

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Amanda Assis de Oliveira

**REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO NA CULTURA POLÍTICA COMUNISTA NO
BRASIL DA GUERRA FRIA**

Santa Cruz do Sul

2020

Amanda Assis de Oliveira

**REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO NA CULTURA POLÍTICA COMUNISTA NO
BRASIL DA GUERRA FRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientador: Éder da Silva Silveira
Coorientador: Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Santa Cruz do Sul

2020

Amanda Assis de Oliveira

**REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO NA CULTURA POLÍTICA COMUNISTA NO
BRASIL DA GUERRA FRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Éder da Silva Silveira

Professor Orientador- UNISC

Dr. Diego Orgel Dal Bosco Almeida

Professor Coorientador- UNISC

Dra. Cheron Zanini Moretti

Professora Examinadora- UNISC

Dra. Isabel Aparecida Bilhão

Professora Examinadora- UNISINOS

Santa Cruz do Sul

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Amanda Assis de

Representações da educação na cultura política comunista no Brasil da Guerra Fria / Amanda Assis de Oliveira. – 2020.
86 f. ; 19 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

Coorientação: Prof. Dr. Diego Orgel Dal Bosco Almeida.

1. Educação clandestina. 2. História da educação. 3. Guerra Fria. 4. Representações. 5. Cultura política. I. Silveira, Éder da Silva. II. Almeida, Diego Orgel Dal Bosco. III. Título.

*Um leitor vive mil vezes antes de morrer,
o homem que nunca lê vive apenas uma.*

(GEORGE R. R. MARTIN)

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita nem sempre é fácil. Se esta dissertação pode ser defendida foi porque tive o apoio de muitas pessoas, além de estar “sobre ombros de gigantes”.

Primeiramente, quero agradecer à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa PROSUP Modalidade II, que me possibilitou a escrita desta dissertação. São tempos difíceis na educação; por isso, sou muito grata por ter tido acesso a programas como o PROUNI e à bolsa PROSUP, pela viabilização do direito de estar no Ensino Superior.

Agradeço à minha família, especialmente minha mãe, pelo apoio incondicional. Graças a ela eu pude estudar, mesmo com as parcas condições financeiras.

Ao meu orientador Éder da Silva Silveira, agradeço por todos esses anos de pesquisa e pela compreensão incondicional, desde o quinto semestre do curso de História, em que fui sua bolsista no projeto sobre Educação Clandestina. Foram muitos trabalhos apresentados, textos escritos e pesquisas desenvolvidas. Muito obrigada por esta trajetória conjunta!

Agradeço à banca examinadora, constituída pelas professoras Isabel Bilhão e Cheron Moretti, pelas sugestões teóricas e metodológicas para o aprimoramento do trabalho.

Agradeço também ao professor Diego Dal Bosco. Sem dúvida, sem ele não haveria dissertação. Ele chegou ao final do processo como coorientador, mas foi de fundamental importância para a escrita deste trabalho. Obrigada, professor Diego!

A todos os meus professores, do Ensino Fundamental à Pós-Graduação, por todos os ensinamentos, livros sugeridos e aprendizagens.

Aos meus amigos Rafaela Limberger, Falconiere Oliveira e Eduarda Santos pelo apoio nesta jornada. A Guilherme Limberger, por me escutar quando eu mais precisava.

A todos que acreditam na Educação e que seguem na luta!

LISTA DE ABREVIATURAS

IPM 709	Inquérito Policial Militar 709
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Análise Documental de Cellard: 5 primeiros passos	42
Tabela 02 - Análise	43

RESUMO

A presente dissertação trata-se de um trabalho vinculado à História da Educação, principalmente de práticas educativas não formais na e para a clandestinidade de comunistas brasileiros durante o período da Guerra Fria (1945-1989). As fontes desse trabalho são constituídas de duas obras autobiográficas: Memórias de um Stalinista, de Hércules Corrêa e O Retrato, de Osvaldo Peralva. Também foi utilizado como fonte o Inquérito Policial Militar 709, volume 2 (IPM 709) sobre o Partido Comunista Brasileiro (PCB), posteriormente organizado e publicado pela Biblioteca do Exército. Este estudo possui como principal objetivo analisar as representações produzidas por militares e comunistas sobