Wiederkehr, nascido em 5 de outubro de 1906, e Maria Leopoldina John Wiederkehr, nascida em 3 de dezembro de 1915. Ambos nasceram e viveram em Piedade, que na época pertencia ao município de Montenegro. Hoje, Piedade é distrito de Bom Princípio. Eram descendentes de imigrantes suíços — ela da Suíça Francesa (Cantão de Vaud) e ele da Suíça Alemã (Cantão de Argau). Em casa, aprenderam os valores morais e as tradições dos seus antepassados. Naquele tempo, a escolarização se limitava a uma educação básica, em idioma alemão, ministrada por professores também imigrantes, que, em geral, eram pessoas de primorosa formação e cultura diversificada, com ênfase em Matemática, Conhecimentos Gerais, Caligrafia, Cultura Religiosa e no próprio idioma pátrio deles: o Alemão Clássico. Minha mãe também teve esta educação básica. Mas com formação, principalmente para a vida doméstica. E já teve um semestre ministrado no Idioma Nacional (EGON, Paulo; 2025).

O texto escrito faz menção às origens – Suíça Francesa e Suíça Alemã –, revelando uma identidade étnica marcada pela diversidade interna, com duas referências culturais dentro da própria família. Além do mais, na comunidade de imigrantes em que viviam, havia distinções linguísticas e culturais que possivelmente condicionaram as formas de socialização e de construção identitária.

Outro ponto importante diz respeito ao vínculo dos pais de Paulo com a cultura de origem. O entrevistado enfatiza que eles “*aprenderam em casa os valores morais e as tradições dos seus antepassados*”, o que pode ser interpretado como uma forma de preservação étnica, algo típico de comunidades de imigrantes, que buscava manter suas tradições e o idioma como marcadores identitários. Também pode ser considerado o papel exercido pela escolarização no idioma alemão, que demonstra uma institucionalização da cultura alemã na família do pai de Paulo, com a escola funcionando como um espaço de afirmação identitária. Ao mesmo tempo, a menção de que a mãe teve “*um semestre ministrado no idioma nacional*” sinaliza um processo que pode estar relacionado a fatores específicos de acesso à escolarização na região onde viveu no início do século XX.

Para compreender a etnicidade em que a família de Paulo estava inserida, trago como referência a pesquisa de Glaucia Malena Sauthier Matos (2022), que investigou a imigração suíça no Rio Grande do Sul. Segundo a autora, os suíços que vieram para o estado sofreram um processo de invisibilidade, principalmente pela pequena representatividade numérica⁵⁴ diante das grandes correntes imigratórias, como a alemã e a italiana, que dominaram a narrativa histórica sobre o povoamento gaúcho. Esse processo também está relacionado a outros fatores, como a falta de registros precisos de origem nos documentos históricos, a instabilidade geopolítica dos territórios europeus de onde vinham e a ausência de instituições que preservassem suas memórias.

Um dado a se observar em relação à questão étnica é que Paulo, durante a entrevista, não fez nenhuma menção de que sua família tinha origem suíça, porém, destacou em alguns trechos que sabia falar alemão, demonstrando, aparentemente, um vínculo maior com essa etnicidade. O uso de Paulo do idioma alemão em diferentes espaços é uma evidência de que ele mantinha forte vínculo identitário com a comunidade linguística germânica, por vezes sendo usado como fator de distinção social, assim como um importante marcador de capital simbólico e cultural.

A respeito desse aspecto, a identificação de Paulo com a língua alemã seguramente veio da família de seu pai, que, embora suíça, carregava fortes traços da cultura germânica, uma vez que sua região de origem, a Argóvia, faz fronteira com a Alemanha. Além disso, o pai foi escolarizado em língua alemã. E o distrito em que viviam, São Vendelino, apresentava uma predominância da presença alemã, o que pode ser verificado pelo número de imigrantes dessa origem em sua fundação, significativamente superior ao das demais etnias, o que indica que esse elemento foi importante na sua socialização, assim como a convivência com imigrantes de distintas regiões da Europa. Segundo os registros da Câmara de Vereadores de São Vendelino⁵⁵, “em 1859, havia 1240 pessoas, perfazendo um total de 263 famílias estabelecidas na Colônia Santa Maria da Soledade. Estes tinham as seguintes nacionalidades: 904 alemães, 81 brasileiros, 201 holandeses, 40 suíços, 13 belgas e 1 francês”.

Em relação à Lúcia, a pouca referência à questão étnica pode estar relacionada a outros fatores, em especial, a diferença do povoamento de sua região, o Noroeste do estado, que é uma

⁵⁴ Segundo Jaqueline da Silva de Oliveira (2022), com base nos dados apresentados pela historiadora sueca Gunvor Flodell (2012), as estatísticas oficiais da Suécia indicam que, entre 1820 e 1920, cerca de oito mil pessoas migraram do país para se estabelecer no Brasil.

⁵⁵ Câmara de Vereadores de São Vendelino. *Histórico*. São Vendelino, RS: Câmara de Vereadores de São Vendelino. Disponível em: <https://www.camaraSaoVendelino.rs.gov.br/camara/historico/>. Acesso em: 19 out. 2025.

região de fronteira entre o Rio Grande do Sul e a Argentina. Sobre a colonização da região de fronteira, Pereira (2021) diz que as tentativas de povoar as regiões de fronteiras políticas foram uma preocupação constante do governo brasileiro durante todo o século XIX. Segundo o autor, as colônias próximas à fronteira deveriam ser compostas de vários povos para evitar os chamados “quistos de nações”, como ocorreu com alguns grupos de alemães que se estabeleceram no Brasil. Assim, a aglomeração de grupos étnicos de origem comum fez com que eles se mantivessem e reforçassem características nacionais entre as comunidades imigrantes.

Na região Noroeste do estado, observou-se uma formação marcada pela multietnicidade, caracterizada por “um processo de migração interna de descendentes dos primeiros grupos instalados nas colônias velhas (nordeste do RS) para as então chamadas colônias novas, na região noroeste do Estado” (Pereira, 2021, p. 206). Dessa forma, os imigrantes que se dirigiram ao Noroeste eram, em sua maioria, filhos e netos de europeus nascidos em território brasileiro. A ocupação desse território, portanto, tem como característica a heterogeneidade na formação de seus núcleos de colonização.

Nessa região, a presença europeia compartilhou espaço com outros elementos culturais, recebendo forte influência da área fronteira com a Argentina, marcada pela multiplicidade étnica. No caso de Lúcia, contudo, é importante considerar também a influência de outros fatores, como posicionamentos políticos e ideológicos contemporâneos, que podem ter contribuído para uma menor valorização da origem europeia.

Ainda a respeito do aspecto linguístico, pode-se pensar no caso de Eliezer e Carmem, já que ambos nasceram e viveram parte de suas vidas em cidades situadas na fronteira com o Uruguai. Como mencionado anteriormente, Carmen residiu em Santana do Livramento, enquanto Eliezer viveu em Cacequi e Rosário do Sul. Penso que a vivência nessa região fronteira, de colonização portuguesa, certamente lhes possibilitou trocas culturais materiais e imateriais permanentes com o país vizinho. Isso possivelmente se manifesta tanto no plano linguístico, por meio da convivência com expressões, sotaques e formas híbridas de fala, frequentemente denominadas de *portunhol*, quanto na experiência de ambientes de sociabilidade próprios dessa zona de fronteira. Tais elementos conferem a ambos características identitárias particulares, que os diferenciam dos demais entrevistados.

Por último, a experiência de Maria Augusta é especialmente interessante, pois evidencia a importância dos processos de migração interna ocorridos no Brasil durante o século XX, relacionados a contextos econômicos e a políticas de integração territorial. Tanto ela quanto sua família vivenciaram esse movimento: inicialmente, mudaram-se da região Norte para a região

Nordeste e, posteriormente, para a região Sul.

Um fato que remete à questão linguística é a proximidade de Maria Augusta com o idioma Espanhol, pois, quando criança, ela viveu na cidade de Jaguarão, que faz fronteira com o Uruguai, e sua alfabetização ocorreu inicialmente em espanhol uruguaio, já que cursou o primeiro ano do primário em uma escola na cidade uruguaia de Rio Branco. Outro episódio que a aproximou da língua espanhola é que, nos anos de 1950, ela morou por seis meses com a família em Buenos Aires, capital da Argentina. Seu pai, após tirar uma licença-prêmio⁵⁶ no Banco do Brasil, decidiu viver durante esse período na cidade portenha, segundo ela, por razões relacionadas à busca paterna por uma vivência cultural mais ampla, especialmente para os filhos.

Esses dois momentos revelam que a Língua Espanhola integrou sua formação linguística na infância, além de evidenciar a possível influência desses deslocamentos na construção de suas referências culturais e identitárias. Considero que a vivência em uma região de fronteira possibilitou a ela, assim como possivelmente ocorreu com Eliezer e Carmem, múltiplas trocas culturais com outro país, permitindo contato com diferentes práticas sociais, costumes e expressões linguísticas, bem como a experiência de outro sistema de ensino e outras práticas escolares, mesmo que por um curto período. Já a residência temporária em Buenos Aires proporcionou uma segunda experiência de imersão linguística e cultural, além de evidenciar o papel do pai na condução das experiências culturais e educacionais da família.

Para além da questão linguística, o deslocamento interno regional vivido por ela e sua família permite ainda discutir os diferentes impactos socioculturais entre famílias descendentes de europeus e famílias provenientes de outras regiões do Brasil, no contexto do Rio Grande do Sul, bem como os possíveis estranhamentos, choques culturais e processos de hibridização que dela resultaram. Seu relato, oferece ainda, a oportunidade de analisar as estratégias de mobilidade social associadas à mudança de território e de compreender como os deslocamentos internos moldam redes sociais, acesso a oportunidades e percepções de pertencimento. Outro aspecto relevante diz respeito ao papel de empresas estatais de abrangência nacional, como o Banco do Brasil, na viabilização desse fluxo regional. No caso de Maria Augusta, o fato de seu pai ser funcionário dessa instituição favoreceu a mobilidade geográfica da família.

Ao finalizar o eixo relativo à questão linguística, analiso nesta parte do texto, a questão da religiosidade. Como apontado no quadro que compõe essa questão, quatro dos depoentes indicaram que suas famílias eram católicas (Hermes, Paulo Egon, Maria Augusta e Lúcia).

⁵⁶ Os funcionários do Banco do Brasil tinham direito à licença-prêmio por assiduidade, um benefício que permitia o afastamento remunerado do trabalho por até 6 meses.

Entre os demais, Carmem mencionou que sua família era espírita, enquanto Eliezer foi o único que não indicou vínculo religioso. Dentre eles, Paulo Egon e Lúcia atribuíram maior relevância a esse aspecto em suas formações, ao passo que os demais não o destacaram em suas entrevistas. Contudo, Hermes, apesar de não fazer referência em sua entrevista, em seu texto autobiográfico conferiu um certo peso do catolicismo em sua formação.

De maneira geral, o vínculo com a religião católica foi um fator preponderante em suas formações na infância. Ademais, considero esperado que a maioria das famílias fossem católicas, tendo em vista o contexto histórico na qual os entrevistados nasceram, no qual o catolicismo possuía maior representatividade religiosa na sociedade brasileira do que se comparado aos dias atuais. Para se ter uma dimensão sobre esse aspecto, tomo como exemplo, primeiramente, as memórias que Hermes e Paulo trazem a respeito da relação que tinham com o catolicismo:

Minha família vinha de uma cultura muito rígida. Trabalho e religião eram nosso evangelho. Quem não se dedicasse ao trabalho e aos ritos da religião católica sofria restrições no convívio social. Era discriminado, de mau conceito. Por isso mesmo, para gozar de bom prestígio, pessoal e familiar, éramos educados para sermos “bem comportados”. [...]A religião pregava o sacrifício, o sofrimento. Quanto mais sofresse mais mérito perante Deus (ZANETI, Hermes; s.d)

Quando eu tinha 11 anos, eu tive que sair de lá e ir para um seminário estudar. Aí os padres disseram que eu não tinha vocação para ser padre, mas eu terminei ficando por um tempo porque já era meio rebelde (EGON, Paulo; 2024).

A escrita de Hermes, em tom crítico e reflexivo, demonstra que a religião, para ele, desempenhava um papel disciplinador relevante dentro de sua família, centrado especialmente na valorização do trabalho e na organização da vida cotidiana. Em outras palavras, funcionava como um importante mecanismo de controle social e de regulação do comportamento familiar, sobretudo para os filhos, que podiam sofrer determinadas exclusões e estigmas caso não seguissem as normas consideradas, à época, como de bom comportamento e de boa educação. Ademais, sua narrativa aponta, ainda, que a religião cumpria uma função moralizadora, na qual o sofrimento e o sacrifício eram vistos como valores positivos, capazes de conferir mérito àqueles que se submetiam a tais privações. A reflexão sobre esse elemento indica, ainda, que houve uma reformulação e uma mudança em relação à sua identidade religiosa, que o fez repensar essa experiência, atribuindo-lhe uma grande carga negativa, levando-o a fazer uma autocrítica da forma como sua família a vivenciava e quais implicações isso teve sobre a sua forma de ver o mundo e o vivenciá-lo, particularmente na infância.

O testemunho de Paulo, por sua vez, traz outro elemento importante: a influência familiar na manutenção da tradição religiosa e no incentivo para que os filhos seguissem uma carreira eclesial, como ocorreu com ele, quando ingressou no Seminário Santo Inácio de Loyola. Esse episódio, entretanto, revela um contraste entre as expectativas familiares e a vivência pessoal de Paulo, que não atendeu aos padrões exigidos pela instituição para se tornar clérigo. A avaliação de que ele “não tinha vocação” para o sacerdócio evidencia a tensão entre o desejo da família, as normas impostas pela Igreja e os anseios individuais dele enquanto jovem. Como consequência desse desencontro, Paulo deixou o internato, permanecendo apenas como aluno da escola no regime de externato, atribuindo essa decisão a uma certa rebeldia própria da juventude. Observa-se que esse episódio marca um deslocamento em sua trajetória formativa, constituindo um fator importante na construção de sua identidade e subjetividade juvenil, bem como uma nova forma de se relacionar com a religiosidade e de questionar a tradição religiosa familiar.

Diferente do testemunho de Hermes e Paulo, Lúcia apresenta elementos positivos ligados à sua identidade religiosa, particularmente no período em que foi cedida para a Igreja para atuar como coordenadora da catequese e do ensino religioso de Três Passos, quando já era professora, entre os anos de 1979 e 1981. Em seu testemunho, ela conta que sofreu grande influência da Teologia da Libertação e do Movimento Eclesial de Base⁵⁷ em sua formação, não só religiosa, mas também política. Segundo ela, todo esse processo de formação foi impulsionado pela irmã Fiorinda Dilecta Segala, freira ligada à Congregação do Imaculado Coração de Maria e que coordenava a Diocese de Frederico Westphalen/RS. Assim, juntamente com seu engajamento no CPERS, colaborou com sua formação enquanto professora e em seu maior envolvimento político e partidário, aproximando-se do PT, do MST e da CUT.

Ao analisar a experiência de Lúcia, sobretudo com o movimento social-eclesial da Teologia da Libertação, nota-se que isso permitiu que ela desenvolvesse uma formação religiosa articulada a questões sociais e políticas, o que lhe proporcionou uma nova maneira de vivenciar sua identidade religiosa, de maneira positiva, incorporando valores vinculados à importância da atuação política e social, que refletiu na sua prática profissional e comunitária a partir do Movimento Eclesial de Base. O contexto temporal de sua atuação (1979-1981) também reflete o quanto a Teologia da Libertação, seus teólogos e agentes pastorais, como irmã Fiorinda, foram relevantes para a formação política e social da esquerda católica brasileira, que

⁵⁷ Segundo Rodrigo Augusto Leão Camilo (2011), a Teologia da Libertação foi um movimento socioeclesial que surgiu dentro da Igreja Católica na década de 1960 que teve uma importância grande no Brasil, colaborando para a formação de diversos movimentos sociais e na luta contra a ditadura civil-militar.

culminou num período de grande mobilização social e de formação do Partido dos Trabalhadores e de diversos movimentos sociais, a exemplo do MST (Camilo, 2011).

A ênfase atribuída à experiência religiosa por Hermes, Paulo Egon e Lúcia, embora distinta em cada trajetória, evidencia o quanto o convívio comunitário e familiar marcado pelo catolicismo reverberou em suas vidas. Esses elementos, como sugere Koselleck (2014), podem ter contribuído para liberar, refrear ou selecionar aspectos dessa vivência, influenciando a religiosidade desses sujeitos ao longo do tempo, seja contribuindo para o afastamento, como no caso de Hermes e Paulo, seja para a aproximação, como observado, especialmente, nos relatos de Lúcia.

Do mesmo modo, tais experiências podem ter favorecido uma reflexão crítica sobre a questão religiosa, levando esses sujeitos a questionar suas normas e imposições morais, bem como a refletir sobre aspectos sociais que a religião mascarava e naturalizava, desempenhando papel central na constituição de suas identidades políticas, isto é, na forma como passaram a se relacionar com o mundo. Portanto, revelam como as instituições religiosas atuam não apenas como dispositivos de imposição de interdições, normas, proibições e mecanismos de regulação, mas também podem estimular o questionamento dessas estruturas, como ocorreu com Lúcia ao se aproximar da Teologia da Libertação ou com Hermes e Paulo ao reverem essa vivência na sua infância e juventude.

Em relação aos demais entrevistados, nota-se que a falta de menção à religiosidade familiar indicou, no caso de Eliezer, ausência de vínculo; de Carmem, aproximação com outras formas de espiritualidade; e de Maria Augusta, apenas pouca relevância atribuída ao tema, sobretudo no que se refere a seu pai. No caso específico de Eliezer, a inexistência de práticas religiosas pode estar relacionada à identificação política dos pais com o Partido Comunista, o que possivelmente diminuía a valorização desse aspecto. Contudo, tanto em sua entrevista quanto em seu livro de memórias, isso não aparece de forma explícita, impossibilitando conclusões mais precisas.

Ainda assim, um episódio relatado por ele oferece evidências de que a religião não fazia parte do cotidiano familiar. No período em que estudou no Colégio Marista Santa Maria⁵⁸, no 1º e no 2º anos do Curso Ginásial, entre 1954 e 1955, conforme seu depoimento, na época era difícil conseguir vaga em escolas públicas, razão pela qual seus pais optaram por matriculá-lo nessa instituição (Pacheco, 2024a). Ele relata que era necessário rezar nos intervalos das aulas:

⁵⁸ O Colégio Marista Santa Maria foi fundado em 12 de fevereiro de 1905, inicialmente como Escola São Luís, sendo posteriormente transformado no Colégio Marista Santa Maria, onde funciona até hoje (Diário de Santa Maria, 2025).

“eu tinha muita dificuldade em me adaptar, porque eu vinha de escola pública. Lá, tinha que rezar uma Ave-Maria e um Pai-Nosso entre uma aula e outra, e ainda mais um terço no final da aula. Eu não me adaptei àquilo” (2024a). O fato de ser obrigado a rezar na escola indica que isso não era uma prática adotada em casa possivelmente, o que o levou a ter dificuldade com a cultura escolar da escola marista. Durante sua permanência no colégio, foi reprovado duas vezes, tendo sua matrícula não renovada pela instituição. Esse episódio configurou uma interrupção significativa em seu percurso escolar, tema que será retomado no capítulo seguinte, dedicado ao exame do aspecto educacional dos sujeitos da pesquisa.

Quanto à Carmem, sua formação no espiritismo abre novas possibilidades de reflexão. De que modo essa vivência religiosa diferenciada pode ter impactado sua visão de mundo? Penso que a convivência com essa prática religiosa minoritária na região onde vivia pode ter contribuído para a construção da identidade distinta em relação ao seu entorno social. Ao mesmo tempo, deu a ela a possibilidade de ter construído uma visão menos institucionalizada da religião, diferente da estrutura católica que marcou outros depoimentos, tendo uma sociabilidade religiosa diferenciada. Apesar de não ter formação católica, Carmem, assim como outros entrevistados, também estudou numa escola confessional católica, o Colégio Santa Tereza de Jesus, em Santana do Livramento, onde permaneceu por sete anos, entre o primeiro ano do Ginásio e o segundo ano do Curso de Magistério, em meados dos anos de 1970, o que possivelmente trouxe a ela um grande contato com as práticas religiosas do catolicismo. No entanto, em seu depoimento, não traz referências a tais elementos, o que não permite traçar um panorama mais amplo a esse respeito.

O depoimento de Maria Augusta, por outro lado, oferece um elemento diferente dos demais entrevistados, pois seu pai e sua mãe tinham visões distintas quanto à questão religiosa. Enquanto sua mãe era católica, seu pai não tinha ligação alguma com o aspecto religioso. Ela conta que, no entanto, ele queria que ela se casasse numa cerimônia religiosa, vestida de noiva, o que não aconteceu: “casei no civil, de noiva, por um pastor metodista que era o juiz de paz” (2025).

A narrativa da entrevistada permite pensar o quanto essa experiência pode ter afetado sua socialização religiosa, pois havia diferentes expectativas quanto a esse aspecto, demonstrando que, possivelmente, havia tensões entre as referências materna e paterna, o que pode ter gerado alguma contradição e a busca por outras referências que não fossem religiosas, como, por exemplo, a referência intelectual. Penso que, pelos relatos dados por Maria Augusta, certamente prevaleceu a posição de seu pai, pois ela não aderiu a nenhum vínculo religioso. Além disso, essa falta de vínculo pode ter contribuído para que ela, inclusive, questionasse o

pedido paterno em relação ao casamento religioso, optando por casar no civil, evidenciando certa autonomia individual quanto à sua escolha e à expectativa que seu pai nutria.

Por último, um ponto que chama a atenção diz respeito à relação entre a formação religiosa e a formação escolar dos depoentes, questão que será analisada mais adiante, quando esse aspecto for tratado na trajetória desses sujeitos. Vale destacar que cinco deles – Hermes, Paulo Egon, Lúcia, Carmem e Eliezer – tiveram parte de sua escolarização vinculada a instituições da Igreja Católica. Considero que a formação nessas escolas pode ter repercutido, de algum modo, em seus valores éticos e morais durante o período de aprendizagem, bem como em seus itinerários intelectuais. Contudo, isso não constitui o único elemento desse processo, já que muitos deles também tiveram acesso a outras práticas educativas, frequentando também escolas públicas, comunitárias e privadas.

Depois de discutirmos este último ponto, faço ponderações acerca da identidade política das famílias dos narradores. Os pais de todos os entrevistados se identificavam com partidos progressistas e de esquerda, diferenciando-se quanto ao grau de engajamento e à questão partidária: cinco deles (Hermes, Paulo Egon, Maria Augusta, Lúcia e Carmem) – especialmente o pai – identificavam-se com o movimento trabalhista, embora nenhum tivesse filiação partidária, nutriam forte admiração por suas principais lideranças, sobretudo Getúlio Vargas e Leonel Brizola, ambos gaúchos. Eliezer foi o único entre os entrevistados cujo pai não possuía vínculos com o trabalhismo, tendo, ao contrário, uma trajetória militante no Partido Comunista Brasileiro (PCB), da qual participava desde meados da década de 1930, quando foi estudante do Colégio Militar de Porto Alegre⁵⁹, como já referido anteriormente.

Os entrevistados em que as famílias se identificavam de alguma forma com o trabalhismo, mesmo não tendo filiação ao PTB, mostravam-se simpatizantes com as ideias e seus dirigentes, sendo suas identidades marcadas por outras afinidades, que não o vínculo formal a uma representação partidária. Hermes, em seu depoimento, por exemplo, explica que sua família se aproximou dessa agremiação política pelo vínculo da comunidade onde viviam, onde seus habitantes se identificavam com o PTB, contrapondo-se à comunidade vizinha, nas quais, segundo ele, se reconheciam com o PSD (Partido Social Democrático):

Sobre o PTB: nós éramos uma família... realmente, lá na minha terra e na minha infância, naquela época, havia dois partidos: PTB e PSD [...] A nossa ligação com o PTB era porque tinha “os do PTB” e “os do PSD”. E a nossa família era do PTB. Basicamente, Monte Bérico, que era a vila no interior de Veranópolis, era PTB; e

⁵⁹ A pesquisa de Patrícia Rodrigues Augusto Carras (2012) indica que o Colégio Militar de Porto Alegre foi criado em 1912 como parte do Sistema Colégio Militar do Brasil, extinto em 1935 e reaberto em 1962 após o fechamento da Escola Preparatória de Cadetes de Porto Alegre.

Lajeadozinho, que era a vila seguinte, era PSD. Então era mais ou menos por aí que se dava toda a nossa euforia de participação (ZANETI, Hermes; 2024).

A memória de Hermes indica que havia, entre a sua família, uma identificação partidária baseada no pertencimento comunitário, e não propriamente uma identificação ideológica ou a algum programa político, demonstrando a importância do pertencimento local na definição das preferências partidárias. Isso permite supor sobre a possibilidade da existência de lideranças locais e comunitárias com forte prestígio social, não só no lugar onde viviam, em Monte Bérico, mas também na comunidade vizinha, de Lajeadozinho, que se identificava com o PSD. Isso fortalece a ideia da importância de relações pessoais e afetivas na definição das preferências partidárias, baseadas na construção de uma base social localizada, sustentada por vínculos familiares, de vizinhança e sociabilidade. Portanto, a ausência de discurso ideológico estruturado pode ser explicada pela substituição a algumas referências encarnadas na figura de alguma liderança. Conforme seus relatos, a identificação política de sua família fez com que ele, na sua juventude, durante meados dos anos de 1960, se filiasse ao PTB, tendo despontado como liderança estudantil na cidade de Veranópolis, quando presidiu a UESNE, fato que será retomado nos próximos capítulos.

Paulo Egon, diferente de Hermes, aponta que em sua localidade prevalecia um ambiente conservador e que seu pai admirava Getúlio e Brizola, mas que não tinha uma ligação orgânica com o trabalhismo. Igualmente ao pai de Paulo e aos pais de Maria Augusta, Lúcia e Carmem, como apontado anteriormente, o apoio de suas famílias ao trabalhismo se dava por uma identificação com suas lideranças. Maria Augusta, em um dos trechos de sua entrevista, diz que todos de sua família eram brizolistas, reconhecendo-se com Leonel Brizola. Essa identificação familiar fez com que mais tarde se aproximasse do PDT, filiando-se a esse partido, no início dos anos de 1980. Além disso, ela conta que seu pai também se identificava como socialista. Semelhante ao relato de Maria Augusta, a família de Lúcia também tinha forte apreço à figura de Brizola, o que pode ser visto no trecho abaixo:

Na verdade, assim, o meu pai, hoje eu tenho consciência disso, sempre foi de esquerda. [...] E aí eu lembro que, quando havia eleições para deputado ou governador, o pai recebia os candidatos e dizia para meus irmãos: “Escutem todos, mas fiquem quietos.” E ele sempre votava no Brizola, nesse grupo. Tanto é que, quando eu estava fazendo o ginásio, o meu diretor era do PDT e concorreu a vereador da cidade. E daí o pai, acho que adquiriu confiança e deu pra ele o bôton do Brizola que tinha guardado todo esse tempo, pois não podia mostrar pra ninguém. [...] Então, eu sei que a opção de esquerda, um pouco, está nisso também, nessa influência. Mas, como no período da ditadura não se falava nisso, nunca foi explicitado (CAMINI, Lúcia; 2023).

O relato de Lúcia traz vestígios muito significativos do quanto a questão política familiar atravessou sua memória. O fato de seu pai, Rodolfo Camini, pedir aos filhos que não assumissem posições políticas quando algum candidato viesse à sua casa – “Escutem todos, mas fiquem quietos” –, demonstra uma preocupação relacionada ao aspecto repressivo ou até mesmo à possibilidade de perseguição política, dependendo de sua posição, mesmo antes da ditadura. Isso leva a pensar que, em sua região, já havia certa tensão, especialmente no período que antecedeu o Golpe Civil-Militar, o qual se intensificaria com sua conclusão e consolidação.

Um fato que reforça a narrativa de Lúcia é que, a partir de 1968, pelo Decreto-Lei n.º 348, vários municípios da região onde sua família vivia, entre eles Três Passos, foram declarados áreas de segurança nacional⁶⁰, o que aprofundou o controle dessas localidades pelos militares (Padrós *et al.*, 2010). Penso que outro elemento que também contribuiu para esse clima de vigilância foi o fato de que, em Três Passos, ocorreram fatos marcantes ligados à repressão e à resistência armada contra a ditadura, como a chamada Operação Três Passos⁶¹ (Rippel, 2020) e o episódio da Pesqueira da VPR (Vanguarda Popular Revolucionária)⁶². Esses acontecimentos certamente podem ter intensificado o temor entre os habitantes da região, já que dezenas de pessoas foram submetidas a torturas relacionadas a esses dois episódios⁶³ (Brando; Carlos, 2017).

O medo produzido, o silêncio emparedado, o bóton guardado de Brizola, o voto discreto e outros gestos de resistência cotidiana mostram que as lembranças confinadas da ditadura, que agora vêm à tona quando evocadas, evidenciam o valor de conhecer essas memórias. Revelam

⁶⁰ Em 1968, vários municípios brasileiros foram declarados área de segurança nacional, sendo quase um terço localizados no Rio Grande do Sul. Segundo o Decreto-Lei n.º 348, os prefeitos desses municípios continuariam sendo indicados pelo governador, porém, neste caso, mediante prévia autorização do presidente, podendo ser exonerados em caso de caírem da confiança do Presidente da República ou do Governador do Estado. Os municípios gaúchos que foram declarados área de segurança nacional foram: Alecrim, Bagé, Crissiumal, Dom Pedrito, Erval, Horizontina, Itaqui, Jaguarão, Porto Lucena, Porto Xavier, Quaraí, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Santana do Livramento, São Borja, São Nicolau, Tenente Portela, Três Passos, Tucunduva, Tuparendi e Uruguaiana (Padrós *et al.*, 2010).

⁶¹ Leomar Rippel (2020) diz que a Operação Três Passos foi um movimento ocorrido em março de 1965, no Sul do Brasil, quando um pequeno grupo de pessoas ligadas a Leonel Brizola, exiladas no Uruguai, decide sair de Montevideú e iniciar um processo de resistência armada contra a ditadura civil-militar brasileira. As ações do grupo começaram na cidade de Três Passos (RS), atravessando os estados de Santa Catarina e Paraná, levando à prisão e à tortura dos seus integrantes.

⁶² No início dos anos de 1970, a VPR organizou a Sociedade Pesqueira Alto Uruguai, empresa de fachada da VPR para implantar uma base de treinamento e apoio logístico às ações de guerrilha da organização na fronteira do Rio Grande do Sul com a Argentina. Contudo, o plano foi descoberto pelo grupo chefiado por Paulo Malhães, torturador e agente do Centro de Informações do Exército (CIE), o que levou diversas pessoas a serem presas e torturadas pelo DOPS (Lago; Iaquito, 2018).

⁶³ Em junho de 2014 ocorreu em Três Passos a 53ª reunião da Comissão Estadual da Verdade. A partir desta audiência pública foi produzido um dossiê que reúne depoimentos sobre a formação e atuação dos “grupos dos onze” na região e sobre a repressão política ocorrida contra a Operação Três Passos, bem como relatos das prisões e torturas ocorridas em maio de 1970, quando agentes do CIE e do DOPS, chefiados pelo capitão Paulo Malhães, estiveram no município (Brando; Carlos, 2017).

como as famílias criavam estratégias de oposição ao regime no âmbito doméstico. Trata-se de uma memória de resistência privada, que não podia se manifestar publicamente e que apenas agora emerge pelos relatos dos filhos daqueles que resistiram no silêncio. Essas evidências, como afirma Michael Pollak (1989, p. 5), transmitem “cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas”.

Carmem, assim como Maria Augusta e Lúcia, que mencionam o papel das lideranças políticas ligadas ao trabalhismo, afirma que seu pai era getulista e que era crítico à ditadura. Conforme sua narrativa, ela tinha uma visão muito própria sobre política, construída em conversas pessoais com amigos, mas reconhece que essa percepção também vinha de sua família: “o meu pai era uma pessoa muito crítica da ditadura. O pai sempre foi getulista, aquela coisa do trabalhismo. Então, a gente conversava muito em casa, e essa influência eu sempre tive” (2023).

Em relação ao que os entrevistados dizem sobre a ligação de seus pais com o trabalhismo, pode-se observar que essa afinidade teve um papel importante como uma herança política familiar, bem como para muitas outras pessoas no Rio Grande do Sul. Pode-se supor que formação de suas identidades políticas não foi um processo isolado, mas parte de uma socialização que ocorre em casa e até mesmo no seu entorno social, influenciada por valores e ideias que circulavam nesses ambientes. Assim como expressa que essa ideologia política teve grande ressonância na formação das classes populares e médias no Rio Grande do Sul, tanto urbanas quanto rurais, especialmente entre as décadas de 1950 e 1960, período que marcou a ascensão do trabalhismo ao poder no Estado, não apenas em solo gaúcho, com a eleição de Leonel Brizola para o governo do estado (1959-1962), mas também em nível nacional, anteriormente, com o retorno de Getúlio Vargas à Presidência da República (1951-1954) e, posteriormente, com João Goulart (1961-1964).

A identificação com o trabalhismo e suas lideranças, mesmo sem filiação partidária formal, sugere que essa ideologia era mais do que uma escolha política, era uma identidade cultural e social compartilhada por essas famílias. Sendo assim, é possível analisar como esse sentimento reverberou nos narradores, influenciando suas formas de pensar e agir quanto a questões sociais, trabalhistas e de Estado, além de seus futuros engajamentos políticos. O fato também de terem crescido em famílias simpatizantes do trabalhismo, uma corrente política combatida pela ditadura, pode ter moldado suas atitudes e engajamento político, tanto durante o regime militar quanto nos momentos de abertura.

É possível, com isso, questionar como a ditadura afetou a liberdade política dessas famílias? Quais táticas que criaram para lidar com as novas condições políticas impostas? Como vivenciaram aspectos de repressão, vigilância e silenciamento? Como essas experiências, por sua vez, podem ter afetado suas perspectivas e planos para o futuro? Esses questionamentos permitem compreender de que maneira a experiência da ditadura ultrapassou as barreiras políticas e institucionais e adentrou no cotidiano das pessoas, alterando práticas, expectativas e formas de atuação, reconfigurando trajetórias, modos de vida e horizontes de futuro (Koselleck, 2014).

Dando continuidade, o caso de Eliezer é crucial para uma análise mais aprofundada, pois ele representa a exceção aos demais. A sua trajetória permite explorar a coexistência entre o trabalhismo e o socialismo do PCB, duas das principais correntes de esquerda no Brasil, entre as décadas de 1940 e 1960, identificando conflitos e convergências entre ambas, assim como a relevância que essas agremiações políticas tiveram para a organização e a inserção da classe trabalhadora no sistema político partidário brasileiro (Gomes, 2005). Outro ponto de exame possível é em relação à influência do PCB que, mesmo sendo posto na clandestinidade⁶⁴, não sendo aceito dentro do sistema partidário brasileiro, teve papel relevante na formação de muitos quadros políticos da política nacional, principalmente entre as décadas de 1950 e 1960. É plausível pensar que a trajetória de Eliezer tenha sido influenciada por uma perspectiva política mais radical e organizada, especialmente porque seu partido, desde 1947, estava na clandestinidade.

Esse último elemento pode ser visto no processo de perseguição que Eliezer sofreu durante a Ditadura, sendo preso diversas vezes por sua atuação política, assim como seu pai “nos primeiros anos do golpe, tanto eu como meu pai fomos detidos algumas vezes” (Pacheco, 2024b, p. 82). Isso demonstra que ele e sua família foram diretamente atingidos pelos órgãos de repressão e precisaram traçar estratégias para escapar da violência e da perseguição política, o que o levou, inclusive, a viver na clandestinidade por um tempo (Pacheco, 2024b). Assim, o contraste entre a identidade política de Eliezer e a dos outros entrevistados possibilitou a discussão de como diferentes ideologias, transmitidas pela família, podem resultar em trajetórias de vida e engajamentos distintos (Bourdieu, 2012). Além do mais, reforça a ideia de que o PTB e o PCB, como afirma Ângela de Castro Gomes (2005), foram agentes cruciais para uma maior inserção dos trabalhadores na política brasileira, principalmente após o fim do Estado Novo.

⁶⁴ O PCB, entre 1947 e 1985, permaneceu na ilegalidade (Brasil, 2025).

Em síntese, as análises desenvolvidas neste capítulo permitem observar que, de modo geral, a dimensão linguística, a religiosidade e a identidade política familiar reverberaram na trajetória desses sujeitos, contribuindo para a formação de suas identidades linguísticas, culturais e políticas, ou seja, para a constituição de um *habitus*.

No que diz respeito ao primeiro eixo, nota-se que as heranças linguísticas e a etnicidade foram importantes marcadores das identidades desses narradores, sendo possível identificar diferentes origens linguísticas familiares, desde estrangeiras, como a italiana, alemã/suíça e alemã/francesa, até variantes linguísticas nacionais, como a fronteiriça e a norte-brasileira. Portanto, a língua, seja o italiano falado pelas famílias de Hermes e Lúcia, o alemão presente na trajetória de Paulo, o espanhol da fronteira vivenciado por Eliezer e Carmem e, em alguma medida, por Maria Augusta, ou mesmo a ausência de uma língua estrangeira de herança, revela-se como referência de pertencimento, distinção social e memória familiar, contribuindo para a construção de uma singularidade própria em cada sujeito, que se atualiza continuamente em suas práticas sociais, escolhas e modos de perceber o mundo.

No que diz respeito à religiosidade, observou-se uma composição heterogênea, abrangendo desde experiências ligadas ao catolicismo e ao espiritismo até a completa ausência de vinculação religiosa. Entre os entrevistados, o catolicismo predominou nas famílias, funcionando tanto como regulador da vida cotidiana, do trabalho, da moral e do comportamento quanto como transmissor de valores éticos na infância e na juventude. Dessa forma, a singularidade dessas vivências contribuiu para compreender de que maneira elas ampliaram modos de ver o mundo e produziram identidades plurais. Em alguns casos, como os de Hermes e Paulo, a religião favoreceu um distanciamento crítico; em outros, aproximou da ação social e política por meio da Teologia da Libertação, como ocorreu com Lúcia; e, em outros ainda, não ocupou lugar significativo na formação, como no caso de Eliezer e Carmem.

No último eixo, identidade política, percebe-se que todos os entrevistados trazem em suas memórias aspectos relativos às posições políticas de seus pais que, de algum modo, ressoaram em suas próprias preferências mais tarde, seja por meio de filiações partidárias, seja por afinidades ideológicas. Nesse sentido, a constituição de suas disposições políticas contou com forte influência da transmissão familiar, expressa tanto no trabalhismo ligado ao PTB, no caso de Hermes, Paulo, Maria Augusta, Lúcia e Carmem, quanto no socialismo vinculado ao PCB, no caso de Eliezer.

Entre aqueles cujas famílias se identificavam com o trabalhismo, foi possível observar que, mesmo sem filiação formal, houve múltiplas formas de adesão, seja por pertencimento comunitário, admiração às lideranças ou pelo ambiente social, que contribuiriam para moldar

suas percepções políticas desde cedo, desdobrando-se, em alguns casos, em filiações partidárias no futuro, como ocorreu com Hermes e Maria Augusta. Por sua vez, Eliezer foi o único cuja família possuía filiação a um partido político, o PCB, o que revela um tipo de envolvimento diferenciado em comparação à identidade política das demais famílias, por se tratar de uma militância organizada e vinculada a um partido que atuava fora da institucionalidade formal, devido à ilegalidade imposta a essa organização após 1947.

Além disso, um ponto crucial referente à identidade política diz respeito a como o contexto da ditadura civil-militar tensionou essas experiências familiares, produzindo silêncio, medo e práticas de resistência no cotidiano doméstico. Desse modo, observa-se que essas vivências intergeracionais, marcadas por repressão, vigilância, clandestinidade ou até mesmo por contenção de opiniões, colaboraram para definir as formas de engajamento político dos entrevistados tanto na juventude quanto na vida adulta, constituindo uma disposição importante para sua atuação no CPERS e nos partidos políticos que emergiram durante o processo de abertura e redemocratização brasileira.

Encerrada a análise das dimensões familiares, o próximo capítulo se dedica a investigar como esses sujeitos ingressaram no espaço escolar, explorando tanto seus percursos formativos quanto o início de sua atuação profissional como professores.

5 A ESCOLA BÁSICA: CONDIÇÕES DE ACESSO E ESTRATÉGIAS DE CONTINUIDADE

O espaço escolar deixa marcas profundas nos sujeitos que por ele transitam, sendo essas marcas amplas e heterogêneas, a depender das condições sociais e históricas, das possibilidades de acesso, bem como das experiências formativas vividas por eles. Além disso, a instituição escolar funciona como uma estrutura que separa socialmente os indivíduos, ou seja, institui fronteiras sociais, seja pelas condições de vida, seja pelo conteúdo, ou ainda pela organização do trabalho de preparação para os concursos, distinguindo e ordenando os indivíduos a partir do direito de usar o nome da instituição e do acesso a um título (Bourdieu, 1996).

Ao refletir acerca das memórias que os entrevistados da pesquisa trouxeram a esse respeito, esta seção da tese tem por objetivo demonstrar como as suas trajetórias escolares, assim como a escolha pela profissão docente, foram profundamente marcadas por desigualdades sociais e territoriais, pela diversidade institucional e pelas estratégias que suas famílias adotaram para garantir melhores condições de formação. Portanto, é nesse cenário diverso que se delinearão suas primeiras relações com a escola, tanto como estudantes quanto, posteriormente, como futuros docentes. Para Augustin Escolano Benito (2017), a passagem pela escola constitui um marco integrado ao processo de construção ou reconstrução da identidade narrativa dos sujeitos, configurando-se como um importante mecanismo de apropriação cultural, tanto para estudantes quanto para professores, além de representar, muitas vezes, uma referência para a crítica e a inovação.

Assim, busquei identificar como suas memórias revelaram pistas de que o acesso à educação formal, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, esteve diretamente condicionado pelas trajetórias familiares, pelas condições socioeconômicas, pelas redes de sociabilidade e pelas oportunidades de cada localidade em que viveram. Assim, observar os seus percursos escolares significa também examinar como esses sujeitos tiveram acesso ao capital cultural trazido pela escola e como isso colaborou para produzir disposições que, mais tarde, se tornaram fundamentais para o exercício da docência, isto é, sua inserção no magistério.

Compreender as trajetórias escolares dos entrevistados implica, portanto, acompanhar os movimentos que os conduziram da condição de estudantes para a condição de professores. A diversidade de instituições pelas quais passaram e o contexto histórico em que se formaram, entre o início dos anos de 1960 e meados dos anos de 1970, não apenas configurou suas formações iniciais, mas também constituiu importantes fronteiras para o ingresso no trabalho docente, seja por meio de contratos temporários, concursos públicos ou atuações iniciais na

rede privada. Assim, suas primeiras vivências como professores carregam impressões de seus percursos formativos e ajudam a compreender como cada um deles se constituiu profissionalmente no interior das redes de ensino do Rio Grande do Sul, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, o que posteriormente os levou a se engajar no CPERS.

Dessa forma, antes de avançar para uma compreensão mais ampla das primeiras experiências docentes e dos percursos formativos no ensino superior, é necessário examinar com maior complexidade as bases que estruturam o ingresso desses sujeitos no mundo escolar. Para tanto, a trajetória no Ensino Básico constitui o ponto de partida dessa análise, pois é nesse período que se produziram as primeiras oportunidades e experiências educacionais, bem como as desigualdades de acesso, as estratégias familiares para acessar a escola e os contextos institucionais que caracterizaram cada percurso.

Ao observar esse período inicial da escolarização, torna-se possível identificar tanto os condicionantes sociais que orientaram suas escolhas e deslocamentos quanto as estratégias educativas adotadas por suas famílias, que mais tarde repercutiram na continuidade dos seus estudos. É, portanto, a partir deste alicerce que se inicia a análise da categoria Ensino Básico. Como forma de elucidar esta categoria e seus respectivos eixos, apresento um quadro que reúne os locais de formação dos entrevistados, bem como a informação sobre terem ou não cursado o ensino normal/magistério:

Quadro 7 - Trajetória Escolar: Ensino Básico e formação docente

Nome	Formação Escolar Básica	Ano	Curso Normal/ Magistério
Hermes	Escola Rural de Monte Bérico (Veranópolis/RS) Escola Normal Rural Murialdo (Caxias do Sul/RS)	1950-1961	Sim
Eliezer	Escola do Seu Bandeira (sem nome preciso da escola - Rosário do Sul) Grupo Escolar Paulo Hecker (Rosário do Sul/RS) Colégio Marista de Santa Maria (Santa Maria/RS) Colégio Estadual Manoel Ribas (Santa Maria/RS)	1950-1966	Não
Maria Augusta	Alfabetizada em Rio Branco/Uruguai (sem informação do nome da escola) Grupo Escolar Gomes Jardim (Guaíba/RS) Colégio Estadual Manoel Ribas (Santa Maria/RS)	1953-1966	Não
Paulo Egon	Escola Estadual de Educação Básica Leonardo Fritzen (São Vendelino /RS) Escola Paroquial “Pfarrschule” (São Vendelino/RS) Seminário e Colégio Santo Inácio de Loyola (Salvador do Sul/RS) Colégio São Jacó (Novo Hamburgo/RS) Colégio Estadual Júlio de Castilhos (Porto Alegre/RS) Escola Privada (sem informação do nome da escola - Porto Alegre/RS)	1953-1966	Não

Nome	Formação Escolar Básica	Ano	Curso Normal/ Magistério
Lúcia Camini	Grupo Escolar Rural de Bom Progresso (Campo Novo/RS) Ginásio da CNEC - Ginásio Ministro Ulisses Rodrigues (Campo Novo/RS) Escola Normal Espírito Santo (Três Passos/RS)	1963-1976	Sim
Carmem	Escola Estadual Celina Gladys (Santana do Livramento/RS) Escola Estadual Rivadávia Correia (Santana do Livramento/RS) Escola Estadual Júlio de Castilhos (Santana do Livramento/RS) Escola Estadual General Neto (Santana do Livramento/RS) Colégio Santa Teresa de Jesus (Santana do Livramento/RS) Escola Estadual Paulo da Gama (Porto Alegre/RS)	1966-1977	Sim

Fonte: elaborado pelo autor.

Com base no quadro, observa-se que esses sujeitos frequentaram diferentes instituições escolares, o que revela não apenas a diversidade institucional, mas também a variedade de suas formações educacionais. Entre os tipos de instituições identificadas, destacam-se: grupo escolar⁶⁵, escola confessional católica⁶⁶ (com e sem regime de internato), seminário católico⁶⁷,

⁶⁵ Foi um modelo de estabelecimento de ensino adotado no Brasil republicano, que agrupava várias escolas em um único complexo, ou a um agrupamento de alunos dentro de uma sala de aula para atividades específicas. Segundo Marina Baduy e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro (2020), o surgimento do grupo escolar provocou entusiasmo na sociedade, pois ampliava vagas escolares e atendia a um anseio de modernização ligado à abolição da escravatura, à Proclamação da República e à consolidação da democracia. O ideário republicano dessas escolas, conforme as autoras, visava reduzir o analfabetismo, que atingia mais de 80% da população, configurando-se como iniciativa de escola popular destinada às massas

⁶⁶ Escola confessional católica é uma instituição de ensino que tem como base os princípios e valores da Igreja Católica. Para Roberta Hack (2017), suas origens remontam à chegada de ordens religiosas no período colonial, como os franciscanos (1503) e, principalmente, a Companhia de Jesus, que se destacou na educação de indígenas e camponeses até sua expulsão em 1759. No século XIX, congregações europeias, sobretudo francesas e italianas, fundaram colégios católicos masculinos, femininos e profissionalizantes, como o Liceu Coração de Jesus (SP), criado pelos Salesianos em 1885, o primeiro a oferecer educação profissionalizante no país. Essas instituições, ainda que vinculadas à Igreja Católica, conforme indicado pela autora, mantinham relação com o Estado, obedecendo às normas de controle e supervisão do ensino público, sem liberdade plena para criar currículos.

⁶⁷ Conforme explica Sílvio José Benelli (2006), o seminário católico é um estabelecimento que visa à formação de sacerdotes, de padres para a manutenção dos quadros hierárquicos da Igreja católica, encarregados do serviço pastoral, profético e sacramental à comunidade católica. Em seus estatutos e regimentos, este estabelecimento oferece uma formação que se divide em seis campos: a vida comunitária, a dimensão humano-afetiva, a formação espiritual, a dimensão intelectual, a formação pastoral e a dimensão vocacional.

escola paroquial católica⁶⁸, escola rural⁶⁹, escola normal rural⁷⁰, escolas normais⁷¹ e escolas públicas municipais e estaduais. Essa diversidade implica pensar nas diferenças e nas singularidades das instituições por onde esses sujeitos transitaram, as quais apresentavam distintos modelos político-pedagógicos e práticas disciplinares (laica, católica, comunitária, agrícola). Do mesmo modo, consideram-se as possíveis diferenças quanto à estrutura, ao quadro e à formação dos professores, bem como a distância geográfica de acesso a essas instituições, fatores que poderiam implicar em suas aprendizagens e na forma como adquiriram o capital cultural por meio da escola.

Outro ponto relevante, que já foi apontado no capítulo anterior, é que suas trajetórias escolares foram marcadas por deslocamentos e mudanças de escola. Esse aspecto demonstra que a questão territorial e a relação de acesso à educação foram fatores relevantes para que eles pudessem ampliar suas oportunidades na rede de ensino, já que em muitas das localidades em que viviam só tinham acesso ao ensino primário, em especial nas comunidades rurais, a exemplo de Lúcia e Hermes. Além disso, é importante pensar nas rupturas e continuidades na experiência escolar desses sujeitos, marcadas por adaptações e descontinuidades nas suas redes de sociabilidade escolar.

⁶⁸ As escolas paroquiais católicas nas colônias alemãs e italianas do Rio Grande do Sul foram fundadas pelos jesuítas e outras ordens religiosas com o objetivo de alfabetizar crianças, ensinar catecismo, leitura, escrita e cálculo, e formar professores paroquiais para liderar a educação comunitária. Situadas junto às igrejas e salões paroquiais, essas instituições promoviam valores cristãos, disciplina, coesão social e preservação da língua e cultura dos imigrantes. Serviam como instrumentos de aculturação e mobilização social, articulando a educação religiosa com exigências do Estado, como o ensino do português, e consolidando a presença católica na comunidade (Seidl, 2008).

⁶⁹ De acordo com Caroline Nascimento Pereira e César Nunes de Castro (2021), a criação das primeiras escolas rurais no Brasil esteve vinculada à necessidade de controle social e à formação de mão de obra após o fim da escravidão, no final do século XIX. Essas instituições surgiam, em grande parte, por iniciativa das elites agrárias, com o objetivo de disciplinar e fixar a população no campo, atendendo às demandas da economia agroexportadora. O processo foi marcado pela descontinuidade e pela ausência de uma política pública consistente, o que resultava em forte desigualdade em relação ao meio urbano. A partir da década de 1950, programas educacionais buscaram reforçar a chamada “vocação agrícola” do Brasil, promovendo escolas normais rurais e campanhas de educação comunitária. Contudo, como ressaltam os autores, essas ações tinham mais caráter de assistência e controle do que de emancipação, pois não garantiam o acesso universal à escolarização. Essa herança histórica ajuda a compreender o porquê a educação do campo permaneceu marginalizada por tanto tempo e só começou a ser reconhecida como direito nas últimas décadas do século XX.

⁷⁰ Segundo Rosa de Fátima de Souza Chaloba (2022), entre as décadas de 1930 e 1970 ocorreram várias experiências de formação de professores para escolas primárias rurais no Brasil, destacando-se as Escolas Normais Rurais. Essas experiências estiveram ancoradas no movimento pela ruralização do ensino e nos princípios da Escola Nova e pretendiam formar um professor de novo tipo que fosse um agente de civilização do meio rural.

⁷¹ A primeira Escola Normal foi criada em Paris em 1795 para formar professores do ensino primário e secundário, modelo que se espalhou para outros países. No Brasil, a primeira foi instituída em Niterói em 1835, com expansão para outras províncias, ainda que de forma irregular. A reforma paulista de 1890 consolidou o padrão normalista e criou escolas-modelo para a prática docente. Em 1971, com a Lei n.º 5.692, o curso normal foi oficialmente extinto, sendo substituído pela Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que fragmentou a formação e enfraqueceu a identidade do magistério. Na década de 1980, programas como o CEFAM, tentaram reverter esse quadro, mas a formação de professores foi progressivamente absorvida pelos cursos de Pedagogia e pelos Institutos Superiores de Educação (Saviani, 2009).

Por último, um fato relevante é a presença de acesso à profissão docente, sendo que três (Hermes, Lúcia e Carmem) dos entrevistados cursaram o magistério, demonstrando que a formação docente foi porta de entrada para o trabalho de professor, especialmente para os que advinham da classes média, em particular as mulheres (Louro, 2009). Isso mostra que o magistério estruturou suas identidades profissionais desde o dos últimos anos do Ensino Básico, marcando um fator de distinção, se comparado aos demais entrevistados (Eliezer, Maria Augusta e Paulo), que se formaram em cursos de licenciatura após ingressarem no Ensino Superior.

Como forma de compreender esses distintos processos, penso que é importante trazer à tona algumas das memórias que os entrevistados apresentam sobre suas vivências escolares, lembrando que alguns aspectos já foram mencionados no capítulo anterior e que, portanto, não precisam ser retomados, para que o texto não se torne repetitivo.

Para iniciar, considero importante distinguir as memórias e os diferentes períodos de formação. Para isso, dividirei o texto entre as memórias relativas ao ensino primário e ao ensino secundário ou 2º grau, a depender do ano que cursaram. Cabe lembrar que os entrevistados possuem idades distintas, de modo que as nomenclaturas das etapas de ensino podem variar, uma vez que houve mudanças na organização e na denominação do sistema educacional com a Reforma de Ensino de 1971, quando ocorreu a mudança na terminologia dos antigos cursos primário, ginásial e colegial, que passaram a ser identificados como 1º grau e 2º grau (Santos, 2014).

Em relação ao ensino primário, o que se observou foi que quase todos os entrevistados tiveram formações regulares, sem muitas discontinuidades ou situações que afetassem significativamente sua aprendizagem, com exceção de Maria Augusta que reprovou um anos durante o Curso Primário e Carmem que mudou de escola diversas vezes. Em relação à Carmem, pode-se pensar em como essas mudanças frequentes de escola tiveram impactos em sua rede de sociabilidade escolar e, ao mesmo tempo, nas constantes adaptações pelas quais passou ao trocar de instituição. Contudo, esses aspectos não compareceram em suas memórias. As lembranças que ela traz desse período referem-se à professora que a alfabetizou no primeiro e no segundo ano, a professora Vânia, e a outras professoras, como Lia e Eva Rosinha, “que eram queridas”, e Udair, que “era enérgica”. Recorda-se também que no quinto ano, 1969, fez um trabalho sobre a chegada do homem à Lua e de que conheceu uma de suas melhores amigas, Rita, que permanece sua amiga até hoje. Dessas memórias, o que ela traz sobre a professora Vânia possui um significado distinto, pois atribui parte da escolha da profissão à relação de afeto que estabeleceu com essa professora, o que pode ser observado no trecho a seguir:

Eu tenho até, embora hoje eu não seja uma cristã nem católica, eu tenho um menino Jesus que ela me deu quando terminou o ano, que quando chega o Natal eu monto o pinheirinho e eu coloco, porque hoje aquele menino Jesus tem 59, 60, vai fazer 60 anos que ele tá comigo. É uma lembrança dessa professora que me marcou bastante. Talvez isso explique um pouco a paixão pela alfabetização, porque eu sou uma professora alfabetizadora (PADILHA, Carmem; 2025).

Quanto ao que Carmem indica em suas reminiscências, pode-se perceber que houve uma seleção afetiva da memória, com destaque para relações positivas e marcantes, não comparecendo aspectos que pudessem ter trazido algum prejuízo à sua aprendizagem ou as rupturas institucionais vivenciadas nesse período. Além disso, destaca-se a centralidade da figura da professora Vânia, como referência tanto do ponto de vista simbólico quanto do ponto de vista formativo. Comparecem, também, as relações de afetividade com as professoras Lia e Eva Rosinha, descritas como queridas, em contraponto à professora Udair, caracterizada como enérgica, o que demonstra distinções pedagógicas entre os modos de ensinar, a relação de afeto entre professores e estudantes e os processos de disciplinarização escolar.

Outro ponto diz respeito ao que foi ensinado, como o trabalho que a professora Eva Rosinha propôs sobre a chegada do homem à lua, o que evidencia o significado de determinadas práticas educativas na infância, capazes de produzir aprendizagens duradouras e lembranças afetivas. Também é importante pontuar as lembranças relacionadas à amizade com Rita, o que aponta para a relevância das relações sociais estabelecidas na escola como sinais persistentes do percurso formativo.

Um aspecto igualmente importante que se pode observar é a reinterpretação do passado a partir de sua identidade profissional, especialmente como professora alfabetizadora, tendo como referência sua professora, Vânia. Dessa forma, Carmem atribui às experiências iniciais no ensino primário um papel explicativo em sua escolha profissional. Além disso, o gesto de conservar o menino Jesus, recebido da professora Vânia na infância, simboliza a força dessa memória, que a acompanha em seus natais há mais de 60 anos, demonstrando uma permanência material da memória: um objeto simbólico que evoca e conecta passado e presente, articulando-os no tempo.

Quanto à Maria Augusta, ela estudou o primeiro ano em uma escola pública do Uruguai, cujo nome não recorda, e, nos anos seguintes, frequentou o Grupo Escolar Gomes Jardim, em Guaíba/RS, município da região metropolitana de Porto Alegre. Nesse período, reprovou um ano, quando morou por seis meses em Buenos Aires, como foi mencionado no capítulo anterior. No caso dela, a adaptação a outros sistemas de ensino, como o uruguaio, e a reprovação escolar

associada ao deslocamento internacional de sua família não parecem ter trazido prejuízos à sua aprendizagem, constituindo vestígios da capacidade de adaptação escolar diante de mudanças institucionais e culturais, inclusive em contexto internacional. Além disso, especialmente seu pai via a reprovação escolar de maneira relativizada, não a entendendo como fracasso. Para ele, havia centralidade do capital cultural familiar, com valorização da cultura para além da escolarização formal, de modo que morar em Buenos Aires propiciaria aos filhos não apenas uma vivência cultural diferenciada, mas também o acesso a inúmeros bens culturais que a cidade dispunha, diferentes daqueles que encontrariam vivendo em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

No que se refere aos demais entrevistados, o único que relatou alguma dificuldade de adaptação à escola foi Hermes, que afirmou não querer ir à Escola Rural de Monte Bérico nos primeiros anos, apesar da instituição ficar muito próxima de sua casa. Bem como pelo fato de alternar o trabalho no campo com a escola. Diante de sua recusa, seu pai ameaçou castigá-lo com o uso de um relho⁷², caso persistisse na negativa. Segundo o entrevistado, a partir desse momento, a oposição em ir à escola cessou e nunca mais deixou de frequentá-la. Nesse sentido, esse episódio demonstra como a coerção física familiar era comum, entendida na época como prática educativa, sendo legitimada no contexto histórico e rural no qual ele vivia.

Entre os demais, Paulo, no ensino primário, alternou seus estudos em dois turnos entre a Escola Estadual de Educação Básica Leonardo Fritzen, que estudava pela manhã, e uma escola paroquial católica da comunidade alemã de sua região, chamada de *Fahrrschule*⁷³. A alternância entre uma escola pública e uma escola paroquial pode ter sido usada como estratégia educativa por parte de sua família, sendo a escola paroquial um espaço de socialização cultural e linguística, marcando uma diferença entre a educação estatal e a educação religiosa e étnica. De suas lembranças deste período, relata que havia diferenças quanto às duas escolas. Segundo seu depoimento, a escola paroquial era mais difícil, como maior rigidez, o que é possível ver nesta parte de seu depoimento:

Eu tinha um professor, ele veio da Alemanha e ele era muito durão, durão. Isso eu me lembro muito, muito. E eles, naquela época, mandavam as crianças se ajoelhar em cima de milho. [...] E aí ele fez uma coisa lá comigo e eu resisti. Eu resisti e disse que não. Tinha mandado, e eu disse: “não vou fazer, vou chamar meu pai”. Porque os pais diziam: não deixa. Na época, eles batiam nas crianças.[...] A *Pfarrschule* era uma escola, eu acho que era tipo da igreja, coisa assim, uma coisa diferente, e nós tínhamos que ir nas duas. E na *Pfarrschule* que era mais difícil. A gente não era fácil, mas eu

⁷² Chicote de couro.

⁷³ O termo em língua alemã significa “escola do pastor”.

resisti e meu pai foi falar com ele: “não bate no meu filho”, entende? (EGON, Paulo; 2024).

Em relação aos pontos expostos por Paulo, observa-se que a escola paroquial apresentava maior rigor normativo, com o uso de punições corporais, como as descritas por ele, a exemplo de ajoelhar-se sobre o milho. Os castigos escolares podem estar relacionados às práticas adotadas pelas ordens religiosas que administravam a instituição, que desde a sua origem se utilizam desses mecanismos de punição (Grazziotin; Almeida, 2013). Esses relatos sugerem que tais punições ainda eram comuns nesse período, evidenciando uma naturalização histórica da violência educativa, que era compreendida como parte do modo de educar da época, especialmente entre o final dos anos 1940 e início dos anos 1950. No entanto, seu relato também mostra que, em algumas situações, estudantes, orientados por suas famílias, já não aceitavam mais esse tipo de prática, questão lembrada por Grazziotin e Almeida (2013, p. 597), que dizem que “com o decorrer do tempo os castigos físicos e de humilhação contra os alunos foi diminuindo, também houve mudança de comportamento dos pais, eles começaram a contestar esta prática”. No caso de Paulo, ele recorreu ao apoio familiar para impor limites à autoridade escolar, buscando contestar o uso de castigos corporais como forma de educar.

Quanto a experiência de Eliezer nessa etapa, no primeiro ano, estudou na “Escola do seu Bandeira”, em Rosário do Sul, não sabendo precisar o nome oficial da instituição, pois era assim que a chamavam, em referência ao nome do diretor da instituição, “Seu Bandeira”. Posteriormente, do segundo ano até a metade do quinto ano, estudou no Grupo Escolar Paulo Hecke, na mesma cidade, tendo concluído o quinto ano no Colégio Marista de Santa Maria, em Santa Maria/RS, em razão da mudança de sua família no decorrer do ano letivo. Em relação ao período do primário, o entrevistado expôs poucas lembranças. Recorda-se, principalmente, dos filhos do diretor da escola, que viviam brigando e eram protegidos pelo pai, bem como do fato de ter estudado no Grupo Escolar junto com seus irmãos mais velhos.

A partir desse relato, nota-se uma predominância de lembranças de caráter social e afetivo, em detrimento de recordações pedagógicas ou relacionadas aos professores. O que comparece em sua memória é a referência à escola por meio de uma denominação informal e a ênfase nas relações de poder existentes no espaço escolar, como a possível proteção do diretor aos próprios filhos. Além disso, outro aspecto que mostra a força dessa memória escolar é a presença de vínculos familiares, evidenciada pelo fato de ter frequentado a mesma instituição que seus irmãos. Destacam-se, ainda, indicações sobre o acesso ao ensino primário por meio dos Grupos Escolares, ressaltando a importância que essas instituições assumiram na ampliação

do acesso à educação para uma parcela da população brasileira, especialmente a população urbana, como demonstrado em nota (Ribeiro, 2012).

No que se refere à trajetória de Lúcia, nessa etapa estudou em uma única instituição, o Grupo Escolar Rural de Bom Progresso, que se localizava no município de Bom Progresso/RS, à época pertencente ao município de Campo Novo/RS. Nesse período de sua formação, morava em uma vila mais afastada, precisando caminhar cerca de três quilômetros para chegar à escola. Além disso, sua família enfrentava grandes dificuldades devido ao elevado número de filhos, o que fazia com que não conseguissem atender às necessidades de todos, particularmente no que diz respeito a calçados e agasalhos, sobretudo para uso durante o inverno. Diante dessas condições, relata que seus pais consideraram mais adequado que iniciasse o primeiro ano do ensino primário em julho de 1962, uma vez que completaria sete anos apenas em janeiro do ano seguinte. Assim, foi incluída na turma no meio do ano, ainda com seis anos de idade, a partir de um arranjo estabelecido por seus pais junto à escola. Lúcia também recorda que, enquanto frequentava a escola, ocorreu o golpe civil-militar, fato que apareceu em dois trechos de sua entrevista:

Aí o professor reuniu todo mundo lá e disse que tinha acontecido a “revolução” e que nós devíamos voltar para casa para esperar as ordens, depois que tinham mudado o regime do governo. Claro, a gente, criança, veio para casa (CAMINI, Lúcia; 2023).

Simplesmente nos mandaram para casa para aguardar um segundo aviso. Eu não lembro quantos dias de interrupção naquele momento. E, a partir daí, a gente percebia que ninguém falava, ninguém explicou o que tinha acontecido. E em casa o meu pai dizia que era melhor não se manifestar (CAMINI, Lúcia; 2025).

O que se pode notar em relação à escolarização de Lúcia no ensino primário é que, apesar das desigualdades sociais e geográficas que permearam o seu acesso à escola, ela teve uma formação contínua, sem interrupções significativas nesse processo. Isso se deve, em parte, ao fato de ter estudado em uma única instituição, o que indica um fator de estabilidade em sua trajetória escolar. Tal aspecto pode estar associado ao contexto rural em que vivia e à oferta limitada de instituições escolares, o que reforça não apenas as desigualdades territoriais de acesso à educação, mas também as restrições quanto à diversidade de experiências escolares possíveis nesse meio. Além disso, tanto os relatos das dificuldades enfrentadas para acessar a escola quanto os impactos do Golpe de 1964 marcaram sua memória escolar, na qual predominaram as questões sociais e políticas em suas reminiscências.

A respeito dessas experiências, é possível afirmar, primeiramente, que as dificuldades que ela, assim como seus irmãos, enfrentou quanto ao acesso geográfico à escola no meio rural,

tendo que percorrer diariamente uma longa distância até chegar à instituição, a distingue dos demais entrevistados, que não relataram essa situação. Além disso, observa-se como as condições socioeconômicas e a falta de recursos materiais, como calçados e agasalhos, aliadas às questões climáticas, podem ter impactado sua experiência escolar e o ingresso na escola, levando a família a realizar um arranjo estratégico junto à instituição para que ela pudesse iniciar o ensino primário de forma antecipada, fato não lembrado pelos outros sujeitos da pesquisa.

Outro ponto que ela traz em seu relato refere-se ao impacto que o golpe civil-militar teve em sua memória escolar, o que possivelmente guarda elementos do presente na resignificação dessas recordações, o que mostra a potência de suas lembranças, indicando também que seu percurso escolar foi atravessado por acontecimentos políticos nacionais mais amplos, como o Golpe de 1964, lembrados também por Eliezer. A lembrança do professor pedindo para que as crianças fossem para casa e aguardassem até serem chamadas novamente, pois havia acontecido a “revolução”⁷⁴, bem como o vazio e o silêncio (“a partir daí, a gente percebia que ninguém falava”), a falta de explicações sobre o que havia ocorrido e o medo de seu pai em se manifestar, tudo isso emerge no presente a partir de seu testemunho e ganha outros significados. É como se, de certa forma, Lúcia encontrasse hoje aquelas explicações que não teve na infância, que nem seus professores nem sua família lhe deram naquele momento, constituindo um acerto com seu passado que lhe permite, no presente, reconstruir essa memória.

Considerando o conjunto das trajetórias examinadas neste tópico, foi possível concluir que os percursos formativos dos entrevistados no ensino primário foram, em sua maioria, contínuos, com poucas discontinuidades significativas, tanto institucionais quanto pedagógicas. Tal constatação revela uma relativa estabilidade no acesso e na permanência escolar, inclusive entre aqueles que enfrentaram maiores dificuldades, como a troca de escolas, a reprovação e a distância entre o local de moradia e a instituição de ensino. Do ponto de vista institucional, observou-se o predomínio do ensino público nas trajetórias formativas dos entrevistados, com centralidade dos Grupos Escolares como principal forma de acesso à escolarização, sobretudo no meio urbano. Por fim, constatou-se, ainda, a existência de diferenças institucionais entre os contextos urbano e rural, revelando desigualdades no acesso e nas condições de escolarização.

No que diz respeito às memórias escolares, verificou-se que houve uma prevalência de memórias afetivas e relacionais, bem como das condições sociais, geográficas e políticas de

⁷⁴ Para Lucileide Costa Cardoso (2011), o termo revolução foi utilizado pelos militares como mecanismo discursivo para nomear e justificar o golpe civil-militar de 1964 no Brasil.

quando estudaram, com poucas citações de recordações pedagógicas. Um ponto que também compareceu em suas lembranças diz respeito à figura dos professores, demonstrando aspectos relativos em especial ao afeto que tinham por eles, ou então daqueles que eram mais rígidos, ou que deixaram uma marca simbólica e significativa do ponto de vista da sua formação. Note-se, também, que parte dessas experiências do ensino primário foi ressignificada a partir do presente, especialmente quando articuladas a outros fatores, como a identidade profissional e a compreensão histórica mais ampla do período em que estudaram, sendo um sinal de que as memórias do passado são sempre do presente, ou seja, o passado é reabsorvido pelo presente (Hartog, 2013).

Terminado o exame deste ponto, passa-se à análise da trajetória dos entrevistados em relação ao ensino secundário. Dentre as lembranças referentes a esse período, todos eles apontaram desafios e dificuldades enfrentadas no momento de transição do curso primário para o curso ginásial. Cinco dos sujeitos da pesquisa relataram ter realizado o Exame de Admissão ao Ginásio como condição para ingressar nessa etapa de ensino (Hermes, Eliezer, Maria Augusta, Lúcia e Carmem). O único que não fez menção ou não se recorda de ter realizado a prova seletiva foi Paulo, que, nesse período, deixou sua cidade de origem e passou a estudar em regime de internato no Seminário Santo Inácio de Loyola, conforme já mencionado anteriormente. A ausência da lembrança, contudo, não significa que não a tenha realizado, pois se tratava de uma exigência legal na época.

Observou-se que o Exame de Admissão constituiu, para a maioria dos entrevistados, uma barreira institucional a ser superada para a continuidade dos estudos. Além disso, algumas famílias mobilizaram estratégias para viabilizar o acesso a essa etapa de ensino, como aulas particulares, cursinhos preparatórios e a busca por bolsas de estudo em instituições privadas ou comunitárias. Tal movimento se explica, em parte, pela escassez de instituições públicas que ofertavam vagas no ginásio, indicando investimento e apoio familiar para a continuidade da escolarização⁷⁵.

⁷⁵ Para Abreu e Minhoto (2012), no que se refere ao ingresso no primeiro ano do ginásio, a Reforma Francisco Campos, de 1931, estabeleceu as seguintes condições: o candidato deveria ter idade mínima de 11 anos; ser aprovado em Exame de Admissão, com classificação suficiente para o número de vagas disponíveis; e efetuar a inscrição mediante requerimento e pagamento de taxa. Além disso, a realização do exame era limitada a um único estabelecimento de ensino, no qual o candidato pretendia se matricular. Na análise das autoras, durante o período de vigência dos exames, entre 1931 e 1971, observaram-se inúmeras alterações legais na forma, no conteúdo e no funcionamento do processo seletivo para o ensino secundário. Contudo, nenhuma dessas mudanças extinguiu o ritual de passagem entre o ensino primário e o secundário. Assim, a institucionalização do exame, em âmbito nacional, consolidou-se como instrumento oficial de seleção e como único caminho de acesso ao ensino secundário, revelando-se um mecanismo elitista e de distinção social, com poucas vagas e grande número de reprovados nos exames (Neves, 2019). Nesse contexto, o ensino primário destinava-se majoritariamente à

Como forma de referendar o processo de ingresso no Ginásio, toma-se como exemplo o testemunho de Maria Augusta. Segundo ela, “naquela época, tinha Exame de Admissão para fazer o ginásio. E tinha uma balsa que vinha de Guaíba para Porto Alegre⁷⁶, e eu e uma colega minha vínhamos de balsa para ter aula particular aqui em Porto Alegre, para fazer alguma coisa” (Feldman, 2024, p. 20). Seu relato, além de atestar que o referido exame era uma prática obrigatória e amplamente difundida, evidencia que muitas famílias precisavam investir financeiramente e buscar alternativas de capacitação para que seus filhos pudessem dar continuidade aos estudos no ensino secundário, seja por meio de cursinhos, seja por aulas particulares.

No caso de Maria Augusta, o deslocamento frequente entre Guaíba, uma cidade de pequeno porte, e Porto Alegre, para cursar aulas particulares, revela não apenas uma preparação precoce, mas também uma intensificação da escolarização em sua rotina cotidiana enquanto criança. Tal experiência evidencia as desigualdades inerentes a esse processo seletivo, uma vez que nem todas as famílias dispunham das mesmas condições econômicas para investir na preparação dos filhos. Nesse sentido, o capital econômico familiar operava como fator decisivo para o acesso ao capital cultural, contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais (Bourdieu, 2023).

De forma semelhante à experiência de Maria Augusta, Carmem também relatou ter realizado aulas particulares como preparação para o Exame de Admissão. Segundo seu depoimento, estudou “naquele livro azul, grosso, que se chamava *Programa de Admissão*” (Carmem Padilha, 2025). Além disso, frequentava um cursinho concomitante ao quinto ano do ensino primário e realizava aulas particulares com a mesma professora que lecionava para sua turma, a professora Eva Rosinha, no turno inverso. Como resultado desse investimento, Carmem foi aprovada no curso ginásial, ingressando no Colégio Santa Teresa de Jesus, instituição na qual tanto ela quanto sua mãe desejavam que estudasse. Seu ingresso ocorreu por meio de bolsa de estudos. Outro aspecto destacado em seu relato refere-se ao acesso limitado ao ensino público nessa etapa da escolarização. Conforme afirmou, havia uma escola pública estadual, porém, localizada a uma distância considerável de sua residência, evidenciando, mais uma vez, que a distância geográfica constituía um fator limitador ao exercício do direito à educação.

formação das camadas populares, enquanto o ensino secundário era voltado às elites econômicas e culturais do país (Abreu; Minhoto, 2012).

⁷⁶ Até os anos de 1950, a travessia de Guaíba para Porto Alegre era feita de balsa, pois não havia a ponte que liga as duas cidades, sendo posteriormente construída em 1958 (Gonçalves, 2022).

O relato de Carmem revela outros aspectos relacionados ao processo de ingresso no ginásio, como a utilização de materiais padronizados de preparação, a exemplo do manual por ela citado, intitulado *Programa de Admissão*, que funcionava simultaneamente como referência curricular e como instrumento de normalização do exame. A respeito desses manuais preparatórios, as pesquisas de Késia Caroline Ramires Neves (2019) indicam que eles ocuparam lugar privilegiado no contexto dos exames de admissão, constituindo-se como fontes relevantes para a compreensão tanto da política avaliativa que orientava esses exames quanto dos conteúdos programáticos considerados prioritários nas provas. Além disso, a autora aponta que tais manuais são indicativos dos saberes mobilizados na prática pedagógica dos professores atuantes nos cursinhos preparatórios.

Outro elemento exposto por Carmem foi o papel central desempenhado por sua professora do quinto ano, Eva Rosinha, em sua preparação para a prova, atuando em diferentes turnos e espaços educativos. Esses elementos constituem indícios da convergência entre a escolarização regular por ela frequentada e o ensino suplementar, configurando uma forma de escolarização paralela orientada à aprovação no exame.

Sob a perspectiva do acesso, seu depoimento reforça, mais uma vez, o caráter desigual do acesso ao ensino público secundário, como pontua Gil (2022), embora o exame fosse apresentado no debate público como forma de garantir qualidade do ensino devido ao baixo grau de instrução do ensino primário, sua principal função foi selecionar candidatos para um número limitado de vagas, principalmente nas instituições públicas. Outro fator indicado pela entrevistada é a relação entre acesso à escola e o local de moradia, tal condição evidencia a dimensão das desigualdades socioespaciais, uma vez que o local de moradia se constituía como fator que podia determinar o acesso a esse direito. Ademais, o relato destaca a relevância das bolsas de estudo como estratégia de ingresso no ensino secundário para famílias com recursos financeiros limitados. Do mesmo modo, observa-se que a escolha da instituição de ensino foi orientada por expectativas familiares, revelando projetos educativos e aspirações de mobilidade social, especialmente por parte de sua mãe.

Diferentemente de Maria Augusta e Carmem, que se prepararam para o Exame de Admissão por meio de aulas particulares ou cursinhos, os demais entrevistados relataram ter realizado a preparação de forma autônoma. Esse é o caso de Lúcia, Hermes e Eliezer. No caso de Lúcia e Hermes, é possível supor que o contexto rural em que viviam tenha limitado o acesso a esse tipo de preparação, sobretudo em razão do reduzido capital econômico de suas famílias, bem como da distância em relação aos centros urbanos, onde tais recursos educacionais possivelmente se encontravam.

No caso de Eliezer, que realizou as provas na própria instituição em que concluiu o ensino primário, o Colégio Marista, é plausível pensar que tenha havido algum tipo de preparação institucional nesse processo. Contudo, tal aspecto não foi explicitamente mencionado em seu relato, o que permite aventar também a hipótese de uma preparação mediada pela família, que demonstrava preocupação com a continuidade dos estudos dos filhos.

Posteriormente à aprovação nesse exame, Lúcia ingressou na Escola Cenecista Ministro Ulisses Rodrigues, em Bom Progresso, no mesmo distrito em que havia cursado o ensino primário. Eliezer permaneceu no Colégio Marista. Hermes, conforme já mencionado em outras partes do texto, ingressou no Colégio Murialdo. Os depoimentos indicam que o processo de transição entre o ensino primário e o ensino secundário acarretou mudanças significativas em suas trajetórias escolares: Lúcia passou a estudar no período noturno quando tinha entre 11 e 12 anos e relatou condições precárias na instituição que frequentou, especialmente no que se refere à formação dos professores e à infraestrutura escolar. Hermes, por sua vez, após um intenso processo de negociação com a família para dar continuidade aos estudos e enfrentar um seletivo e desigual processo de ingresso, mudou-se de sua localidade de origem e passou a estudar em regime de internato, beneficiado por uma bolsa federal que lhe garantiu melhores condições de permanência e formação. Eliezer, antes de ingressar no ginásio, vivenciou uma mudança de escola e de cidade, passando a estudar em uma instituição privada de confissão católica, marcada por uma forte cultura escolar religiosa. Como consequência desse processo de adaptação, conforme já exposto, foi reprovado duas vezes no Ginásio.

As transformações vivenciadas por esses sujeitos, guardadas suas singularidades e diferenças, podem ser mais bem compreendidas a partir da análise de três trechos de suas memórias, que são importantes de serem examinadas em conjunto. Além disso, de modo geral, ajudam a identificar o quanto a transição entre o ensino primário e o secundário marcou suas experiências escolares, sendo um grande e significativo deslocamento dentro do campo educativo, principalmente pela grande carga simbólica e social que representava passar pela seleção ao curso ginásial e ingressar no ensino secundário. Assim, para que não fique pesada a leitura, apresento os relatos de Lúcia e Hermes, após, será examinado o relato de Eliezer:

Aí era Ministro Ulisses Rodrigues o nome daquele ginásio criado nessa mesma escola, só que aí já era noturno, então a gente já frequentou à noite. Imagina, a gente tinha aqui 11, 12 anos, já ia no noturno para frequentar o ginásio. E as condições da escola também eram muito precárias. Eram professores que vinham da cidade, porque, na época, Bom Progresso não era município, era uma vila, um distrito. Eles vinham, davam as aulas e iam embora. E a gente até gostaria de fazer pesquisa, mas a biblioteca era muito pobre. Então, assim, a leitura era muito precária, muito insuficiente (CAMINI, Lúcia; 2025).

Feito o exame, o Padre Serafin Tonin, Diretor, nos reuniu, a todos, na frente do Colégio, para anunciar o resultado [...] Eu estava lá atrás, constringido e temeroso, esperando a sentença. Se ficasse entre os cinco seguiria os estudos, se não, voltaria para a roça. Padre Serafin pigarreou, balançou a cabeça, destacou a importância do momento, disse do valor da participação de todos, que aquilo era apenas o início, que esperava muito de todos no curso, que crianças sem professor e sem escola aos milhões, no Brasil, esperavam por nós no futuro, e, por fim anunciou com toda pompa e circunstância: - O PRIMEIRO LUGAR É DE ...HERMES ZANETI! (ZANETI, Hermes; s.d)

A mudança de escola e de rotina de estudos vivenciada por Lúcia e Hermes, ao ingressarem no Ginásio, indica que ambos tiveram não apenas de passar por adaptações e adequações forçadas em seus percursos escolares, mas também enfrentaram condições distintas e desiguais em relação às instituições que ingressaram. Lúcia, por sua vez, permaneceu morando com a família, possivelmente mantendo rotinas de trabalho, as quais sua família dependia no contexto rural em que viviam, tanto no âmbito doméstico quanto no trabalho agrícola. Além disso, passou a estudar no período noturno em uma idade incomum, entre 11 e 12 anos, se comparada aos padrões atuais. Ao mesmo tempo, a precariedade da infraestrutura escolar também deve ter impactado a forma como teve acesso à escolarização, especialmente no que se refere à biblioteca e a outros recursos limitantes, tanto do ponto de vista didático quanto pedagógico, como o acesso à pesquisa e à leitura, fatores que interferiam diretamente em seus estudos. A dependência de professores itinerantes ou sem vínculo com a comunidade revelou-se, igualmente, como uma fragilidade institucional e como expressão de desigualdade territorial, característica de uma escola situada em contexto rural (distrito/vila), mais afastada do centro urbano.

Por fim, não se pode deixar de destacar a importância da instituição frequentada por Lúcia, vinculada à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)⁷⁷, que tinha como objetivo atender ao ensino secundário. Tratava-se de um modelo de escola privada comunitária, dependente de financiamento público, que durante um período da ditadura civil-militar, expandiu-se e recebeu um expressivo montante de recursos federais, chegando a concentrar, ao final da década de 1960 e início da de 1970, 57,7% do orçamento da União destinado à

⁷⁷ A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), fundada em 1943 por Felipe Tiago Gomes, foi uma das maiores redes de ensino do Brasil, chegando a ter mais de 2.000 escolas no início do século XXI. Criada para oferecer educação secundária gratuita a jovens carentes, a CNEC atuou como um modelo híbrido, misturando características de escolas públicas e privadas. Ela dependia de verbas governamentais e do apoio comunitário para se manter. No entanto, após 2001, com a expansão da oferta de ensino público pelo governo, a instituição perdeu grande parte de seu financiamento e precisou começar a cobrar mensalidades, tornando-se uma escola privada com fins lucrativos (Pereira; Silva; Neta, 2018).

Assistência Técnica e Financeira às instituições de Ensino Fundamental (Pereira; Silva; Neta, 2018; Pereira, 2020).

O relato de Lúcia traz evidências relevantes acerca das condições oferecidas aos estudantes, aspecto corroborado por Pereira (2020), que identificou, em sua pesquisa, pistas de que a instituição apresentava, além de uma incapacidade técnica, uma grande carência de professores especializados. Segundo a autora, essa situação decorria da falta de pessoal habilitado e dos baixos salários pagos pelas escolas da Campanha, o que dificultava a contratação e a permanência de docentes.

A situação apresentada por Hermes traz outros elementos dessa experiência de transição do ensino primário para o secundário, ao expor os medos e angústias vivenciados ao longo desse processo, especialmente durante o Exame de Admissão. Essa etapa foi marcada por uma forte expectativa em relação à aprovação, uma vez que o insucesso poderia significar a interrupção da continuidade dos estudos e a imposição de outro destino social, como o retorno ao trabalho na roça. Tal circunstância evidencia a elevada carga simbólica e emocional atribuída ao resultado do exame, associada às possibilidades de mobilidade social. Esse aspecto constitui um indicativo de como a escolarização se configurou, em seu caso, como uma alternativa oposta à permanência no trabalho rural.

Outro ponto relevante nas recordações trazidas por Hermes refere-se ao anúncio, feito pelo padre Serafim Tonin, dos aprovados nessas provas para ingressar no ensino secundário. O discurso proferido pelo religioso, conforme descrito pelo depoente, é identificado não apenas pelo conteúdo, mas também pelos sons e gestos corporais – como o pigarrear e o balançar de cabeça –, os quais podem ser interpretados como um reforço institucional da importância daquele momento e das expectativas que a instituição depositava nos estudantes. Ao afirmar que “crianças sem professor e sem escola aos milhões, no Brasil, esperavam por nós no futuro”, o padre projetava sobre aqueles jovens o papel de futuros professores rurais, contribuindo para a construção de expectativas e disposições ligadas à formação docente. Ademais, observa-se como a instituição escolar atuava na produção de disposições de distinção e pertencimento, estruturadas a partir do êxito escolar. Ter o nome em primeiro lugar na lista de aprovados e obter uma bolsa de estudos, além de representar um fator de distinção em relação aos demais estudantes, constituiu uma forma de driblar limitações sociais e subjetivas, produzindo novos horizontes de expectativas a partir do acesso ao ensino secundário e ao curso normal rural, aspecto que será analisado mais adiante neste capítulo.

Diferentemente das condições vivenciadas por Lúcia e Hermes, Eliezer experienciou uma transição marcada por uma mudança repentina para uma cidade maior e com maior

infraestrutura educacional, conforme indicado anteriormente, a qual ele atribui tanto a uma crise no casamento de seus pais quanto à busca por novas oportunidades de estudo para os filhos. Assim, Eliezer relata que a ida de Rosário para Santa Maria o marcou de forma significativa, sobretudo pela saída da escola em que estudava e pela separação dos amigos que ficaram, o que reforça a importância dos aspectos relacionais e afetivos em suas reminiscências. Em seu texto autobiográfico, expõe como foi isso para ele: “Mudanças sempre são traumáticas para crianças, pois se trata do abandono dos amigos, da escola e de outros afetos, provavelmente, para sempre. Gostava muito de minha pequena escola e de suas professoras” (2024b). Em outro trecho, expõe suas lembranças de como foi chegar a Santa Maria, especialmente no momento de ingresso no Colégio Marista e da realização da seleção para o curso ginásial da instituição:

Ao chegar em Santa Maria, fui matriculado no Colégio Marista Santa Maria, já que na época era muito difícil conseguir vaga em escola pública [...] Mesmo tendo ingressado na 5ª série, já no meio do ano ao final, foi aprovado, no exame de admissão ao ginásio, uma espécie de vestibular para este nível de ensino que funcionava como um funil, excluindo da escola milhares de jovens, todos os anos. Meus irmãos mais velhos já tinham sido vítimas deste processo e deixado de estudar (PACHECO, Eliezer 2024b).

Em relação a esse trecho, observa-se, novamente, o que foi mencionado por Hermes e Lúcia acerca do peso atribuído ao Exame de Admissão como mecanismo de seletividade escolar. Eliezer o compara, de forma elucidativa, ao vestibular, dispositivo igualmente marcado pela seletividade juvenil, embora voltado ao ensino superior, e estabelece uma analogia com um funil, objeto que pode ser utilizado como instrumento de filtragem, separando uma grande parte de uma menor, tal qual a prova de ingresso no Ginásio, marcada por um número significativo de candidatos e por um contingente reduzido de aprovados. Além disso, o relato evidencia as dificuldades de acesso a vagas na escola pública nesse período, especialmente na década de 1950, quando Eliezer ingressou no ensino secundário, já lembrado antes, o que levou seus pais a buscarem outras estratégias para garantir a escolarização dos filhos, recorrendo a uma instituição privada de ensino, o Colégio Marista.

Seu depoimento revela, ainda, evidências de desigualdades intergeracionais, à medida que expõe o impacto do Exame de Admissão sobre seus irmãos mais velhos, que não puderam dar continuidade aos estudos por não terem sido aprovados para esta etapa de ensino. Essa recordação indica sinais de que as desigualdades educacionais também se manifestavam no interior da própria família, assinalando que nem todos os membros dispunham das mesmas condições. Particularmente no caso dos irmãos mais velhos, a narrativa reforça que o chamado “fracasso escolar” não se configurava como um problema individual, mas como resultado de

condições sociais e institucionais mais amplas, relacionadas tanto à insuficiência do Estado em atender a essa demanda estrutural quanto a um projeto das elites, que restringia o acesso das classes populares à educação de forma mais abrangente (Gil, 2022).

Para finalizar a análise deste processo de transição entre o ensino primário e o ensino secundário, o relato de Paulo, como já explicitado antes, foi o único dentre os entrevistados que não se recorda de ter feito a seleção para a entrada no Ginásio. Contudo, trouxe outras lembranças desse processo, que são igualmente representativas, dada a singularidade dessa experiência. Quando se observa o percurso transitório de Paulo entre o primário e secundário, nota-se que a mudança impactou de maneira profunda, como já relatado anteriormente, pois deixou sua casa e sua cidade natal e foi estudar em regime de internato no Seminário Santo Inácio de Loyola. Dessa experiência, Paulo produziu um texto intitulado “Para o ‘Kappesberg’”: quase biografia de Paulo Egon Wiederkehr”, escrito para o capítulo do livro *Sonhos que a Torre Inspirou: Colégio Santo Inácio – Salvador do Sul*, que reúne memórias de ex-alunos do Colégio Santo Inácio de Loyola. Desse texto, selecionei um trecho em que Paulo relata as condições de sua saída e o quanto essa mudança o afetou.

Na memória de ninguém pode se apagar (na minha nunca se apagará, eu tinha 12 anos em 1958) o caminhão chegando pela estrada de chão e encostando chão e encostando na frente de nossa casa para "carregar os futuros seminaristas, que viajarão de São Vendelino para "Kappesberg". Jogamos as trouxas, mochilas, pacotes e malas na carroceria do caminhão e depois subimos, o meu irmão José Vitor e eu, nos juntamos aos outros que já haviam "embarcado", entre eles o Guido Junges, o Irineu e o Léo Schneider. Depois na localidade de Chico Pedro embarcamos o Elbio Fritzen, o Canísio, o Léo e o Renato Angst. O caminhão se afastou lentamente. Não se podia chorar e não se chorou. Os familiares e a casa aos poucos iam desaparecendo, todos nós sorridentes, o coração na mão e o vento no rosto. Viajamos até o Colégio Santo Inácio sabendo que ficaríamos um longo ano longe de casa (EGON, Paulo; 1999).

Na sequência, também descreve como foi a sua chegada no seminário e as lembranças daquilo que vivenciou na escola durante o Ginásio.

No começo tudo era novidade, especialmente para quem saiu de um vilarejo tão pequeno que cabia inteiramente dentro de cada um de nós.. Aos poucos a saudade apertava, até se tornar quase insuportável. Muito cedo, ainda criança, descobrimos o que é saudade. A palavra que melhor traduz o que sentíamos é da língua alemã, "Heimweh"- dor de casa. As aulas, o trabalho, os livros de Karl May, os esportes, especialmente o futebol e ainda outras atividades nos mantinham ocupados, longe das "tentações (mãos fora dos bolsos), faziam o tempo passar mais depressa. Parece ontem, Páscoa, Passeio Grande, Dia de Festa: Aleluia de Haendel ao acordar, no peito a alegria e a felicidade não cabiam, transbordavam. Para viver e lembrar grandes músicas daqueles tempos com Vivaldi, Mozart, Tchaikovsky, Strauss, Beethoven e do próprio Haendel (EGON, Paulo; 1999).

Nesses dois trechos, Paulo apresenta elementos de suas memórias, reconstruídas anos após a saída da escola, o que lhe permitiu, de forma elaborada e detalhada, recontar essa passagem com riqueza descritiva, sensibilidade e imagens marcantes, indicando não se tratar de um registro espontâneo, mas de um relato repleto de intencionalidade, dispondo também de tempo para refletir sobre o que seria escrito e entregue a quem organizou a publicação. O texto, que apresenta um tom épico e nostálgico, busca reforçar o papel que essa memória teve em sua vida, como escrito por Paulo, que nunca se apagaria. A descrição das cenas: da chegada do caminhão pela estrada de terra; da subida em sua carroceria com os seus pertencentes, junto ao seu irmão José Vitor, na qual se somariam a outros jovens que já haviam embarcado e a outros que embarcariam ao longo do caminho, nomeados de um a um; do caminhão se afastando lentamente; e da cabeça cheia de sentimentos contraditórios, próprios daquilo que estava vivenciando e daquilo que estaria por vir. Essas imagens dão a tônica de como essa memória foi e continua reverberando no presente, de como é evocada e representada.

A narrativa memorialista de Paulo oferece pistas consideráveis de como ele buscou elaborar essa experiência já na vida adulta, indicando uma ressignificação desse passado, na qual são expressos diversos sentimentos ambíguos vivenciados no momento de sua saída, sugerindo a internalização de valores de disciplina e autocontrole. Do choro contido, “Não se podia chorar e não se chorou”. Da alegria, do medo e da euforia diante da novidade do que o aguardava, “todos nós sorridentes, o coração na mão e o vento no rosto”. Da expectativa em relação ao tempo de afastamento de casa, “sabendo que ficaríamos um longo ano longe de casa”. Da saudade que se aprofundava, à medida que o tempo passava, “Aos poucos a saudade apertava, até se tornar quase insuportável”. Da tradução desse sentimento por meio da linguagem e de sua identidade étnica, com referência à palavra *Heimweh*, “dor de casa”.

Por outro lado, também fornece indicadores simbólicos da experiência no seminário, marcada por práticas disciplinadoras e estruturadas. Mencionou as aulas, o acesso aos livros, como os do escritor Karl May⁷⁸, e as práticas esportivas, especialmente o futebol, que compunham sua rotina escolar. Ainda destacou os momentos de festividade e de passeio fora da escola, como a Páscoa, o Passeio Grande⁷⁹ e o Dia de Festa. Além disso, que a rotina diária era marcada pela música erudita, como a Aleluia de Haendel, ao acordar, bem como teve acesso

⁷⁸ Michael Korfmann e Raquel Meneguzzo (2017) indicam que Karl May (1842-1912) foi um dos escritores de língua alemã mais populares e comercialmente no mundo, com cerca de 200 milhões de exemplares vendidos em todo o planeta. Segundo os autores, seus romances de aventura foram ambientados sobretudo no Velho Oeste e no Oriente, tendo grande recepção popular, sobretudo por conta de inúmeras adaptações cinematográficas de suas obras, especialmente nos anos 1960.

⁷⁹ Segundo o que Paulo descreve, o Passeio Grande era um dia que faziam um passeio fora da escola, para outra localidade ou cidade.

a outros compositores como Vivaldi, Mozart, Tchaikovsky, Strauss e Beethoven. De modo geral, salienta que todas essas atividades tinham um papel importante, manter o corpo e a mente ocupados, criando um cotidiano regulado e imersivo, que possivelmente contribuiu para uma experiência formativa profunda, combinando pertencimento à instituição e memória afetiva cultural.

Dando prosseguimento à análise e para não perder a sequência argumentativa que estava sendo feita do percurso de Paulo, penso ser importante comparar a experiência dele com a de Hermes, que também estudou em regime de internato. Para isso, apresento um trecho no qual Hermes apresenta importantes vestígios do papel que esse tipo de modalidade educacional contribuiu para modificar seu itinerário formativo, em especial, do tempo que passou a dispor para os estudos, da estrutura institucional, da capacidade técnica de seus professores e dos conteúdos ensinados:

A partir de então, durante os quatro anos⁸⁰ que eu estudei lá, sempre tinha um diploma de um tamanho imenso lá, com distinção de primeiro lugar, não sei o quê, e aquilo foi o grande elã pra minha vida. Por quê? Os nossos professores lá eram, via de regra, padres que haviam fugido da guerra na Itália, e eram altamente preparados, coisa que depois eu vi meus filhos e o pessoal, meus colegas, estudando na universidade, nós estudávamos lá, Kierkegaard, coisa que eu lembro de filósofos, de pensadores, de sociólogos, enfim, porque a gente estudava o dia inteiro, durante quatro anos (ZANETI, Hermes; 2024).

Quando posto em comparação a narrativa que Paulo apresentou, observa-se que a formação intelectual nessas instituições era intensa e com professores melhores qualificados. Primeiramente, Hermes destaca o impacto transformador que teve ao ter sido aprovado em primeiro lugar na prova para acessar o Ginásio, bem como também obteve outros reconhecimentos similares durante todo o ensino secundário, sendo um fator de distinção entre os demais estudantes do Murialdo, que denota o papel que o diploma tem na estrutura de diferenciação e de capital simbólico (Bourdieu, 2023). Além disso, aponta ainda para a qualidade de seus professores, que eram padres estrangeiros refugiados na Segunda Guerra, e para os conteúdos que estudava na escola, como os escritos do filósofo dinamarquês Søren Aabye Kierkegaard. Por fim, menciona o tempo que passou a dedicar aos estudos, podendo

⁸⁰ O tempo de duração do curso normal rural foi instituído pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946), sendo consagrado um padrão de escola normal dividida em dois ciclos que vinha sendo adotado em vários estados do país: o primeiro, o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. De tal forma haveria, assim, três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação (Chaloba, 2022).

dispor de tempo integral, diferente de quando vivia com os pais em Monte Bérico, em que dedicava parte do seu tempo para o trabalho no campo.

Penso que esses processos marcam uma importante transição nos percursos educativos de Paulo e Hermes, pois ingressarem em instituições católicas, reconhecidas pelas sua melhor condição de aprendizado, possibilitou a eles ampliar suas condições de acesso e de estrutura, circunstâncias que possivelmente não encontravam em suas localidades. Isso tornou possível tanto um maior tempo de dedicação aos estudos quanto um acesso ampliado aos saberes escolares e culturais. A entrada em escolas de internato representou para ambos uma ruptura significativa com o meio de origem, permitindo-lhes valerem de capitais culturais que não estavam disponíveis localmente. Para Joaquim Tavares da Conceição (2019), os internatos, sobretudo católicos, foram empreendimentos educacionais, principalmente utilizados pelas famílias que procuravam um regramento maior na educação dos seus filhos ou que residiam na zona rural ou em regiões desprovidas de colégios, além disso, foi um modelo de formação da elite dirigente masculina e da escolarização feminina, especialmente na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX.

Feitas as diferenças entre essas instituições, uma voltada para o ensino rural e a outra voltada para a formação de sacerdotes e geral, possivelmente contribuíram para que Paulo e Hermes pudessem acessar outros espaços sociais e outras redes de sociabilidade, carregando consigo o capital simbólico e cultural adquirido nessas instituições, que permitiu a eles transitarem para outros campos, em especial o campo profissional docente.

Contudo, observam-se diferenças de percursos entre os dois entrevistados quanto ao ensino secundário. Para Hermes, como já exposto antes, sua passagem pelo ensino secundário foi de quatro anos, onde concluiu o Curso Normal no Murialdo em 1961, no qual obteve habilitação para ser professor do Ensino Rural. Já Paulo, ao sair do Colégio Santo Inácio, em 1962, quando concluiu o Ginásio e foi para o Curso Científico, por um ano estudou no Colégio São Jacó⁸¹, em Novo Hamburgo/RS, sob regime de internato e com bolsa de estudos. Nesse período, se recorda que, para pagar parte dos seus estudos, servia refeições para os alunos da instituição.

⁸¹ Alves, Reichert e Ribeiro (2020), em suas pesquisas, apontam que o Colégio São Jacó foi uma escola confessional católica situada na cidade de Novo Hamburgo/RS, fundada em 1915 e que encerrou suas atividades em 1969. No prédio que abrigava a escola, funciona, atualmente, a Universidade FEEVALE (Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo). A instituição era administrada pelos maristas e oferecia três categorias de ensino – primário, secundário e comercial (equivalente, à época, ao ensino técnico) –, além de contar com duas modalidades de alunos: os internos, que permaneciam na instituição durante os dias de semana, e os externos, que se deslocavam diariamente até suas dependências.

No ano seguinte, 1964, Paulo mudou-se para Porto Alegre e passou a estudar no Colégio Estadual Júlio de Castilhos⁸², o “Julinho”. Quando se deslocou para a capital, veio com alguns amigos de São Vendelino, do Seminário e do Colégio São Jacó, que se ajudavam mutuamente para procurar emprego. Um ponto marcante do seu relato foram as condições que teve que enfrentar para dar continuidade aos estudos. Além de começar a trabalhar, precisou morar, provisoriamente, em repúblicas estudantis e até numa garagem.

Uma das repúblicas que morou foi a do Colégio Anchieta⁸³, quando a instituição ainda era na Rua Duque de Caxias, próximo à Catedral Metropolitana e ao Viaduto da Avenida Borges de Medeiros. Ele residiu nesta república por quatro meses⁸⁴, no período em que trabalhou na recepção do Colégio. Ainda relata que se estabeleceu em outra moradia estudantil, ligada à Igreja do Rosário, na Rua Vigário José Inácio, no centro da capital. Entretanto, não soube precisar temporalmente quando isso ocorreu, se foi antes de morar na República do Anchieta ou se foi depois, em outro momento. Nota-se que essas memórias constituem um importante indício do papel que as repúblicas estudantis tinham para estudantes oriundos do interior do estado, não só para os estudantes universitários, mas também para estudantes secundaristas, como no caso de Paulo.

A esse respeito, Marcos Luiz Hinterholz (2017) chama a atenção para o fato de que esses espaços ocuparam certa centralidade em períodos anteriores, mas, com o tempo, perderam relevância em razão dos problemas que enfrentaram e da imagem negativa que se construiu em torno desse modelo de moradia, frequentemente associado a um ambiente pouco favorável às atividades de estudo. Ainda assim, considero que, apesar dessa problemática, conforme evidenciado pelo depoimento do entrevistado, a experiência em república constituiu uma estratégia fundamental para a continuidade de sua trajetória escolar.

⁸² A Escola Estadual Júlio de Castilhos foi fundada em 23 de março de 1900, junto à Escola de Engenharia de Porto Alegre, sendo inicialmente intitulada *Gymnasio do Rio Grande do Sul*. Posteriormente, em 1905, recebeu a denominação de *Instituto Gymnasial do Rio Grande do Sul* e, em 1908, em homenagem a Júlio Prates de Castilhos, passou a se chamar *Instituto Gymnasial Júlio de Castilhos*. Contudo, em 1951, um incêndio de causas desconhecidas destruiu completamente o prédio do Colégio, sendo construída uma nova sede em 1958, onde atualmente funciona a instituição, localizada no bairro Santana, na cidade de Porto Alegre (Cunha; Grazziotin, 2018).

⁸³ O Colégio Anchieta foi fundado em 13 de janeiro de 1890, em Porto Alegre, seu nome de origem era “Colégio dos Padres”, bem como estava ligado à Igreja São José e sendo orientado pelos jesuítas. Inicialmente, funcionou como externato do Colégio Nossa Senhora da Conceição de São Leopoldo. Ao longo de sua trajetória, a instituição passou por diferentes denominações, sendo Colégio São José e Ginásio Anchieta, até que, em 1901, adotou o nome Colégio Anchieta, por sugestão do Pe. Conrado Menz, em homenagem a José de Anchieta, jesuíta espanhol. A partir de 1908, tornou-se independente do Colégio Nossa Senhora da Conceição e obteve equiparação ao Colégio Pedro II. Por sua vez, com o crescimento do número de alunos foi construída uma nova sede em 1967, na qual se localiza até hoje, na Avenida Nilo Peçanha (Rheinheimer; Grazziotin, 2025).

⁸⁴ Essa informação se encontra na página 7 da sua carteira de trabalho.

Em momento posterior, após a sua saída da recepção do Anchieta, Paulo trabalhou na Metalúrgica Becker⁸⁵ por um curto espaço de tempo, entre agosto e outubro de 1964⁸⁶, foi quando morou em uma garagem, nos fundos dessa metalúrgica. Posteriormente, em maio de 1965⁸⁷, ingressou, por meio de concurso público, no Banco Industrial e Comercial do Sul, o Banco Sul Brasileiro. Essas condições trouxeram muitas dificuldades para estudar, atrapalhando sua rotina de estudos. Como consequência, reprovou o último ano no Julinho por abandono, pois não conseguiu acompanhar devido à sua rotina de trabalho. No ano seguinte, em 1966, ingressou numa escola particular, que não recorda o nome, onde concluiu o secundário:

Eu me lembro que no último ano do Julinho eu tive muitas dificuldades. Não conseguia ir à aula, voltando tipo meia-noite no inverno, que eu morei numa garagem [...] não consegui terminar e passar naquele momento. Eu fui numa particular, onde era mais fácil passar, porque eu não tinha tempo para nada. Eu só trabalhava de manhã, de tarde e de noite. Era uma escola que não existe mais, acho que ela ficava ali do outro lado do Instituto de Educação (EGON, Paulo; 2025).

Quanto às condições para Paulo concluir o ensino secundário, pode-se constatar o quanto as desigualdades de acesso afetaram tanto as suas condições de permanência quanto a sua aprendizagem, evidenciando que sua situação financeira interferiu no seu acesso formal à escola, levando-o a abandonar a escola temporariamente, o que corrobora o peso que as condições socioeconômicas tiveram em sua trajetória escolar, pois para poder garantir a continuidade de seus estudos, teve que trabalhar. Pensando nisso, percebe-se que as estratégias que adotou para estudar, como o trabalho em troca de bolsa de estudos, no Colégio São Jacó, ou que garantiram acesso à moradia, como no Colégio Anchieta e na Metalúrgica Becker, e as redes de apoio entre colegas e familiares, foram fundamentais para viabilizar a permanência no sistema educacional. Por fim, também é preciso atentar para sua experiência subjetiva enquanto estudante, que foi marcada por sacrifícios, deslocamentos e interrupções, revelando como a sua escolarização não teve um trajeto linear, mas foi atravessada por grandes dificuldades, por transformações e rearranjos táticos, impondo deslocamentos territoriais e institucionais, bem como mudança de sua rotina de vida a partir da conciliação entre trabalho e estudo, que interferiram diretamente na sua aprendizagem. Essa experiência de precariedade nos últimos anos

⁸⁵ WIEDERKEHR, Paulo Egon. *Carteira de Trabalho e Previdência Social*. Brasil, 1964, p. 7. Documento pessoal. Acervo pessoal do entrevistado.

⁸⁶ WIEDERKEHR, Paulo Egon. *Carteira de Trabalho e Previdência Social*. Brasil, 1964, p. 8. Documento pessoal. Acervo pessoal do entrevistado.

⁸⁷ WIEDERKEHR, Paulo Egon. *Carteira de Trabalho e Previdência Social*. Brasil, 1965, p. 9. Documento pessoal. Acervo pessoal do entrevistado.

do ensino secundário o distingue dos demais entrevistados, que não relataram adversidades semelhantes às apresentadas por Paulo.

Na continuidade da análise das trajetórias no ensino secundário, as experiências de Maria Augusta e Eliezer, assim como as de Paulo e Hermes, apresentam pontos convergentes, pois ambos, além de estudarem na mesma instituição, o Colégio Estadual Manoel Ribas, em Santa Maria, também foram contemporâneos. Maria Augusta, em seu relato, expõe lembranças de quando ingressou na escola: entrou no segundo ano do Ginásio e, desse período, recorda que foi colega de turma do ex-governador do Rio Grande do Sul, Tarso Genro⁸⁸. Além disso, teve aulas com seu pai, Adelmo Simas Genro⁸⁹, que era seu professor de Português.

Dessa etapa, um ponto comum em relação a Eliezer são as recordações sobre o movimento estudantil. Maria Augusta afirma não ter tido participação como dirigente, mas que estudar no Maneco e viver em Santa Maria contribuiu para que pudesse ter contato com as organizações e os espaços estudantis, pois na escola havia um clima de efervescência política. " O "Maneco" era... Santa Maria era ... como é que eu vou ter de dizer? Um burburinho... Era um incentivo a essas coisas" (2024). Relata ainda que participava das assembleias da União Santamariense de Estudantes (USE), entidade que representava os estudantes de Santa Maria, tanto secundaristas quanto universitários⁹⁰, bem como integrou um grupo de teatro que possivelmente tinha vínculos com essa agremiação. Fatos que podem ser observados no trecho a seguir:

Nas assembleias eu participava, gostava de ver, porque também tinha bons oradores. O João Gilberto era um ótimo orador, assim como meu marido, que é até hoje. Mas a gente via... Eu não tinha... como é que eu vou dizer? Eu falava porque eu estava discutindo uma questão que eu achava que era fundamental. Mas não era, assim, uma atuação de nome, de representação objetiva, não era uma participante. E, em casa, eu tinha esse viés político do meu pai, social do meu pai, que estimulava. Mas eu fiz, é interessante, na própria USE, a gente tinha um grupo cultural, não sei se era da USE ou se era um grupo nosso mesmo, que era eu, o Tarso e mais um teatrólogo, que declamava muito bem, o Freire Júnior. E tinha várias pessoas de que me lembro bem, que a gente se reunia para declamar, para pensar em teatro. Eu fiz até teatro estudantil. A gente ia se apresentar em palco, tu vê, umas coisas que a gente não pensa que naquela época se fazia. Mas isso também era um pouco da valorização que o meu pai dava para isso, e ele estimulava. Porque, senão, eu não teria feito. Os conceitos eram bons. Embora a minha independência não chegasse tanto (FELDMAN, Maria Augusta; 2024).

⁸⁸ Tarso Genro foi governador do estado pelo Partido dos Trabalhadores entre 2006 e 2010.

⁸⁹ Além de professor, foi vice-prefeito de Santa Maria pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sendo preso e cassado durante o golpe-civil militar de 1964 (Lima, 2013).

⁹⁰ Segundo Lima (2013), a entidade, a partir de 1961, passou a representar somente os estudantes secundaristas, pois neste ano foi fundada a Federação dos Estudantes Universitários de Santa Maria (FEUSM), que passou a representar os estudantes universitários.

Ao trazer à tona como se deu sua vivência no movimento estudantil, através das assembleias da USE e do grupo teatral, mesmo sem estar diretamente envolvida como dirigente, Maria Augusta revela como ocorreu sua formação política inicial, indicando contato, ainda na sua adolescência e juventude, com debates políticos e coletivos, bem como que essa participação era estimulada pelo seu pai, o que reforça a intersecção entre socialização familiar e engajamento estudantil. Nesse aspecto, o seu engajamento se dava por atuação de base, não por liderança formal, revelando outros modos de inserção no movimento estudantil, em especial pela articulação entre cultura e política, como o grupo de teatro liderado por Freire Jr., teatrólogo que teve um papel fundamental na formação e na organização dos grupos de teatro ligados ao movimento estudantil santamariense e da própria cidade, tanto secundarista (Teatro da USE) quanto universitário, como o Teatro Universitário (TU), que hoje é o Teatro Universitário Independente (Lima, 2013), e também os teatros de arena.

Maria Augusta aponta, ainda, que parte da suas redes de sociabilidade estavam ligadas ao movimento estudantil, que vários de seus amigos, como João Gilberto Lucas Coelho⁹¹, Tarso Genro e Nelson Jobim⁹², bem como seu marido, Carlos Jader Feldman, ocuparam cargos dirigentes das entidades representativas de secundaristas, a exemplo do grêmio estudantil de sua escola Manoel Ribas, o GEMAR, e na própria USE. Isso demonstra que, do ponto de vista geracional, havia uma forte sociabilidade ligada à política estudantil, vinculada não só à questão política e cultural, mas também às redes de afeto e amizade que eram proporcionadas por esses espaços.

Eliezer, por sua vez, lembrou de como foi sua entrada na Escola Estadual Manoel Ribas, vinculando esse fato à política educacional do governo de Leonel Brizola⁹³, pois, graças a isso, pôde conseguir uma vaga na instituição. Segundo ele, nesse período foram construídos anexos de madeira no pátio de todas as escolas com excedentes, as chamadas *Brizoletas* ou as

⁹¹ João Gilberto Lucas Coelho, além de ser advogado de formação, ocupou diversos cargos políticos: foi vereador (MDB) em Santa Maria, nos anos de 1970, deputado federal (MDB/PMDB) pelo Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1970 e 1980, e vice-governador pelo PSDB, na chapa de Alceu Collares, governador eleito pelo PDT (Coelho, 2001).

⁹² Nelson Jobim foi jurista e político gaúcho, sendo deputado federal constituinte pelo PMDB (1987-1991) e deputado federal (1991-1995). Posteriormente, foi ministro da Justiça no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1997) e ministro e presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), entre 1997 e 2006. Por último, ocupou o cargo de ministro da Defesa em dos governos do Partido dos Trabalhadores (2007-2011), entre o segundo mandato de presidente de Luiz Inácio da Silva e o início do primeiro mandato de Dilma Rousseff (Portal do Senado, 2025).

⁹³ Conforme Claudemir de Quadros (2001), nesse período, o governo do estado implementou o projeto educacional intitulado “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. O projeto resultou em uma significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado, sendo construídos diversos prédios escolares que ficaram conhecidos como *brizoletas* ou *escolinhas do Brizola*, além do mais, foram contratados novos professores, consequentemente, aumentou significativamente o número de novos alunos matriculados.

escolinhas do Brizola (Quadros, 2024), mas em sua escola identificavam como “manequinho”. Além disso, um ponto forte de suas lembranças refere-se aos seus professores, que ele fez questão de nomear um a um, com suas respectivas disciplinas, sendo muitos deles não licenciados, como Paulo Lauda, que era médico e dava aulas de Química. Esse professor também era prefeito de Santa Maria quando ocorreu o Golpe de 1964, sendo preso e tendo seu mandato cassado. Constantino, que dava Matemática, era engenheiro e depois foi proprietário de um cursinho universitário. Dinarte Marshall, professor de Português, que depois fez Direito. Adelmo Simas Genro, professor e advogado, e, Seligman, professor de Química, que era farmacêutico.

Eliezer também lembra o quanto sua escola tinha um ambiente que favorecia a mobilização política: “o Maneco tinha todo um clima de politização e de mobilização, pelo menos numa época em diante, de 61 em diante, depois ficou maior” (2024b). Conforme o entrevistado, até 1961 o movimento estudantil não se definia pela política e suas ações giravam em torno de atividades recreativas e esportivas, porém, com a tentativa de golpe em 1961 e o movimento da Legalidade⁹⁴, constituíram um divisor de águas, acirrando as divergências políticas entre os distintos grupos e frações ideológicas que disputavam o poder no movimento estudantil, o que pode ser visto neste trecho de sua entrevista:

Tanto que o pessoal progressista na USE, pessoal de esquerda, digamos, tinha dois grandes grupos. Tinha um grupo que se referia mais ao PCB, embora se tivesse uma estrutura mais frouxa, mas que legalmente militava no PTB, no velho PTB, era eu, o Tarso, o João Nascimento, o Carlos Alberto Robinson, Luiz Alberto, Nilton Bento, e tinha o grupo ligado à igreja, liderado pelo João Gilberto Lucas Coelho, que também foi deputado, foi vice-governador, com o qual nós disputávamos a hegemonia, do movimento secundarista. A nossa referência era o PCB, o PCB era uma cultura, a influência do PCB era muito grande. Mas por exemplo o Nelson Jobim, de uma família liberal conservadora, o pai dele tinha sido deputado, era advogado criminalista famoso de Santa Maria, Hélivio Jobim, o avô governador do estado Walter Jobim. O Nelson era da nossa turma, agora em 61 ele se apartou, divergiu, porque até então as alegações eram mais pessoais. Mas de 61 em diante marca uma diferenciação, e isso é irreversível, no momento que tu estabelece uma separação ideológica não junta mais (PACHECO, Eliezer; 2024a).

Eliezer, antes desse processo ocorrer, ocupou, ainda durante o Ginásio, um cargo no grêmio estudantil do Maneco (GEMAR), como referido anteriormente, sendo eleito para o

⁹⁴ A Campanha da Legalidade, para Diorge Alcenio Konrad e Rafael Fantinel Lameira (2011), foi um movimento político-militar eclodido em agosto de 1961, após a renúncia de Jânio Quadros. Segundo os autores, o movimento visava garantir a posse constitucional do vice-presidente João Goulart, diante da tentativa de veto por parte de ministros militares. Como forma de resistir à tentativa de golpe, o governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, liderou uma ampla mobilização popular, tendo apoio de diversos setores da sociedade, entre eles a Brigada Militar e o III Exército. Em consequência disso, foi assegurando a posse de Jango na presidência da República, ainda que sob a adoção do regime parlamentarista.

Conselho Deliberativo da entidade e, depois, com uma mudança do estatuto do grêmio, foi assumiu o cargo de vice-presidente. Nesse mandato, quem liderava o grêmio era José Haidar Farret, que anos depois se tornaria prefeito da cidade, durante os anos de 1980 e 1990. Contudo, Farret estava no terceiro ano e acabou se formando, vindo Eliezer a ocupar a Presidência em seu lugar.

Posteriormente, também foi eleito primeiro vice-presidente da União Santamariense de Estudantes (USE), juntamente com Juarez Vasconcelos Torronteguy⁹⁵, que era o segundo vice. Na sequência, após a renúncia do então presidente da USE, Antônio Carlos Bender, Eliezer assumiu seu posto, passando a coordenar esta organização estudantil, fato que coincide com o Movimento da Legalidade.

Durante a Legalidade, Eliezer lembra, em sua autobiografia, que a USE se posicionou no centro das articulações juntamente com o sindicalismo ferroviário, ligado ao Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Na cidade de Santa Maria, conta que o movimento foi organizado pelos Comitês Populares da Legalidade. Na Rádio Guarathan⁹⁶ era onde se faziam as inscrições para participar dos comitês. Além disso, relatou que seu pai organizou um comitê em uma peça na frente de sua casa, que ficava na Rua Floriano Peixoto, ao lado de onde se localizava a antiga Reitoria da UFSM.

Nesse contexto, de quando foi presidente da USE, Eliezer organizou diversas articulações e ações no movimento estudantil, juntamente com outras lideranças, como Tarso Genro, João Nascimento, Carlos Alberto Robinson, Luiz Alberto Rodrigues, Dartagnan Agostini, Milton Machado, Newton Bento, Nelson Jobim, Carlos Retamoso, Flávio Cassel e Antônio Costa (Pacheco, 2024b). Dentre essas lideranças, várias ocuparam importantes cargos políticos, tanto em nível local quanto nacional, demonstrando tanto o papel formativo do movimento estudantil como o potencial dessa geração de dirigentes: três seriam vereadores em Santa Maria, Carlos Alberto Robinson, Antônio Costa e João Nascimento; Tarso seria deputado federal, prefeito de Porto Alegre e governador do Estado pelo PT, assim como ministro da Educação e da Justiça, durante o primeiro e o segundo governos Lula (PT); bem como Nelson Jobim (PMDB), que seria deputado federal, ministro da Justiça entre 1995 e 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) entre 1997 e 2007 e ministro da Defesa durante duas administrações petistas, de Lula e Dilma (2007-2011).

⁹⁵ Juarez Vasconcelos Torronteguy foi além de funcionário do Banco Do Brasil, foi também vice-prefeito da cidade de Rio grande pelo PMDB, entre os anos de 2001 e 2007 (Rio Grande, 2025).

⁹⁶ A Rádio Guarathan integrava a Cadeia da Legalidade, cadeia de rádios que transmitiu todas as mensagens do então governador Leonel Brizola durante o movimento da Legalidade. Essa cadeia era liderada pela rádio Guaíba, que contava com 104 emissoras gaúchas, catarinenses e paranaenses (Rio Grande do Sul, 2011).

Contudo, Eliezer pontua que sua intensa atividade política interferiu em seus estudos. No 1º ano do científico, reprovou, fato que não atribui à militância estudantil, mas sim porque, nesse ano, em 1963, teve que prestar o Serviço Militar Obrigatório por 11 meses, o que dificultou a frequência às aulas devido às atividades do Quartel-General de Artilharia Divisionária 3 (QG da AD/3). Ainda como estudante do Maneco, em 1964, mas não mais como presidente da USE, relata que o Golpe de 1964 ocorreu sem muita resistência do movimento estudantil e do movimento operário, pois as ruas foram ocupadas pelos militares e as reuniões, proibidas. A USE sofreu intervenção, sendo designado como interventor o padre Rômulo Zanchi, ex-diretor do Maneco, mantendo-se seu presidente João Gilberto Coelho. No ano de 1964, ainda ocorreram novas eleições na USE, sendo eleito o grupo ao qual Eliezer apoiava, sob a presidência de Dalcione Rambo (Lima, 2013; Pacheco, 2024b).

Levando em consideração o itinerário formativo de Eliezer no ensino secundário, pode-se observar que diferentes fatores contribuíram para a sua formação, tanto do ponto de vista da aprendizagem quanto do ponto de vista político e cultural. Nota-se que o fato de ter estudado em uma escola pública de grande prestígio na cidade, o Maneco, garantiu certa estabilidade quanto à continuidade de seus estudos, com estrutura e professores qualificados, mesmo aqueles que não eram licenciados, a exemplo de seus docentes de Química, que tinham formação em Medicina e Farmácia, e o de Matemática, que possuía formação na área da Engenharia. Além disso, sua escola, como também referido anteriormente por Maria Augusta, apresentava um ambiente que favorecia a politização e a mobilização estudantil, contando com professores progressistas, como Paulo Lauda e Adelmo Simas Genro, lideranças trabalhistas da cidade, bem como diversos estudantes que tiveram importante atuação política, especialmente a partir de 1961, com o Movimento da Legalidade. Penso que esse cenário contribuiu para que ele pudesse adquirir maior experiência política, acumulando um importante capital simbólico, que se converte em capital político, permitindo-lhe ocupar cargos relevantes no movimento estudantil, como a Presidência do GEMAR e da USE.

Quanto a esse último aspecto, as memórias de Eliezer apontam para como se deu seu engajamento, que de início não estava tão ligado a fatores políticos, pois o Grêmio de sua escola, principalmente sob a liderança de Farret, voltava-se mais para atividades recreativas e esportivas. Com o tempo, contudo, e devido ao contexto político, a partir da Legalidade, a questão política passou a ocupar lugar central. Progressivamente, o movimento estudantil assumiu, em sua vida, um papel de destaque, fazendo com que os estudos ficassem em segundo plano. Ainda assim, penso que essa experiência lhe trouxe outras aprendizagens ligadas às práticas de organização, liderança e articulação política, sendo também o principal espaço de

sua sociabilidade juvenil, em que construiu uma rede de relações que o acompanharia em outros momentos de sua trajetória política, como, por exemplo, sua relação com Tarso Genro (PT), sendo Secretário de Educação (2003-2004), quando este foi Prefeito de Porto Alegre (2001-2002) e Presidente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2004-2005) e quando Tarso foi Ministro da Educação (2004-2005) durante o primeiro governo de Lula (2002-2006).

Outro ponto importante de seu relato, que pode ser complementado pelo de Maria Augusta, diz respeito ao papel que o movimento estudantil teve na formação de inúmeros quadros políticos. Chamo a atenção que, entre os demais entrevistados, somente Hermes teve vivência em organizações estudantis, como exposto anteriormente em sua apresentação. A experiência nessas organizações, tanto na base quanto em cargos dirigentes, antecedeu a posterior ocupação de funções políticas por diversas lideranças, o que evidencia o potencial das entidades estudantis do ponto de vista político e organizativo. Dentre essas lideranças, nove se destacaram: Carlos Alberto Robinson, Antônio Costa e João Nascimento (vereadores); Farret (vereador e prefeito); Juarez Vasconcelos Torronteguy (vice-prefeito); Tarso Genro (vereador, vice-prefeito, deputado federal, governador, ministro da Educação e ministro da Justiça); Maria Augusta Feldman (deputada estadual); João Gilberto Coelho (deputado federal e vice-governador); e Nelson Jobim (deputado federal, ministro da Justiça, ministro da Defesa e ministro do STF). Cabe salientar, ainda, que algumas dessas lideranças possuíam vínculos familiares prévios com a política, como nos casos de Tarso Genro e Nelson Jobim, o que possivelmente contribuiu para seus futuros engajamentos políticos.

No que se refere ao Movimento da Legalidade, as memórias que o entrevistado reconstruiu a partir do presente permitem traçar um quadro político das forças que atuavam durante esse processo, auxiliando na identificação, sobretudo, dos grupos de esquerda que disputavam o movimento estudantil santamariense, em especial o secundarista, por meio de sua principal entidade, a USE. Tal processo marcou um importante tempo de transição geracional, que transformou profundamente o espaço de experiência e o horizonte de expectativa desses sujeitos, alterando suas práticas políticas, em especial, no movimento estudantil (Koselleck, 2014). Assim, penso que a tentativa de golpe de 1961 e o subsequente Movimento da Legalidade alteraram o perfil do movimento estudantil. Como Eliezer aponta, havia dois grandes grupos: um ligado ao PCB, parte do qual era filiada ao PTB, uma vez que o partido não fazia parte da institucionalidade do sistema político; e outro vinculado à Ação Católica, organizado na Juventude Estudantil Católica (JEC), aspecto também observado na dissertação de Lima (2013), que inclui ainda estudantes ligados ao PTB, não apenas ao PCB e à JEC. Sobre

a Legalidade, dentre os entrevistados, somente Maria Augusta fez referência ao movimento, contudo, não apontou nenhum envolvimento político nesse processo.

No relato de Eliezer, observam-se também indícios de como o Movimento da Legalidade foi organizado em Santa Maria. Segundo ele, a organização ficou centralizada nos Comitês da Legalidade, tendo como ponto estratégico a Rádio Guarathan e contando com a articulação dos ferroviários e dos estudantes. Além disso, menciona o engajamento de seu pai no processo, ao montar um comitê em uma peça na frente de sua casa. Sobre o Movimento da Legalidade em Santa Maria, Diorge Alceno Konrad (2012) corrobora o que Eliezer narra, mas também ressalta a importância de outros setores nesse processo de resistência, especialmente aqueles ligados ao Exército e à Brigada Militar, bem como ao Executivo e ao Legislativo da cidade, além de outras categorias de trabalhadores.

Por fim, considero importante destacar como o relato de Eliezer sobre o Golpe de 1964 marcou uma mudança política profunda em seu percurso, assim como no de muitas dessas lideranças que compartilharam essa experiência com ele. O contexto repressivo da ditadura limitou suas possibilidades de atuação no movimento estudantil, levando-o à prisão e à clandestinidade, como já foi narrado anteriormente. Esse aspecto será retomado na seção seguinte, quando se examinará sua trajetória universitária.

Prosseguindo com a análise, examino as trajetórias de Lúcia e Carmem, pois ambas tiveram, durante o ensino secundário, passagem por escolas confessionais católicas, além de terem realizado, nessa etapa, o Curso de Magistério⁹⁷. No caso de Carmem, que já havia cursado o ginásio no Colégio Santa Teresa de Jesus, permaneceu na mesma instituição até o primeiro ano do segundo grau, iniciando o curso de magistério e o curso de tradutor e intérprete, em 1974. Contudo, no segundo ano do segundo grau, mudou-se para Porto Alegre com a família, dando continuidade apenas ao Curso de Magistério, concluindo os dois últimos anos na Escola Estadual Paulo da Gama, tornando-se professora. Carmem, em seu testemunho, trouxe questões ligadas à escolha pelo Magistério e às mudanças e adaptações que precisou realizar ao se mudar para Porto Alegre, pois teve que abandonar o curso de tradutora e intérprete e cursar cinco disciplinas no turno inverso.

Segundo a entrevistada, quando iniciou o curso em Livramento, não tinha convicção sobre essa escolha, estando ela vinculada ao desejo de seus pais, que viam a possibilidade de ela ter uma profissão. Contudo, essa decisão só foi tomada após o seu estágio na Escola Estadual Otávio Mangabeira, como aponta nessa passagem de sua entrevista: “eu fiz esse estágio numa

⁹⁷ Com a Reforma de Ensino de 1971, o Curso Normal passou a ser denominado Curso de Magistério.

escola na Cavallhada, Otávio Mangabeira, uma escola estadual, peguei uma quarta série. E ali eu gostei muito. Eu me descobri professora. Adorei fazer estágio. E mudei. Aí eu disse, eu vou ser professora” (2023). A partir dessa escolha, logo que concluiu o curso, fez vestibular para Letras na PUCRS, ingressando no segundo semestre de 1977, com crédito educativo, o CREDUC⁹⁸.

Por sua vez, Lúcia, como já mencionado, realizou a formação no Magistério em uma única instituição, a Escola Normal Espírito Santo, em Três Passos/RS, habilitando-se para professora de 1º grau entre os anos de 1973 e 1976. Durante esse período, Lúcia mudou-se de cidade e saiu da casa de seus pais, indo morar em Três Passos/RS com sua irmã, que era viúva, Angelina Camini Baldasarim. Quanto à memória de sua formação, a entrevistada fez importantes reflexões acerca de como se deu esse processo, traçando críticas à orientação profissional da escola e a forma como isso a incomodava, pois, segundo ela, havia uma concepção muito arraigada da docência como sacerdócio:

Trabalhava muito com aquela ideia de que ser professora é uma missão, uma doação, que você não era uma trabalhadora que assumiu alguma coisa em que o fruto do seu trabalho fosse para a sobrevivência. Era tudo uma coisa de doação, não importava se você ganhasse ou não ganhasse, você estava prestando um serviço e realizando, digamos assim, uma vocação que você tinha para o magistério. E aquilo me incomodava um pouco, porque eu pensava: mas todo esse trabalho é apenas uma coisa de missão? Não é uma coisa em que a pessoa também vai ter um retorno para a sobrevivência, para melhorar a qualidade de vida? (CAMINI, Lúcia; 2025).

Além da crítica que fez à sua aprendizagem, também relata que o modelo disciplinar da escola era rigoroso quanto a alguns aspectos, citando o uso de uniformes e as orações que realizavam, bem como a baixa qualidade técnica dos professores que lecionavam na instituição, sendo parte deles as próprias irmãs e alguns docentes leigos. Na sua avaliação, o curso foi mais voltado às Ciências Humanas e pouco às Ciências Naturais e às Exatas. O seu sentimento a respeito da sua formação geral, como apontado por ela, é que “eram poucas aulas e que os professores eram fracos. Meio que assim, parecia que era um bico que eles faziam na escola” (2025).

Dando seguimento à análise das trajetórias de Carmem e Lúcia, avalio ser importante ressaltar que suas memórias trazem relevantes indícios da presença das escolas confessionais

⁹⁸ O CREDUC (Programa de Crédito Educativo) foi um programa de financiamento estudantil criado em 1975, pelo então ditador Ernesto Geisel, sendo destinado a alunos de baixa renda matriculados em instituições privadas de ensino superior. Segundo Rodrigo Meleu das Neves e Nalú Farenzena (2019), era operado com participação do Ministério da Educação e da Caixa Econômica Federal, e previa pagamento após a formatura. Posteriormente, essa política foi substituída, em 1999, pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), durante o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (1998-2002).

católicas na formação das futuras professoras, tanto no plano disciplinar quanto, principalmente, na construção de valores associados à profissão. No caso de Lúcia, além de tecer críticas ao modelo de formação e à qualidade da aprendizagem, expôs alguns incômodos quanto ao rigor disciplinar da instituição, em particular ao uso de uniformes e às orações. Ao mesmo tempo, reafirma o quanto o ideal da profissão como sacerdócio estava presente na formação do magistério nesse contexto histórico, contribuindo para uma desvalorização do trabalho docente enquanto atividade profissional remunerada (Louro, 2009; Vicentini; Lugli, 2009; Xavier, 2013).

Seus relatos também trazem pontos importantes, como a influência da família na escolha pelo Curso de Magistério. No caso de Carmem, esse processo levou certo tempo para ser elaborado, sendo a experiência do estágio um momento decisivo para sua identificação com a docência, o que demonstra que vivências positivas nessa etapa da formação podem ser determinantes para a escolha da profissão, como apontado por António Nóvoa (2017), ao afirmar que esse processo de indução profissional, entre a formação e a profissão, tem sido uma fase decisiva do desenvolvimento profissional docente. A situação de Lúcia, como relatado anteriormente, se deu pela possibilidade de ter uma profissão, já que a mudança de cidade e de escola tiveram impacto na continuidade de seus estudos.

Em linhas gerais, os exemplos de Carmem e Lúcia demonstram que, além de a escolha pelo magistério ter sido uma importante estratégia de mobilidade social, ela também indica uma intersecção entre a questão de gênero e a opção profissional, sendo a profissão docente vista como uma possibilidade para muitas mulheres, em especial para aquelas das classes populares. Desse modo, suas experiências na formação docente foram marcadas por expectativas morais, religiosas e sociais especificamente atribuídas às mulheres, evidenciando o quanto o modelo das escolas normais contribuiu para reforçar a feminilização do magistério, principalmente associada aos discursos e às práticas que buscavam corroborar a ideia de que ser professor era um sacerdócio, uma missão (Louro, 2009).

Ao final do exame da trajetória no ensino secundário, foi possível observar que os percursos dos entrevistados foram acompanhados por grandes mudanças e deslocamentos institucionais e territoriais. A transição do primário para o ensino secundário constituiu-se em um momento decisivo e altamente seletivo nas trajetórias analisadas. Esse processo foi marcado pelo Exame de Admissão, que se configurou como uma barreira institucional central para o acesso ao ensino secundário, funcionando, para eles, como um ritual de passagem, com forte carga simbólica, emocional e social. Além disso, é preciso salientar que o capital econômico e cultural familiar, bem como as estratégias adotadas pelas famílias, como aulas particulares,

cursinhos preparatórios, deslocamentos entre cidades e bolsas de estudo, foram decisivos para o acesso ao ginásio, pois havia escassez de vagas em escolas públicas, principalmente no contexto rural de vida de alguns dos entrevistados, como Hermes e Lúcia.

Por outro lado, o acesso e a permanência no Ensino Secundário de todos os entrevistados foram permeados por desigualdades econômicas, territoriais e familiares, que condicionaram tanto a escolha da instituição em que estudaram quanto a forma como adquiriram capital cultural. Ademais, a transição para o ensino secundário implicou mudanças profundas na rotina, como o estudo noturno em idade precoce, o afastamento da família e do território de origem, o ingresso em regime de internato e a necessidade de conciliar trabalho e estudo. Portanto, o Ensino Secundário não se configurou como uma experiência homogênea, mas como um percurso marcado por trajetórias desiguais, rupturas e adaptações, assim como por reprovações, interrupções e rearranjos táticos, decorrentes das condições de acesso, de trabalho ou de moradia. Ao mesmo tempo, a permanência na escola esteve condicionada a redes de apoio familiar, além de estratégias de sobrevivência associadas ao trabalho e à moradia.

Do ponto de vista da formação, as memórias dos entrevistados reforçam diferenças marcantes entre as instituições em que estudaram, pois, em algumas escolas, além de apresentarem melhores estruturas, havia maior direcionamento do tempo para as atividades de estudo, especialmente naquelas organizadas em regime de internato. Em outras instituições, as práticas escolares variaram entre modelos disciplinadores rígidos, como nos casos de Paulo e Lúcia, e experiências mais abertas à cultura ou à política, como nos percursos de Hermes, Maria Augusta e Eliezer. Nesse sentido, as instituições escolares nas quais estudaram não cumpriram apenas o papel de escolarização, mas também atuaram como espaços de produção de sentidos, disposições culturais, políticas e profissionais, propiciando, para alguns, o papel de liderança, como no caso de Eliezer e Hermes.

Um aspecto importante que também pode ser percebido refere-se ao papel desempenhado pela educação confessional e rural religiosa na vida de alguns dos entrevistados, especialmente no que diz respeito à formação intelectual, moral, cultural e política. Ao mesmo tempo, essas instituições podem ter possibilitado a construção de diversas redes de sociabilidade, a partir das relações estabelecidas nesses espaços. É possível, ainda, analisar o caso daqueles que vivenciaram a experiência de morar em internatos nessas instituições, como Hermes e Paulo, para os quais esses ambientes podem ter funcionado como espaços de disciplina, controle e sociabilidades específicas.

Ainda em relação à formação dos entrevistados, é preciso destacar que três deles cursaram o ensino normal/magistério: Hermes, Lúcia e Carmem. Nesse contexto, compreende-

se que o processo de habilitação docente foi relevante não apenas como formação inicial, mas também como etapa de inserção no mundo do trabalho docente, já a partir da conclusão do curso. Assim, a opção pelo magistério representou uma estratégia elaborada por eles e por suas famílias para garantir o acesso a uma profissão, assegurar sustento material, melhorar as condições de vida e, eventualmente, possibilitar a realização de um curso universitário, considerando as dificuldades econômicas que limitavam, à época, tanto o ingresso em instituições privadas quanto a permanência em universidades públicas. No caso desses sujeitos, os cursos universitários foram iniciados apenas após já estarem inseridos no mundo do trabalho. Entre eles, Hermes foi o único que não cursou uma licenciatura, optando pelo curso de Direito.

Dando prosseguimento, é possível afirmar que as escolas frequentadas por esses sujeitos foram relevantes do ponto de vista do acesso ao capital cultural e simbólico, que, em alguns casos, foi convertido em capital político, assim como na constituição de redes de sociabilidade significativas. Nesses espaços, tiveram acesso a bibliotecas, a técnicas e conhecimentos relacionados às artes, à disciplina para o estudo, além do contato com grêmios estudantis, grupos de teatro e outras formas de sociabilidade proporcionadas pelas instituições escolares. Em casos mais específicos, como os de Eliezer e Maria Augusta, os grêmios estudantis foram particularmente relevantes no que se refere à socialização e à prática política de ambos.

Por fim, é importante destacar que as trajetórias analisadas revelam um indicativo significativo de como educação, questão social, política e contexto histórico se entrelaçam na produção das experiências escolares desses sujeitos, atuando como condicionantes e limitadores de suas vivências (Koselleck, 2014). Desse modo, o ensino secundário foi fortemente atravessado pelo contexto político do final dos anos de 1950 e das décadas de 1960 e 1970. período em que vivenciaram mudanças do ponto de vista político, que têm impactos nas políticas públicas educacionais. Pode-se citar, neste caso, as medidas implementadas durante o governo de Leonel Brizola, que ampliaram as vagas no ensino público, bem como as políticas estabelecidas pela ditadura, que restringiram e intervieram nos espaços de democracia na escola, sobretudo ao limitar a possibilidade de as instituições escolares se constituírem como ambientes mais abertos, críticos e de liberdade política, tanto para professores quanto para estudantes. De tal forma, esse contexto também impactou a formação docente dos entrevistados no Ensino Superior, assim como o início de suas trajetórias profissionais no magistério, aspectos que serão abordados na próxima seção.

6 CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE E A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, abordo como se deu o início da carreira profissional dos entrevistados, bem como o acesso deles ao ensino superior. É preciso lembrar que, entre eles, a busca pela formação universitária não foi homogênea nem linear. É a partir desse contexto que se torna relevante, em um primeiro momento, sistematizar e comparar os percursos de formação no ensino superior, articulando-os às experiências iniciais no campo profissional, de modo a evidenciar regularidades, singularidades e inflexões em suas trajetórias.

Nesse sentido, considera-se importante apresentar um quadro sobre a trajetória profissional dos entrevistados e, em seguida, analisá-lo. O exame do quadro comparativo permite observar não apenas os diferentes itinerários formativos, mas também as formas pelas quais esses percursos se entrelaçaram às escolhas, às oportunidades e às condições de ingresso e permanência na carreira profissional:

Quadro 8 - Carreira profissional

Nome	Início da Carreira Docente	Cargos	Ano	Rede de Ingresso
Hermes	Escola Rural do Monte Páreo (Nova Prata/RS) Escola Rural Dom Matheus Pasquali - (Veranópolis/RS) 11ª Delegacia de Ensino - Porto Alegre/RS Superintendência do Ensino Rural - Porto Alegre/RS	Professor Supervisor Diretor Superintendente	1962-1971	Rede estadual (efetivo)
Eliezer	Instituto Dom Bosco - Santa Rosa/RS FIDENE/UNIJUÍ- Ijuí/RS Escola Estadual de 1º e 2º Graus do Bairro Modelo - Ijuí/RS Instituto de Educação Flores da Cunha (Porto Alegre)	Professor Diretor Coordenador	1972-1996	Rede privada (Básica e Superior) Rede Estadual (efetivo)
Maria Augusta	Escola Estadual José do Patrocínio (Dom Pedrito/RS) Colégio Agrícola Estadual Daniel de Oliveira Paiva (Cachoeirinha/RS) Escola Estadual Padre Réus (Porto Alegre/RS)	Professora	1971-1990	Rede Estadual (contrato → efetiva)
Paulo Egon	Colégio Estadual Professor Jacob Milton Bennemann (Feliz/RS) Colégio Marista de Bom Princípio (Bom Princípio/RS) Colégio Cruzeiro do Sul (Porto Alegre/RS) Casa do Pequeno Operário Curso de Educação Física (PUC/RS) Curso de Educação Física (UFRGS) Universidade Católica de Medicina de Porto Alegre	Professor	1969-2000	Rede Estadual (contrato → efetivo) Rede Privada Básica Ensino Superior (Privado e Público)

Nome	Início da Carreira Docente	Cargos	Ano	Rede de Ingresso
	Centro Metodista Universitário (IPA)			
Lúcia	Escola Municipal Souza Lobo (Três Passos/RS) Escola Municipal Santo Antônio (Três Passos/RS) Escola Estadual de 1º e 2º Graus Érico Veríssimo (Três Passos/RS) Delegacia de Ensino (Três Passos/RS)	Professora Coordenadora do Ensino Religioso	1975-1993	Rede Municipal (efetivo) Rede estadual (contrato → efetiva)
Camem	Escola Estadual Madre Maria Selima (Porto Alegre/RS)	Professora	1978-1994	Rede Estadual (contrato → efetiva)

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do que foi exposto nesse quadro, quatro dos depoentes começaram a lecionar desde o início na rede estadual – Hermes, Paulo Egon, Maria Augusta e Carmem –, possivelmente por ser a rede que apresentava maior disponibilidade de vagas, em função de atender a uma demanda educacional mais ampla no estado. Desses, três ingressaram por meio de contrato temporário - Paulo Egon, Maria Augusta e Carmem – e, posteriormente, no início da década de 1980, foram aprovados em concurso público e efetivados. Hermes, por sua vez, foi o único que, desde o início, atuou como professor efetivo. Contudo, não se recorda de ter realizado concurso para o ingresso. Além da atuação docente, diferenciou-se também pelos cargos que exerceu na administração pública, tendo sido supervisor de ensino, Diretor e Superintendente de Ensino. Em relação aos demais entrevistados, Hermes foi o único que se distinguiu por ter atuado como professor no Ensino Rural, com formação específica para essa área, na qual realizou o Curso Normal voltado ao ensino rural.

Quanto aos outros entrevistados, Eliezer foi o único que iniciou sua carreira na rede privada, atuando em uma instituição confessional católica vinculada à rede salesiana e em uma extensão universitária da UFSM, que posteriormente se tornaria uma Instituição de Ensino Superior (IES), o Instituto Dom Bosco, tendo migrado, mais tarde, para uma faculdade comunitária, a FIDENE, que depois viria a se tornar Universidade, a UNIJUÍ. Por sua vez, Lúcia começou a lecionar em uma escola da rede municipal por meio de concurso, antes mesmo de concluir sua formação no magistério. Ambos ingressaram na rede estadual entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980: Lúcia por meio de contrato, sendo posteriormente efetivada por concurso, e Eliezer mediante aprovação em concurso público.

A maioria dos entrevistados ingressou no magistério estadual por meio de contrato temporário, o que sugere que essa era a principal forma de ingresso no período, apresentando diferenças nas condições de trabalho e de estabilidade em relação àqueles que eram concursados. No entanto, todos os que possuíam contrato temporário foram efetivados por

concurso público no início da década de 1980. Esse fato está relacionado às conquistas decorrentes das greves ocorridas entre 1979 e o início dos anos 1980 do século XX, uma vez que a efetivação era uma das principais reivindicações (Bulhões; Abreu, 1992; Pacheco, 1993). Eliezer e Hermes foram os únicos que ingressaram diretamente por concurso. Entre os entrevistados, ao menos neste período inicial de suas carreiras, quatro passaram pela administração pública. Hermes, Lúcia e Paulo atuaram em delegacias de ensino e na Secretaria de Educação do estado. Maria Augusta ocupou um cargo na Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre (SMED).

Em relação à carreira profissional, Eliezer e Paulo se destacaram por terem atuado para além da Escola Básica, no Ensino Superior. Essa experiência esteve associada tanto às redes de sociabilidade que construíram, no caso de Eliezer, quanto à formação na pós-graduação, no caso de Paulo, tendo sua trajetória vinculada aos cursos de Educação Física da PUC e da UFRGS, além de outros cursos na Universidade Católica de Medicina de Porto Alegre e no Centro Universitário Metodista. Eliezer no Ensino superior também ocupou cargos de chefia, atuando como diretor e coordenador de órgãos e departamentos da FIDENE/UNIJUÍ.

Encerrada as análises preliminares sobre a carreira profissional dos sujeitos da pesquisa, apresenta-se, na sequência, um quadro comparativo que sistematiza informações relativas ao ingresso dos entrevistados no ensino superior.

Quadro 9 - Formação no Ensino Superior

Nome	Ensino Superior	Período
Hermes	Direito (PUC/RS)	(1967-1971)
Eliezer	História (UFSM)	(1967-1971)
Paulo Egon	Educação Física (UFRGS)	(1967-1971)
Maria Augusta	História Natural (UFSM/UFRGS)	(1967-1973)
Lúcia Camini	Pedagogia (UNIJUÍ)	(1977-1981)
Carmem	Letras (PUC/RS)	(1977-1981)

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise do quadro comparativo permite observar que o ingresso simultâneo de quatro participantes – Hermes, Eliezer, Maria Augusta e Paulo – no ensino superior, em 1967, e de duas das entrevistadas – Lúcia e Carmem – no ano de 1977, permite compreendê-los como pertencentes a uma mesma geração histórica, marcada por uma experiência comum: a vivência universitária sob a ditadura civil-militar, dadas as diferenças temporais entre Lúcia e Carmem em relação aos demais. Contudo, pertencer à mesma geração não implicou experiências homogêneas. As diferentes universidades, cursos e modalidades, bem como as posições ocupadas, produziram unidades geracionais distintas (Koselleck, 2014), perceptíveis nas

formas como cada entrevistado elaborou sua formação e sua transição para a docência.

Desse modo, a partir de Koselleck, é possível compreender essas trajetórias como atravessadas por um mesmo horizonte de expectativas, limitado pelas condições políticas do período e por diferentes espaços de experiência, conformados pelas instituições frequentadas e pelas trajetórias individuais. Assim, apresentaram vivências singulares ainda que compartilhando um mesmo tempo histórico, evidenciando a tensão entre o que foi vivido de forma comum e as trajetórias diferenciadas quanto aos aspectos sociais, culturais, acadêmicos e políticos.

A educação superior, além de construir capacidade de liderança, foi uma importante estratégia adotada pelos entrevistados, não só do ponto de vista da mobilidade social, como também da melhoria das condições dentro da carreira docente, em especial no caso de Lúcia e Carmem, que já trabalhavam como professoras por ter formação no magistério. Ressalta-se também que a escolha pela carreira docente era, no contexto familiar, geralmente reconhecida como relevante, com possível exceção de Maria Augusta, cujo pai desejava que ela cursasse Direito, o que mostra como essa escolha também estava associada a questão de classe.

Outro aspecto a ser considerado é que os entrevistados fizeram parte da primeira geração de suas famílias a ingressar no ensino superior, uma vez que, anteriormente, seus pais não tiveram acesso a essa etapa de ensino, o que imprime um caráter marcante às suas trajetórias. Para acessar a educação superior, adotaram diferentes estratégias, sendo o trabalho um elemento fundamental nesse processo, pois possibilitou a geração de renda necessária para custear os estudos. Esse cenário é evidente nas experiências de Hermes, Lúcia e Carmem, que realizaram suas graduações em instituições privadas enquanto atuavam como docentes ou em outros cargos ligados à educação. O mesmo ocorreu com Eliezer e Paulo, que também conciliaram atividades de trabalho nesse período, Eliezer no cursinho Madureza e Paulo atuando como bancário. Por sua vez, Maria Augusta, embora tenha tido uma primeira experiência de trabalho durante o primeiro ano do curso, não a manteve, pois não conseguiu conciliar as duas atividades, indicando que a necessidade de trabalhar tinha menor peso, já que contava com o apoio familiar; contudo, após um período da graduação, também irá conciliar estudo e trabalho docente.

Destaca-se, ainda, como elemento significativo, o processo de interiorização e descentralização do ensino superior no período em que parte desses sujeitos iniciou sua formação universitária, entre as décadas de 1960 e 1970. Três dos participantes da pesquisa estudaram em instituições localizadas no interior do Rio Grande do Sul: Maria Augusta e Eliezer, na UFSM; e Lúcia, na FIDENE/UNIJUÍ. Tais universidades desempenharam um papel fundamental ao possibilitar o acesso ao ensino superior por parte de populações de regiões que,

até então, não dispunham dessa oferta educacional ou teriam de se deslocar até a capital para obtê-la.

A compreensão desses percursos formativos no ensino superior constitui um elemento central para a análise das trajetórias profissionais, uma vez que, para aqueles que já tinham formação no magistério, realizar um curso de graduação ampliou seus horizontes de expectativas em relação à carreira, abrindo novas possibilidades, tanto do ponto de vista profissional quanto formativo. Para os que ingressaram na universidade em busca da docência, nota-se que a formação superior foi um fator importante de transição para o ingresso no magistério, configurando-se como elemento central para que pudessem iniciar suas carreiras.

Concluídas essas análises preliminares, passo ao exame de suas trajetórias de maneira mais aprofundada, com ênfase no início da vida docente, nos percursos de formação universitária e em seus desdobramentos ao longo da carreira. Em um primeiro momento, analiso as trajetórias de Hermes, Lúcia e Carmem, pois eles apresentam percursos semelhantes, uma vez que tiveram formação docente durante seus cursos secundários e estudaram em universidades privadas. Na sequência, analiso as trajetórias de Eliezer, Maria Augusta e Carmem, pois suas narrativas apresentam recorrências, uma por não possuírem formação anterior na área do magistério, a outra por ingressarem em universidades públicas.

Trabalhar e estudar, ao mesmo tempo, foi o que caracterizou o início da carreira de Hermes, Lúcia e Carmem. Observou-se que seus primeiros passos na sala de aula foram atravessados por limites de suas formações anteriores, que se mostraram insuficientes e até precárias diante do contexto em que passaram a lecionar. Como estratégia para que pudessem ampliar as suas formações, dentro das possibilidades que tinham, iniciaram seus cursos universitários paralelamente à carreira profissional. No caso desses aspectos, é preciso pontuar que esse percurso foi cheio de percalços, atravessamentos e deslocamentos, configurando distinções importantes entre eles.

Assim, para dar início à análise dessas memórias, começo destacando a trajetória de Hermes, que, em 1962, foi nomeado na rede estadual de ensino, conforme já referido, sendo designado para a Escola Rural do Monte Páreo, distrito de Nova Bassano, município de Nova Prata/RS na época. Durante esse processo, como conta o entrevistado, foi levado até a instituição pelo encarregado da Educação do município, cabendo a ele transformar a unidade, que era municipal, em escola estadual.

Nesse período, Hermes lecionava para todas as turmas, pois a unidade era multisseriada. Além disso, enfrentava problemas de deslocamento, pois o local era de difícil acesso. Ao mesmo tempo, de início, morou numa pensão de uma família da região, pois não tinha

condições de pagar uma moradia, enquanto dava aulas naquele estabelecimento, pois ficou meses sem receber o salário no período em que ingressou no estado. É necessário lembrar que essas condições não eram uma particularidade de Hermes, mas uma realidade para muitos professores na época, em especial os professores rurais.

Após um intervalo dando aulas nessa escola, conseguiu transferência para a escola em que fez o curso primário, em Monte Bérico, que agora tinha nome: Escola Rural Dom Matheus Pasquali. Nesse período, também iniciou a formação em contabilidade na Escola Técnica de Comércio São Luiz Gonzaga. A partir dessa mudança, Hermes passou a ter certo destaque nos meios sociais da cidade, pois frequentava um clube local e jogava futebol, sendo convidado por uma liderança do PTB, o prefeito de Veranópolis, Elias Ruas Amantino (1964 a 1969)⁹⁹, para participar das atividades políticas dessa agremiação política.

Nesse ínterim, teve uma passagem pelo movimento estudantil, entre 1965 e 1966, pois fez parte da diretoria da União dos Estudantes Secundaristas do Nordeste do Estado (UESNE), quando era estudante do Curso Técnico em contabilidade, como mencionado na apresentação. Sobre sua atuação como liderança no movimento estudantil, recordou uma ação que os estudantes de seu curso (contabilidade) fizeram como forma de protesto: uma passeata silenciosa para marcar um ano do golpe de 64.

O engajamento no PTB quanto ao movimento estudantil lhe trouxe consequências na sua vida enquanto professor: foi transferido de escola, agora por uma imposição da delegada de ensino. Tempos depois, recebeu, em 1966, um convite para realizar um curso de supervisor escolar no Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE). Conforme seu relato, isso teria sido uma forma das lideranças da ARENA o afastarem das suas atividades políticas na cidade, sendo alertado pelo prefeito de sua cidade de que, por trás desse convite, havia tal intenção. Todavia, aceitou fazer o curso na capital, com a ideia de que um dia retornaria à Veranópolis.

Em Porto Alegre, iniciou o curso em supervisão no CRPE e deu continuidade ao Curso de Técnico em Contabilidade, porque faltava um ano para concluir. Nesse período, morou numa república de estudantes com amigos que conhecia de Veranópolis. Ao final desse ano, terminou as duas formações e prestou vestibular para Direito na PUCRS, sendo aprovado, ingressando no curso em 1967.

Neste mesmo ano, conseguiu um cargo de supervisor escolar na 11ª Delegacia de Ensino. A inserção de Hermes na 11ª Delegacia de Ensino foi decisiva para que permanecesse em Porto Alegre e continuasse ao Curso de Direito na Pontifícia Universidade Católica do Rio

⁹⁹ Foi prefeito também novamente pelo PMDB, entre 1983 e 1989. Além disso, foi um empresário local, dono da fabricante de armas E.R. Amantino & Cia, a antiga Boito (Brasil, 2011).

Grande do Sul. Pouco tempo depois, recebeu convite para assumir provisoriamente a Superintendência do Ensino Rural. Antes de aceitar, buscou garantias de que não haveria vinculação político-partidária com o governo estadual, então chefiado por Walter Peracchi de Barcellos. Permaneceu na função até 1971, quando se formou em Direito e se licenciou do serviço público por um tempo para atuar na advocacia.

Por fim, para encerrar a análise da trajetória de Hermes, concluo com a reflexão sobre sua formação em Direito, que foi atravessada por sua atividade como superintendente do ensino rural e repercutiu em sua formação acadêmica, sendo reconhecida por ele como um limite de sua experiência universitária. O fato de ressaltar que se tratou de uma formação sem grande prestígio evidencia que esse percurso não teve amplos reconhecimentos. Entretanto, é plausível pontuar que possuir um diploma de uma universidade prestigiada como a PUC, possivelmente, abriu-lhe outros espaços para atuação profissional como advogado.

Diferente de Hermes, que iniciou sua carreira como professor rural na rede estadual, Lúcia começou na rede municipal de Três Passos, lecionando em duas escolas, nas Escolas Municipais Souza Lobo e Santo Antônio. Desse processo, ela não expôs muitas lembranças da regência de classe, destacou mais questões relacionadas ao seu período de ingresso, pois passou a trabalhar numa escola multisseriada, fato que coincide com a experiência de Hermes, diferenciando-se quanto à modalidade de ensino. Conforme seu relato, foi a partir disso que percebeu, de forma prática, que a profissão não tinha relação com “vocação” e que deveria ter um retorno financeiro devido ao excesso de trabalho, contrastando com a sua formação no magistério na Escola das Irmãs.

Um fato relevante que vale destacar é que pouco tempo depois de ter começado a lecionar, deu início ao Curso de Pedagogia, em 1977, no Programa de Férias¹⁰⁰ da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (Fidene), atual UNIJUÍ (Camini, 2023, 2024). Em um trecho da entrevista, descreveu como foi o seu ingresso na instituição e como o regime de férias foi uma possibilidade para ela e para muitos outros professores cursarem uma faculdade:

É, na verdade, naquela época foi em 77 que eu comecei a fazer o curso superior. Eu tinha feito um magistério na modalidade normal e, no último ano, quando ia fazer o estágio, fiz concurso na prefeitura, tirei o primeiro lugar e fui nomeada no município. Então, a única forma para fazer faculdade, porque não tinha lá em Três Passos, a mais próxima era em Ijuí, que dá 100 quilômetros. Então, a forma de poder trabalhar e fazer

¹⁰⁰ Nos anos 1980, o programa de Cursos de Férias na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) consistia em cursos de curta duração oferecidos durante o período de férias, tanto de verão quanto de inverno, para diferentes públicos. Esses cursos visavam proporcionar aos participantes a oportunidade de atualização, aprimoramento profissional e conhecimento em áreas específicas.

faculdade tinha que ser de férias e naquela época os cursos de férias eram muito bons, na UNIJUÍ. Assim, tinha um número elevado de professores de toda aquela região e foi, tipo assim, uma saída, porque até então ninguém fazia curso superior para dar aula. Era uma miséria, dificuldade de ter professores habilitados. E aí, então, eu fiz vestibular, pedagogia e fiz o curso de férias por quatro anos e meio (CAMINI, Lúcia; 2024).

Durante a passagem pela faculdade, Lúcia morou em uma pensão com outras pessoas de sua cidade. Contou que a rotina era pesada, pois alternava estudo e trabalho: janeiro e fevereiro, estudavam de manhã, de tarde e, às vezes, à noite; após esse período, entre março e junho, tinham que fazer trabalhos de pesquisa para serem entregues e apresentados, em julho, quando retornavam durante as férias de inverno, tendo aula manhã e tarde. Nos meses seguintes, tinham novos trabalhos, que deveriam ser entregues quando regressassem novamente durante as férias de verão. Apesar dessa dinâmica, narrou ter vivido momentos de intensa aprendizagem, pois segundo ela, havia muita troca de ideias e de leituras entre os estudantes, que faziam diferentes cursos de licenciatura, pois não existia separação das cadeiras por curso.

Em relação à formação em Pedagogia, Lúcia destacou que foi uma formação crítica devido ao quadro de professores da FIDENE, que traziam outras ideias acerca da profissão docente, distintas do que ela havia sido ensinada no Curso de Magistério, que era uma missão, ligada a ideia de sacerdócio. Na sua avaliação, eles trabalhavam muito com a ideia de que a educação brasileira tinha que ser transformada, que não dava para continuar trabalhando com a ideia de que não havia desigualdade social, pois muitas eram as pessoas excluídas da escola.

Ainda durante o Curso de Pedagogia, assumiu, em 1979, o cargo de professora na rede estadual de ensino por meio de um contrato temporário. Em meio a isso, quando estava a uma semana no cargo, eclodiu a Greve de 1979. No decorrer deste tempo, em 1981, quando já estava envolvida com as atividades do CPERS, foi aprovada no concurso do estado e se tornou professora efetiva neste mesmo ano. Após um período lecionando, deixou a sala de aula e assumiu um cargo na Delegacia de Ensino em Três Passos, pois segundo ela, pensava que isso facilitaria os estudos da faculdade de férias, bem como a participação no sindicato. Porém, com o tempo, percebeu também que era uma forma de quererem controlar sua atividade política. Em meio a isso, em 1982, terminaria o Curso de pedagogia pela FIDENE.

Igualmente à Lúcia, só que um ano antes, em 1978, Carmen ingressou na rede estadual de ensino por meio de um contrato, na Escola Estadual Madre Maria Selima, próximo à Cadeia Pública de Porto Alegre, o Presídio Central, no Partenon. Em meio a isso, como já havia iniciado o Curso de Letras, teve que conciliar os estudos da faculdade pela manhã e o trabalho

durante a tarde, tendo a rotina de almoço afetada, alimentando-se após as crianças terem entrado em sala de aula.

De início, foi regente de classe numa turma de 1ª série, conforme o que disse, como não tinha prática na alfabetização das crianças, enfrentou dificuldades, tendo que aprender na prática, assim como pelo auxílio de suas colegas de escola. Dentre suas colegas, citou uma professora e também freira que, que foi muito importante na sua formação pedagógica e também política, pois era representante da sua escola junto ao CPERS.

Outro ponto de referência das memórias de Carmem foi como avaliou a sua rotina de trabalho e estudo. Na sua avaliação, apesar de ter gostado de estudar, não conseguiu aproveitar a faculdade na sua plenitude. Tinha pressa em concluir o curso, uma vez que esperava melhorar sua situação financeira e contribuir com o sustento da família. Devido a essa perspectiva, fazia todas as cadeiras que podia. Essa situação, porém, interferiu nas suas redes de sociabilidade na faculdade, como pode ser visto em parte de uma passagem de sua entrevista, “praticamente não fiz amigas [...]. As minhas amigas daquele tempo são ainda as da escola” (2025). Apesar dessa rotina mais pesada, terminou o seu curso em 1981, neste mesmo ano também passou no concurso de professora da rede estadual, tornando-se professora efetiva.

Uma vez concluída a exposição de como foram os primeiros anos de docência de Hermes, Lúcia e Carmem e a maneira que deram continuidade aos seus estudos acadêmicos, penso que é preciso colocar em contraste seus percursos, assim como aprofundar as diversas questões expostas em suas memórias. Nesse sentido, o que se observou, de maneira geral, é que os três entrevistados tiveram trajetórias distintas, em função do contexto de inserção na profissão: Hermes, no meio rural, e Lúcia e Carmem, no meio urbano, o que possivelmente os diferencia quanto às condições estruturais de trabalho e de suas escolas.

Como apresentado por Hermes, ele foi por um tempo o único professor de sua escola, atuando com turmas multisseriadas. Além disso, vale lembrar as adversidades de acesso e deslocamento que enfrentava para chegar até o seu local de trabalho, que, devido ao contexto rural, localizava-se em um lugar sem infraestrutura de transporte. As dificuldades apresentadas por Hermes sobre as condições de trabalho no ensino rural reafirmam o que Noely Costa Dias Garcia e Fátima de Rosa Chaloba (2023) apresentam acerca das desigualdades educacionais entre o ensino rural e o urbano, principalmente no que se refere às dificuldades de acesso e de transporte, de moradia para os professores no campo, bem como aos baixos salários e às precárias condições materiais das escolas primárias rurais, como a ausência de prédio adequado para o funcionamento da escola.

Outro ponto exposto em seu testemunho, que o distinguiu das narrativas de Lúcia e Carmem, refere-se às condições financeiras às quais os professores que ingressavam no Estado estavam submetidos, pois permaneciam meses sem receber, evidenciando como essa prática era comum, ao menos durante o início dos anos de 1960¹⁰¹. Por sua vez, as narrativas de Lúcia e Carmem trazem questões relevantes não apenas sobre as condições das escolas em que lecionaram na cidade, mas também sinalizam os contrastes entre suas formações no curso do magistério e a prática em sala de aula.

Ainda sobre o início de seus itinerários profissionais, Hermes indica que, durante esse período, passou por duas trocas de escola, situação que não ocorreu com Lúcia e Carmem. Embora por motivos distintos, uma de ordem pessoal e outra de natureza política, essas mudanças foram importantes, tanto do ponto de vista profissional, quanto do social e político. Na primeira mudança, além de poder lecionar na mesma escola em que havia sido estudante, passou a contar com maior apoio de sua rede de sociabilidade, tanto familiar quanto comunitária, o que lhe possibilitou dar continuidade aos estudos no Curso Técnico de Contabilidade.

Nesse período, ampliou suas redes de contato devido à inserção em outros espaços sociais que passou a frequentar. Em meio a isso, obteve certa projeção social, o que resultou no convite para ingressar do PTB. Contudo, em função de suas relações políticas, isso impactou sua carreira, provocando deslocamentos inesperados e sem previsão anterior, levando-o a interromper e afastar-se de processos que havia iniciado, tanto pedagógicos quanto relacionados às suas redes de sociabilidade políticas e profissionais. Ao mesmo tempo, mudou-se de cidade e pôde dar continuidade à sua formação.

Uma questão exposta por todos, diferentemente de outros aspectos, foi que, durante o período de regência de classe alternaram o trabalho com algum tipo de formação: técnica, no caso de Hermes; ou universitária, no caso de Lúcia e Carmem. Dentre os três, Hermes foi o que mais tempo levou para iniciar um curso universitário, após cinco anos de docência. Já Lúcia e Carmem ingressaram logo após a conclusão do Curso de Magistério, a diferença é que Lúcia já era professora da rede municipal, enquanto Carmem ainda não lecionava.

¹⁰¹ Na pesquisa de doutorado de Beatriz Terezinha Daudt Fischer (1999), a autora lembra que essa situação se repetia constantemente, demonstrando que, entre os anos de 1963 e 1967, ocorreram algumas manifestações públicas e protestos de professores diante dessa situação. Em 1963, particularmente, os professores contratados do estado realizaram a primeira greve do magistério estadual, à margem da organização do Centro dos Professores Primários do Estado (CPPE). A greve ocorreu em setembro, pois desde abril os professores contratados estavam sem receber.

Desse modo, seus percursos formativos, ao longo da carreira profissional não se mostraram lineares, evidenciando que a continuidade da formação constituía uma importante estratégia para melhorar suas condições de vida, bem como suas trajetórias profissionais, seja por meio da formação superior na área da licenciatura, seja por meio de outra profissão. Apesar disso, as condições para estudar revelaram dificuldades e grandes sacrifícios que os entrevistados tiveram para conciliar as rotinas de trabalho e estudo, especialmente para Lúcia e Carmem.

Ainda sobre suas formações universitárias, as estratégias adotadas por Lúcia e Carmem também evidenciam uma mudança na carreira docente, sobretudo no que se refere à busca pela formação superior ao longo dos anos de 1970, refletindo um quadro de maior profissionalização do magistério nesse período. Ocorreu, ainda, uma ampliação do acesso ao ensino universitário, principalmente em razão do estímulo governamental às universidades privadas, a partir do Programa de Crédito Educativo (CREDUC), criado em 1976, como exposto no caso de Carmem, bem como da interiorização do ensino superior, fatores que contribuíram para que essa possibilidade se tornasse acessível a um número maior de jovens.

Segunda consta nas pesquisas de Núria Hanglei Cacete (2014), no início dos anos de 1960, grande parte dos professores no Brasil era formada nas Faculdades de Filosofia. Nesse contexto, existia um desvio dos licenciados para outras funções que não o magistério, sendo que estatisticamente eram 41.033 diplomados por Faculdades de Filosofia contra um registro de apenas 5.395 para o exercício da docência na escola secundária. Nesse sentido, havia uma grande desproporção entre os formados pelas Faculdades de filosofia e exercício da docência, como forma de compensação criaram-se dois mecanismos: primeiro, adaptação dos diplomas em cursos superiores profissionais (como Engenharia e Advocacia) mediante complementação pedagógica e, segundo, pelos exames de suficiência.

Foi nesse processo que houve mudanças na formação dos professores que possibilitaram uma expansão dos cursos de licenciatura no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970. Segundo a autora, em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer 292/62, estabeleceu as matérias pedagógicas para a licenciatura. Como resultado, a licenciatura e o bacharelado se tornaram graus distintos, sendo obtidos através de disciplinas comuns, “dois conjuntos de estudos comporiam a licenciatura: o primeiro reunindo as matérias de conteúdo, que variavam conforme o endereço profissional do estudante; e o segundo composto pelas matérias pedagógicas comuns a todos” (Cacete, 2024, p. 1071). A partir disso, via Parecer 292/62, consagrou-se o uso do termo ‘licenciatura’ para a totalidade do curso que prepara o professorado.

Outra mudança significativa foi a instituição das licenciaturas de curta duração a partir da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, a LDB 5.692, de 25 de agosto de 1971. Desse modo, a formação de professores, para essa nova estrutura do ensino, foi dividida da seguinte forma: os cursos superiores de curta duração atenderiam o ensino nas quatro primeiras séries do 1º grau; em escola de 2º grau e nas quatro últimas séries do 1º grau, os cursos superiores de longa duração atenderiam o ensino no 2º grau. A entrada dos entrevistados em faculdades ou em universidades pode ter sido fruto de uma maior expansão do Ensino Superior no Brasil, especialmente, dos cursos de licenciatura. É preciso pontuar que a forma como ingressaram nessa etapa de ensino foi possibilitada também por uma maior expansão do ensino privado e por uma maior interiorização dos cursos superiores, ambos processos estando relacionados com uma maior urbanização e industrialização brasileira, bem como pelo projeto educacional desenvolvido pela ditadura civil-militar (Durham, 2003).

Esse fenômeno pode ser compreendido, como já foi referido anteriormente, como resultado da expansão da urbanização e da industrialização, que se tornaram vetores do desenvolvimento de novas universidades e de determinadas regiões. Além disso, indica como esse processo estava articulado ao projeto de desenvolvimento implementado pela ditadura brasileira, que reconhecia o papel estratégico das universidades públicas e privadas, tanto do ponto de vista econômico quanto social (Durham, 2003).

De modo geral, observa-se que as trajetórias iniciais de docência de Hermes, Lúcia e Carmem apresentam diferenças estruturais e formativas, evidenciando que as condições materiais e salariais influenciaram sua permanência na profissão e a busca por formação continuada. Desse modo, o acesso ao ensino superior, embora tenha ocorrido de maneira desigual, constituiu uma importante estratégia para a melhoria de suas condições de vida e de carreira, o que mostra a relevância da expansão do ensino superior nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo para os cursos de licenciatura (Durham, 2003; Cacete, 2014).

Nesse sentido, suas trajetórias não foram lineares, mas marcadas por deslocamentos e reconfigurações, refletindo como suas primeiras experiências de trabalho incidiram na constituição de suas identidades profissionais. Além disso, suas narrativas individuais indicam elementos que revelam importantes transformações estruturais no campo educacional, tanto no ensino básico quanto no ensino superior, sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970.

Dada por encerrada a análise sobre os itinerários profissionais e acadêmicos de Hermes, Lúcia e Carmem, passo ao exame desse percurso dos outros três entrevistados, Eliezer, Maria Augusta e Paulo, por entender que carregam similitudes quanto ao caminho que percorreram até se tornarem professores, pois diferente dos outros, suas formações docentes se iniciam após

concluírem o Ensino Secundário, e todos estudaram em universidades públicas, como apontado anteriormente, diferente dos outros três entrevistados que estudaram em universidades privadas.

Quanto a Eliezer, Maria Augusta e Paulo, eles ingressaram na universidade antes de dar início às carreiras docentes. Diferentemente dos outros três entrevistados, seus itinerários foram marcados por descontinuidades na trajetória acadêmica, em decorrência de fatores políticos, mudança de cidade e até questões de saúde. Desse modo, também conviveram com a experiência docente no decorrer de seus cursos, à medida que avançaram em suas formações, permitindo que dois deles, antes de concluírem a graduação, ingressassem no Estado por meio de contrato temporário. Ao finalizarem a formação, construíram uma carreira que passou por experiências na Escola Básica, na Administração Pública e no Ensino Superior. Nesse sentido, seus itinerários apresentam especificidades que ajudam a compreender as relações entre formação universitária, inserção profissional e experiências docentes.

Diante disso, a primeira trajetória examinada é a de Eliezer, que iniciou sua carreira acadêmica em 1967, como já referido na apresentação do entrevistado, ingressando concomitantemente em dois cursos na UFSM, em História e Direito, pois, na época, o vestibular não era unificado, ocorrendo em duas datas distintas. Com o tempo, não prosseguiu a graduação na área jurídica, permanecendo somente no Curso de História. A escolha pelo essa área de formação, se deu porque ele, Tarso Genro e Rogério Coelho fundaram um cursinho voltado à educação de jovens e adultos, na época chamado de Madureza, que, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, ministrava disciplinas do ginásio e do colegial, que deveriam ser concluídas em três anos, sendo a idade mínima para o ingresso entre 16 e 19 anos.

Foi a partir dessa experiência que Eliezer decidiu cursar a graduação, pois, em suas palavras, “pegou gosto”. Sobre esse período, lembra que vários de seus colegas do “Maneco” também ingressaram na UFSM, principalmente nos cursos de Direito e Medicina. O único que recorda ter ido para outra universidade foi Nelson Jobim, que ingressou no curso de Direito da UFRGS. Ao final do primeiro ano da graduação, em razão de sua militância política, decidiu entrar na clandestinidade, trancou o curso e mudou-se para Porto Alegre. Na clandestinidade, permaneceu por dois anos. Nesse período, militou pela Ação Popular (AP). Como não tinha meios de subsistência, decidiu retornar à Santa Maria, mesmo ciente dos riscos que corria. De volta à cidade, deu continuidade à sua atuação no cursinho e no curso de História.

Sobre o período em que cursou a graduação, antes e depois da condição de clandestinidade, destacou questões relacionadas às precariedades da maioria dos cursos da UFSM nesses primeiros anos de fundação, assim como o fato de que a maioria de seus professores não era concursada, pois não havia exigência desse processo para ingresso na

instituição. Além disso, havia grande interferência nessas escolhas por parte do primeiro Reitor da universidade. No movimento estudantil universitário, conforme escreveu em seu texto autobiográfico, predominava a hegemonia de grupos de direita e conservadores, o que também é indicado pela pesquisa de Lima (2013).

Nesse contexto de adversidade política, lembrou duas de suas prisões: uma quando foi denunciado por uma de suas professoras do Curso de História e por um militar que era estudante de Letras e cursava o mesmo Centro – à época, todos os cursos de licenciatura estavam vinculados ao Centro de Estudos Básicos; a outra, em razão das atividades que desenvolvia no cursinho Madureza. No caso do primeiro episódio, avaliou que esse fato o marcou profundamente em função das relações que mantinha com essas pessoas, que, mesmo não sendo próximas, o deixaram ressentido, como expressou em um trecho de sua entrevista:

Isso me marcou muito, porque é uma coisa que a gente, até pelo sentimento de lealdade que a gente desenvolve, imagina: uma professora vai até o DOPS e vai te denunciar. “Olha, tem um cara assim assado, agitando lá”. E não que eu criasse problema; eu sempre fui bom aluno, sempre tive bom relacionamento com todo mundo. Tinha minha militância só na sala de aula, não atrapalhava em nada (PACHECO, Eliezer; 2022).

Quanto a este último ponto, percebe-se que o que marcou Eliezer foi a quebra de confiança na relação que ele tinha com a professora, a qual ele entendia como uma relação de lealdade. Nesse sentido, a denúncia da professora rompeu com esse vínculo, deixando uma marca profunda e duradoura em sua memória, que, passados alguns anos, ainda está presente devido ao sofrimento que produziu (Pollack, 1989). O clima de medo e vigilância descrito pelo entrevistado mostra indícios de como a repressão da ditadura chegava ao ambiente escolar, instaurando, possivelmente, desconfiança e autovigilância, tanto entre estudantes quanto entre professores. Além disso, indica a colaboração de alguns docentes e discentes com a repressão política, pois ao mesmo tempo em que davam aulas ou estudavam, também atuavam como informantes, no caso específico do DOPS. Outro aspecto revelador é a representação feita por Eliezer como sendo um “bom aluno”, que tinha “um bom relacionamento com todos” e que “não atrapalhava em nada”, o que reforça a ideia de que seu comportamento não representava ameaça. Tratava-se de uma militância controlada, restrita à sala de aula, sem ações que, aos seus olhos, fossem consideradas problemáticas, embora, no entendimento dos órgãos de repressão e daqueles que o denunciaram, assim o fossem.

Mesmo diante das perseguições políticas enfrentadas, Eliezer conta que concluiu o curso em 1971, sendo escolhido para ser orador dos cursos de licenciatura da universidade, que, na

época, estavam vinculados ao mesmo Centro, como foi mencionado anteriormente. Em seguida, já formado, em 1972, foi indicado para um cargo de professor, por duas de suas professoras e uma amiga, ao coordenador da Faculdade de Educação em Santa Rosa, que na época era uma extensão universitária da UFSM, que depois de 1973 viria a se tornar Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, sob responsabilidade do Instituto Educacional Dom Bosco (IEDB)¹⁰².

No que se refere à Maria Augusta, após a conclusão do ensino secundário, ingressou na UFSM no mesmo ano que Eliezer, em 1967, no curso de História Natural¹⁰³ (atualmente Ciências Biológicas). No mesmo ano de ingresso no curso de graduação, foi aprovada em um concurso na universidade para um cargo administrativo, de escriturária, porém, quando iniciaram as disciplinas no campus, que ficava distante da cidade, pediu exoneração do cargo, pois não conseguiu manter as duas atividades.

Em 1969, casou-se com Carlos Jader Feldman. Nesse mesmo ano, em razão da residência médica de Jader, na Fundação Universitária de Cardiologia, mudaram-se para Porto Alegre, e ela se transferiu para o mesmo curso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desse período na UFSM, suas lembranças se referiram mais às disciplinas que cursou, como as pedagógicas, Biofísica, Bioquímica, Mineralogia e Geologia, não entrando em detalhes a respeito de suas relações de amizade ou dos professores com os quais teve aula. Na UFRGS, nesse início de curso, fez referência às mudanças que enfrentou em relação à compatibilidade dos currículos, como pode ser observado nesta passagem: “quando eu vim para cá, para a UFRGS, tive que fazer a compatibilidade de currículo. Então, algumas disciplinas não eram recebidas, outras tantas precisavam de complementação” (2024).

Entretanto, após dois anos na UFRGS, em 1971, interrompeu temporariamente o curso por um ano para acompanhar Jader, pois ele foi contratado para atuar como médico em Dom Pedrito/RS. Nesse período, também iniciou sua carreira como professora na rede estadual por meio de um contrato temporário, fato que será retomado ainda nesta seção.

¹⁰² Conforme Celso José Martinazzo, Ingrid Mundstock Bozzetto e Arnildo Laurêncio Rockenback (2017), a Faculdade Dom Bosco emergiu a partir da criação dos primeiros cursos superiores em Santa Rosa, em 1970, que foram possibilitados pela vinda da Faculdade de Educação, como uma extensão da UFSM. Neste período, a Faculdade de Educação ofertava os cursos de Letras, Ciências e Estudos Sociais na forma de extensão da UFSM e, de acordo com o convênio, ocupava as dependências do Instituto Educacional Dom Bosco (IEDB) de Santa Rosa, mantido pelos padres da Congregação Salesiana. Contudo, como salientado pelos autores, três anos mais tarde, em 10 de outubro de 1973, o Ministério de Educação e Cultura autorizou o funcionamento e, após, reconheceu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco (FFCLDB) como Instituição de Ensino Superior (IES), sendo desvinculada da UFSM.

¹⁰³ O curso de História Natural da UFSM e da UFRGS foi renomeado para Ciências Biológicas no ano de 1972.

De volta à capital, manteve seu vínculo como professora no estado, passando a trabalhar no Colégio Estadual Agrícola Daniel de Oliveira Paiva (CADOP), na cidade de Cachoeirinha, município da região metropolitana de Porto Alegre. Nesse mesmo período, quando retornou à UFRGS, também lecionou no Colégio de Aplicação da UFRGS, a partir de uma disciplina de Prática de Ensino. Dessas experiências, falou das diferenças entre esses dois contextos escolares. Após concluir o curso, em 1973, passou a lecionar na Escola Estadual Padre Réus, situada na zona sul da capital.

Quanto a Paulo, em 1967, iniciou a graduação em Educação Física na UFRGS. A escolha pelo curso, segundo ele, deu-se pela proximidade que tinha com a prática esportiva. Inicialmente, pensava em cursar Administração ou Engenharia, mas, devido às dificuldades de formação no final do ensino secundário, acreditava que não conseguiria aprovação nessas áreas em razão da forte concorrência desses cursos no vestibular.

Do Curso de Educação Física, recordou as dificuldades que teve para conciliar as atividades de estudo e trabalho, pois, como já referido, era bancário ligado ao Banco Sulbrasileiro, estudava pela manhã e trabalhava à tarde. Como estratégia para manter essa rotina, saía um pouco antes do término das aulas. Como consequência desse cotidiano, não se alimentava adequadamente, o que, segundo ele, lhe trouxe problemas de saúde, levando-o a se afastar do curso por um ano.

Outras recordações desse período de faculdade trazidas por Paulo dizem respeito às relações de amizade que desenvolveu com sua turma. Relembrou, principalmente, os momentos de festas e as brincadeiras que realizavam. Além disso, mencionou fatos relacionados às aprendizagens durante a graduação e às práticas esportivas, à ginástica, aos esportes coletivos e à natação, assim como ter vivido essas experiências foi, para ele, algo positivo, ao afirmar: “as mais lindas lembranças da minha vida são na faculdade de Educação Física” (2024).

Embora apresente essas lembranças positivas, Paulo, entretanto, também fez referência ao fato de que, no Curso de Educação Física, não havia espaço para debates políticos devido ao contexto ditatorial, recordando o vínculo histórico que seu curso mantinha com os militares: “Eles falavam: ‘Não, a Educação Física não se mete com essas coisas’ [...] ‘Aqui é tudo puro’. Porque tinha, na minha lembrança, um ar um tanto quanto militarista, a Escola de Educação Física; eu acho que tinha muitos militares, então, nós éramos treinados” (2024). Antes de concluir o curso, o que ocorreu em 1971, em 1969, começou a lecionar por meio de um contrato temporário nas cidades de Feliz e Bom Princípio.

Tendo em vista o percurso formativo universitário dos entrevistados, penso que é necessário construir uma análise comparativa articulada, contemplando tanto as regularidades

geracionais quanto as experiências singulares, seja do ponto de vista acadêmico ou do ponto de vista político e social, que entendo serem aspectos fundamentais para compreender as diferentes formas de passagem da universidade para a docência. Como primeiro aspecto observado, destaca-se a conexão entre o ingresso na universidade e o contexto histórico, uma vez que os três ingressaram no ensino superior no final da década de 1960, todos no mesmo ano, 1967, período marcado pela ditadura civil-militar. A diferença é que Eliezer e Maria Augusta ingressaram na UFSM, e Paulo, na UFRGS, o que implicou experiências institucionais distintas, apesar de ambas serem públicas, pois as duas universidades se diferenciavam quanto ao tempo de existência, à sua estrutura física e acadêmica, bem como ao território de inserção, sendo a primeira na capital e a segunda no interior.

No que diz respeito ao caminho percorrido na universidade, constatou-se que suas trajetórias foram marcadas por descontinuidades: Eliezer interrompeu o curso por dois anos, em função de sua militância política e da entrada na clandestinidade; Maria Augusta mudou-se de cidade e de instituição, indo da UFSM para a UFRGS em função da carreira de seu marido, interrompendo o curso na UFRGS por um ano, novamente em decorrência da trajetória profissional de seu esposo; e Paulo afastou-se temporariamente por um ano, por problemas de saúde, que atribuiu à conciliação entre trabalho e estudo. Nesse sentido, uma marca comum é que, nesse quesito, suas trajetórias foram não lineares, mas atravessadas por fatores externos à universidade – político, pessoal e de saúde.

No âmbito de suas memórias no Ensino Superior, essas estiveram ligadas a questões afetivas, acadêmicas e políticas da universidade. Eliezer expôs lembranças relacionadas ao medo e ao clima de vigilância impostos pela repressão e pela quebra de confiança, especialmente na relação com uma de suas professoras, que o denunciou, bem como a vínculos ambíguos, marcados tanto por reconhecimento acadêmico quanto por denúncia e perseguição. Ao mesmo tempo, mencionou as dificuldades da estrutura física e do quadro de professores no início da UFSM.

Maria Augusta concentrou-se mais nos deslocamentos que precisou realizar para adaptar-se ao currículo da UFRGS, além disso, trouxe questões ligadas às divergências entre suas práticas de ensino e sua experiência como professora. Já Paulo, em suas recordações, destacou predominantemente aspectos positivos, o que indica o que Thomson (2001, p. 86) fala a respeito de como construímos nossas memórias, “compomos memórias que ajudem a nos sentirmos relativamente confortáveis com nossas vidas e que nos deem um sentimento de serenidade”.

No plano de transição da universidade para a sala de aula, suas trajetórias foram

heterogêneas. Eliezer teve sua passagem mediada por redes de indicação e reconhecimento acadêmico, apesar do histórico de perseguição. Maria Augusta teve uma entrada gradual, após quatro anos de curso entre a UFSM e a UFRGS, durante um período em que trancou seus estudos. Paulo, após concluir um período de formação, ingressou no estado, mantendo a concomitância entre a universidade e a prática docente.

Terminada a análise sobre o período em que Eliezer, Maria Augusta e Paulo realizaram os cursos de graduação, retomam-se as narrativas deles acerca de suas trajetórias docentes, iniciando por Eliezer, que começou sua vida profissional no magistério no Instituto Dom Bosco. Suas memórias desse período referem-se, primeiramente, às relações profissionais na instituição, tanto com colegas quanto com os estudantes. Segundo ele, muitos de seus colegas vieram de outras cidades, sendo bastante jovens¹⁰⁴. Desses, vários eram egressos da UFSM e outros da PUCRS e da UFRGS. Já em relação aos discentes, afirma que, em sua maioria, eram oriundos de cidades próximas, muitos deles professores leigos que buscavam formação nos cursos de licenciatura, cujas idades se aproximavam das de seus docentes. Eliezer também mencionou que todos os professores igualmente lecionavam no Colégio Dom Bosco, que funcionava no mesmo prédio.

Desse período de quatro anos em que lecionou na Faculdade e no Colégio Dom Bosco, relatou que, assim como o grupo de professores vindos de fora, enfrentou dificuldades para se inserir socialmente, pois Santa Rosa era uma cidade muito conservadora, ficando suas relações restritas ao grupo de docentes e aos alunos. Recordou que, nos quatro anos em que viveu na cidade, houve vários pedidos do Exército e da direita local para que fosse demitido do Dom Bosco, fato ao qual teve acesso posteriormente, após consultar alguns documentos do SNI disponíveis para consulta pública, mencionados no capítulo introdutório da tese.

Ainda nessa instituição, em seu texto autobiográfico, expôs um fato significativo de sua carreira, que o levaria, em 1976, à FIDENE: o 1º Simpósio Nacional de Estudos Missionários¹⁰⁵, realizado em 1975¹⁰⁶. O simpósio contribuiu para que ele estabelecesse contato

¹⁰⁴ De seus colegas, citou Vera Miorin, Madalena Duda, Gilda Bertagnolli, Airton Medeiros (Guiga), Léa Dornelles e Marli, todos vindos da UFSM, e os irmãos Kurt e Will Sommer, não sabendo dizer se da PUC ou da UFRGS. Além de alguns que não soube dizer de onde vieram, como Sebastião Votre, Derli Padilha Beck e os irmãos Olavo e Helio Neiss. De Santa Rosa, Mônica Klockner e Ingrid Bozzeto. Do Colégio Dom Bosco, lembrou de Elias Tambosi (Trovão) e Osvaldo Poffo (clérigo), além de dois colegas que vieram de Santa Catarina e eram ex-salesianos, Vicente Bogo, que depois se tornaria prefeito de Santa Rosa, e Alcides Vicini.

¹⁰⁵ O simpósio foi realizado por mais de 20 anos, deixando de ser realizado quando o Dom Bosco foi absorvido pela UNIJUÍ (Pacheco, 2024b).

¹⁰⁶ O 1º Simpósio Nacional de Estudos Missionários foi idealizado por ele após a leitura do livro de Clóvis Lugon, intitulado *A república "comunista" cristã dos guaranis: 1610-1768*. Segundo ele, percebeu nessa iniciativa a oportunidade de promover algum debate político em meio a um contexto de maior repressão. O evento foi organizado também por outros dois colegas, Vera Miorin e Madalena Duda, bem como por alguns seminaristas

com professores da FIDENE, que o convidaram para trabalhar na instituição. Eliezer relata que aceitou a proposta, mesmo com a redução salarial, pois suas relações em Santa Rosa já apresentavam certo desgaste, além de ter se entusiasmado com a possibilidade de ficar mais próximo de Santa Maria, cidade à qual permanecia fortemente ligado, onde ainda mantinha muitos amigos, além de seus pais e de sua filha, Mauren. A partir dessa decisão, o percurso profissional de Eliezer no Instituto Dom Bosco e seu ingresso na FIDENE podem ser compreendidos como resultado de um conjunto de escolhas, relações e experiências anteriores, que se expressaram nas memórias docentes construídas ao longo de sua atuação na instituição.

A partir desses elementos, nota-se que o início de sua carreira no magistério foi caracterizado por um contexto institucional ainda em consolidação, tanto no que se refere à organização dos cursos quanto ao corpo docente, composto por professores jovens, recém-egressos de suas universidades e com pouca experiência profissional. Isso revela um ambiente em construção que, dentro de suas possibilidades estruturais, buscou atender de forma estratégica a uma demanda educacional da região. A institucionalização de uma faculdade voltada à formação de professores, assim como a vinda desses jovens docentes, possivelmente teve um impacto cultural e político na região, pois além de permitir a circulação de ideias, abriu novos espaços de experiência, ampliando o horizonte de expectativas, especialmente para muitos jovens que buscavam ampliar sua formação por meio do ensino superior, o que evidencia a relevância da interiorização das faculdades e universidades brasileiras (Durham, 2003).

Dentro desse cenário, percebe-se que sua identidade profissional foi marcada pelas relações interpessoais com os colegas do Dom Bosco e com os estudantes, demonstrando o quanto o convívio cotidiano favoreceu sua permanência na cidade. Tal aspecto reforça a importância da construção de uma rede de apoio para que ele pudesse permanecer no local, já que o contexto social apresentava adversidades. Em relação a esse último ponto, outro aspecto marcante é o quanto o contexto político dessa primeira experiência profissional foi um limitante de suas práticas pedagógicas. Embora não tenha relatado perseguição institucional, pelo contrário, afirmou que nem o padre Faustino, que coordenava a faculdade, nem o padre Leandro Rossa, que o sucedeu, aceitaram tais pressões (2024b).

que cursavam faculdade no Dom Bosco, a exemplo de Fernando Kieling, Erneldo Schallenberger e Léo Konzen. O simpósio ganhou grande destaque e, conforme seu relato, o jornal *Zero Hora* realizou cobertura diária, enviando o jornalista Carlos Alberto Kolecza, que posteriormente produziu algumas reportagens sobre os Sete Povos das Missões. Além disso, após o seminário, afirmou que a iniciativa contribuiu para o fortalecimento de um sentimento de identidade ligado à Região das Missões, que passou a ser conhecido como missionarismo (Pacheco, 2024a, 2024b).

De sua trajetória na Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE), as lembranças de Eliezer estão ligadas às suas relações interpessoais e ao grupo de professores de História, vinculados ao Departamento de Ciências Sociais, como aqueles que o convidaram para trabalhar. Além disso, mencionou suas atividades acadêmicas como docente, a exemplo da disciplina que assumiu ao ingressar na faculdade, Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), ministrada em conjunto com outro colega. Relatou ainda que foi diretor do Instituto de Pesquisa e Planejamento (IPP) e, posteriormente, coordenador do Ciclo Básico, pelo qual passavam todas as licenciaturas. Ter ocupado cargos de chefia revelou não só o reconhecimento profissional como docente, mas também contribuiu para identificar os espaços pelos quais transitou dentro do campo acadêmico dessa instituição. Embora não tenha apontado como chegou a esses cargos, é possível pensar que suas ações como professor e sua experiência anterior no IEDB o tenham legitimado para tais funções. Em sua entrevista, ainda, expôs também pontos relacionados ao perfil institucional da FIDENE, atribuindo-lhe relevância vinculada à dimensão social e política da instituição.

Sobre esse último ponto, embora a instituição tivesse um perfil progressista, havia muitos debates e disputas internas sobre ela que deveria seguir. É possível estabelecer relações entre a afinidade do projeto institucional e as posições defendidas pelo entrevistado, o que, inclusive, o levou a escolher essa instituição. Por fim, os conflitos e disputas internas expostos por Eliezer indicam que, embora fosse uma instituição de caráter progressista, nem sempre as posições dos grupos que a dirigiam eram homogêneas, revelando tensões entre diferentes áreas do conhecimento sobre os rumos da universidade, o que evidenciou que a instituição foi atravessada por disputas ideológicas e projetos distintos de formação e desenvolvimento regional.

Enquanto estava nessa instituição, no início dos anos de 1980, Eliezer ingressou como professor na rede estadual de ensino, mantendo a concomitância entre as duas atividades. O entrevistado relata que havia tentado ingressar anteriormente, após ter sido aprovado em um concurso na rede estadual, em 1971, mas foi barrado por um impedimento normativo da ditadura, que exigia um atestado de antecedentes políticos e ideológicos fornecido pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Seu relato mostra evidências dos limites impostos pelo contexto político às trajetórias profissionais, reforçando a dimensão política da docência naquele período. A escola estadual para a qual foi designado, e a única em que lecionou em Ijuí, foi a Escola de 1º e 2º Grau do Bairro Modelo, hoje Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Padilha.

Terminada a análise da trajetória de Eliezer na docência, passa-se à de Maria Augusta. Ela relata que seu ingresso no Magistério, como já mencionado, ocorreu quando estava grávida de sua primeira filha. Ao chegar à cidade, buscando uma alternativa de renda, procurou vagas para lecionar nas escolas do município, sendo, em seguida, contratada pela rede estadual. Como não havia vagas para a área de Ciências Naturais, lecionou no Curso Normal a disciplina de complementos de Química e Física para o Segundo Grau.

No início da regência de classe, lembra que teve que estudar muito, pois ministrava disciplinas bastante distintas entre si: “estudava que nem doida [...] a gente dava diferentes conteúdos na mesma matéria. Eu dava mecânica no primeiro ano, calor no segundo ano, termoeletricidade no terceiro, tudo ao mesmo tempo” (2024). Em sua avaliação, isso conferiu um significado importante à sua vivência como professora, especialmente a dimensão do gostar de ensinar, que para ela sempre foi central e desafiadora.

Embora a experiência de regência de classe tenha sido relatada como positiva, enfrentou um problema em relação à sua vaga na disciplina de Física, pois, após algum tempo lecionando, foi enviado outro professor para assumir seu lugar, um farmacêutico da cidade de Bagé. Maria Augusta conta que essa situação lhe gerou grande revolta, levando-a a encaminhar um documento para o Secretário de Educação na época, que reverteu essa decisão. Em Dom Pedrito, contudo, permaneceu pouco tempo, retornando a Porto Alegre após o primeiro ano (Kroeff, 2010; Feldman, 2024).

Essa primeira experiência de regência de classe indicou diversos aspectos relacionados ao seu contexto familiar, evidenciando que o ingresso no magistério durante a formação não foi algo planejado, estando ligadas a questões privadas. Em referência à docência, pode-se constatar que sua vivência foi marcada pela flexibilidade e pela adaptação profissional, pois, inicialmente, lecionou disciplinas fora de sua área específica de atuação, as Ciências Biológicas, o que exigiu estudo intenso e adequação pedagógica.

Além disso, um ponto importante de suas memórias, que Maria Augusta procurou evidenciar, foi o quanto esse processo se caracterizou por desafios em relação à sua forma de ensinar, tendo ressaltado que seu principal motivador esteve ligado à maneira como conduzia o ensino, aspecto atrelado à sua relação com os estudantes, sobretudo aqueles que exigiam mais dela. Dessa forma, o “gostar de ensinar” apareceu como um elemento central de sua atuação profissional, ponto que não foi relatado pelos demais entrevistados. Sua narrativa, desta forma, indica preocupações relacionadas as questões pedagógicas, voltados ao ensino.

Por último, um ponto marcante nessa primeira experiência foi o episódio da tentativa de sua substituição na disciplina de Física, o que sinaliza como o regime de contratação no estado

também passava por relações políticas, evidenciando tensões institucionais entre vínculos pessoais e interesses políticos. Além disso, a defesa para se manter no cargo que ocupava passava, de certa forma, pela legitimidade de sua formação docente, o que expõe as debilidades do ensino público naquele contexto, em que profissionais sem formação específica para o magistério podiam atuar em sala de aula (Cacete, 2014). Na capital, manteve, como já foi exposto anteriormente, o vínculo como professora no estado, passando pelo Colégio Padre Réus, escola na qual esteve ligada até a sua aposentadoria.

Concluído o exame do itinerário profissional de Maria Augusta, analiso a trajetória de Paulo, que iniciou sua carreira docente na Rede Estadual de Ensino no Colégio Estadual Professor Jacob Milton Bennemann, na cidade de Feliz, como já referido anteriormente. Dessa experiência, trouxe questões relativas ao seu regime de contratação e às suas primeiras vivências como professor de Educação Física. Quanto ao regime de contratação, Paulo recorda o quanto esse mecanismo era utilizado como ferramenta política, uma vez que muitos docentes eram contratados em função de suas relações com políticos locais. No seu caso, porém, segundo ele, a contratação esteve vinculada à formação acadêmica, pois cursava a graduação na UFRGS.

No que se refere à prática como professor, relatou que, em suas primeiras aulas, percebeu o quanto as realidades encontradas eram diferentes daquelas aprendidas na faculdade, já que o contexto das escolas do interior apresentava especificidades. Muitas vezes, precisava lecionar em horários que não eram os seus, o que o forçava a elaborar outros planejamentos. Além disso, buscou avaliar essas diferenças e adaptar as atividades ao contexto escolar em que estava inserido.

Ainda nos anos de 1970, além de ter trabalhado no Colégio Professor Jacob, de Feliz, também deu aulas, nesse período, no Colégio Marista da cidade de Bom Princípio. Em sua carteira de trabalho, que faz parte de seus documentos pessoais, registraram-se passagens por outras duas instituições: entre abril e maio de 1972, pelo Colégio Cruzeiro do Sul; e entre abril de 1972 e fevereiro de 1973, pela Casa do Pequeno Operário. Dessas três experiências, Paulo não registrou nenhuma lembrança a respeito. Outra experiência profissional relatada por ele foi a assunção de um cargo na administração pública, na Secretaria de Educação, no final dos anos de 1970.

Além da rede estadual, Paulo expôs referências de sua experiência como professor universitário em três instituições: na Educação Física da PUC, que também possui um registro em sua carteira de trabalho, entre os anos de 1973 e 1980, e na Educação Física da UFRGS, sem registro de data. Assim como lecionou em diversos cursos da Faculdade Católica de Medicina de Porto Alegre, hoje Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

(UFCSPA). Em um documento de seu arquivo pessoal, intitulado “Mini Curriculum Vitae”, que ele me enviou, é possível observar que também deu aula no Centro Universitário Metodista, que nos registros de sua carteira consta que entrou em 1989, porém, sem data do período em que se desligou dessa instituição. Sua atuação como docente no Ensino Superior, conforme consta neste documento, embora não esteja especificado exatamente quando atuou em cada instituição, teria ocorrido entre o início da década de 1980 e o ano 2000. O documento também traz informações sobre as atividades desenvolvidas nessas instituições. Em seu relato, afirmou que começou a dar aula no Ensino Superior após ter feito especialização, quando ingressou na PUC, e depois quando terminou o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFRGS, em 1981, conforme consta em seu diploma, que integra seu arquivo pessoal.

A partir dos elementos apresentados por Paulo, é possível construir uma análise geral de seu ingresso na docência, de suas primeiras experiências em sala de aula e de sua carreira no Ensino Superior. Em relação ao início de sua trajetória docente na rede estadual, registrou questões relativas ao regime de contratação, marcado pelo uso político local. No seu caso, destacou uma distinção entre sua contratação e essas indicações.

Quanto às memórias de suas primeiras experiências em sala de aula, observa-se que, nesse momento inicial, Paulo enfatizou as contradições entre sua formação acadêmica e a prática escolar, indicando um distanciamento entre o que foi aprendido na universidade e o contexto das escolas do interior. Isso revela o quanto ele procurou dar centralidade ao aspecto pedagógico de sua profissão, destacando a necessidade de adaptação às condições concretas do trabalho docente, como a flexibilidade de horários e a reorganização do planejamento pedagógico.

No que se refere ao Ensino Superior, nota-se que esteve ligado ao desdobramento de sua formação na Pós-Graduação em Educação na UFRGS, o que possivelmente lhe abriu a possibilidade de atuar como professor universitário em diferentes instituições. Da mesma forma que ocorreu em relação à docência no magistério estadual, também deu ênfase às questões pedagógicas.

Consideradas as questões relativas à trajetória profissional de Eliezer, Maria Augusta e Paulo, pode-se notar que suas formas de ingresso profissional foram planejadas, como no caso de Eliezer e Paulo, ou circunstanciais, como no caso de Maria Augusta, de acordo com o contexto de vida de cada um. Por sua vez, o regime de contratação e a rede de atuação diferenciam-se entre eles, pois Maria Augusta e Paulo conseguiram contratos temporários após estarem em um período mais avançado de seus cursos, o que legitimou suas formas de ingresso a partir das formações acadêmicas, sem mediação política, como era comum na época. Suas

efetivações ocorreram por meio de concurso, anos depois de já estarem atuando no estado. Já Eliezer, em sua primeira contratação, teve o ingresso ligado a uma indicação de sua rede de sociabilidade, construída durante o período de graduação, contando com a indicação de professoras e de uma amiga que já trabalhava na instituição, bem como atuou, além do ensino básico, no ensino superior. Por sua vez, Eliezer, diferentemente dos outros dois entrevistados, teve sua entrada no estado impedida, mesmo sendo aprovado em concurso, como consequência de suas atividades políticas no período, o que indica a influência do contexto político em sua trajetória profissional. Embora anos mais tarde ingressasse por meio de concurso no estado.

Quanto às primeiras experiências na regência de classe, dentre os entrevistados, Maria Augusta foi a única que, no início, atuou fora de sua área de formação inicial, conseguindo, apenas posteriormente, lecionar disciplinas de acordo com sua formação universitária. Entre os entrevistados, Maria Augusta também apontou diferenças entre sua formação universitária e a prática escolar, aspecto igualmente lembrado por Paulo, o que implicou na necessidade de ambos se adaptarem pedagogicamente aos contextos locais e buscarem ampliar suas formações. Outro aspecto refere-se ao contexto institucional e político em que atuavam, como no caso de Eliezer, que precisou adaptar suas atividades em razão das pressões e da vigilância que sofria.

Outro ponto relacionado às primeiras experiências profissionais são as memórias das relações interpessoais estabelecidas com os estudantes, como apresentado por ambos os entrevistados, e, em alguma medida, com a comunidade escolar, especialmente em relação aos pais dos alunos. Também se destacam as relações com outros professores.

De maneira geral, essas primeiras experiências profissionais demonstram estabilidade nas carreiras, sem grandes discontinuidades, apesar das condições iniciais de ingresso, por meio de contrato temporário, principal forma, já que não houve concursos no estado durante os seus períodos de ingresso. Além disso, também apontam para a diversidade de espaços de atuação, tanto na docência quanto em cargos de gestão, variando desde instituições públicas estaduais, no caso de todos; confessionais católicas, faculdades isoladas privadas e universidades comunitárias, como no caso de Eliezer; e universidades públicas e privadas, como no caso de Paulo.

Concluído o exame das trajetórias profissionais de Eliezer, Maria Augusta e Paulo, finalizo esta seção apresentando um panorama geral, tanto dos itinerários formativos no ensino superior quanto da carreira profissional de todos os entrevistados, evidenciando simultaneamente elementos de convergência e diferenciação entre eles.

Buscando um entrelaçamento entre o itinerário formativo no ensino superior e a carreira docente, penso que as memórias dos entrevistados mostraram que a formação e a carreira foram

construídas de modo não linear, sendo constantemente reelaboradas a partir de suas condições objetivas e subjetivas, permeadas por questões sociais, econômicas, políticas, culturais, geracionais e históricas. As trajetórias se inserem em um mesmo contexto histórico, marcado pela ditadura civil-militar, o que produziu experiências geracionais compartilhadas, ainda que vividas de forma diversa, diferenciando-se também quanto ao contexto de inserção tanto no ensino superior quanto na carreira docente. Apesar das convergências, os percursos não foram homogêneos, pois as diferenças institucionais, formativas e profissionais resultaram em trajetórias singulares.

Em relação à educação superior, foi possível notar que ela apareceu como elemento central nas memórias, seja como estratégia de mobilidade social, seja como condição para o ingresso e a permanência no magistério. Conectada a isso, a conciliação entre trabalho e estudo foi uma experiência recorrente e estruturante ao longo da formação universitária, que permitiu, para a maioria, condições de permanência nos estudos. Do mesmo modo, para os que já eram professores, essa conciliação foi a possibilidade encontrada, embora os relatos tenham evidenciado aspectos significativos tanto dos sacrifícios realizados quanto das táticas adotadas para dar continuidade à formação, impondo, de certa forma, um engajamento menor em relação às questões acadêmicas, como nos casos de Lúcia e Hermes.

Em relação ao ingresso no magistério, é possível observar indícios sobre as questões ligadas à precarização do trabalho docente nesse período, que se dava majoritariamente por meio de contratos temporários e que, posteriormente, seriam tensionados e transformados pelas lutas por efetivação por meio de concurso público, evidenciando o papel importante que o CPERS exerceu para garantir melhores condições de ingresso para os professores nesse período. Além disso, as lembranças dos sujeitos da pesquisa indicaram que a construção das trajetórias profissionais extrapolou a sala de aula, com atuação também em cargos de gestão.

Portanto, as memórias expostas pelos entrevistados desse período revelaram que a docência, enquanto profissão, passou por transformações significativas, demonstrando, sobretudo, que a partir das lutas do sindicato e de um maior ingresso no ensino superior foram criadas as condições para que se rompesse, ainda que não de forma definitiva, com o modelo hegemônico que compreendia a profissão como sacerdócio. Do mesmo modo, as condições de trabalho encontradas por esses professores à época contribuíram para sua inserção no campo sindical docente. Portanto, as condições de formação profissional de cada sujeito, em diálogo com os contextos histórico e político, foram determinantes para a construção de suas trajetórias e para a ampliação de seus horizontes de expectativas, favorecendo não apenas sua

profissionalização, mas também sua inserção em outros campos de atuação, como o sindical, o político e o governamental.

Concluídas as análises relativas à carreira profissional dos entrevistados e às suas formações no Ensino Superior, o capítulo seguinte dedica-se à análise do processo de engajamento no CPERS, assim como das memórias por eles elaboradas acerca de suas trajetórias enquanto lideranças sindicais.

7 ENGAJAMENTO E TRAJETÓRIA NO CPERS (1974-1998)

Esse capítulo tem o objetivo analisar como se deram os processos de engajamento dessas seis lideranças no CPERS, que ocorreram entre 1974 e o início da década de 1980. Pretendo ainda demonstrar como suas ações de engajamento e o espaço de relações que construíram no CPERS no decorrer do tempo, permitiu que estes sujeitos se tornassem lideranças.

Busca-se também examinar de que maneiras o espaço de experiência representado pelos movimentos e ações que ocorreram entre 1979 e 1999 contribuíram para a reconfiguração do horizonte de expectativa desses seis dirigentes, e como isso reverberou na posição que ocuparam na entidade. Procura-se desse modo compreender os caminhos que estes sujeitos percorreram no CPERS até se tornarem lideranças sindicais. Para isso, analiso as posições que cada um ocupou nesse espaço ao longo do tempo, bem como, as memórias que construíram desse período.

Cabe ainda destacar que seus engajamentos foram condicionados pelo contexto temporal em que viviam, marcado pelo processo de abertura política, pela emergência de uma maior organização da esquerda e pelo fortalecimento da resistência à ditadura, impulsionados pelas primeiras greves do ABC, pela luta pela Anistia e o fim do AI-5. Nesse sentido, a experiência das greves atua como um propulsor daquilo que permanecia reprimido desde o golpe, produzindo, para essa geração de professores, efeitos significativos nos seus espaços de experiência. A organização institucional no CPERS constituiu-se, assim, como uma forma de transformação de suas experiências enquanto sujeitos, rompendo tanto com o ideal do sacerdócio quanto com o controle estatal da profissão docente (Vicentini e Lugli, 2009; Xavier, 2013). A ditadura, nesse caso, ao mesmo tempo em que aparece como limitante da ação política, contribuiu para intensificar o sentido formativo da greve, por meio da negociação e do conflito, consolidando uma forma de luta para essa geração de lideranças. As greves surgem, portanto, como um espaço excepcional de politização.

A partir desta perspectiva propõe-se analisar como os entrevistados avaliaram suas experiências no campo sindical, assim como, isso repercutiu em suas trajetórias formativas, Isto é, como essas vivências podem ter contribuído para a redefinição de suas identidades nos âmbitos pessoal, profissional, político e social.

7.1 INSERÇÕES INSTITUCIONAIS

A análise nesta seção busca demonstrar que o processo que os conduziu à condição de lideranças, não foi meramente circunstancial ou espontâneo, mas fruto de suas disposições anteriores à entrada no sindicato, que foram potencializadas pelas condições de possibilidade do contexto histórico na qual estes sujeitos ingressaram na entidade. Apresento a seguir dois quadros comparativo em relação a esse processo, destacando o tempo de permanência na entidade e os cargos e instâncias que ocuparam ao longo desse período:

Quadro 10 - Tempo, cargos e instâncias do CPERS (1975-1999)

Nome	Período de Engajamento	Cargos Ocupados/Ano
Hermes Zaneti	1974-1979	Presidente (1975-1979)
Maria Augusta	1979-1993	Vice-presidente (1979-1981) Conselho Geral (década de 1980) Presidente (1990-1993)
Paulo Egon	1979-1996	Tesoureiro/ Direção Estadual do CPERS (1981-1983) Presidente (1984-1987), (1993-1996)
Lúcia	1979-1998	Departamento de Educação - 27º Núcleo de Três Passos (1981-1987) Diretora Geral - 27º Núcleo de Três Passos (1987-1990); (1991-1993) Vice-Diretora - 27º Núcleo de Três Passos (1990) 1º Secretária - Direção Estadual do CPERS (1993-1996) Presidente (1996-1998)
Carmem	1979-1999	Conselho Geral (1984-1999) Vice-diretora - 39º Núcleo de Porto Alegre (1985-1987) Diretora Geral - 39º Núcleo de Porto Alegre (1994-1999);
Eliezer	1981-1998	Diretor Geral - 31º Núcleo de Ijuí (1987-1990); 2º Vice-presidente - Direção Estadual do CPERS (1990-1993) Secretário Geral - Direção Estadual do CPERS (1996-1998)

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 11 - Cargos e Instâncias CPERS

Cargo / Instância CPERS	Entrevistados
Presidência do CPERS	Hermes; Maria Augusta; Paulo; Lúcia
Vice-presidência	Maria Augusta; Eliezer
Secretaria Geral	Maria Augusta; Lúcia; Eliezer
Tesouraria da Direção Estadual	Paulo
Conselho Geral do CPERS ¹⁰⁷	Carmem e Maria Augusta;
Direção de Núcleos Regionais	Lúcia; Carmem; Eliezer

Fonte: elaborado pelo autor.

Ao observar os quadros, primeiramente, identificou-se o tempo de permanência dos entrevistados na entidade e os cargos e as instâncias que ocuparam ao longo desse período.

¹⁰⁷ Vale ressaltar que todos que ocuparam cargos de direção de núcleos ou da direção do CPERS também participavam do Conselho.

Entre os entrevistados, é possível listar o tempo de permanência de cada um no CPERS da seguinte forma: Hermes Zaneti esteve vinculado à entidade por cinco anos, entre 1974 e 1979. Eliezer manteve-se no CPERS por 17 anos, entre 1987 e 1998. Maria Augusta permaneceu por catorze anos, de 1979 a 1993. Paulo Egon teve uma trajetória de dezessete anos, entre 1979 e 1996. Lúcia esteve vinculada à entidade por dezenove anos, de 1979 a 1998. E Carmem apresentou o maior tempo de permanência, com vinte anos de atuação, entre 1979 e 1999. Observa-se que, excetuando Hermes, todos permaneceram mais de uma década vinculados à entidade, com trajetórias longas e contínuas, sobretudo entre o final dos anos 1970 e a década de 1990.

Ao observar o quadro referente aos cargos e instâncias do CPERS, é possível identificar como os entrevistados se distribuíram nas diferentes posições institucionais da entidade ao longo de suas trajetórias. A presidência do CPERS foi exercida por quatro entrevistados: Hermes Zaneti, Maria Augusta, Paulo Egon e Lúcia. Os cargos de Vice-presidência foram ocupados por Maria Augusta e Eliezer. As funções de secretaria geral estiveram a cargo de Maria Augusta, Lúcia e Eliezer, enquanto a tesouraria da direção estadual foi ocupada exclusivamente por Paulo Egon. A única que não ocupou a direção estadual do sindicato foi Carmem.

No que se refere às instâncias deliberativas e regionais, o Conselho Geral do CPERS contou com a participação de Carmem e Maria Augusta. Já as direções de núcleos regionais foram ocupadas por Lúcia, Carmem e Eliezer, evidenciando a importância desses espaços como instâncias de formação e atuação política no interior da entidade. Em termos quantitativos, o quadro evidencia que o CPERS funcionou como um espaço de longa permanência militante, com alta circulação interna entre instâncias, permitindo que parte significativa dessas lideranças transitasse do nível regional e deliberativo para a direção estadual e a presidência, ao longo de suas trajetórias, com exceção de Carmem.

Para iniciar a análise, constatou-se que o ingresso dos narradores no CPERS apresentou diferenças significativas, evidenciando diversos fatores que os levaram a se aproximar da entidade. A Greve de 1979 foi o principal elemento de mobilização, especialmente nos casos de Paulo Egon, Maria Augusta, Lúcia e Carmem. Destes quatro, Maria Augusta, durante a realização da greve, assumiu um cargo na direção estadual, após a renúncia de parte de sua diretoria. Paulo, por sua vez, a partir de 1981, ocupou o cargo de tesoureiro na Direção Central da entidade; Lúcia, nesse mesmo ano, passou a integrar a diretoria do 27º Núcleo de Três Passos; e Carmem tornou-se representante sindical no Conselho Geral da entidade em 1984,

posteriormente, ocupou cargos de diretora-geral no 39º Núcleo de Porto Alegre, entre a segunda metade dos anos de 1980 e 1990.

Já Hermes e Eliezer se aproximaram em momentos distintos. Hermes ingressou no CPERS ao assumir sua Presidência, sem vínculos prévios com a entidade; contudo, como mencionado anteriormente, havia despontado como uma importante liderança educacional pelo cargo que ocupou na Superintendência de Ensino Rural, o que possivelmente lhe conferiu prestígio entre os professores da rede e, conseqüentemente, visibilidade junto aos dirigentes da instituição, que o convidaram a integrar o Centro dos Professores Estaduais. Eliezer se engajou, conforme referido no capítulo anterior, a partir do concurso para a rede estadual e por orientação do PCB, que desde a Greve de 1979 buscava reforçar sua atuação na entidade. No início de sua militância, nos anos de 1980, deu-se na diretoria do 31º Núcleo, em Ijuí, como diretor geral.

A partir deste quadro geral, começo pelo exame do percurso de Hermes, que, antes de ingressar no CPERS, havia se licenciado para advogar, como mencionado anteriormente. Contudo, no ano de 1974, havia acabado seu período de licença e ele teria que retornar à sua função pública. Nesse meio tempo, também havia sido aberto o processo eleitoral do CPERS. Foi nesse contexto que Hermes, de maneira inesperada, recebeu o convite de uma dirigente do CPERS, a professora Geraldina Silva, para que compusesse a chapa como secretário e assumisse a assessoria jurídica da entidade. Contudo, passados alguns dias, a candidata à presidência da chapa desistiu de sua candidatura, sendo Hermes indicado para assumir seu lugar. Segundo ele foi indicado por Geraldina, que, ao indicá-lo disse:

Nosso candidato deve ser o professor Hermes. É advogado, jovem, entusiasta, tem liderança e nós precisamos sair deste estado de coisas de sempre repetir as mesmas pessoas. Precisamos de sangue novo. Estamos vivendo um tempo difícil, sem democracia, sem liberdade, o magistério com dificuldades imensas e precisamos nos organizar e mobilizar a categoria. Estou segura que o professor Hermes pode nos liderar para isso (ZANETI, Hermes: s.d.)

Esse episódio colocou Hermes numa encruzilhada. No entanto, decidiu aceitar a indicação para concorrer à presidência do CPERS, sendo eleito no mesmo ano. Ao perscrutar a entrada de Hermes, percebe-se que sua inserção no sindicalismo docente, além de ser inesperada, não ocorreu de maneira planejada, foi fruto de de um contexto casual. Sua entrada se deu mais por reconhecimento externo, possivelmente, dos efeitos que poderia produzir para a entidade, não por militância sindical prévia.

Desta forma, também contribui para sua entrada a legitimação por meio de uma delegação de uma dirigente já experiente, evidenciando um processo de legitimação política baseado na confiança, na ideia de renovação da entidade e na necessidade de reorganização da

categoria em um contexto autoritário. Neste sentido, é projetado nele um papel de liderança capaz de mobilizar e reorganizar o magistério, mesmo antes de ele se perceber nesse lugar, embora reconheça também que tinha expectativas próprias, de que podia conseguir colocar a entidade em destaque do ponto de vista político e educacional.

Dando continuidade, passadas as eleições, Hermes assumiu a Presidência da entidade em um momento de grande dificuldade financeira do CPERS, criando uma expectativa oposta àquela que ele nutria ao aceitar essa função, na qual acreditava que poderia conduzir o sindicato a se tornar uma grande força política, com capacidade de gerar mudanças na sociedade. Em vez disso, esse quadro lhe produziu angústia e desespero, diante dos desafios que teria pela frente, dadas as condições em que a organização se encontrava, o que pode ser visto na lembrança que trouxe de sua posse::

Eu sempre lembro que no dia da posse eram 60 professores, a assembleia de posse com 60 professores no 12º andar. E aí eu fiquei sabendo que o CPERS tinha uma imensa dívida. No dia da posse, me deram as condições de começar a presidir, A dívida era de uns, vou comparar com os números de hoje, tipo 6 milhões de dívida para 200 mil de receita. Bom, aí eu fiquei desesperado, porque a compreensão que eu tinha tido de que eu poderia ter uma carreira para, enfim, despertar na sociedade, com força pública, sei lá o quê, enfim, nesse rumo todo eu sentia isso. Falei, tudo isso vai abaixo agora, porque não tem como enfrentar isso (ZANETI, Hermes; 2024)

Diante desse problema, após sua posse, Hermes, tensionado pela situação sofreu um acidente de carro. Ainda no hospital, convocou algumas pessoas para tentar criar um plano para sair daquela situação e, ao final, decidiram lançar o Jornal *Magister* e se organizar para ampliar o número de sócios. Ao retornar do hospital ao CPERS, constituiu uma assessoria, fundou o Jornal *Magister* e convocou uma coletiva à imprensa, na qual, juntamente com os demais membros da entidade, lançou um conjunto de metas para mobilizar a categoria. Como resultado, segundo Hermes, o sindicato passou, em três anos, de 17.000 para 42.500 associados, criando condições para realizar enfrentamentos maiores, como os que se desdobraram na Greve de 1979.

Essa mobilização possibilitou que se iniciasse um processo de reconstrução da entidade. Destaca-se também a retomada da construção da sede do CPERS, viabilizada por meio de um acordo com um hotel vizinho à entidade. A consolidação da infraestrutura incluiu ainda a aquisição e a construção de oito núcleos no interior, fortalecendo a chamada “nuclearização” física da organização. Com essa base estrutural, o sindicato passou a realizar enfrentamentos políticos mais consistentes. Hermes também destacou o apoio que recebeu da imprensa na época, especialmente da *Folha da Manhã* e da *Folha da Tarde*, o que contribuiu para a divulgação das ações da entidade. Posteriormente, o jornal *Magister* ampliou ainda mais essa visibilidade.

Figura 17: Sede do CPERS atualmente



Fonte: CPERS (2025)

Dessa situação inicial, de grande endividamento do CPERS que, a princípio, parecia não ter saída, a partir das mudanças implementadas com a chegada de Hermes à Presidência, o CPERS transformou-se, em pouco tempo, de uma associação pouco atuante em uma organização sindical estruturada e combativa, mesmo sob o contexto da ditadura militar. Em suas palavras, “passamos de um clube de chá para uma sociedade estruturada, de uma organização combativa, num período difícil, que era o período da ditadura militar”.

À medida que o CPERS se estruturou, no ano de 1978, a entidade realizou uma assembleia para discutir a pauta salarial com o governo, sendo aprovada uma ampla pauta de reivindicações, com prioridade para o aumento salarial, posteriormente encaminhada ao governador, que respondeu de forma favorável. Contudo, no início de 1979, os professores passaram a cobrar o cumprimento da promessa governamental, em um contexto de transição no governo estadual, com a substituição de Sinval Guazzell por Amaral de Souza, ambos

governadores ligados a ARENA e indicado pelos militares¹⁰⁸. Diante da falta de resposta do novo governo, em vez de iniciar o ano letivo, foi convocada nova assembleia geral, a ser realizada no Clube dos Caixeiros Viajantes, ainda em construção, para decidir os rumos do movimento. É a partir desse momento que ocorre uma reviravolta no movimento sindical docente no Rio Grande do Sul, é incorporada à tática sindical uma nova dinâmica: a greve. Foi a partir desse evento que eclodiu a Greve de 1979, fato que interliga Hermes a parte dos demais entrevistados, Maria Augusta, Paulo, Lúcia e Carmem, que será abordado na próxima seção.

7.1.1 A Greve de 1979: o nascimento de uma nova prática política e a produção de novas lideranças

Nesta parte do texto, examino como a Greve de 1979, como já explicitado nas primeiras páginas da tese, atuou como um acontecimento fundador, instaurando uma nova dinâmica nas reivindicações do magistério e abrindo novas possibilidades de inserção política para a categoria. Conseqüentemente, este processo permitiu que muitas lideranças se formassem, a exemplo de alguns destes sujeitos da pesquisa. Para organizar esta seção, dividi a narrativa dos entrevistados, analisando, primeiro, as experiências de Maria Augusta e Paulo; depois, as de Lúcia e Carmem; e, por último, as de Hermes. Essa divisão foi pensada sobretudo em função da fluidez da leitura dessas narrativas, a fim de evitar que se tornassem excessivamente extensas e cansativas tanto para a leitura quanto para a análise.

“E eu fui nessa assembleia e me motivei. De repente, quando eu vi, eu estava no microfone fazendo uma proposta”, essa é uma cena que descreve o momento em que Maria Augusta, tomada de uma vontade, quase um arrebatamento, pega o microfone e defende sua visão perante três mil professores. Era sua primeira assembleia como sócia do CPERS, na qual seria decretada paralisação por 72 horas, antes de ser decretada a greve que ocorreria dias depois no Auditório Araújo Viana. Antes disso, conta que, ao ter voltado de Londres, após encerrar o período de especialização de seu marido, Jader, em 1976, voltou a dar aula. Sua situação econômica, segundo ela, era confortável, a preocupação, até então, era com suas filhas, que eram pequenas, e com a escola, da qual gostava de dar aulas.

No entanto, passado algum tempo, foi confrontada pelo convite e pela provocação de uma professora que era representante do CPERS em sua escola, que a convidou para ir a Assembléia no Caixeiros Viajantes, explicando que o motivo era defender que houvesse reajuste salarial. Maria Augusta não era sócia e não tinha se dado conta da situação vivida pelos

¹⁰⁸ Amaral de Souza foi o último governador indicado pela ditadura.

professores até aquele momento. Convencida por sua colega, foi até o local onde se reunião os professores e se associou no mesmo dia. A mesma assembleia que, no início, havia levado-a a tomar de mão o microfone e fazer uma proposta.

No decorrer do movimento grevista, ocorreram outras assembleias, nas quais Maria Augusta tomou a palavra e quase sempre teve suas propostas aprovadas. Durante esse período, um grupo de professores ligados a sua escola ajudava a mobilizar outras escolas para que a greve se mantivesse viva. Entretanto, passados alguns dias do movimento, ela acreditava que a paralisação deveria acabar, pois, em sua visão, o processo estava sendo desgastante tanto para os professores quanto para a população. Nesse contexto, foi chamada uma assembleia no Gigantinho. Maria Augusta, como fez em outras ocasiões, se inscreveu para falar, defendendo o fim da greve diante do ginásio lotado, com quase 13 mil pessoas. Ao final, o que ela defendeu foi aprovado, sendo a greve encerrada após 13 dias.

Na mesma assembleia em que Maria Augusta teve seu primeiro contato com o CPERS, Paulo também o teve. Da assembleia que ocorreu no Caixeiros, lembra que estava lotada, e de que o que mais lhe marcou foi que a voz de Zaneti que ecoava no espaço. Foi ali que entrou oficialmente em greve. Sua participação, no entanto, não se deu de maneira efusiva e, talvez, pelo fato de que naquele momento estava trabalhando na Delegacia de Ensino em Porto Alegre, um órgão do Estado. Contudo, conta que, mesmo diante desta situação, ele e mais um grupo de pessoas da Delegacia de Ensino aderiu à greve, entre 7 e 10 pessoas no máximo, ficando em uma pequena sala durante o movimento.

Apesar desse clima de tensão inicial, conta que foi a partir dali que se abriu a possibilidade de se organizarem, “Aquilo foi algo incrível, porque a partir dali começamos a debater o que era a greve, o que significava estar em movimento. Foi, de fato, o nascimento de uma consciência política. A gente não tinha oportunidade de fazer política naquele período, porque vivíamos sob a ditadura” (EGON, Paulo: 2024)

A partir desses dois relatos, é possível analisar pontos convergentes e contrastivos nas trajetórias de Maria Augusta e Paulo, especialmente no que diz respeito à formação política, às formas de engajamento e às condições sociais e institucionais em que esse envolvimento ocorre. No que se refere à entrada no engajamento sindical e político, a inserção de Maria Augusta deu-se de forma inesperada e repentina, ao mesmo tempo performática, marcada por um gesto público de fala na assembleia que daria início a Greve de 1979, bem como pela rápida adesão ao sindicato, contribuindo na mobilização de outras escolas, nas ações de piquete e na formulação de proposições nas assembleias. Paulo, por sua vez, ingressou no movimento de

maneira mais contida e gradual, condicionado pelo espaço institucional da Delegacia de Ensino, onde o engajamento exigia maior cautela.

No entanto, em ambos os casos, a Greve de 1979 funcionou como evento disparador, ainda que com modalidades distintas de participação. Em relação à experiência subjetiva da greve, para Maria Augusta, ela aparece como um processo de mobilização intensa, no qual assume protagonismo, formula propostas e influencia diretamente os rumos do movimento. Para Paulo, a greve foi vivida inicialmente como tensão e silêncio, marcada pelo peso da hierarquia institucional e pelo medo implícito do contexto autoritário. O contraste entre os dois evidencia como as posições ocupadas por eles no campo educacional moldaram suas experiências do conflito coletivo.

No que diz respeito à trajetória pessoal e ao engajamento, percebe-se que, para Maria Augusta, que não tinha preocupações maiores além da família e do trabalho, a militância no CPERS marcou uma mudança tanto em sua vida privada quanto em sua trajetória profissional, agora atravessadas pela questão política. Paulo, por sua vez, de um jovem servidor público ligado à Delegacia de Ensino e professor universitário da PUC, marcado pela prudência e por convicções políticas, sem formação anterior sistematizada, progressivamente se descobre na ação política. Assim, seus percursos evidenciam diferentes combinações entre capital cultural, posição institucional e disposição para a ação política, inicialmente marcadas por um forte sentimento de justiça, que, como se pode observar, estava ligado às disposições anteriores de suas trajetórias.

A forma como essas jovens lideranças se inserem nesse processo aponta também para como seus processos de legitimidade se deram de maneira distinta. Maria Augusta, em função de seu envolvimento e da visibilidade que conquista a partir de suas falas e proposições, mesmo sem conhecer a estrutura organizativa da entidade, rapidamente ganha destaque e reconhecimento, demonstrando como eventos que marcam momentos de crise permitem uma aceleração temporal e a abertura de novos espaços de experiência. Esses processos produzem efeitos no horizonte de expectativas dos sujeitos envolvidos, que anteriormente não poderiam ser realizados em razão das condições e limites temporais prévios. Ou seja, como lembra Koselleck (2014), cada espaço de ação humana possui uma dimensão temporal, o que implica diferentes ritmos de aceleração das mudanças, conforme as relações entre espaço e tempo. Assim, existem estruturas que condicionam os eventos e que produzem níveis distintos de mudança, vinculados a questões geográficas, jurídicas e institucionais, modos de comportamento e constelações políticas, entre outros fatores. Dessa forma, existem estratos com diferentes ritmos de transformação.

Já a experiência de Paulo, embora também tenha se desdobrado na inserção institucional em instâncias de poder do CPERS após a greve, ocorreu em um ritmo distinto, em função das condições adversas do contexto institucional. Portanto, os relatos permitem analisar como a legitimidade de ambos se constitui de modos distintos, conforme o espaço social no qual estavam inseridos.

Concluído o exame do processo de engajamento de Maria Augusta e Paulo, analiso as experiências de Lúcia e Carmem na Greve de 1979. Naquele contexto, as duas entrevistadas recém haviam ingressado no Estado por meio de contrato temporário, como já foi mencionado anteriormente. Lúcia era professora da Escola Estadual Érico Veríssimo havia apenas uma semana quando o processo de greve se iniciou. Em seu relato, lembra que não participou da primeira assembleia e que, ao chegar à escola, a representante do sindicato procurou o grupo de professores e explicou como havia se dado todo o processo de tentativa de negociação com o governo, que resultou no movimento de paralisação do magistério estadual. Após o debate realizado na escola, o grupo de professores concluiu que não havia outro recurso, não havia outro caminho a seguir, senão a greve. Na sua avaliação, decidiu que deveria participar do movimento, pois considerava importante todo o esforço coletivo que vinha sendo construído. Mesmo tendo apenas uma semana como professora contratada, entrou na greve sem saber, em sua opinião, exatamente quais seriam as consequências.

Lúcia conta, ainda, que chegou em casa e disse ao seu pai que iria aderir à paralisação, pois o debate que haviam feito na escola indicava que todo o processo de negociação com o governo da ditadura - manutenção do plano de carreira, a garantia de reajustes e a realização de concursos públicos - não havia prosperado. Ao ouvi-la, seu pai a questionou, lembrando-lhe que tinha apenas uma semana de trabalho. Mesmo diante do questionamento paterno, deslocou-se a Porto Alegre para participar de uma das assembleias. Segundo ela, nesse momento compreendeu que não havia futuro fora daquela mobilização. A partir daí, passou a participar diretamente do movimento e das discussões, marcando o início de seu engajamento no magistério organizado. Esse processo representou uma mudança na forma de compreender sua profissão e a relação com o contexto social e político. Aquilo passou a fazer parte de sua identidade profissional e política. Em um dos trechos de sua entrevista, ela reconstrói o que a Greve de 1979 representou para si:

Essa greve para mim foi a porta de entrada da compreensão de que não bastava você ser um bom profissional e lutar apenas internamente no teu trabalho. Tu tinha que vincular a sua atuação como educadora, mas ter uma luta política para fazer frente aos projetos dos governos, que era necessário você tensionar para ter investimentos, para melhorar as condições de trabalho na escola e para ter educadores suficientes para

ofertar educação. Porque eu lembro que era a questão da nomeação dos concursados que era um dos elementos da pauta. Porque não adiantava você querer ter uma boa escola se não tinha educadores. E todos os debates, os discursos nas assembleias, pra mim, foram um desvendar de uma realidade que eu não sabia que existia. Eu não sabia que tinha tanto problema no Estado, que não tinha escola para todos, que não havia professores, que o salário não era suficiente. Porque eu estava começando, né? Eu não tinha essa noção. E aí a greve a faculdade e mais o movimento lá na igreja, aquilo ali tudo pra mim foi estopim. [...] E aí também nós tivemos esse movimento no consenso aí de que era preciso terminar com a ditadura naquela época porque combinou e articulou vários movimentos, porque assim, a defesa da escola pública ela veio junto na pauta pela redemocratização do Brasil. (CAMINI, Lúcia;2023)

Quanto a este trecho da entrevista, observa-se que a greve de 1979 foi uma experiência fundadora do engajamento político da entrevistada, assim como, de Paulo, Maria Augusta, Carmem e Hermes. Seu relato indica um rompimento com o ideal na qual havia sido formada, vinculada a ideia de sacerdócio, na qual também já foi examinada no capítulo anterior quanto à sua formação no Ensino Superior. Neste sentido, indica os limites desse ideário, de que ser um bom profissional no interior da escola não transformava as condições gerais da Educação, evidenciando a necessidade da luta política mais ampla. A docência passou a ser compreendida por ela como uma prática dependente de condições estruturais, como investimento público nas escolas, melhores condições salariais e número suficiente de professores para atender a demanda social por educação. As assembleias sindicais funcionaram, no seu caso, como espaço de ampliação da sua consciência social e política, onde foram descortinados os problemas do Estado antes desconhecidos pela entrevistada, na qual ela atribui a sua pouca experiência como professora.

Portanto, o seu processo de politização foi resultado de uma série de fatores e espaços formativos que articulados entre si - a greve, a faculdade e o movimento ligado à Igreja Católica - resultaram no início do seu engajamento no CPERS. Em linhas gerais, Lúcia indica também, que o contexto na qual emergiu a greve, o período de abertura política, onde se articulavam diversos movimentos para pôr fim a ditadura, não só os do magistério, resultaram numa formulação, na qual defesa da escola pública passava pela luta contra a ditadura e pelo processo de redemocratização do Brasil. Isto é, o evento em si articulado ao contexto social e político propiciou que se produzisse condições de possibilidades para que os professores pudessem pensar e propor mudanças não só na sua profissão mas nos modos da escola pública ser organizada, que se refletirá nas lutas e nas conquistas posteriores do magistério público estadual.

Em um cenário similar ao de Lúcia, Carmem rememorou seus primeiros contatos com o CPERS, que se deram a partir da passagem de um pequeno grupo de professores que realizava um trabalho de mobilização para a primeira assembleia da Greve de 1979. Em sua passagem

pela Escola Madre Maria Selima, eles avisaram que haveria uma assembleia e chamaram os professores para participarem, explicando, segundo ela, que era necessário comparecer porque o governador havia anunciado que não concederia reajuste algum e que manteria os salários congelados.

Nesse primeiro momento, Carmem aparentemente enxergava aquele movimento ainda de maneira distante, tanto que, em seu relato, afirma não ter participado da primeira assembleia, pois precisava ser liberada da escola, era contratada e a diretora, à época, não facilitava sua liberação. Na primeira assembleia, foi somente a representante do CPERS de sua escola. Após o retorno, descreveu o cenário no qual havia sido aprovada a paralisação de 72 horas: a assembleia havia explodido, o espaço não comportava o número de professores presentes e a diretoria do CPERS foi pega completamente despreparada, em sua avaliação.

Nesse contexto, no qual ocorreu a segunda assembleia para redefinir os rumos da mobilização dos professores, Carmem decidiu participar, junto com praticamente toda a escola. Em sua visão, isso contagiou a categoria docente. Em sua analogia, a mobilização espalhou-se como um “rastilho de pólvora”, sendo fruto do contexto da abertura política, marcado por maior efervescência e intensa mobilização social, do qual resultaram diversas greves em todo o Brasil.

Sua adesão ao movimento se deu na assembleia que deflagrou a greve. Sua percepção é a de que, naquele momento, encontrava-se meio perdida, sem condições políticas para compreender tudo o que estava acontecendo, pois ainda era muito jovem, estudante, recém-ingressa na carreira docente, integrante da base da categoria. Conforme recordado por ela, fato já mencionado na introdução da tese, parte da mesa que dirigia a assembleia não queria que a greve fosse deflagrada, o que levou dez membros da mesa a renunciarem, restando apenas Hermes, sendo o comando de greve recomposto ali mesmo, no interior da assembleia. Todo esse processo pode ser observado nesta passagem de sua entrevista.

Eu estava lá, meio perdida, não conhecia ninguém. Era muito jovem, cursava a faculdade e atuava como professora do currículo de atividades. Trabalhava com primeira série, função que, depois que assumi, exerci por toda a vida. Nessa assembleia, a greve foi deflagrada. A diretoria do CPERS não queria a greve, e foi ali que ocorreu algo marcante: a mesa foi tomada, a direção se afastou e o comando de greve foi recomposto. Naquele momento, eu não tinha condições políticas para compreender tudo o que estava acontecendo. Eu não era vanguarda, era base — uma base solta, ingênua. Mas a minha percepção foi clara: a categoria atropelou a direção, que precisou se reorganizar para seguir. Apenas o Zanetti permaneceu, porque tinha mais condição política e entendeu que precisava mudar sua postura para continuar (PADILHA, Carmem; 2023)

Apesar de não possuir experiência política, foi durante a greve que Carmem teve suas primeiras aproximações com a militância, particularmente com o grupo ligado às escolas do

bairro Partenon. As escolas dessa região organizaram uma reunião, que ocorreu na Igreja São Jorge. Nessa reunião, Carmem foi eleita representante de sua escola, o que a levou a participar do Conselho de Representantes das Escolas de Porto Alegre, que, na época, reunia representantes das escolas de Porto Alegre, os diretores dos núcleos do interior (sem poder de voto e a direção central da entidade (Bulhões, Abreu, 1993) — o mesmo espaço que Maria Augusta e Paulo também ocupariam posteriormente à greve. É importante lembrar que, nesse período, os núcleos de Porto Alegre, o 38º e o 39º, ainda não haviam sido fundados. Encerrada a greve, Carmem deu início à construção de diversas relações políticas participando dos debates da entidade de forma independente sem ocupar cargos na entidade.

Na sua avaliação, apesar de suas percepções críticas em relação à direção do sindicato, a greve foi vitoriosa. Uma de suas principais conquistas foram as nomeações, com a aprovação de um calendário no qual, mensalmente, eram nomeados cerca de dois mil professores (Bulhões e Abreu, 1992). Isso produziu, segundo ela, um impacto decisivo sobre o quadro do magistério, modificando profundamente sua configuração, pois a maioria dos docentes era contratada e, a partir desse processo, passou a ser nomeada, além da abertura de novos concursos públicos. De acordo com Carmem, que também foi aprovada nesses concursos, esse processo contribuiu para redefinir sua trajetória profissional. Nesse sentido, a Greve de 1979 não se restringiu a conquistas imediatas, ela também garantiu no plano institucional melhores condições de trabalho aos professores, modificando os processos de inserção no magistério, que antes se dava majoritariamente por contratos temporários, configurando um novo quadro profissional marcado por maior estabilidade na carreira graças aos concursos públicos.

Uma vez finalizado o exame analítico do processo de engajamento de Carmem, coloco em perspectiva os percursos de Lúcia e Carmem. Nota-se que ambas ingressaram no magistério estadual como professoras contratadas. Lúcia era recém-contratada e estava havia apenas uma semana em sua escola. Carmem tinha pouco mais de um ano. Nesse processo, por motivos distintos, não participaram da primeira assembleia. A adesão das duas ocorreu quando a mobilização já estava em expansão, sendo a primeira forma de contato com o movimento mediada por representantes sindicais: uma pela representante sindical de sua escola (Lúcia) e a outra por contato com militantes politicamente organizados que passaram em sua escola mobilizando para a greve (Carmem).

Já a decisão de se engajar no movimento não se deu de maneira igual. Lúcia construiu sua decisão a partir do debate coletivo. Carmem aderiu de forma gradual, inicialmente demonstrando certo receio em relação à sua liberação pela diretora e pelo fato de ser contratada. Contudo, também foi contagiada pela organização coletiva. Em seus relatos, nota-se que ambas

se descreveram como jovens e inexperientes, sem muita percepção ou condição política de compreender o que estava acontecendo de maneira mais complexa. No entanto, ao longo do processo, foram se descobrindo, se envolvendo e se colocando nos espaços de decisão.

Para Lúcia, as assembleias representaram, acima de tudo, um espaço de aprendizado político, de formação de consciência e de reorganização do seu modo de ver a profissão docente. Carmem deu destaque à assembleia como um lugar de conflito, de enfrentamento entre a base e a direção, pondo em evidência o resultado disso: a renúncia de quase toda a mesa por discordar do que foi decidido pela base e a recomposição do comando de greve. Isso evidencia um certo tensionamento entre parte da diretoria e dos setores políticos que conduziram inicialmente o movimento. Vale lembrar que esse espaço não se resumia ao CPERS, pois a mesa era composta por outras associações, como já foi referido no capítulo introdutório, tendo o CPERS como principal entidade e a única que permaneceu, sendo representado naquele momento por Hermes.

Num sentido mais amplo, o desdobramento desse processo representou, para ambas, a construção de uma identidade profissional vinculada à questão política, bem como o início da entrada na militância sindical organizada, o que se refletirá na participação delas em instâncias do CPERS: Carmem no Conselho Geral (1984) e Lúcia na direção do 27º Núcleo do CPERS (1981). Além disso, reconheceram que a greve teve impacto nas condições de trabalho do magistério, principalmente em relação à valorização salarial e à conquista de melhores condições de inserção da categoria, via concursos públicos. Outro ponto convergente é que as duas entrevistadas vincularam o processo de greve à luta contra a ditadura e à abertura política, indicando que esse movimento não foi isolado do contexto social e político da época.

Concluída o exame sobre a participação de Lúcia e Carmem na Greve de 1979, examino por último o relato de Hermes sobre a Greve de 1979, pois o modo como vivenciou essa experiência foi muito distinto daquele vivenciado por Maria Augusta, Paulo, Lúcia e Carmem, devido à posição de poder que Hermes ocupava dentro do campo sindical docente naquele momento, bem como ao impacto posterior que o movimento teve em sua trajetória. Num primeiro momento de seu relato, houve uma confluência entre sua memória e a de Carmem a respeito da primeira assembleia no Clube Caixeiros Viajantes. Na sua percepção, a mesa teve dificuldades de conduzir o processo, pois compareceram muitos professores, superlotando o espaço, o que demonstra, de certa forma, algo que não era esperado pela maioria dos dirigentes, até então acostumados com assembleias menores do período anterior (Bulhões; Abreu, 1992).

Posteriormente a esta reunião, foi aprovada paralisação de 72 horas, tendo o governo apresentado uma proposta de reajuste salarial de 55%, diferente da anterior, que previa um reajuste de 40%, que foi levada à próxima assembleia, que ocorreu no Araújo Vianna,

(Marques, 2017). O retrato do que viria a seguir, e que será reconstituído por Hermes, pode ser inicialmente visto nesta fotografia:

Figura 18 - Assembleia do CPERS, Auditório Araújo Vianna, Porto Alegre, 5 abr. 1979



Fonte: Rodeguero, Guazzelli e Dienstmann (2013, p. 175-176).

A imagem é emblemática, pois mostra uma assembleia massiva, com cerca de 10.000 professores, indicando alto grau de mobilização e adesão do magistério ao movimento. O uso de um grande espaço aberto sugere a transposição da luta sindical para além dos limites institucionais formais, os quais haviam sido impostos pela ditadura a partir do AI-5, com a intervenção nos sindicatos e a proibição de manifestações públicas. É preciso lembrar que o AI-5 havia sido revogado um ano antes, em 1978. A presença de inúmeros guarda-chuvas indica que as condições de realização da assembleia foram de chuva, o que reforça o compromisso dos participantes e a disposição para permanecer apesar das adversidades climáticas.

De um lado, a imagem também é reveladora da distância entre os que estavam no palco elevado - a mesa diretiva da assembleia - e a base, localizada na parte inferior da plateia, o que permite questionar as formas de mediação, representação e circulação da palavra naquele espaço. Dentre os presentes, os que encontravam no palco são alguns dos poucos que aparecem de frente, além de alguns fotógrafos posicionados a frente e outros em meio à multidão. Por outro lado, também são os que estão em menor evidência. Os demais aparecem de costas e, em sua maioria, escondidos sob seus guarda-chuvas; poucos rostos são revelados. Nota-se, nesse sentido, uma certa horizontalidade no anonimato, destacando o caráter coletivo da ação e

diluindo os protagonismos individuais. Como apontado na pesquisa de Janayna da Silva Ávila (2020), em que ela analisa fotografias da ditadura de 1964, o que se buscava representar nos documentos visuais era a centralidade do corpo político, ou seja, a celebração do manifestante com a causa. Por fim, a fotografia pode ser interrogada como evidência visual de práticas de contestação do magistério nesse período, que, com a abertura política e o fim do AI-5, voltava a ocupar os espaços públicos.

Dando seguimento, Hermes reconstruiu esse momento como um momento de espanto, considerando o contexto ditatorial no qual viviam, sendo a greve ilegal e seus líderes passíveis de enquadramento na Lei de Segurança Nacional. Em seguida, evoca os simbolismos contidos nesse cenário: chuva forte, a Avenida Oswaldo Aranha sendo paralisada pelos ônibus que vinham do interior, os guarda-chuvas abertos, multicoloridos. Tudo isso, associado à fotografia anterior, transforma a assembleia em uma cena marcante, na qual o coletivo se expressa, não apenas pelo político, mas também pelo estético, poético e visual.

Chovia forte. Os ônibus, vindos de todo o interior, engarrafaram a Avenida Oswaldo Aranha. Os professores, todos de guarda-chuva abertos, protagonizaram um fantástico espetáculo, pois, como o auditório era aberto, aqueles milhares de guarda-chuvas abertos, multicoloridos, constituíam um quadro artístico (ZANETTI, Hermes, s.d).

O que veio a seguir, no entanto, revelou-se algo não previsível. Aberta a assembleia, veio o comunicado de que o novo governador, Amaral de Souza, pedia paciência, pois havia assumido há pouco. Nas palavras de Hermes, houve “reação com uma vaia estridente, considerando que ele era o vice anterior e conhecia as promessas”. Em seguida, veio a proposta de greve por tempo indeterminado, sendo ovacionada pelos presentes. Nesse momento, Hermes conta que o grupo de presidentes das 11 entidades que compunham a mesa pediu a ele que suspendesse os trabalhos por um tempo. Em reunião realizada atrás do palco, veio a decisão de dez dirigentes: “estamos fora do comando de greve”. Segundo o entrevistado, avaliaram que não iriam assumir essa decisão, pois a reação anterior da assembleia indicava que a proposta seria aprovada. Nesse momento, relata que retornou sozinho à mesa dos trabalhos e comunicou o fato à assembleia. Na sequência, pediu que fossem feitas propostas de encaminhamento, sendo logo apresentado um encaminhamento após um dos professores levantar a mão e propor que a assembleia elegeisse um novo comando de greve com aqueles que estavam presentes, em substituição aos que haviam renunciado.

A descrição final dessa cena revela como Hermes recebeu aquela decisão, sentida por ele como um sufoco e uma surpresa após o desenrolar do processo, o que evidencia um sentimento de angústia inicial diante de uma situação inesperada, na qual assumiu para si a responsabilidade de conduzir o processo após a renúncia do restante da mesa, bem como a

ausência de canais de negociação com o governo: “Assim, foi de imediato, a greve por tempo indeterminado foi declarada. Que sufoco! Treze dias de greve sem diálogo. Tudo parado. Surpreendente” . O uso de expressões como “Que sufoco!” e “Surpreendente” evidencia um relato marcado pela intensidade emocional, evocando o que havia sido vivido: tensão, angústia e, ao mesmo tempo, espanto diante da velocidade e da radicalidade do desfecho. A greve aparece como uma temporalidade condensada, em que o tempo é comprimido, transmitindo uma sensação de aceleração e ruptura, ao mesmo tempo, é vista como um acontecimento disruptivo, expresso na ideia de que estava “tudo parado”, expressão que indica um rompimento com o cotidiano, suspendendo a normalidade e instaurando um tempo excepcional (Koselleck, 2014).

O caráter inesperado do evento, por sua vez, traz pistas de que houve uma quebra do modelo sindical produzido no contexto anterior, no qual o movimento de professores era visto como um movimento de trabalhadores ordeiros, para os quais a greve não fazia parte do repertório de ação, sendo compreendida como uma tática excepcional, associada ao operariado (Vicentini; Lugli, 2009; Xavier, 2013). Nesse sentido, pode-se pensar que o contexto político e social contribuiu para que as regras do jogo político-sindical docente fossem claramente modificadas, como também aponta a tese de Mauro Luiz Barbosa Marques (2017). Segundo o autor, o CPERS, no contexto da abertura política e da emergência do “novo sindicalismo”¹⁰⁹, modificou sua estrutura, suas formas de organização e reivindicações, bem como suas relações com o governo, passando a propor um perfil profissional para o professor, alterando sua identidade docente, marcada sobretudo pela participação política e pelo enfrentamento ao Estado.

Contudo, diferentemente dos demais envolvidos nesse processo, Hermes traz situações que o distinguem dos outros entrevistados devido à posição central que ocupava naquele contexto, revelando, de certa forma, um bastidor ao qual os demais não tiveram acesso: a negociação política com o governador e com outras autoridades de seu governo. O final da greve, por exemplo, segundo ele, foi costurado a partir de uma conversa entre o Comando de Greve e Dom Vicente Scherer, arcebispo de Porto Alegre à época, uma vez que o governador não queria recebê-los. Isso pode ser observado na entrevista que Hermes concedeu a Marques (2017, p. 386): “nós fomos ao D. Vicente Scherer e fizemos uma espécie de armistício na Páscoa e construímos com ele, que tinha toda uma ascendência sobre o Governador, e por aí

¹⁰⁹ O novo sindicalismo para Giovanni Alves (2000) é um conceito utilizado para designar a forma de organização sindical que emergiu no Brasil no final da década de 1970, especialmente no contexto das greves do ABC paulista, durante o processo de abertura política da ditadura civil-militar.

viabilizamos também uma solução”. Em uma charge de Sampaolo, publicada no Jornal Folha da Tarde, em 18 de abril de 1979, e reproduzida pelo Jornal Magister, ilustra bem o que representou a conquista para Hermes:

Figura 19 - Charge Sampaolo, Folha da Tarde, 18 de abril de 1979



Fonte: Jornal Magister, abr. de 1979 - Arquivo CPERS.

Na caricatura, vê-se que ele é associado ao Super-Homem devido à semelhança com a vestimenta desse super-herói norte-americano; ao invés do “S”, de Super-Homem, tem em seu peito a letra “Z”, de Zaneti. Além disso, aparece sorridente, com ambos os braços levantados, segurando uma placa na mão esquerda, com a descrição “70% VITÓRIA”. Aqui, Hermes surge como símbolo da conquista do magistério, o que reforça a ideia de sucesso incontestável desse processo e produz um sentido de consagração pública e simbólica no conflito representado.

Por sua vez, o governador é representado como um vilão, vestido de terno e gravata, pensativo e sério, com a mão direita apoiada sobre um dos quadris e a mão esquerda próxima ao queixo. Logo acima de sua cabeça, aparece um balão de pensamento, típico dos quadrinhos, no qual ele expressa seu sentimento de revolta e vingança contra Hermes: “Eu ainda atiro uma Kriptonita nesse cara!”. Assim como os vilões do Super-Homem, planeja se vingar utilizando a Kriptonita, que funciona como uma substância radioativa capaz de enfraquecer o herói,

tornando-o vulnerável. O governador é construído por meio da imagem de contenção e ressentimento, com uma postura rígida, revelando o desejo de vingança diante da derrota política perpetrada pelo movimento grevista.

Dessa forma, ao se utilizar da linguagem do humor para representar a dualidade entre a conquista do reajuste salarial e o poder institucional derrotado, também evidencia elementos que envolveram o resultado do conflito e da negociação entre o CPERS e o governo do Estado. A vitória simbólica, de certa maneira, anunciava o prenúncio do que viria a acontecer com o governo ditatorial, que já não detinha a mesma força de antes, em um contexto no qual o Brasil se transformava a partir da organização dos movimentos sociais e da luta política.

Um ponto reforçado pelo entrevistado é que a greve, em sua percepção, foi construída por um movimento de base, e não por uma mera formalidade institucional, constituindo-se como um processo de legitimação coletiva, no qual se construiu um processo de diálogo e negociação que resultou no atendimento das reivindicações e no encerramento da greve. Outro dado apontado por ele refere-se à cobertura da imprensa, que não compreendia adequadamente aquela situação. Nesse sentido, avaliou que, naquele período, a ideia de greve de funcionário público era um tema interdito, pois a noção de greve praticamente não existia naquele contexto. Além disso, reforça que não havia uma cultura política de greve no magistério. A greve do magistério se diferenciava das greves do operariado, pois se dava contra o poder público, sendo o governador do Estado um representante da ditadura, isto é, tratava-se de um confronto direto com o poder político ditatorial.

Sobre esse último ponto, Hermes também traz um dado revelador: a pressão que recebeu durante esse processo, incluindo ameaças, telefonemas durante a noite e intimidações constantes, o que possivelmente diferencia sua experiência da dos demais envolvidos na greve, que não relataram esse tipo de coerção. O que reforça o custo pessoal de seu engajamento e a dimensão de risco associada à liderança sindical neste período. De maneira geral, a greve para Hermes foi um marco fundador de trajetória, sendo um divisor de águas em seu percurso pessoal, funcionando como um evento estruturante que redefiniu práticas, expectativas e sentidos de sua atuação sindical e política posterior. Pouco tempo depois da greve, em agosto de 1979, Hermes foi indicado para ser presidente da CPB¹¹⁰, deixando o CPERS, encerrando sua trajetória institucional na entidade, em seu lugar assumiu Glacy Rolim.

¹¹⁰ Segundo Julián Gindin (2013), a CPB se constituiu em 1979, derivada de uma entidade chamada Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). Em 1979, a CPPB teve uma mudança substancial em seu estatuto, incorporando os professores secundários dos antigos ginásios, e passou a se chamar CPB - Confederação dos Professores do Brasil. No período de 1982 a 1988, a CPB consolidou-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente, mesmo no período em que era proibida a sindicalização para o

Por sua vez, assim como ocorreu com Hermes a Greve de 1979, foi um marco político também para os demais, com exceção de Eliezer que não esteve envolvido neste processo. Foi a partir daí que se consolidou uma forma legítima de ação do magistério, rompendo com práticas sindicais cristalizadas pelo modelo sindical anterior, redefinindo suas identidades profissionais ao adicionar o elemento política em sua prática cotidiana. A experiência da greve também funcionou como um ponto de inflexão nas trajetórias dos entrevistados, convertendo a participação circunstancial em engajamento político e sindical duradouro, além de favorecer as suas inserção na instituição, processo na qual fez emergir novas lideranças como eles.

Concluída esta etapa da análise, passo, na próxima seção, a examinar o ingresso dessas novas lideranças na entidade, as posições que passaram a ocupar e as memórias que reconstruíram sobre esse período, bem como as convergências e distinções de suas experiências, marcadas por conflitos e alianças políticas.

7.2 AS NOVAS LIDERANÇAS OCUPAM O CPERS: POSIÇÕES, MEMÓRIAS, CONFLITOS E ALIANÇAS POLÍTICAS

Para iniciar, retomo a partir do percurso de Maria Augusta, que, terminada a Greve de 1979, ganhou projeção e reconhecimento, sendo convidada pela representante de sua escola para participar de uma reunião no Conselho de Representantes de Escolas de Porto Alegre. Durante o encontro, Hermes Zanetti propôs que fossem eleitos quatro novos membros para a direção do CPERS, pois, durante a greve, quatro haviam renunciado (Bulhões e Abreu, 1992). Nesse momento, um grupo se aproximou de Maria Augusta, defendendo que ela fosse indicada como vice-presidente. De pronto, ela recusou, argumentando que conhecia pouco a estrutura do sindicato, pois havia ingressado recentemente na entidade. Contudo, foi convencida a aceitar o cargo de primeira secretária¹¹¹, função que assumiu ao final do Conselho, sendo eleita para a direção do sindicato.

Na diretoria, ela conta que teve vários embates e divergências com Hermes: “eu questionava muito o Zanetti. E fui trabalhar com ele na diretoria e tivemos vários embates de diferença, mas sempre nos respeitando, cada um com as suas posições”. Com a saída de Hermes, foi necessário fazer a recomposição da diretoria. Nesse processo, ele a indicou para assumir a presidência, porém ela recusou, defendendo que o nome de Glacy Rolim fosse escolhido, pois,

funcionalismo público. Em 1990 a CPB passou a se chamar CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

¹¹¹ Maria Augusta substituiu neste cargo Huguette Chinupe em 01 de junho de 1979 (Bulhões e Abreu, 1992).

em sua avaliação, ela era mais preparada para assumir o cargo. Com Glacy na Presidência, foi escolhida pelo Conselho para ser a segunda vice-presidente¹¹², função que ocuparia até 1981.

A partir desse momento, relata que, efetivamente, começou a atuar no sindicato, conquistando cada vez mais visibilidade, pois, em diversas ocasiões, aparecia em matérias de jornais que se referiam à sua atuação no CPERS, particularmente na *Zero Hora* e no *Correio do Povo*. Segundo a depoente, esse fato a projetou no meio político, levando-a a ser convidada a se filiar ao PDT, em 1981. Afirma que aceitou, pois, em sua casa, todos eram brizolistas. Ao terminar seu primeiro mandato no CPERS, o PDT a lançou como candidata a deputada estadual nas eleições de 1982. Mesmo não sendo eleita, obteve cerca de 12.000 votos, resultado que atribui à liderança exercida no CPERS durante as greves.

Para demonstrar isso, comparou sua votação com a de outra liderança do PDT, o ex-prefeito de Porto Alegre Sereno Chaise. Nessa eleição, teria obtido entre 6.000 e 6.500 votos, quase metade dos votos conquistados por ela. Ambos ficaram como suplentes, como pode ser visto nos dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) a respeito das eleições para deputado estadual de 1982¹¹³. Esse fato indica não apenas uma mudança no ponto de vista do capital social dessas novas lideranças políticas, mas também o potencial que o CPERS assumiu enquanto ferramenta política para uma parcela da sociedade, produzindo novas lideranças, especialmente mulheres, como Maria Augusta, que foi a única candidata mulher entre os 64 candidatos de seu partido, o PDT, conforme pode ser observado no artigo de Liliana Alberti Henrichs, intitulado “A mulher na política: um longo caminho a percorrer”, publicado no *Jornal de Caxias*, em 25 de outubro de 1982¹¹⁴.

Maria Augusta, após deixar a direção do CPERS em 1981, continuou participando do Conselho Geral da entidade e, em 1987, concorreu pela primeira vez à Presidência do CPERS, perdendo o pleito para Delmar Steffen. Entretanto, voltou a concorrer três anos depois, sendo eleita. Nessa gestão, é importante lembrar que Eliezer foi segundo vice-presidente. Nesse cargo, ela permaneceu até 1993. Durante o seu mandato, rompeu com o PDT em decorrência das divergências com o governador da época, Alceu Collares, que também era de seu partido, filiando-se ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). No ano seguinte, em 1994, foi eleita deputada estadual pelo PSB. De todo esse processo que viveu, reforçou principalmente o período em que

¹¹² Maria Augusta substituiu neste cargo Glacy Rolim em 28 de agosto de 1979 (Bulhões e Abreu, 1992).

¹¹³ BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Resultados das Eleições Gerais de 1982. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-1982/resultados>. Acesso em: 27 jan. 2026.

¹¹⁴ Jornal de Caxias (Caxias do Sul, RS). Edição n. 00506, 1982. *Arquivo digital*. Biblioteca Nacional Digital - Hemeroteca Digital Brasileira.

foi presidente da entidade, trazendo questões relativas aos embates que teve com o governador Alceu Collares, especialmente na luta contra o Calendário Rotativo¹¹⁵.

Figura 20 - Diretoria CPERS eleita em 1990, Jornal Magister, set./out. 1990



Fonte: Jornal Magister, set./out., 1990. Centro de Memória da Faculdade de Educação (CEME) - Arquivo Eliezer Pacheco.

Sem muita experiência, assim como Maria Augusta, Paulo também chegou ao CPERS indicado como representante para o Conselho Dos Representantes das Escolas de Porto Alegre. Na sua avaliação, essa experiência foi muito rica, porém, de início, ingênua, devido à sua pouca vivência, bem como firme nos princípios e nas convicções — algo que ele atribuiu à sua formação familiar, especialmente ao exemplo de seu pai. Nesse espaço, diz que teve um desempenho bastante interessante, particularmente a partir de suas falas e proposições naquela instância. Algum tempo depois, em 1981, já consolidado nesse espaço, foi convidado para compor a nova direção do sindicato. Quando foram formar a diretoria, o chamaram para ser tesoureiro.

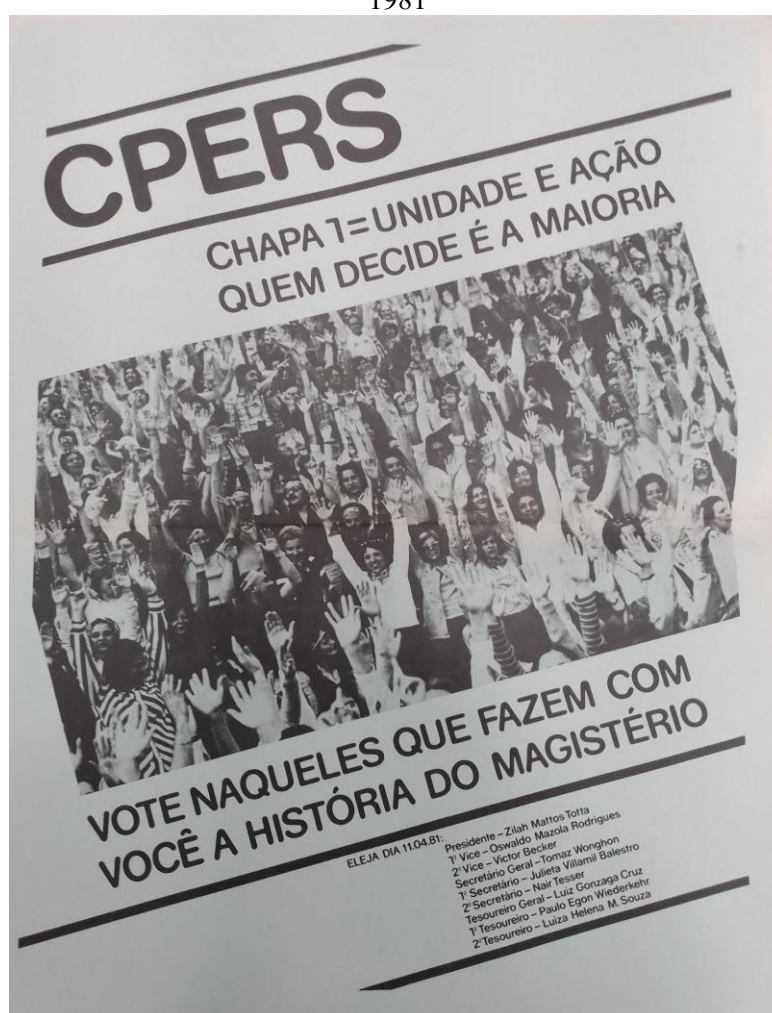
Nessa composição, havia lideranças expressivas da época, como Zilah Totta¹¹⁶, que foi indicada à Presidência, e Tomaz Wonghon, que depois foi presidiu a Confederação dos Professores do Brasil, entre 1987 e 1988. Segundo Paulo, seu nome foi sugerido por Tereza

¹¹⁵ O Calendário Rotativo estabelecia três períodos letivos em vez de dois, eliminando recessos de inverno e parte do verão para garantir a carga horária de aula.

¹¹⁶ ALMEIDA, Dóris Bittencourt. “Ainda tem o seu perfume pela sala”: um encontro com o arquivo pessoal da professora Zilah Totta (1917-1997). *História da Educação*, Curitiba, v. 29, e140279, 2025.

Noronha, que já havia sido dirigido o CPERS (1966–1968 e 1970–1972). Realizado o pleito eleitoral, assumiu como tesoureiro e, depois, tesoureiro-geral, cargo que ocupou até 1984, quando se lançou para concorrer ao pleito da entidade, sendo eleito ao final. Entre suas lembranças como dirigente do CPERS, destacou as principalmente questões ligadas às greves de 1985 e 1987, bem como, os dilemas políticos enfrentados e as grandes assembleias, em especial uma realizada no Estádio Beira-Rio. A seguir é possível ver um cartaz da Chapa Unidade e Ação na qual Paulo fez parte:

Figura 21 - Cartaz de divulgação da Chapa Unidade e Ação, eleição para Direção Central do CPERS, 1981



Fonte: Centro de Memórias da Educação FAGED (CEME) - Arquivo Beatriz Fischer

Encerrado o relato de Paulo, perscrutando as memória de Lúcia, que após a greve de 1979, passou a ter uma atuação local. Em 1981, ingressou como diretora do Departamento de Educação na Direção Geral do 27º Núcleo de Três Passos, ocupando o cargo até 1987. Nesse ano, foi eleita diretora-geral do mesmo núcleo, função que exerceu até 1990. Após esse período,

permaneceu na direção do núcleo como vice-diretora-geral e, em 1991, assumiu novamente a direção-geral em razão da saída do então diretor.

Em 1993, compôs a direção estadual do CPERS como primeira secretária, quando Paulo foi reeleito Presidente. Sobre sua entrada na direção do sindicato, conta que se deu em um momento em que se buscavam lideranças de diferentes regiões para fortalecer as correntes de esquerda cutistas. Na época, havia setores que defendiam a filiação do CPERS à CUT¹¹⁷, pois ainda não era filiado, e o objetivo era a formação de uma chapa cutista. Terminado esse mandato, por divergências com Paulo sobre o processo de negociação com o governo de Antônio Britto, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), em relação ao reajuste salarial, rompeu com sua gestão e concorreu à direção estadual do sindicato. Sua candidatura foi indicada por alguns setores ligados a CUT, por ser mais conhecida no estado, bem como por ter sido ela quem defendeu a tese deste grupo no 1º Congresso do CPERS, em 1996.

Durante a campanha, afirma ter recebido apoio principalmente do MST e de alguns sindicatos, como o Sindicato dos Sapateiros e o Sindicato dos Metalúrgicos. Nesse pleito, Paulo também esteve presente como tesoureiro da chapa encabeçada por Francisco Rodrigues, que havia sido seu vice-presidente na gestão anterior. Ao final, Lúcia foi eleita, e a chapa da qual Paulo fez parte ficou em terceiro lugar. Nesse cargo, permaneceu até 1998, quando abdicou para assumir a Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul, no governo de Olívio Dutra, do PT. As memórias que trouxe desse período como dirigente referem-se às formações desenvolvidas no 27º Núcleo e às ações na gestão que compôs com Paulo, destacando o trabalho com os funcionários da escola, que já faziam parte do quadro de associados desde 1990. Além disso, salientou as ações realizadas quando presidiu a entidade, com destaque para as Caravanas de Mobilização durante a greve de 1997.

¹¹⁷ O CPERS só se filiaria a CUT em 1996 é o que explica João Jorge Corrêa (2007). Segundo o autor, isso foi deliberado no Congresso Estadual realizado em janeiro de 1996 e aprovada em assembleia geral no mês de maio do mesmo ano, sendo uma das últimas entidades sindicais docentes a se filiar à Central.

Figura 22 - Cartaz da Chapa Unidade e Participação, eleição para Diretoria Geral do 27º Núcleo, 1987



Fonte: Arquivo Lúcia Camini

Figura 23 - Cartaz da Chapa Movimento Resgate, eleição para Diretoria Central do CPERS, 1993



Fonte: Arquivo Lúcia Camini

Terminado o relato de Lúcia sobre o seu processo institucional no CPERS, examino o percurso de Carmem a esse respeito. Com o término da greve de 1979, a entrevistada passou a militar no CPERS de forma independente, sem vinculação política ou partidária. Contudo, em 1981, aproximou-se de um grupo político ao qual Clóvis Carneiro de Oliveira também era dirigente. O nome do grupo era Comitê de Ligação dos Trotskistas do Brasil (CLTB). Nesse período, esse coletivo fazia campanha pela legalização e fundação do PT, e foi daí que, após um período de formação, passou a atuar junto ao CPERS de forma politicamente organizada. Nesse mesmo ano, recorda-se da eleição da Direção Central do CPERS, mas não chegou a disputar nenhum cargo. Concorreram José Clóvis de Azevedo e a chapa de Zilah Totta. Segundo ela, foi uma eleição com maior participação, embora ainda pequena, se comparada às anteriores, que haviam tido baixa adesão.

Nessa eleição, de acordo com os dados apresentados no *Jornal Magister*, nº 95, out./nov. de 1987¹¹⁸, dos 57.774 sócios, votaram 19.893, totalizando um percentual de 36,99%. Comparada às duas eleições anteriores, essa apresentou maior participação: na eleição de 1975, apenas 13,60% dos associados votaram e, na de 1978, 20,69%. Nesse sentido, é possível inferir que esse pleito marca um momento não apenas de ampliação da participação, mas também de intensificação da disputa eleitoral no CPERS, evidenciada pelo crescimento progressivo do índice de participação dos associados: em 1984, 51,44% no primeiro turno e 48,81% no segundo; em 1987, 57,76%; chegando, em 1993 - período para o qual tive acesso aos dados - a 59,28% da categoria.

O percurso de Carmem como dirigente deu-se por meio do Conselho Geral do CPERS, instância para a qual foi eleita em 1984, permanecendo até 1999. No ano seguinte, 1985, após a saída de três dirigentes do 39º Núcleo de Porto Alegre durante uma assembleia, a diretoria foi recomposta. Nesse contexto, ela foi eleita em assembleia para ocupar o cargo de vice-diretora do Núcleo de Porto Alegre, função que exerceu até 1987. Ainda nesse mesmo ano, concorreu à direção-geral do 39º Núcleo, mas foi derrotada, mantendo-se, a partir de então, apenas no Conselho Geral. Retornou à direção dessa instância em 1994, quando, após a saída do diretor do núcleo, foi eleita pelo Conselho para o cargo de diretora-geral, sendo reeleita na eleição seguinte, em 1996, permanecendo até 1999, quando passou a atuar como professora da Rede Municipal de Porto Alegre. Entre as suas reminiscências desse período, destacam-se as greves de 1982 e 1987, bem como os momentos de disputa eleitoral no sindicato e os conflitos políticos

¹¹⁸ *Jornal Magister*, out./no., 1987. Centro de Memória da Faculdade de Educação (CEME) - Arquivo Eliezer Pacheco.

internos, com especial destaque para as divergências em torno do acampamento na Praça da Matriz, durante a greve de 1987.

Ao contrário dos demais entrevistados, Eliezer, não participou da Greve de 1979, uma vez que, conforme mencionado no capítulo anterior, não possuía vínculo com a rede estadual de ensino naquele período. Sua aproximação com o CPERS ocorreu no início da década de 1980, por orientação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que, desde a greve de 1979, buscava reforçar sua atuação na entidade. O início de sua militância sindical, nos anos 1980, como exposto na apresentação, deu-se na diretoria do 31º Núcleo de Ijuí, onde exerceu o cargo de diretor-geral entre 1987 e 1990. Posteriormente, ao longo da década de 1990, integrou a direção estadual do CPERS: entre 1990 e 1993, atuou como vice-presidente, conforme mencionado anteriormente, na gestão de Maria Augusta; e entre 1996 e 1998, ocupou o cargo de secretário na gestão de Lúcia Camini. Segundo o próprio entrevistado, sua chegada à direção do CPERS ocorreu após ter participado do comando de greve de 1987, sendo indicado por seu partido à época, o PCB. Eliezer deixou a entidade em 1999, quando assumiu a presidência do IPERGS.

Em suas recordações sobre o período em que atuou como dirigente do CPERS, destacou especialmente a greve de 1987, que teve duração de 96 dias, ressaltando as táticas de mobilização adotadas, como os acampamentos na Praça da Matriz, as caminhadas luminosas e outras ações consideradas criativas. Além disso, enfatizou sua participação em ocupações simbólicas e políticas de prédios públicos, como a Casa Civil, no Palácio Piratini, e a Assembleia Legislativa, durante o processo de privatização da Companhia Riograndense de Telecomunicações (CRT) - ações que resultaram em processos judiciais, dos quais foi posteriormente absolvido.

Em linhas gerais sobre o processo de inserção institucional, é possível observar que, no caso de Maria Augusta, por exemplo, sua chegada à Secretaria-Geral e à Vice-presidência ocorreu sem militância sindical prévia, sendo esses cargos conquistados a partir de mudanças na direção do CPERS após a greve de 1979. Ao longo da década de 1980, mesmo afastada da direção estadual, ampliou sua atuação em outros espaços, o que possivelmente fortaleceu sua projeção social dentro do sindicato, permitindo que concorresse ao cargo de Presidente nas eleições de 1987 e, posteriormente, fosse eleita para essa função no início dos anos 1990. Entretanto, outros fatores também devem ser considerados nesse processo, especialmente sua inserção e liderança no Partido Democrático Trabalhista (PDT). O fato de o PDT governar o estado no início da década de 1990 pode ter sido um elemento político decisivo para sua eleição, articulando dimensões sindicais e partidárias de sua trajetória.

Paulo, por sua vez, iniciou sua atuação como representante sindical no Conselho dos Representantes de Escolas de Porto Alegre, sendo indicado como representante dos funcionários da Delegacia de Ensino da capital, espaço que lhe conferiu destaque, sendo posteriormente indicado por Tereza Noronha, em 1981, para integrar a direção estadual do CPERS. Essa trajetória pode sinalizar não apenas prestígio entre a categoria, mas também uma vinculação político-partidária ao PMDB, no qual militava, o que provavelmente viabilizou sua indicação para ocupar um cargo de direção. A partir desse momento, esse espaço lhe conferiu maior visibilidade, projetando-o para assumir a Presidência da entidade já em 1985. Somado a isso, é importante ressaltar que sua indicação para concorrer a esse cargo veio por parte de Hermes, que também integrava o mesmo grupo político de Paulo no PMDB, o MUP (Movimento de Unidade Progressista), um dos grupos que deu origem ao PSDB, ao qual Hermes e Paulo também se filiaram ao romper com o PMDB, na segunda metade dos anos 1980. Nesse contexto, Hermes era deputado federal pelo Rio Grande do Sul, cargo para o qual havia sido eleito em 1982. Sua chegada a essa instância indica também, assim como no caso de Maria Augusta, a presença de dimensões sindicais e partidárias em sua trajetória.

Outro ponto que pode ser indicado diz respeito ao seu retorno à Direção Central do sindicato em 1993. Assim, o fato de ter exercido esse cargo em dois períodos distintos (1984–1987 e 1993–1996) demonstra uma continuidade e um peso político prolongado de sua liderança na condução do CPERS, contudo com diferenças quanto ao contexto histórico em que assumiu e sua vinculação político partidária. Seu primeiro mandato, de 1984 a 1987, esteve ligado ao PMDB/MUP, sendo um período marcado por greves massivas, prolongadas e com grande participação da categoria (Marques, 2017). Já o segundo mandato, de 1993 a 1996, ocorreu quando estava filiado ao PT, em um contexto de refluxo da mobilização sindical. Nesse período, não se registrou nenhuma greve, além de ter marcado o início do governo de Antônio Britto, que buscou implementar uma série de políticas neoliberais no estado (Corrêa, 2007).

Quanto a Eliezer e Lúcia, percorreram trajetórias semelhantes: inicialmente ocuparam cargos nas direções dos núcleos regionais e, posteriormente, integraram a direção estadual do CPERS. Suas inserções institucionais se deram também por indicação das forças políticas das quais faziam parte. Eliezer foi indicado após projetar-se nos comandos de greve durante a segunda metade dos anos 1980, sendo indicado por seu partido, o PCB, que estabeleceu aliança política com Maria Augusta, do PDT, o que lhe permitiu chegar à vice-direção da entidade.

Já Lúcia chegou à direção central do CPERS por indicação de setores ligados à CUT no interior do sindicato. Em relação à sua chegada à Presidência da entidade, essa ocorreu a partir de divergências políticas com a gestão de Paulo, indicando diferenças táticas na forma de

conduzir o processo de reivindicação, o que revela que sua saída esteve relacionada às disputas políticas internas dessa gestão, composta por diferentes grupos ligados ao PT, PSB e independentes. Sua candidatura demonstra também uma maior aproximação dos movimentos sociais, particularmente ligados ao MST e a alguns sindicatos, o que evidencia um capital político diferenciado, vinculado aos movimentos sociais e aos sindicatos operários. Assim, sua indicação para concorrer se deu pelo reconhecimento obtido quando integrou a direção do CPERS, sendo fruto desse capital social e simbólico acumulado, que foi convertido em capital político.

Nesse sentido, seus percursos relacionam-se tanto aos grupos sindicais e partidos políticos dos quais faziam parte nas décadas de 1980 e 1990, quanto ao contexto histórico em que chegaram à direção, revelando mudanças nas forças políticas do sindicato. Em especial, destaca-se o enfraquecimento do grupo que dirigia o CPERS desde 1975, denominado “zanetista”, ligado ao PMDB/MUP, e o crescimento dos setores vinculados à CUT, oriundos de diferentes correntes políticas do PT. Segundo Bulhões e Abreu (1992), esse processo teve início em 1987, com a formação da direção de Delmar Steffen. Assim, vários militantes que se identificavam com o grupo que dirigia o sindicato passaram a integrar a articulação dos Professores Cutistas, ligados ao PT, ou a articulação “Unidade e Luta”, que reunia pessoas vinculadas ao PCB, PCdoB, PSB e PMDB. Por sua vez, um núcleo central daquele grupo, como Paulo, por exemplo, passou a se organizar no PSDB, migrando posteriormente, no início dos anos 1990, para o PT. Hermes que já não estava mais no sindicato também rompeu com o PMDB, sendo um dos fundadores do PSDB, em 1987.

O caso de Carmem é emblemático, pois foi a única entre os entrevistados que não ocupou cargos na direção estadual. Esse aspecto pode ser explicado, de um lado, pelo fato das agremiações políticas que fez parte, o Comitê de Ligação dos Trotskistas do Brasil (CLTB) e depois o Centro de Estudos e Debates Socialistas (CEDS). terem indicado outros nomes a nível estadual, assim como, sua militância ser concentrada no 39º Núcleo de Porto Alegre. Ainda assim, mesmo sem ter integrado diretamente a direção estadual, seu grupo compôs a direção estadual do CPERS em três períodos distintos: entre 1984 e 1987; 1987-1990; e 1996-1999, sendo Clóvis Carneiro de Oliveira o principal representante da agremiação.

O exame dos caminhos percorridos por todas lideranças confirma que a filiação a partidos políticos impactava na ascensão dentro do sindicato, estando também diretamente vinculada ao capital social e simbólico adquirido individualmente a partir de suas iniciativas. Além disso, é importante ressaltar que o contexto histórico da redemocratização possibilitou a reorganização sindical, abrindo espaço para a construção de novas forças políticas, bem como

de novas lideranças. O resultado disso foi a ampliação das disputas e alianças internas, condicionando quem poderia ou não se inserir nos espaços de decisão da entidade. As diferentes correntes políticas que dirigiram o sindicato nos anos 1980 e 1990 refletem um cenário mais amplo de democratização do país, assim como a alternância desses grupos no poder indica também transformações na relação de forças ao longo do tempo, com três principais partidos ocupando a presidência da entidade nesse período: entre 1981 e 1987, PMDB/MUP; entre 1987 e 1990, PT; entre 1990 e 1993, PDT; e de 1993 a 1998, PT. Entendo que a forma como cada liderança construiu reconhecimento dentro da categoria não foi homogênea, estando marcada por variáveis de ordem histórica, social, simbólica e política.

Nesse sentido, considero importante apresentar um quadro sobre a vinculação político-partidária e ideológica dos depoentes. Para visualizar esse aspecto, apresento dois quadros comparativos. O primeiro foca nos partidos pelos quais eles passaram, na temporalidade de suas filiações, em seus partidos atuais e na tendência ideológica dessas agremiações. Já o segundo quadro apresenta uma linha do tempo do ativismo partidário entre 1960 e 2025.

Quadro 12 - Trajetórias Político-Partidárias das Lideranças do CPERS (1960-2025)¹¹⁹

Nome	Partidos por onde passou	Período aproximado	Partido Atual	Tendência Ideológica
Hermes	PTB, PMDB, PSDB, PSB	Anos 1960-presente	PSB	Trabalhismo, Centro-esquerda, Social-democracia Esquerda Socialista
Eliezer	PCB, PT	Anos 1960-presente	PT	Esquerda socialista à social-democracia (corrente socialista)
Maria Augusta	PDT, PSB	Anos 1980-presente	PSB	Trabalhismo à esquerda socialista
Paulo Egon	PMDB, PSDB, PT	Anos 1970-presente	PT	Centro-esquerda à social-democracia
Lúcia	PT	Anos 1980-presente	PT	Social-democracia (corrente Socialista)
Carmem	MLTB-PT-CEDS	Anos 1980-presente	CEDS	Esquerda socialista trotskismo

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 13 - Linha do Tempo Comparativa trajetória política partidária (1960-2025)

Década	Hermes	Eliezer	Maria Augusta	Paulo Egon	Lúcia	Carmem
1960	PTB	PCB	-	-	-	-
1970	-	PCB- MDB	-	-	-	-
1980	PMDB / PSDB (final)	PCB-PMDB	PDT	PMDB	PT	PT
1990	PSDB → PMDB	PT	PDT → PSB	PSDB → PT	PT (Art. de Esquerda)	Saída do PT
2000	PMDB	PT	PSB	PT	PT	CEDS (sem filiação)
2010-2020	PSB	PT	PSB	PT	PT	CEDS (sem filiação)

¹¹⁹ Nota explicativa sobre os partidos

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme as informações expostas nos quadros, é possível afirmar que todos apresentaram algum tipo de filiação político-partidária ao longo de suas trajetórias, diferenciando-se pelos partidos pelos quais transitaram e aqueles aos quais ainda mantêm vínculo. Hermes, na juventude, antes do golpe civil-militar, militou no PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). No início da década de 1980, integrou o PMDB (Movimento Democrático Brasileiro) e após deixar essa agremiação, foi um dos fundadores do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), onde permaneceu até meados da década de 1990. Em seguida, retornou ao PMDB, partido no qual permaneceu até o fim dos anos 2000, quando ingressou em sua atual legenda, o PSB (Partido Socialista Brasileiro).

Eliezer, diferente de Hermes, foi filiado ao PCB (Partido Comunista Brasileiro), posto a ilegalidade do partido, foi formalmente ligado ao PTB, antes do golpe de 64, e durante a ditadura se organizou no MDB/PMDB. No PCB militou desde a juventude até meados da década de 1990, quando o PCB sofreu uma cisão interna¹²⁰, o que provocou sua saída do partido. Posteriormente, filiou-se ao PT (Partido dos Trabalhadores), no qual milita até hoje. Maria Augusta, por sua vez, foi integrante do PDT (Partido Democrático Trabalhista) desde o início da década de 1980 até meados dos anos de 1990. Deixou o partido em razão de divergências políticas da época e ingressou no PSB, legenda com a qual ainda mantém vínculo.

Paulo Egon esteve filiado ao PMDB entre o início dos anos de 1980 até 1987, quando se filiou ao PSDB, no qual permaneceu até o início dos anos 1990. Em seguida, ingressou no PT, onde continua filiado. Lúcia, por outro lado, foi uma das fundadoras do PT no início dos anos 1980 e segue atuante na sigla, integrando a corrente partidária denominada Articulação de Esquerda. Carmem iniciou sua militância no MLTB e no PT durante a década de 1980. No entanto, afastou-se do partido em meados dos anos 1990, em razão da guinada mais institucional da legenda. Atualmente, integra a corrente política CEDS (Centro de Estudos e Debates Socialistas), sem manter filiação a um partido oficialmente legalizado.

Observando os vínculos e identidades políticas dessas seis lideranças do CPERS, é possível reconhecer a forte presença de filiações partidárias ao longo de suas trajetórias. Destas, três são filiadas ao PT (Eliezer, Paulo, Lúcia), duas são filiados ao PSB (Hermes e Maria Augusta) e uma não tem filiação partidária oficial, no caso de Carmem, que milita no CEDS.

¹²⁰ No ano de 1992, ocorreu uma cisão significativa no Partido Comunista Brasileiro (PCB) quando o grupo liderado por Roberto Freire declarou a extinção do partido e a criação do Partido Popular Socialista (PPS).

Embora todos tenham se envolvido com partidos políticos, seus percursos são distintos e refletem as transformações ocorridas no cenário partidário brasileiro entre os anos 1960 e 2020, além de reorientações ideológicas individuais que dialogam com contextos históricos, disputas internas, mudanças no sindicalismo e no campo democrático brasileiro. Essas trajetórias evidenciam deslocamentos do trabalhismo e do centro democrático em direção à esquerda socialista ou a social-democracia, em especial, ligada ao PT.

Sobre as trajetórias individuais de cada um, é pertinente pensar sobre a forma como o golpe civil-militar de 1964 e o posterior processo de redemocratização moldaram as primeiras escolhas políticas de figuras como Hermes, que transitou do PTB ao PMDB, e depois ao PSDB. De Eliezer que por conta da ilegalidade do PCB e do PTB, passou também pelo MDB. De Maria Augusta que ingressou no PDT. Paulo que do PMDB transitou para o PSDB depois para o PT. De Lúcia e Carmem que filiaram-se ao PT. Além disso, pode-se avaliar como as divergências políticas dentro dos partidos influenciaram nas decisões de filiação ou desfiliação de Hermes, Eliezer, Paulo Egon, Maria Augusta e Carmem.

É possível identificar uma mudança nesse horizonte de expectativas ao longo das trajetórias dos depoentes. A saída de Carmem do PT, de Maria Augusta do PDT, de Paulo Egon do PSDB e de Eliezer do PCB nos anos 1990, por exemplo, indica uma frustração de expectativas em relação ao projeto político desses partidos. Embora cada um tenha sido motivado por razões diferentes, esses movimentos refletem as crises e mudanças que as legendas sofreram, as quais produziram cisões, reorientações táticas e adesão a outros projetos político partidários.

No que diz respeito à relação entre o sindicalismo e política partidária, observou-se que a atuação sindical no CPERS serviu como "espaço de politização e expressão ideológica", pois foi a partir deste espaços que se projetaram politicamente e aproximaram-se de grupos politicamente organizado. Neste sentido, a variedade de percursos e filiações partidárias demonstra a complexidade da identidade política do sindicalismo docente no Rio Grande do Sul, sendo possível, identificar um padrão de "deslocamentos" da centro-esquerda identificado com o PMDB, para a esquerda socialista e a social-democracia identificada com diversas correntes do PT, principalmente após a greve de 1987 (Bulhões e Abreu, Marques, 2017).

Para concluir, penso, que, no campo sindical, tais vínculos estiveram frequentemente articulados à militância partidária, indicando que entidades como o CPERS também funcionaram como espaços de politização e expressão ideológica. As lideranças analisadas reforçaram a percepção de que a atuação sindical e a política institucional não se deram de forma dissociada, mas sim de maneira interdependente, evidenciando um compromisso com

projetos políticos mais amplos de transformação social, ou seja, que a militância sindical não está isolada da luta política na sociedade.

Para compreender as dimensões desse processo anteriormente examinado, nesta parte do texto busco expor algumas memórias relativas às recordações dos entrevistados durante o período em que militaram na entidade. No que se refere a essas memórias, cada um deles destacou momentos específicos de sua militância, de acordo com o contexto de engajamento e o tempo de permanência na entidade. Sobressaíram, principalmente, as ações vinculadas aos movimentos grevistas: os momentos de mobilização, as assembleias e as ações ocorridas durante as paralisações, como passeatas e ocupações de espaços e prédios públicos. As recordações também apontam para momentos de disputa interna, especialmente aqueles que se sucediam no interior das greves. Além disso, observou-se a recorrência de embates e negociações com o governo estadual nestes períodos de maior mobilização. Por fim, foram relatadas questões relacionadas a processos repressivos ocorridos durante as greves e as ocupações de espaços públicos. A seguir apresento o quadro 14, que refere-se as greves que ocorreram entre 1979 e 1997:

Quadro 14: Greves (1979-1997)

Greves (Ano)	Dias Paralisados
1979	13
1980	21
1982	02
1985	60
1987	96
1988	09
1989	42
1990	58
1991	73
1997	14

Fonte: elaborado pelo autor com base em Pacheco (1993)

Para dar início à análise, parto das lembranças de Carmem a respeito da greve de 1982, um dos episódios marcantes para compreender os processos de disputa no interior da entidade e as transformações na mobilização dos professores no início da década de 1980. Antes de apresentar o seu relato, explicou o contexto anterior à greve, relativo às disputas das eleições de 1981, já mencionadas nesta seção. Segundo ela, foi derrotada inicialmente em função da ameaça de intervenção por parte do governo de Amaral de Souza, o mesmo governador que

enfrentou as greves de 1979 e 1980 e que buscava colocar o movimento grevista na ilegalidade, alegando que a educação era um serviço essencial e de interesse nacional (Corrêa, 2007; Marques, 2017; Almeida, 2025).

Carmem relata que, após as ameaças do governo, a Presidente Zilah Totta convocou uma reunião do Conselho de Representantes das Escolas de Porto Alegre. A entrevistada estava presente, pois representava sua escola. Nessa reunião, após Zilah receber uma ligação, suspendeu o conselho e, ao retornar, informou que a greve havia terminado: “Ela recebe um telefonema, suspende a reunião do conselho. A gente quer resistir, vamos resistir, não é possível. E quando ela volta, ela diz que a greve tinha terminado. Ela terminou com a greve em 82, foi assim”. Na sua avaliação, Zilah se entregou, pois teria sido ameaçada pelos militares da época: “chamaram-na no cantinho, os coronéis, o general do Exército, e ela se entregou sem resistência nenhuma”. Um segundo desdobramento desse episódio foi o impacto gerado na categoria e na própria chapa, que, na eleição seguinte, se dividiu em três grupos, como já apontado anteriormente por Paulo. Nesse pleito, seu grupo apoiou o nome de Paulo, e Clóvis ocupou o cargo de 3º vice-presidente (Bulhões e Abreu).

Examinando o testemunho de Carmem, pode-se interpretar que o fim da greve de 1982 resultou de uma decisão unilateral de Zilah, que não resistiu à pressão do governo e dos militares. Tal leitura revela uma interpretação política do episódio a partir da oposição entre uma base mobilizada e uma liderança sem força de enfrentamento. Ou seja, ela organiza o passado a partir de um juízo político, evidenciando que a memória também funciona como instrumento simbólico e de disputa (Ricoeur, 2007). Além disso, o relato permite visualizar como o desfecho da greve se refletiu nas disputas internas do CPERS, representadas pela divisão da chapa nas eleições seguintes, possibilitando indagar de que modo esse fato, somado ao contexto de maior acirramento das forças políticas, levou à fragmentação interna dessa gestão, oferecendo indícios de como a memória reorganiza o passado para explicar e legitimar alinhamentos e rupturas políticas posteriores (Portelli, 1997).

Faz-se importante pontuar que, passada a greve de 1982, houve também um processo de diminuição das greves no Brasil, acentuado por uma crise econômica que elevou a inflação do período (Marques, 2017). Nesse momento, o sindicato voltou-se para questões internas, direcionando suas ações à formação e à reforma estatutária, com destaque para os debates sobre gestão democrática, liberdade de organização dos professores, defesa da realização de concursos, participação no Conselho Estadual de Educação, bem como a aposentadoria com 25 anos de serviço (Pacheco, 1993). Ademais, vale destacar que, entre os demais entrevistados, apenas Lúcia trouxe um relato sobre a greve de 1982, mencionando a realização de um dia de

paralisação, cujo desconto salarial impactou sua promoção. Os demais não relataram aspectos referentes a essa greve, o que pode ser interpretado como indício de que a percepção e a forma como esse episódio foi vivido não tiveram impacto significativo em suas trajetórias. No caso de Carmem, penso que pode estar associado ao fato dela ter participado desse processo de forma mais intensa, por testemunhar isso de maneira direta, como representante da instância que tomou essa decisão, além de ter uma posição divergente na época em relação à direção do CPERS.

Dando continuidade à narrativa de Carmem, o processo seguinte, em 1985, resultou na formação de uma diretoria que buscou, conforme sua concepção, construir uma grande greve e recuperar a unidade da categoria, como reflexo de novos debates e demandas no interior do magistério. Destacaram-se, nesse contexto, pautas como a questão salarial, com o pagamento de 2,5 salários mínimos; a gestão democrática, com a eleição para diretores; o décimo terceiro salário; e o repasse trimestral de verbas para as escolas. Contribuiu para isso também um contexto nacional de maior mobilização social, impulsionado pelo Movimento das Diretas, pelo fim da Ditadura, em 1985, e pelas eleições para governador (Bulhões e Abreu, 1992; Corrêa, 2007). Todo esse processo, segundo ela, resultou em uma greve radicalizada, com grande poder de mobilização e ampla participação da categoria nas escolas, zonais e núcleos, refletindo-se nas conquistas alcançadas. Essa avaliação aparece de forma convergente em dois relatos: o de Carmem e o de Paulo.

Ia para a escola, reunia, tinha ponto, reunião da zonal, do núcleo, depois assembleia. Quando chegava à assembleia, tudo já estava profundamente discutido. Havia uma organicidade impressionante, isso dava muita força, muita força. Reunião com a comunidade também, muita discussão com os pais, e isso foi a melhor greve do meu ponto de vista de organização de base, de enraizamento, e do ponto de vista de conquistas foi a de 85, foram 67 dias. E a gente conquistou tudo isso, conquistou o reajuste, a eleição de diretores, o décimo terceiro e o repasse trimestral de verbas para as escolas. Tudo isso numa greve. E tinha o tal do piso, dos dois salários mínimos e meio de piso que era a grande bandeira da época. (PADILHA, Carmem; 2023)

Na greve de 1985, eu era presidente e foram 60 dias de paralisação.[...] Para mim, foi o momento mais rico da história do CPERS, porque ali se discutia muita coisa. Em 1985, nós estávamos vivendo, acho que já, um movimento de abertura, era o fim da ditadura, 1985, e aquilo começava a mudar. E aí houve um crescimento nosso, um crescimento político, digamos assim. Depois da greve, conquistamos um acordo inteiro (EGON, Paulo; 2024).

Quanto às memórias de Carmem sobre a greve de 1985, observa-se a ênfase em uma forte organização do movimento, com atuação articulada entre escolas, zonais, núcleos e assembleias, o que se refletiu em ampla participação da categoria e no envolvimento da comunidade escolar, especialmente pais e responsáveis. Além das conquistas concretas

decorrentes da greve - como reajuste salarial, eleição de diretores, décimo terceiro salário e o mínimo de 10% de repasse trimestral de verbas para as escolas - destacam-se também os avanços oriundos da aprovação de 35% da receita de impostos destinados à educação (Bulhões e Abreu, 1992). Trata-se, portanto, de uma memória que valoriza os espaços de organização e decisão coletiva, bem como a intensidade da participação da categoria, elementos que conferiram força e legitimidade à mobilização.

Por sua vez, a memória de Paulo apresenta consonância ao relato de Carmem, ao caracterizar esse evento como um momento central da história do CPERS, em função de sua força, do tempo de mobilização - com mais de 60 dias de greve - e das conquistas obtidas ao final do movimento, sintetizadas na avaliação de que foi alcançado um acordo integral após a paralisação. Um ponto relevante destacado por ele refere-se à intensificação dos debates internos e ao crescimento político da entidade durante o período da greve

Figura 24 - Assembleia Geral CPERS no Gigantinho, 1985



Fonte: Site oficial do CPERS.

Em contraponto às memórias da greve de 1985, as referentes à greve seguinte, a de 1987, embora reafirmem o poder de mobilização do sindicato, também evidenciam diferenças

na forma como cada entrevistado viveu esse momento. Eliezer destacou sua atuação no comando de greve, conciliando essas atividades com as aulas que ministrava na Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE). Ressaltou, ainda, a mobilização massiva e a criatividade da categoria, nos termos do entrevistado: “se organizavam bonecos, carros alegóricos, caminhadas luminosas durante a noite, acampamento; nesta greve nós acampamos na Praça da Matriz, cada escola tinha sua barraca ali, e a gente ficou cerca de 90 dias”.. Um ponto interessante é que ele fez a comparação deste período com o presente, onde as greves não tem mais a mesma força que tinham no passado.

Ele também lembrou de sua participação na ocupação do Palácio Piratini e da Casa Civil, onde permaneceram por 8 horas e 26 minutos, em alusão à Lei nº 8.026, cuja inconstitucionalidade havia sido contestada pelo governo de Pedro Simon junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), que suspendeu seus efeitos e, posteriormente, decidiu a questão em primeira instância, encerrando o debate. Essa lei havia sido uma conquista da greve de 1985, quando o governador Jair Soares garantiu, mesmo diante da alegação de inconstitucionalidade, a correção do salário do magistério - fixado em 2,5 salários mínimos - sempre que houvesse reajuste do salário mínimo, aplicando-se o INPC (Índice Nacional de Preços ao Consumidor), índice relacionado à inflação, mas não aplicado ao funcionalismo público, o que levou à contestação judicial e impôs uma importante derrota ao magistério (Marques, 2017).

Essa questão constituiu o ponto central das lembranças de Maria Augusta sobre as greves dos anos de 1980. Em suas memórias, ela apresentou uma reflexão crítica sobre essa derrota, afirmando que, apesar dos avanços do período, houve um erro por parte da categoria e das direções do sindicato ao reivindicarem essa pauta desde a greve de 1979, mesmo cientes de que, embora fosse uma boa referência, não possuía respaldo legal. Em sua avaliação, o poder de mobilização do sindicato criou a ilusão de que seria possível avançar mais, “enganando” tanto a categoria quanto a própria direção do movimento, o que gerou, muitas vezes, um descompasso entre o que a base desejava e o que a direção poderia efetivamente propor.

A gente passou um tempo brigando por uma coisa que não era legal e fácil de ser combatida, mas que poderia ter sido avançada com a outra forma de pedir. A radicalização, talvez o poder que sentiam os professores, através do seu sindicato, e talvez eles acreditassem que poderiam avançar mais, e não pensar no avanço do tempo. O poder do sindicato acabou nos enganando, quer dizer. Nos enganando que podia avançar muito mais. E de quando eu digo, “nos enganando”, eu digo toda a categoria, não só as direções. Porque as direções às vezes vão ao contrário e querem discutir e acabam tendo que ficar caladas (FELDMAN, Maria Augusta; 2024).

Em consonância a essa análise, Carmem também refletiu sobre esse aspecto ao avaliar o contexto da greve de 1987, desencadeada pelo rompimento do acordo firmado na greve de 1985

por parte do governador Pedro Simon (PMDB). Na sua avaliação, tratou-se de uma greve duríssima, apesar da intensa mobilização, marcada pelo acampamento na Praça da Matriz, pela ocupação do Palácio Piratini, pelas assembleias com cerca de 40 mil pessoas no Estádio Beira-Rio do Sport Club Internacional e pelas passeatas luminosas, além das tentativas de intermediação por parte de Lula e Dom Paulo Evaristo Arns nas negociações com o governo.

O depoimento de Carmem indica mudanças na forma de mobilização, com deslocamento da base das escolas para a rua e centralidade do acampamento na Praça da Matriz. Segundo a entrevistada, esse formato enfraqueceu a organização de base e produziu uma vanguarda altamente radicalizada, que se distanciou da maioria da categoria, gerando rupturas internas e dificuldades de diálogo entre o comando e os professores. Além disso, o governo não cedeu e impôs perseguições aos contratados, demitindo alguns grevistas. Esse processo também foi marcado por poucas assembleias, conforme relatado por Carmem e referendado por Bulhões e Abreu (1992). Segundo a entrevistada, “não tinha saída”: parte da diretoria realizou plantões para tentar garantir um acordo mínimo e encerrar a greve.

Uma vez firmado o acordo, os membros do comando passaram a defender o fim da paralisação, enfrentando a reação contrária de parte da assembleia, que lhes atirava objetos e os chamava de “pelegos”. A memória que Carmem construiu é emblemática pelo impacto emocional relatado e pela forma como esse processo marcou uma mudança em sua compreensão da política, além de ter afetado sua legitimidade no interior da categoria, não conseguindo ser eleita para a direção do núcleo no mesmo ano. Ademais, indica uma fratura importante no bloco do PMDB que dirigia o sindicato até 1987, levando lideranças como Paulo Egon e Delmar Stefan a romperem com o partido:

Nós viemos para a praça. Só faltaram nos bater, eu me lembro que foi a primeira vez que eu chorei, sabe? Que eu cheguei em casa e eu chorei muito, foi um salto de qualidade na minha compreensão das coisas, né? Eu amadureci muito naquela greve, mas foi muito triste ver aquilo, de entender que... Não faço a revolução como categoria, né? Na verdade era isso. Na verdade a pessoa estava achando que ia fazer a revolução e ia tomar o poder e iria tirar o Simón.[...] E teve aquele ato na praça logo depois, um ato, quando Delmar rasgou a sua ficha de filiação, que botaram uma cavalaria em cima de nós, que a gente apanhou feio, o Simón não teve dó nem piedade. Botou a cavalaria, foi um ato de manhã, já não era aquele ato de milhares, era um ato de centenas, porque a categoria estava quebrada, e a gente apanhou.(PADILHA, Carmem; 2023)

Paulo, por outro lado, referenda posições anteriores e traz questões mais diretamente relacionadas ao início da greve, deflagrada após o rompimento do acordo de 1985, bem como ao processo de judicialização do movimento pelo governo Simon, especialmente no que se refere à alegada inconstitucionalidade da Lei nº 8.026. Segundo seu relato, “botaram o

Supremo. Aí o pessoal disse assim: ‘nós não temos como enfrentar, eles vão acabar com tudo’ (2024), evidenciando o impacto da judicialização sobre o ânimo da categoria.

Figura 25 - Paulo Egon fala ao microfone, Assembleia Geral, Greve de 1987



Fonte: Arquivo Pessoal de Paulo Egon

Contudo, também destacou aspectos positivos do movimento, em especial a realização de uma assembleia no Estádio Beira-Rio, considerada um dos momentos mais emblemáticos da greve: “fizemos uma assembleia geral no Gigante da Beira-Rio, com 40.000 pessoas”. Esse episódio foi avaliado por ele como excepcional, ao afirmar tratar-se do “único sindicato no mundo que fez uma assembleia geral num estádio de futebol onde foi jogada uma Copa do Mundo e onde joga o time campeão do mundo”, em referência ao Sport Club Internacional.

No que se refere às memórias de Lúcia, foi a única que não expôs elementos específicos sobre a greve de 1987, concentrando seus relatos no processo geral das greves dos anos de 1980, com ênfase na mobilização e participação da categoria. Recordou que, durante os períodos de paralisação, participava de formações políticas, das quais retornava com tarefas, e que, durante as greves, não iam às escolas, permanecendo reunidos em um salão, onde acompanhavam os informes das negociações do sindicato com o governo por meio de boletins informativos, que eram distribuídos e lidos coletivamente. Suas memórias indicam que ninguém permanecia em casa, pois havia reuniões permanentes.

Em seu relato, também emergem aspectos relacionados ao seu trabalho como dirigente sindical no 27º Núcleo do CPERS, em Três Passos, durante o período. Segundo ela, a direção do núcleo percorria os municípios para debater e repassar informações sobre a greve, enfrentando tanto o tensionamento das direções das escolas quanto a pressão dos governos, além de dialogar com professores que haviam retornado às atividades, os chamados “fura-greves”, buscando convencê-los a retornar ao movimento. Outro ponto destacado por Lúcia refere-se à forma como esse processo esteve condicionado pela transição do final da Ditadura Civil-Militar e pelo início da chamada “Nova República”, especialmente impulsionada pelos debates da Constituição Federal de 1988.

Concluída a exposição de como viveram as experiências das greves dos anos de 1980, considero que os relatos podem ser analisados em conjunto, com destaque para as posições que os entrevistados ocupavam durante as greves na estrutura sindical, suas avaliações sobre os desfechos das mobilizações, as formas de organização e mobilização da categoria e os processos de negociação com o governo. Soma-se a isso as dimensões subjetivas da memória, especialmente no que diz respeito às emoções, aos traumas e aos aprendizados políticos, bem como aos silêncios, às ausências e às desigualdades presentes nas lembranças. Por fim, observa-se como as memórias apresentadas contribuíram para legitimar suas trajetórias e posições políticas ao longo do tempo.

No que se refere à posição ocupada pelos entrevistados durante as greves, nota-se, por exemplo, que a fala de Carmem variou majoritariamente em função do espaço que ocupava em cada contexto. Sua posição sofreu uma transformação desde o momento em que representava sua escola no Conselho de Representantes de Escolas de Porto Alegre, na Greve de 1982, até assumir outra posição na Greve de 1985, quando ressalta o papel da organização de base da categoria — especialmente a organização nas escolas e nas zonais —, além de reforçar as conquistas da greve e o papel organizativo da direção, que buscava atender às demandas da base. Por fim, ocupa uma terceira posição ao integrar a direção do 39º Núcleo e o Comando de Greve, na Greve de 1987.

Assim, produziu uma memória construída a partir de três posições distintas, fortemente marcada por variações na tensão entre base e direção. Na primeira, na Greve de 1982 via-se como oposição à diretoria, que teria traído a categoria ao tomar a decisão unilateral de encerrar a greve. Na segunda, na de 1985, reforçou o alinhamento da direção do movimento aos anseios da base, o que se refletiu em maior mobilização e em conquistas. Na última, na greve de 1987, como integrante do comando, teve de enfrentar a posição da base, que insistia na continuidade da greve, sendo, ao final, taxada por parte da categoria como traidora.

Penso, nesse sentido, que as mudanças que ela percebeu ao longo desse tempo contribuíram para que ressignificasse sua experiência, como, de certa forma, acontece com todos, passando a vê-la como um conjunto de momentos de aprendizagem política. Como ela própria afirmou, “eu amadureci muito naquela greve”: um amadurecimento marcado pelo choro, pelas palavras ressentidas de seus adversários, pela mudança de posição ao longo desses processos, demonstrando como os eventos possibilitam inflexões nos rumos habituais de uma trajetória (Koselleck, 2014).

Quanto a Paulo, narrou os acontecimentos a partir de sua posição como Presidente da entidade. Por um lado, procurou enfatizar a grandeza do período em que dirigiu o sindicato, o que reforça uma narrativa voltada para a construção de glória de si, ratificando as conquistas obtidas na Greve de 1985, as grandes assembleias no Gigantinho e no Beira-Rio, bem como o poder de mobilização da categoria em seu tempo.

Por outro, não abordou as questões do conflito interno da categoria, procurando reforçar que a derrota na Greve de 1987 se deu pela impossibilidade de reverter uma decisão judicial favorável ao governo quanto à Lei nº 8.026, o que impactou nos rumos do movimento. Nesse caso, a derrota adveio mais da força da estrutura jurídica do que propriamente da mobilização do movimento, reforçando que, apesar da ilegalidade da lei, esta era apresentada como uma conquista justa diante do quadro de desvalorização salarial do magistério nesse período. Isto é, as condições estruturais daquele contexto histórico tornaram-se um limitante da experiência, produzindo um outro horizonte de expectativas, o que possivelmente reforçou mudanças de posição dessas lideranças em relação ao papel da estrutura jurídica do Estado e da negociação. Isso se refletirá na forma como esses dirigentes modificaram as estratégias de negociação com o governo. Segundo Bulhões e Abreu (1992), entre 1988 e 1991, o magistério passou a articular mobilização com negociação, alterando a forma de reivindicação salarial, na qual, no mínimo uma vez por ano, reivindicava índices de reajuste.

No que concerne às memórias de Eliezer, observa-se a construção de uma perspectiva distinta a partir de sua atuação no comando, na qual reforça as potencialidades do movimento vivido em 1987, destacando especialmente os atos criativos da categoria e a ocupação de prédios públicos. Em seu caso, sobressai uma memória de caráter institucional, calcada não nos conflitos, nas diferenças de posição ou nas derrotas, mas na força que o sindicato possuía no passado. Nesse sentido, sua memória busca construir um passado de glória em oposição ao presente, no qual, em sua avaliação, as greves teriam perdido força de mobilização. A partir disso, é possível avaliar que a memória mobilizada pelo entrevistado opera por contraste temporal, com um passado valorizado e idealizado em oposição a um presente percebido como

de menor potencial mobilizador. Trata-se, portanto, de uma memória orientada por expectativas frustradas no presente, que tendem a valorizar a experiência anterior, concebendo o passado não como continuidade do presente, mas como um tempo estanque e simbolizado.

Quanto a Maria Augusta, que, durante a Greve de 1987, era oposição à direção do sindicato, construiu uma avaliação crítica e reflexiva da estratégia adotada pelo movimento, vista como um engano provocado pela força social do sindicato, que não compreendeu que a ilegalidade da conquista da Greve de 1985 poderia ser facilmente contestada pelo governo. Nesse sentido, sua interpretação é de que a judicialização foi evidência de um erro anterior, desde quando a categoria passou a reivindicar os 2,5 salários mínimos, ainda na Greve de 1980, ao apostar em uma conquista que não possuía base legal. Aqui, o passado aparece como chave de interpretação da estratégia adotada pelo movimento até 1987, permitindo que Maria Augusta reformule o passado a partir do presente.

Por último, as memórias de Lúcia partem de outra posição: a de uma dirigente de um núcleo do interior do estado, que não estava tão envolvida quanto aqueles que atuavam na capital, no comando de greve ou na direção do sindicato, apresentando uma posição intermediária, cuja centralidade foi o trabalho cotidiano dos núcleos, fazendo chegar aos associados a circulação de informações e debates, bem como evitando que o movimento perdesse força diante das pressões dos diretores de escola e da Secretaria de Educação. Nesse sentido, diferentemente de Carmem, que ressalta o aprendizado a partir da derrota e da dor, Lúcia destaca o aprendizado decorrente da mobilização coletiva, motivada pelo contexto de mudança vivido por sua geração, com o fim da ditadura e o debate em torno da Constituinte. Assim, sua memória é calcada na experiência mobilizadora do período, um passado orientado pela esperança de um futuro melhor, o que demonstra uma diferença quanto ao seu horizonte de expectativas naquele momento, em que tudo aparentemente sinalizava para um tempo de mudança.

Em linhas gerais, é possível perceber que, a depender da posição e do lugar ocupados por cada um, a greve - ou as greves - foram vividas e percebidas de maneira distinta. Do mesmo modo, houve processos de esquecimento, que permitem inquirir que determinados momentos foram marcados por grande angústia e tensionamento, especialmente entre aqueles que desempenhavam papéis de liderança, na direção do sindicato e nos comandos de greve.

Dado por encerrado o exame das greves dos anos de 1980, em contraste com este cenário, as memórias dos entrevistados da década seguinte ressaltaram questões mais relacionadas ao contexto de desmobilização da categoria, com menor número de greves, com o aprofundamento das políticas neoliberais no estado, o que provocou novas cisões político-

partidárias, bem como, mudanças na força dirigente do sindicato, marcando a ascensão das forças políticas ligadas ao Partido dos Trabalhadores e à CUT.

Em geral, as lembranças das mobilizações da década de 1990 ganharam menor destaque, sendo evocadas de maneira pontual. Isso pode ser observado nos relatos de Carmem, que afirmou que, entre 1988 e 1990, ainda ocorreram greves, em sua avaliação, contudo mais fracas devido ao processo de desmobilização da categoria após a Greve de 1987. Contudo, ressalta que eram fracas em comparação aos parâmetros anteriores, e não aos atuais: “a gente fazia greve e, quando de repente não fosse o caso de fazer, mas a gente fazia” (2023). Ela aponta que isso mudou quando o governo Collares assumiu, em 1991, quando, em seu primeiro ano, foi recebido em greve antes do início das aulas: “esperamos o Collares em greve” (2023). Lembra que, em decorrência dessa greve, recebeu de 21 a 23 dias de falta, o que corrobora um aumento da perseguição aos grevistas. Após esse período, relata que permaneceu algum tempo afastada do sindicato em função do nascimento de seu filho, retornando somente entre 1993 e 1994, quando voltou à direção do núcleo, como já referido nesta seção.

Em relação a Maria Augusta deu destaque às questões ligadas à relação do CPERS com o governo Collares (PDT), que, desde o início, foram marcadas por tensões. Ela lembra que havia uma expectativa da categoria em relação ao governo Collares, antes mesmo de sua posse, de que ele pudesse trazer mudanças para o magistério, o que levou-a rejeitar o acordo com o governo anterior, de Sinval Guazzelli, “porque achavam que o Collares, como sendo do PDT, que valorizava a educação, ia valorizar melhor os professores. E também porque eu era do PDT” (2024). Contudo, quando assumiu, essas expectativas foram frustradas pelas mudanças implementadas por seu governo e por sua secretária de Educação, Neuza Canabarro, em especial o chamado Calendário Rotativo.

A respeito disso, a entrevistada ressaltou que, com as mobilizações da categoria, conseguiram derrotar essa proposta por meio de um decreto legislativo. Posteriormente a esse processo, contou que, em uma reunião do diretório estadual do PDT, da qual também fazia parte, entrou em embate com Collares, pois ele e Sereno Chaise haviam defendido que a proposta do governo fosse aprovada de forma integral. Quando levantou a mão para rebatê-los, Collares questionou sua presença na reunião em razão da atuação que havia dirigido no CPERS contra as propostas do governo. Em seguida, contrariando Collares, rebateu suas críticas, expondo uma série de contradições em sua fala. Ao final, deixou a reunião sendo questionada pela imprensa se deixaria o PDT. Algum tempo depois, seria convidada por Beto Albuquerque a se filiar ao PSB, rompendo de forma definitiva com o PDT.

Já Paulo, que sucedeu Maria Augusta na Presidência do CPERS, em 1993, ressaltou de forma vaga esse período, sem fornecer muitos detalhes. Segundo ele, durante sua gestão obtiveram diversas conquistas contra o governo Britto, sem elencar quais teriam sido essas conquistas. Contudo, destacou que se tratava de outro momento político e que tais conquistas não foram cumpridas pelo governo: “era o Britto e nós arrancamos leis dele que ele não cumpriu” (2024).

Diferentemente de Paulo, Lúcia destacou questões relacionadas ao debate da pauta dos funcionários de escola durante o período em que esteve junto a ele na diretoria, bem como suas divergências, já mencionadas, que a levaram a romper com sua gestão. Em relação ao período em que foi Presidente da entidade, ressaltou o grande período de mobilização na Greve de 1997, especialmente as caravanas de mobilização, lembrando que essa greve marcou a retomada das greves do magistério após cinco anos sem registros desse tipo de paralisação. Outro aspecto lembrado foi o período em que se concretizou a filiação do CPERS à CUT, fato já referido anteriormente.

Em sua acepção, foi um período de grande efervescência do movimento sindical e político, que fez frente às políticas neoliberais daquele contexto e que culminou com a eleição de Olívio Dutra (PT) ao governo do Estado, ocasião em que Lúcia foi alçada ao cargo de secretária de Educação. Tal fato refletiu uma mudança na relação entre dirigentes sindicais e governo, que passaram a ocupar cargos estratégicos na administração estadual, como é o caso de Lúcia e Eliezer.

Assim como Lúcia, Eliezer lembrou o período de mobilização contra as privatizações do governo Britto, destacando apenas um episódio: a ocupação da Assembleia Legislativa, em 1996, contra a privatização da Companhia Riograndense de Telecomunicações (CRT). Esse episódio lhe rendeu um processo judicial, assim como a outras pessoas envolvidas, como a atual deputada federal Maria do Rosário, a deputada estadual Luciana Genro e o atual vereador de Porto Alegre Roberto Robaina, sendo posteriormente absolvidos. Sobre isso, enfatizou a manobra do governo, que, de maneira ilegal, transferiu a votação para outro espaço não ocupado, o Plenarinho da Assembleia, onde a proposta acabou sendo aprovada.

Tendo como base essas narrativas, percebo que as greves, em particular as que ocorreram entre 1979 e 1987, contribuíram significativamente para a consolidação de uma nova cultura política no associativismo docente. Penso também que a greve de 1979 e a greve de 1987 podem ser pensados com marcos temporais, no sentido de pensar processos de transição, rupturas e crises das forças no seio do campo sindical docente, articulando dimensões históricas

mais amplas, como a abertura política e a redemocratização, aos processos específicos de reorganização e luta da categoria docente no Rio Grande do Sul.

É importante notar que cada um desses movimentos, particularmente as greves, tiveram pautas e características próprias a depender do contexto que ocorreram, sendo eventos singulares. Assim, é possível notar que esses movimentos ganharam mais destaque por serem eventos que tiveram grande força sobre suas experiências, onde os agentes envolvidos foram forçados a tomarem posições, modificando profundamente suas percepções.

Penso que esse cenário pode ser contrastado com as greves da década de 1990, marcadas pela desmobilização política e pela crise do movimento sindical, a partir do aprofundamento das políticas neoliberais e com grande ataque às conquistas políticas do período anterior. Igualmente, as memórias que os todos os sujeitos da pesquisa construíram neste período não acentuam tanto a greve em si, mas outros aspectos que fizeram parte deste contexto, como disputas internas e embates com o governo.

Essas questões mostram-se fundamentais para a análise, uma vez que permitem identificar o horizonte de expectativas desses sujeitos em distintos contextos de atuação no CPERS. Possibilita-se ainda, evidenciar as diferenças geracionais e os contrastes sociais e políticos vividos por eles, desde o período da ditadura, passando pela abertura política e a redemocratização, até a consolidação do neoliberalismo como política de Estado.

Pode-se, ainda, destacar que as disputas internas, especialmente durante as greves e eleições sindicais, influenciaram na coesão ou na fragmentação do CPERS enquanto entidade, bem como, os espaços de formação política promovidos pelos núcleos e pela direção central contribuíram para a construção de lideranças e para a renovação da militância sindical. Por fim, percebe-se que os processos repressivos vivenciados nas greves e nas ocupações de espaços públicos impactaram na trajetória dos dirigentes sindicais, ajudando a moldar a identidade política da categoria, isto é, que as memórias desses momentos de repressão ajudaram a consolidar narrativas de resistência dentro do sindicato. Por outro lado, pode-se notar que a combinação entre a organização, a mobilização, a formação política, os embates com o governo e experiências repressivas contribuíram para moldar a cultura política do CPERS e a trajetória destes sujeitos.

7.2.1 Inserções políticas e institucionais após a saída do CPERS

Encerrada a apreciação sobre os processos de engajamento, bem como, essas lideranças ocuparam os espaços de poder e decisão no CPERS entre 1975 e 1999, teço algumas análises

sobre as inserções políticas e institucionais dessas lideranças após sua saída dos cargos de direção no CPERS. À semelhança dos processos de avaliação anteriores, apresento um quadro comparativo referente às instituições nas quais estes se inseriram desde a saída do Centro de Professores:

Quadro 15 - Inserções Políticas e Institucionais após a saída do CPERS

Nome	Deslocamentos políticos e institucionais	Nível / Esfera
Hermes Zaneti	Presidente da CPB (1979–1985) Deputado federal (1983–1985) Deputado constituinte (1987–1991) Suplente do Senador Pedro Simon (1998–2006) Superintendente da Cooperativa Vinícola Aurora (início dos anos 1990–2008) Presidente da Câmara Setorial da Uva e do Vinho (2004–2012)	Estadual e Federal
Eliezer	Presidente do IPE (1999–2000) Secretário de Educação de Porto Alegre (2001–2002) Presidente do INEP (2004–2011) Secretário da SETEC/MEC (2005–2012) Secretário do MCTI (2013) Secretário de Educação de Canoas (2013–2016) Secretário de Cultura de Canoas (2023–2024)	Municipal, Estadual e Federal
Maria Augusta	Deputada estadual (1995–1999) Presidente da Fundação Zoobotânica (1999) Conselheira-presidente da AGERGS (2001–2005) Presidente da ABAR (2003–2005)	Estadual e Federal
Paulo Egon	Assessor na Secretaria de Coordenação e Planejamento/RS (1999–2000) Assessor do prefeito de Porto Alegre (2001) Assessor da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência (2004) Diretor, assessor, coordenador no MEC (2005–2014)	Municipal, Estadual e Federal
Lúcia	Secretária de Educação do RS (1999–2002) Coordenadora de Educação em Direitos Humanos (SDH/PR, 2011) Subsecretária de Articulação Institucional (SPM/PR, 2011) Coordenadora Geral de Estudos e Pesquisas/MEC (2012–2016) Conselheira do Conselho Estadual de Educação/RS (2018)	Estadual e Federal
Carmem	Diretora da ATEMPA (2001–2007) Presidente do SIMPA (2006–2010) Diretora geral do SIMPA (2010–2013) Diretora de comunicação do SIMPA (2013–2016) Conselheira do Conselho de Representantes do SIMPA (2016–2025) Presidente da ASTEC (desde 2024)	Municipal/ Sindical

Fonte: Elaborada pelo autor

No panorama geral do quadro acima, é possível observar que os entrevistados seguiram percursos distintos em suas trajetórias institucionais. Destacam-se inserções no Poder Legislativo e em Secretarias do Poder Executivo (municipal, estadual e federal), em direções de órgãos de gestão pública, tanto estaduais quanto federais, em órgãos colegiados de nível estadual e federal, no campo sindical e associativista (associações e sindicatos municipais, confederações nacionais) e, por fim, no meio empresarial, em cargos de direção de empresas.

No campo sindical, Hermes presidiu a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre 1979 e 1985, órgão que representava o magistério em nível nacional. Já Carmem, concentrou sua atuação na Associação dos Trabalhadores/as em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA), integrando sua diretoria entre 2001 e 2007 e no Sindicato dos Municipários de Porto Alegre (SIMPA), onde ocupou diferentes cargos: presidente (2006-2010), diretora-geral (2010-2013), diretora de comunicação (2013-2016) e conselheira do Conselho de Representantes (2016-2025). Ainda como municipalidade foi eleita, em 2024, para presidir a Associação dos Técnicos de Nível Superior do Município de Porto Alegre (ASTECC), cargo que ocupa atualmente.

No campo político parlamentar, dois deles exerceram mandatos: Hermes foi eleito deputado federal pelo PMDB (1983-1985) e deputado constituinte pelo PMDB/PSDB (1987-1991), além de suplente de senador pelo PMDB; já Maria Augusta atuou como deputada estadual pelo PSB (1995-1999).

Na esfera executiva da Educação, Lúcia foi secretária estadual de Educação durante o governo de Olívio Dutra/PT (1999-2002). Eliezer exerceu a função de secretário municipal de Educação de Porto Alegre (2001-2002), no mandato de Tarso Genro (PT), e de Canoas/RS (2013-2016), sob a gestão de Jairo Jorge (PT). Lúcia também integrou o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (2018). Eliezer, por sua vez, ainda acumulou experiência como secretário municipal de Cultura de Canoas entre 2023 e 2024, na administração de Nedy Vargas de Almeida (PSB/PP).

No Poder Executivo, especialmente durante administrações do Partido dos Trabalhadores, também ocuparam cargos de presidência em órgãos públicos estaduais e federais. Eliezer esteve à frente do Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Rio Grande do Sul (IPE) entre 1999 e 2000 e, em 2004, assumiu a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Maria Augusta presidiu a Fundação Zoobotânica (1999), no governo de Olívio Dutra (1999-2002), e entre 2001 e 2005 esteve à frente da Agência Estadual de Regulação dos Serviços Públicos Delegados do Rio Grande do Sul (AGERGS), como conselheira-presidente. Entre 2003 e 2005, presidiu ainda a Associação Brasileira de Agências Reguladoras (ABAR).

No âmbito das Secretarias e subsecretarias do governo federal, durante os governos Lula (PT) e Dilma (PT), Eliezer atuou na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), de 2005 a 2012, sendo um dos principais responsáveis pela implementação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos

Federais de Educação (IFs). Em 2013, assumiu a Secretaria do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Em níveis de direção e coordenação em órgãos federais, Paulo Egon desempenhou diversas funções no MEC entre 2005 e 2014: foi diretor do Departamento de Desenvolvimento de Políticas de Financiamento da Educação Básica (2005-2007); diretor da Diretoria de Articulação e Apoio aos Sistemas da Educação Básica (2007-2008); assessor especial na Secretaria-Executiva Adjunta (2008-2011); além de coordenador responsável pelo acompanhamento de acordos de cooperação técnica entre o MEC, o Ministério Público Federal, estados e o Distrito Federal (2010-2014).

Lúcia, após sua experiência como Secretária de Educação e sua formação acadêmica, com mestrado e doutorado, assumiu diversos cargos no governo federal. sendo: coordenadora de Educação em Direitos Humanos na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2011); subsecretária de Articulação Institucional da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (2011); e coordenadora-geral de Estudos e Pesquisas de Valorização dos Profissionais da Educação na Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino/MEC (2012-2016).

No campo da assessoria, Paulo Egon foi o único entrevistado a relatar essa função, exercendo-a em diferentes níveis - municipal, estadual e federal. Atuou como assessor especial do secretário estadual de Coordenação e Planejamento do RS (1999-2000); do prefeito de Porto Alegre (2001); e da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República (2004).

Por fim, no campo empresarial, Hermes foi único a se direcionar a este setor, atuando como superintendente da Cooperativa Vinícola Aurora (1990-2008), uma das maiores cooperativas vinícolas do Brasil, localizada em Bento Gonçalves/RS. Nesse setor, integrou ainda um órgão colegiado federal, presidindo a Câmara Setorial da Cadeia Produtiva da Viticultura, Vinhos e Derivados (2004-2012), vinculada ao Ministério da Agricultura e Pecuária (MAPA).

Levando em consideração suas inserções institucionais, penso que é possível afirmar que a experiência sindical desses sujeitos em cargos estratégicos, principalmente, na presidência ou na direção central do sindicato, pode ter contribuído para que estes pudessem ter maior prestígio político e social, o que possibilitou a eles acumular capital simbólico, abrindo portas para que ocupassem cargos na Confederação dos Professores do Brasil (Hermes), no legislativo (Hermes e Maria Augusta), no executivo e em órgãos de gestão pública (Eliezer, Lúcia e Paulo Egon). Neste sentido, acredito que o ativismo sindical possibilitou a eles terem

visibilidade e legitimidade, não só na categoria docente mas em outros setores da sociedade, foi neste espaço que aprenderam a articular discursos, a negociar com autoridades, a mobilizar a categoria e a lidar com conflitos políticos e sociais.

Enquanto sua atuação no campo político partidário, sobretudo nos partidos da centro-esquerda (PMDB/PSDB, PDT, PT, PSB), em ascensão na redemocratização (1980 a 1990), podem ter colaborado para ampliar suas forças no poder legislativo e no executivo, funcionando para eles como canais de acesso do Estado, no âmbito tanto legislativo quanto executivo. Neste caso, ter força política e autoridade moral dentro dos seus respectivos partidos pode ter colaborado para que estes pudessem ser indicados aos cargos que ocuparam. Desta forma, defendo que o contexto histórico, marcado pela valorização da participação social e pela abertura de governos ao diálogo com trabalhadores, favoreceu as lideranças sindicais essas inserções, viabilizando a diversificação de cargos em conselhos, secretarias e órgãos públicos, permitindo a transição de suas carreiras sindicais para suas carreiras políticas e governamentais.

No caso dos depoentes, tem que se pensar que a educação foi um dos principais espaços de mobilização social no período, ou seja, as lideranças que se destacaram nesse setor podem ter alcançado autoridade para transitar em instâncias decisórias mais amplas, podendo apresentar projetos e discutir alternativas no âmbito das políticas públicas. Assim o domínio de um discurso voltado para a defesa da educação pública pode ter lhes garantido reconhecimento em arenas políticas e técnicas. A exemplo de Eliezer, Lúcia e Paulo Egon que ocuparam postos em institutos, secretarias, diretorias, departamentos e coordenadorias ligadas à educação, tanto a nível municipal, estadual e federal .

Além desses aspectos, os que ocuparam cargos políticos tanto no poder legislativo como no poder executivo, ampliaram suas redes de relações e reforçaram a credibilidade deles junto a diferentes públicos, o que deu legitimidade para que pudessem ocupar outros espaços públicos, legitimando novas indicações e inserções profissionais.

Contudo, entre os sujeitos da pesquisa, o único caso que destoa dos demais é o de Carmem, que manteve sua atuação restrita ao sindicalismo, não transitando para cargos executivos ou legislativos. Seu percurso pode ser um indicativo de que nem todo o capital simbólico é usado para mudar de posição ou transitar para outro campo, podendo permanecer circunscrito a um campo específico, neste caso o sindical. Uma chave de leitura, é que sua experiência no CPERS pode ter sido revertido para sua ação entre os municipais, o que ajudou na sua entrada tanto na ATEMPA quanto no SIMPA, lhe conferindo liderança e legitimidade na representação dos municipais, tanto é que ela ocupou o cargo de presidência e de diretora-geral no SIMPA. Acredito que se manter no campo sindical pode ter sido uma escolha

consciente, ligada principalmente, a sua rede partidária, que via com ressalvas a estratégia de seu antigo partido, o PT, de se direcionar a ocupação de cargos nos poderes do Estado.

Finalizado este último ponto, acerca das inserções institucionais dos entrevistados, encerro as análises das trajetórias desses sujeitos, indicando que, de modo geral, seus percursos foram profundamente moldadas por seus contextos familiares, sociais, territoriais, geracionais e históricos. Suas memórias revelaram vivências significativas ligadas ao meio social e familiar, ao acesso à educação básica e superior, as experiências de trabalho docente, bem como, a militância no CPERS.

É possível constatar ainda que todos os entrevistados tiveram papel central na construção e no fortalecimento do Centro dos Professores do Estado do RS (CPERS), especialmente entre as décadas de 1970 e 1990. Ao mesmo tempo, as greves, em especial as de 1979 a 1991, aparecem como marcos decisivos na politização desses docentes e na consolidação do sindicato como ator político relevante nos cenários estadual e nacional. Outra questão observada é que a experiência de atuação no CPERS contribuiu tanto para a formação política, ideológica e social desses sujeitos quanto para que se tornasse um fator relevante em suas futuras trajetórias profissionais e políticas após a saída da entidade, abrindo caminhos para outros espaços institucionais. Por óbvio, há que se considerar outros elementos que atuaram simultaneamente, e de modo diverso, nessa experiência, como, por exemplo, as filiações partidárias e a questão de gênero.

CONCLUSÃO

Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido (Koselleck, 2006, p.13)

Ao refletir sobre as palavras de Reinhart Koselleck, fica difícil não lembrar dos sujeitos que entrevistei – Hermes, Eliezer, Maria Augusta, Paulo, Lúcia e Carmem- homens e mulheres que carregam em seus corpos e em suas memórias camadas de tempo, resíduos de vidas passadas que continuam a marcá-los no presente. Ao ouvir seus relatos, transportei-me, viajei por tempos e espaços que desconhecia, surpreendi-me, identifiquei-me com eles, repensei minha própria trajetória. Os sons de suas vozes me levaram a ter um outro olhar sobre a pesquisa: é preciso lembrar daqueles que vieram antes de nós, daqueles que edificaram as condições que temos hoje como professores, por mais difíceis que ainda sejam. Essas pessoas não foram apenas lideranças. Elas viveram intensamente *o seu tempo*, com suas doçuras e amarguras. Encantaram-se, sonharam, decepcionaram-se, choraram, riram juntos, celebraram vitórias e conquistas, erraram coletivamente, transformaram-se enquanto sujeitos, cada um ao seu modo e em seu tempo.

Pensando nos sujeitos que possibilitaram o desenvolvimento desta Tese começo a pôr fim nesse percurso que iniciei em 2022, quando ingressei no Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS). No início, não sabia bem que rumo daria à investigação, pois tinha dúvidas em relação à direção que deveria imprimir à pesquisa. Pensava em historiografar parte das memórias institucionais do CPERS, incluindo nesse escopo as memórias de suas lideranças. Entretanto, com o tempo e à medida que a pesquisa documental foi avançando, percebi que me interessava mais conhecer as trajetórias desses sujeitos, saber que caminhos percorreram antes de se tornarem dirigentes dessa instituição e como foi o seu processo de inserção institucional na entidade que os levou a se tornarem lideranças, o que foi confirmado a partir da defesa do Projeto de Tese.

Penso que essa mudança me fez refletir melhor sobre o objetivo da pesquisa: analisar como essas seis lideranças do CPERS se constituíram enquanto tais. Dessa forma, quais condicionantes sociais, políticos e históricos contribuíram para que esses agentes assumissem posições dirigentes? Em que medida essas experiências repercutiram em seus percursos e em seus processos formativos? Assim, busquei compreender os diferentes campos por onde esses sujeitos transitaram e como isso reverberou na posição de comando que assumiram ao ingressar na entidade. Para isso, ao longo da pesquisa, mostrei como as relações familiares, o papel da

escola, da universidade e da profissão docente, bem como seus ativismos políticos e sindicais, atravessados por eventos históricos significativos, estruturaram esse lugar social.

Para chegar a essas conclusões, inicialmente, analisei as trajetórias sociais dessas seis lideranças do CPERS que atuaram na entidade entre 1974 e 1999, por meio da recomposição de suas memórias orais, bem como do exame de alguns de seus arquivos pessoais. Isso me permitiu reconstruir seus itinerários de vida, abrangendo o período anterior ao ingresso na entidade, o processo de inserção institucional, a consolidação como dirigentes e, por fim, os momentos de desligamento.

O movimento de historiografar essas memórias colocou-me desafios do ponto de vista metodológico, pois lidei com materialidades distintas, sendo um desafio relacionar os documentos orais com alguns registros pessoais que os entrevistados indicaram de seus arquivos. Penso que, de maneira geral, os documentos orais tomaram maior proporção do que os arquivos pessoais devido ao grau de complexidade que apresentaram sobre a trajetória dos entrevistados, mobilizando dimensões da experiência que não compareceram em outros documentos, com exceção de dois entrevistados, Hermes e Eliezer, que indicaram manuscritos e textos autobiográficos, oferecendo, por vezes, mais detalhes sobre seus percursos do que as próprias entrevistas orais.

Outro desafio foi optar por trabalhar com o conceito de trajetória na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, buscando aproximá-lo da História, a partir do conceito de memória. Penso que essa chave de interpretação da Sociologia contribuiu para não perder o foco da investigação, que era recompor os diferentes espaços sociais (campo) por onde essas lideranças transitaram e como isso produziu o lugar social que elas alcançaram no CPERS, o de lideranças sindicais. Ao mesmo tempo, essa reconstrução só foi possível pela força da memória que os entrevistados construíram sobre esse passado, que compreendo como fruto de uma representação feita a partir do presente (Bosi, 1994; Thomson, 1997; Ricoeur, 2004).

As noções de espaço de experiência e horizonte de expectativas indicadas por Reinhart Koselleck (2013) também foram relevantes para problematizar como essas trajetórias estiveram atravessadas pela forma como esses sujeitos interpretaram suas experiências e procuraram fazer rearranjos, modificando seus percursos ao longo do tempo, bem como como essas vivências foram atravessadas por condicionantes históricas e sociais. Por fim, a perspectiva de Justino Magalhães (2004), acerca da noção ampliada de que as associações docentes são instituições educativas, também não deixou de considerar a instituição que abrigou essas lideranças, sendo possível compreender o papel formativo que essa entidade teve para eles, referendado pelos entrevistados ao longo de suas narrativas.

Um dos movimentos iniciais foi trazer para a cena historiográfica evidências das primeiras ações do associativismo docente no Rio Grande do Sul, protagonizadas pela criação do Centro dos Professores Primários do Estado, a partir de 1945. Estudar esse tema permite que meditemos acerca da história da profissão docente, seus desafios que extrapolam as fronteiras do tempo, seus embates há muitas décadas, sobretudo ao pensarmos nas mulheres que protagonizaram os primeiros anos de organização do CPPE, as professoras do ensino primário. Nesse sentido, chama a atenção o rápido engajamento de seus membros e as reivindicações ao governo estadual por melhores salários, aposentadoria especial, equiparação salarial, um estatuto para a categoria, entre outras pautas que podem nos parecer demandas recentes ou atuais, mas que, nos anos 1940, já estiveram presentes nas lutas do magistério. Observou-se também que, de forma gradual, no decorrer das décadas de 1950 e início dos anos de 1960, consolidado na representação docente, o CPPE enfrentou o governo do Estado, lutou pela melhoria salarial e assumiu uma postura mais combativa, ao mesmo tempo que ampliou sua base no interior do Estado, bem como cresceu seu número de associados.

Por sua vez, no contexto dos anos 1960, quando se implantou a ditadura, observa-se que a associação, de modo geral, manteve sua pauta reivindicatória, variando a forma de pressão política de acordo com o contexto, pois, com a mudança do regime político de uma democracia para uma ditadura, o espaço público deixou de ser palco para as reivindicações docentes, em razão de uma maior repressão política. Mesmo diante disso, o Centro de Professores, que passou à denominação de CPERS no ano de 1973, sobreviveu, reestruturando-se no decorrer da década de 1970, o que permitiu a retomada das reivindicações do magistério junto ao governo do Estado, abrindo caminho para as ações reivindicatórias seguintes, particularmente a partir da Greve de 1979.

Não se pode esquecer que, do ponto de vista histórico, ocorreram transformações estruturais relevantes no campo educacional em nível nacional, cujos impactos foram possivelmente sentidos pela categoria docente e por sua entidade associativa, principalmente a partir da Reforma de Ensino de 1971, reverberando nas condições de trabalho do professorado. Conseqüentemente, o CPERS vivenciou mudanças institucionais significativas, como a ampliação de sua base social e a redefinição de sua identidade organizativa, o que repercutiu nas estratégias adotadas pela instituição. Reconheço, dessa forma, que essas mudanças estruturaram os embates e a reorganização do associativismo docente no Rio Grande do Sul, principalmente na segunda metade da década de 1970, trazendo conseqüências para o modelo sindical docente adotado pela organização nos anos posteriores.

Uma vez concluídas as análises em torno da gênese do CPERS, a pesquisa prosseguiu com o intuito de conhecer as trajetórias dos sujeitos investigados, que permearam a família, a formação escolar - no ensino básico e superior -, as primeiras experiências profissionais, as inserções e atuações na entidade, além das vinculações institucionais após a saída da organização. O exame desses percursos permitiu construir um panorama das práticas socializadoras desses agentes, em suas dimensões familiares, educacionais, profissionais e políticas, responsáveis pela formação do habitus, ou seja, das disposições que cada um desenvolveu ao passar por esses diferentes espaços sociais, que contribuíram para o modo e as posições que assumiram no papel de liderança na instituição. Pensar nesses elementos proporcionou refletir e compreender seus processos contínuos de se fazer, desfazer e refazer nas relações sociais ao longo do tempo, como construíram suas sociabilidades e como ressignificaram suas formas de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, a família foi o lugar que construiu as primeiras disposições desses sujeitos em relação à valorização da educação, do trabalho e da identidade política. As estratégias de reprodução social adotadas por seus familiares, bem como o peso da profissão e da escolarização dos pais, possibilitaram compreender os limites e as potencialidades das condições de possibilidade de cada um, e como buscaram superar ou avançar essas fronteiras. A educação formal emergiu como uma estratégia central de mobilidade social para todos os entrevistados, configurando-se como um importante recurso de acesso a outras formas de capital, especialmente entre aqueles cujas famílias tinham menor poder aquisitivo, possibilitando-lhes o acesso a uma profissão e a uma renda. Nota-se ainda que a estratégia de migração interna adotada por algumas famílias foi um fator decisivo para que tivessem melhores condições de vida e novas oportunidades educacionais.

Somadas a essas questões, incorporei na análise fatores ligados à dimensão linguística, à religiosidade e à identidade política presentes no âmbito familiar. A respeito desses aspectos, observou-se que tais fatores foram importantes para a formação da identidade cultural e política desses agentes. As heranças linguísticas e a etnicidade revelaram-se como referências de pertencimento, distinção social e memória familiar, especialmente entre aqueles descendentes de imigrantes, constituindo uma singularidade cultural própria em cada sujeito. Já em relação à religiosidade, percebeu-se que foi um fator que contribuiu para regular a vida cotidiana de alguns desses indivíduos, principalmente entre aqueles que tinham forte vínculo com o catolicismo. Por outro lado, as experiências religiosas vivenciadas na infância e na juventude favoreceram, para alguns, um distanciamento crítico; para outros, uma aproximação por meio da ação social e política; e, em certos casos, não desempenharam papel relevante na formação.

Quanto à identidade política de seus pais, evidencia-se que preponderaram duas tendências políticas de esquerda: o trabalhismo (PTB) e o pcbismo (PCB). O exame desses vínculos político-identitários mostrou que, em sua maioria, não havia filiação formal aos partidos com os quais se identificavam, havendo múltiplas formas de adesão, seja por pertencimento comunitário, admiração às lideranças ou pelo ambiente social em que estavam inseridos. Entretanto, foi possível constatar que todos reconheceram que, de algum modo, esse fator reverberou em suas escolhas políticas, desdobrando-se, inclusive, em alguns casos, em filiações partidárias, como ocorreu com Hermes, Maria Augusta e Eliezer. É necessário pontuar que a identidade política de suas famílias, bem como de alguns dos entrevistados, foi tensionada pelo contexto da ditadura civil-militar, produzindo silenciamentos, medos e novas formas de resistência, o que colaborou para redefinir o engajamento político desses sujeitos, tanto na entidade quanto nos partidos que emergiram durante o processo de abertura e redemocratização brasileira.

Vencida a questão relativa ao âmbito familiar, partiu-se para o exame da trajetória escolar dos entrevistados, que se mostrou central para entender como a educação atravessou o percurso de vida desses sujeitos. Foram analisadas as condições de acesso e as estratégias adotadas por eles e por suas famílias para que pudessem dar continuidade aos estudos, já que o contexto educacional do período em que estudaram limitava o ingresso de um maior número de estudantes, em especial na rede pública. A entrada, bem como as condições de esses sujeitos frequentarem a escola, foi distinta, caracterizada por grande diversidade institucional, desigualdades e por uma gama de formações educacionais. No que se refere ao ensino primário, constatou-se que suas trajetórias foram contínuas, com algumas dificuldades pontuais, como troca de escola, reprovação e distância, contudo, sem apresentar ruptura significativa nesse percurso. Do ponto de vista institucional, o ensino público predominou, com centralidade dos Grupos Escolares como principal forma de escolarização, com diferenças entre as instituições do meio urbano e rural.

Por sua vez, o ingresso no ensino secundário foi atravessado por grandes desafios e adversidades, que envolveram estratégias para que pudessem dar continuidade às formações. Essa etapa veio acompanhada por mudanças e deslocamentos institucionais e territoriais, sendo a transição do primário para o secundário um momento decisivo, caracterizado pelo Exame de Admissão, que funcionou como ritual de passagem, com forte carga simbólica, emocional e social. Por fim, o acesso e a permanência na escolarização dos entrevistados foram permeados por desigualdades econômicas, territoriais e familiares, que influenciaram na escolha das instituições e na forma de aquisição de seus saberes, o que implicou mudanças significativas

em suas rotinas, como estudo noturno precoce, afastamento da família, ingresso em internato e conciliação entre trabalho e estudo.

Para além disso, é importante destacar que as trajetórias analisadas revelam um indicativo significativo de como educação, questão social, política e contexto histórico se entrelaçam, e que as mudanças no campo educacional, sobretudo a partir dos anos 1960, incidiram na maneira como viveram suas experiências escolares. Em última análise, destaco o papel do movimento estudantil, que foi um relevante espaço de formação para duas dessas lideranças, Eliezer e Maria Augusta, onde puderam viver experiências únicas tanto do ponto de vista cultural quanto político, que possivelmente reverberaram em seus processos de engajamento futuro.

Encerrado o exame das trajetórias escolares no Ensino Básico, segui na análise em busca de compreender como se entrelaçaram as primeiras experiências profissionais e o acesso ao Ensino Superior dos entrevistados. Sobre esse ponto, percebo que a forma como ingressaram na profissão, bem como no Ensino Superior, marcou diferenças significativas entre eles. De maneira geral, suas carreiras profissionais e formações superiores se caracterizam por não serem lineares, sendo atravessadas por descontinuidades e reconfigurações, de acordo com as condições de possibilidade de cada um.

No início da docência, registrou-se a predominância de vínculos precários por meio de contratos temporários, que mais tarde seriam modificados pela aprovação em concursos, conquista decorrente das reivindicações do CPERS. Outra questão é que a atuação profissional não se limitou à sala de aula, tendo os sujeitos ocupado também cargos de gestão escolar. Um ponto comum entre eles é que suas inserções institucionais se deram no período da ditadura civil-militar, tendo vivenciado as mudanças educacionais desse período, que impactaram seus modos de atuação profissional, seja por interferência política, seja pelas condições de trabalho às quais estavam submetidos, o que contribuiu para moldar suas identidades profissionais, bem como seus engajamentos no campo sindical.

No âmbito da educação superior, observou-se que esse aspecto foi uma significativa estratégia de mobilidade social, como também condição para que ingressassem ou melhorassem a estrutura de permanência na carreira docente. Ficou evidente também que a articulação entre trabalho e formação não foi momentânea, mas um fator que estruturou suas trajetórias acadêmicas, sendo a permanência no ensino superior condicionada por essa capacidade de conciliar ambas as funções.

Para tanto, a necessidade de trabalhar durante a graduação evidenciou as fronteiras materiais e as desigualdades de acesso e permanência entre os entrevistados, demonstrando que

tiveram de adaptar sua formação às condições concretas de vida, revelando renúncias, sobrecarga e reorganização constante do tempo. No conjunto, as memórias expostas expuseram também que as mudanças no campo educacional, as conquistas de direitos via associativismo docente, bem como o maior ingresso no ensino superior do professorado, criaram condições para que se rompesse e se questionasse, ainda que não de forma definitiva, o modelo hegemônico que compreendia a profissão como sacerdócio, o que colaborou para a redefinição identitária da categoria.

É preciso atentar, ainda, para a singularidade dos movimentos seguintes, entre as greves de 1980 e 1997, que, assim como a Greve de 1979, criaram circunstâncias diferenciadas, sendo eventos de crise nos quais ocorreram importantes reposicionamentos políticos e redefinições internas no campo sindical docente estadual, que impactaram o modo como cada uma dessas lideranças se posicionou nesse espaço. Nesse sentido, cada evento deve ser analisado a partir de dinâmicas próprias, associadas à historicidade e à singularidade de cada um desses conflitos. Por conseguinte, os relatos dos agentes envolvidos mostraram como se posicionaram, pactuaram alianças e aprofundaram disputas internas, evidenciando que a experiência do conflito funcionou como elemento de produção de suas identidades políticas.

Vale salientar também que as lideranças formadas no ciclo que se estende entre as greves de 1979 e 1987 compartilham um horizonte de expectativas marcado pela expansão de direitos e pela redemocratização. Ao contrário daquelas que vivenciaram as greves da década de 1990, sob o avanço do neoliberalismo, que revelaram desmobilização e fragmentação da categoria, deslocando o foco da mobilização coletiva para disputas internas e embates institucionais, ainda fortemente vivenciados hoje no interior do sindicato. De maneira geral, os entrevistados afirmaram como o ativismo na entidade ressoou em suas formações como lideranças, contribuindo para inserções posteriores em partidos, cargos públicos e outros espaços institucionais. Conclui-se, com isso, que a militância sindical operou como capital político e simbólico em suas trajetórias futuras. Em síntese, sustento que os percursos dessas lideranças produziram identidades políticas duráveis, ainda que atravessadas por rupturas e reconfigurações ao longo do tempo, e que o CPERS não foi apenas uma entidade representativa, mas um espaço de formação política e de construção identitária.

Terminadas as conclusões relativas ao texto da tese, sustento que, do ponto de vista acadêmico, a investigação ofereceu subsídios teóricos e metodológicos para refletir sobre a História da Educação a partir da temática do associativismo docente, com atenção às memórias, às trajetórias e aos percursos formativos das lideranças políticas do magistério gaúcho, que desempenharam papel relevante na construção do sindicalismo docente entre as décadas de

1970 e 1990. Ao se conhecerem esses itinerários, é possível compreender como as experiências concretas desses sujeitos foram fundamentais em seus percursos de vida, evidenciando que a educação, desde a infância até a chegada ao sindicato, constituiu fator essencial em suas experiências.

A pesquisa também permite refletir sobre a aproximação entre a História da Educação e a História do Trabalho, contribuindo para a compreensão das transformações históricas nos modos de ingresso e de profissionalização do magistério e de como esses processos se articularam à organização do associativismo docente, especialmente a partir de meados dos anos 1970. Ademais, a formação docente desses representantes esteve estreitamente vinculada à militância sindical, tendo o CPERS desempenhado papel significativo como instrumento de difusão de ideias políticas e ideológicas entre os professores, impactando suas trajetórias profissionais e políticas posteriormente. Como perspectiva de pesquisas futuras, penso que ainda se tem um longo caminho para ser investigado sobre o associativismo docente gaúcho e suas lideranças, em especial, em períodos que foram pouco investigados, como as décadas de 1940, 1950 e 1960, bem como, das décadas mais recentes.

Para finalizar, devo dizer que, para além da questão acadêmica, as histórias que narrei são fruto de muitos incômodos que tenho no presente, que envolvem a luta dos professores no contexto atual brasileiro. Incômodos que passam pela valorização e pelo reconhecimento da profissão docente no Brasil, bem como pelo enfrentamento às políticas neoliberais que têm esvaziado de sentido a profissão, impondo controle do tempo e níveis de exigência que diminuem a autonomia do professor em sala de aula. Além disso, outros embates passam pela liberdade de cátedra e pela luta contra a militarização das escolas no presente.

Escrever, soltar a palavra e deixá-la ganhar vida, exorcizar as angústias de nosso tempo: isso é o que me moveu até aqui, num caminho que passou por mundos cheios de fantasias e de sonhos, de histórias mágicas e encantadoras, mas também de narrativas de muitas dores, que me entrelaçaram e que, em parte, influenciaram minha escolha pelo ofício de historiador e pela profissão docente, uma escolha que envolveu amor, persistência e desejo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de; MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de admissão ao ginásio (1931-1945): conteúdos e forma revelam segmentação do primário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 107-118, jun. 2012.
- AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Desvelando os exames de admissão ao ginásio na educação paranaense. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, p. 230-243, set. 2014.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. “Ainda tem o seu perfume pela sala”: um encontro com o arquivo pessoal da professora Zilah Totta (1917-1997). **História da Educação**, Curitiba, v. 29, e140279, 2025.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-Vivo: entre arquivos e experiências na pesquisa em história da educação**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021.
- ALVES, Giovanni. Do “novo sindicalismo” à “concertação social”: ascensão (e crise) do sindicalismo no Brasil (1978-1998). **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 15, p. 111-124, nov. 2000.
- ALVES, Maicon José; REICHERT, Inês Caroline; RIBEIRO, Fabricio Locatelli. Campus I Feevale: uma memória a ser contada. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, a. 12, v. 1, jan./abr. 2020.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família** /. Philippe Ariès; tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 9-34, 1998.
- ÁVILA, Janayna da Silva. Fotojornalismo no Brasil em 1968: a ditadura e o povo no olhar de Evandro Teixeira. Universidade Estadual de Londrina. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 16, n. 28, p. 12-37, 2020.
- BADUY, Marina; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Origens do grupo escolar e a modernização (educacional) no Brasil. **Intercursos**, Ituiutaba, v. 19, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 2020.
- BARTZ, Frederico. Os espaços da luta antifascista em Porto Alegre (1926-1937). **Cantareira**, Niterói, n. 34, p. 1-20, jan./jun. 2021.
- BASTOS, Maria Helena Camara; QUADROS, Claudemir de; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

BENELLI, Sílvio José. O seminário católico e a formação sacerdotal: um estudo psicossocial. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 145-182, 2006.

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

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Marisa Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia cabila**. Tradução Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral, vol. 3: As formas de capital: Curso no Collège de France (1983-1984)**. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRANDO, Nôva Marques; CARLOS, Sara Dalpiaz (orgs.). **Catálogo Seletivo Acervo da Comissão Estadual da Verdade do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: APERS, 2017.

BRASIL. **Diário da Câmara dos Deputados: República Federativa do Brasil, Ano LXVI, n. 179, quarta-feira, 12 out. 2011**. Disponível em: <https://imagem.camara.leg.br/Imagem/d/pdf/DCD12OUT2011.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

BRASIL. Cancelamento de registro do Partido Comunista Brasileiro. Julgado histórico. **Tribunal Superior Eleitoral**, 2025. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/jurisprudencia/julgados-historicos/cancelamento-de-registro-do-partido-comunista-brasileiro>. Acesso em: 20 nov. 2025

BRITO, Ricardo Braga. A formação da classe média rural: a política de colonização da ditadura empresarial-militar. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, 2025.

BULHÕES, Maria da Graça; ABREU, Marisa. *A luta dos professores gaúchos: o CPERS/Sindicato e a organização do magistério público estadual*. Porto Alegre: L&PM, 1992.

CAMILO, Rodrigo Augusto Leão. A teologia da libertação no Brasil: das formulações iniciais de sua doutrina aos novos desafios da atualidade. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UFG, 2. **Anais...** Goiânia: UFG, 2011. p. 1-8.

CARRAS, Patrícia Rodrigues Augusto. Colégio Militar de Porto Alegre: (re)abertura e cultura escolar (década de 60). In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 11. **Anais...** Rio Grande: FURG, 2012. p. 317-332.

CARDOSO, Lucileide Costa. *Os discursos de celebração da 'Revolução de 1964'*. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 62, p. 117-140, dez. 2011.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CASTRO, Celso. In corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil. *Antropolítica*, Niterói, n. 2, p. 61-78, 1º sem. 1997.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHALOBÁ, Rosa Fátima de Souza. A efêmera trajetória das escolas normais rurais no Brasil (1930–1970). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, e84533, 2022.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 507-528, maio/ago. 2010.

COELHO, João Gilberto Lucas. **Verbetes biográficos no Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (DHBB)**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas. 2001, Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/coelho-joao-gilberto-lucas>. Acesso em: 1 jan. 2026.

COMPANHIA SANTA TERESA DE JESUS. Sobre nós. **Rede de Colégios Santa Teresa de Jesus**, 2024. Disponível em: <https://www.somossantateresa.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 31 out. 2025.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Princípio do internato escolar: primórdios, práticas e permanências no Brasil. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 107–120, fev. 2019.

CORREA, João Jorge. A história do CPERS/Sindicato e a construção da sua presença no debate das políticas educacionais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 7. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2007.

COX, Richard. **Arquivos Pessoais: um novo campo profissional – leituras, reflexões e reconsiderações**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

CUNHA, Luciana Vivian da; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Aqueles tempos do Julinho: práticas no cotidiano escolar da ditadura civil-militar (década de 1970). *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas, v. 4, n. 2, p. 259-282, jul./dez. 2018.

DIÁRIO DE SANTA MARIA. Colégio Marista Santa Maria celebra 120 anos de tradição, inovação e formação completa. **Diário de Santa Maria**, publieditorial, 17 fev. 2025.

Disponível em:

https://diariosm.com.br/publieditorial/colégio_marista_santa_maria_celebra_120_anos_de_tradicao_inovacao_e_formacao_completa.15414347. Acesso em: 4 set. 2025.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Documento de Trabalho nº 3/03, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES-USP), São Paulo, 2003. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0303.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2026.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 141-174, jul./dez. 2000.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

GARCIA, Noely Costa Dias; CHALOPA, Fátima de Souza. Memórias cruzadas: reconstruindo a história da formação e do trabalho docente em escolas primárias rurais paulistas (1940–1970). **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-22, e150, 2023.

GERTZ, René E. Guerra contra cidadãos. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 13, p. 43-63, nov. 2005.

GIL, Natália. Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, abr./ago. 2022.

GOMES, Ângela Maria de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GONÇALVES, Ricardo. Saiba como foi a construção da antiga ponte do Guaíba, inaugurada em 1958. **GaúchaZH**, 06 jun. 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/almanaque/noticia/2022/06/saiba-como-foi-a-construcao-da-antiga-ponte-do-guaiba-inaugurada-em-1958-cl438gocp006c019ikkeycp02.html>. Acesso em: 20 fev. 2026.

Grazziotin, Luciane Sgarbi S. & Almeida, Dóris Bittencourt. **Os castigos nas escolas étnicas da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul: memórias de escolarização (1896-1928)**. **Cadernos de História da Educação**, vol. 12, n. 2, p. 591-598 (jul./dez. 2013).

HACK, Roberta. As escolas confessionais cristãs no Brasil: história, pedagogia e relação com o Estado. **International Journal of English Literature and Social Sciences (IJELS)**, v. 2, n. 5, p. 153-158, set./out. 2017.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Beffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HINTERHOLZ, Marcos Luiz. **O lugar onde a casa mora: memórias sobre a Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida – CEUACA (1963–1981)**. 2017.

Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Em 2023, um em cada três domicílios rurais era abastecido por rede geral de água. **Agência de Notícias – IBGE**, 20 dez. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42292-em-2023-um-em-cada-tres-domicilios-rurais-era-abastecido-por-rede-geral-de-agua>. Acesso em: 22 set. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coleta de lixo atende 93% dos domicílios, mas 4,7 milhões ainda queimam resíduos em 2024. **Agência Gov**, 22 ago. 2025. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202508/coleta-de-lixo-atende-93-dos-domicilios-mas-4-7-milhoes-ainda-queimam-residuos-em-2024>. Acesso em: 22 set. 2025.

KLAFKE, Álvaro Antonio; WEIMER, Rodrigo de Azevedo. **Contribuições para o estudo das migrações rural-urbanas no Rio Grande do Sul, entre 1943 e 1963: o ponto de vista dos sujeitos sociais**. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional; Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser (FEE), 2015.

KONRAD, Diorge Alceno & Lameira, Rafael Fantinel. *Campanha da Legalidade, Luta de Classes e Golpe de Estado no Rio Grande do Sul (1961-1964)*. **Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**, vol. 18, n. 33, p. 67–98, jul. 2011.

KONRAD, Diorge Alceno. Legalidade e mundos do trabalho em Santa Maria (1961). In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – EEH. **Anais...** ANPUH-RS, 2012.

KONRAD, Diorge. *O fantasma do medo: o Rio Grande do Sul, a repressão policial e os movimentos sócio-políticos (1930-1937)*. 2004. Tese (Doutorado em História) — **Universidade Estadual de Campinas**, Campinas, 2004.

KORFMANN, Michael; MENEGUZZO, Raquel. *Encenações autorais e textuais em Karl May*. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 101-116, jul./ago. 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Tradução de Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2014.

KROEFF, Maria Bernadete Moreira. **Histórias de vida: trajetórias de professoras no cenário político de Porto Alegre** – perfis (auto)biográficos no mundo contemporâneo. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LAGO, Andreia; IAQUINTO, Kalinka. Tortura em cárcere secreto Como quartel em obras foi usado pelo tenente-coronel Paulo Malhões em Três Passos (RS). **UOL Notícias**, 27 abr. 2018. Disponível em: <https://www.uol.com.br/noticias/especiais/tortura-em-carcere->

secreto.htm#documento-revela-como-a-repressao-descobriu-base-tatica-da-vpr. Acesso em: 20 nov. 2025.

LIMA, Mateus da Fonseca Capssa. **Movimento estudantil e ditadura civil-militar em Santa Maria (1964-1968)**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LOCKMANN, Mariane E. P. Fatores determinantes e estratégias que influenciaram o desenvolvimento da cooperativa vinícola Aurora nos últimos 10 anos. Porto Alegre: **Trabalho de Conclusão de Curso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Ciências Administrativas, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. *In*: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (orgs.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LUCA, Tania Regina. Fontes impressas: História dos, nos e por meio de periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. **Ao som das sinetas: do sacerdócio à confiança na luta - movimentos docentes na rede pública estadual do Rio Grande do Sul (1979-1991)**. 2017. Tese (Doutorado em História) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

MARTINAZZO, Celso José; BOZZETTO, Ingrid Mundstock; ROCKENBACK, Arnildo Laurêncio. A história do Curso de Pedagogia do Instituto Educacional Dom Bosco de Santa Rosa/RS. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 732-744, set./dez. 2017.

MARTINS, Marisângela T. A. **De volta para o presente: Uma história dos militantes comunistas de Porto Alegre e suas representações acerca da democracia (1945-1947)**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MATOS, Glaucia Malena Sauthier. **Os discursos de memória da ASVB: narrativa de autorrepresentação na obra “A imigração suíço-valesana no Rio Grande do Sul”**. 2021. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 10, p. 103-128, jul./dez. 2005.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 240-264, jan./jun. 2007.

NEVES, Késia Caroline Ramires. Saberes propostos em manuais de preparação aos exames de admissão: o caso da admissão ao ginásio. **Revista Ibero-Americana de Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 5, p. 1-16, e019031, 2019.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Jaqueline da Silva de. **A imigração sueca no Rio Grande do Sul entre o final do século XIX e início do século XX (1890–1915)**. 2022. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PACHECO, Eliezer. **Sindicato e Projeto Pedagógico: A organização e as Lutas dos Professores Públicos Estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

PADRÓS, Enrique Serra *et al.* (orgs.). **Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): história e memória**. 2. ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Corag, 2010.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano**. Texto para Discussão n. 2632. Brasília: IPEA, mar. 2021.

PEREIRA, Idinária Faustino. **As escolas cenecistas e a formação para o trabalho (1969–1996)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PEREIRA, Idinária Faustino; SILVA, Lenina Lopes Soares; NETA, Olivia Morais de Medeiros. A criação das Escolas Cenecistas no Brasil: uma abordagem histórica. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 11, 2018.

PEREIRA, Josei Fernandes. Memória, identidade e etnicidade: colonização e cooperativismo na região noroeste do Rio Grande do Sul. **Historiæ**, Rio Grande, v. 12, n. 2, p. 198-213, 2021.

PEREIRA, Lisiane Beltrão. **Práticas de resistência e atuação política do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul: CPERS no período final da Ditadura Civil-Militar (1979 a 1984)**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma mulher “recatada”: a deputada Suely de Oliveira (1950-1974)*. **Topoi: revista de história**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 565-587, jul./dez. 2014.

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

PORTAL DO SENADO. Nelson Azevedo Jobim. Biografia. **Portal Institucional do Senado Federal**, 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/biografia?grupo=relatores&id=nelson-jobim>. Acesso em: 21 fev. 2026.

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

QUADROS, Claudemir de. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na educação pública do Rio Grande do Sul (1959–1963). **Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-14, jan./jun. 2001.

QUADROS, Claudemir de. *Forjando uma pátria nova: a experiência singular das brizoletas no Rio Grande do Sul na segunda metade do século 20*. **Devir Educação**, Lavras, v. 8, n. 1, e-689, 2024.

RHEINHEIMER, Juliana Mercedes; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Colégio Anchieta. *In*: ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Caminhos da educação em Porto Alegre: entre o consagrado e o esquecido**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

RIO GRANDE (RS). Rio Grande perde o vice-prefeito Juarez Torronteguy. **Prefeitura do Rio Grande**, 27 abr. 2025. Disponível em: <https://www.riogrande.rs.gov.br/consulta/index.php/noticias/detalhes+7d466,,rio-grande-perde-o-vice-prefeito-juarez-torronteguy.html>. Acesso em: 30 dez. 2025

RIO GRANDE DO SUL. Memorial resgata a história da Rádio da Legalidade. **Portal do Estado do Rio Grande do Sul**, 10 ago. 2011. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/memorial-resgata-a-historia-da-radio-da-legalidade>. Acesso em: 01 jan. 2026.

RIPPEL, Leomar. **Operação Três Passos (1965): movimento de insurreição e resistência contra a ditadura militar brasileira**. 2020. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2020.

RODEGHERO, Carla Simone. O anticomunismo nas encruzilhadas do autoritarismo e da democracia: Porto Alegre na conjuntura 1945-1947. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 22. **Anais...** João Pessoa: ANPUH, 2003.

RODEGHERO, Carla Simone; GUAZZELLI, Dante Guimaraens; DIENSTMANN, Gabriel. **Não calo, grito: memória visual da ditadura civil-militar no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

ROUSSO, Henry. Sobre a história do Tempo Presente. Entrevista com o historiador Henry Rousso. **Tempo e Argumento**, v.1, n.1.p.201-216, jan./jun.2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SEIDL, Ernesto. Escola, religião e comunidade: elementos para compreensão do “catolicismo imigrante”. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 3, p. 77-104, jul./dez. 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 296-307, maio/ago. 2009.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SOUZA, José Edimar de. A escola normal rural Murialdo: memórias de egressos (1947-1963). **Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas**, v. 14, 2022.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

THOMSON, Alistair. Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, n. 4, p. 85-101, jun. 2001.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, Libânia. **Associativismo docente e construção democrática (Brasil-Portugal: 1950-1980)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

XAVIER, Libânia. Interfaces entre a história da educação e a história social e política dos intelectuais: conceitos, questões e apropriações. *In*: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (orgs.). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

ZANETI, Hermes. **O Complô: como o sistema financeiro e seus agentes políticos sequestraram a economia brasileira**. Brasília: Verbena Editora, 2017.

Entrevistas

CAMINI, Lúcia. Entrevistas realizadas com Lúcia Camini em 2023;2024;2025 [concedida a F. Nardy]. Porto Alegre: UFRGS, 2025.

EGON, Paulo. Entrevista realizada com Paulo Egon em 2024[concedida a F. Nardy]. Porto Alegre: UFRGS, 2025.

FELDMAN, Maria Augusta. Entrevista realizada com Maria Augusta Feldman em 2024 [concedida a F. Nardy]. Porto Alegre: UFRGS, 2025.

PACHECO, Eliezer. (2022;2024). Entrevistas realizadas com Eliezer Pacheco em 2022;2024 [concedida a F. Nardy]. Porto Alegre: UFRGS, 2025.

PADILHA, Carmem. Entrevistas realizadas com Carmem Padilha em 2023;2025 [concedida a F. Nardy]. Porto Alegre: UFRGS, 2025.

ZANETI, Hermes (2024). Entrevista realizada com Hermes Zaneti em 2024 [concedida a F. Nardy]. Porto Alegre: UFRGS, 2025.

ANEXOS

ANEXO I: Termo de Consentimento Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O pesquisador Flávio Correia Nardy, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado a linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do estudo, o qual originará sua Tese de Doutorado, vem, através desse documento, convidá-lo a participar de sua pesquisa como uma das entrevistadas. A pesquisa em questão procura analisar a trajetória das lideranças do Centro de Professores do Estado do Rio Grande Do Sul - CPERS Sindicato, que atuaram na entidade entre os anos de 1970 e 1980 do século XX.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma expressão oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

O pesquisador responsável pelo trabalho se compromete em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail flaviocorreianardy@gmail.com ou pelo telefone 55 98157-7657.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as dúvidas a participante _____ declara para os devidos fins que cede os direitos de sua participação e depoimentos para a pesquisa desenvolvida pelo doutorando Flávio Correia Nardy, a fim de que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso de referências em outras pesquisas e publicações ficando vinculado o controle de informações a cargo deste pesquisador.

- () Solicito que seja resguardada a minha identificação.
 () Desejo que a autoria de meus depoimentos seja referida.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração.

- () aceito
 () não aceito

Porto Alegre,,, 2025.
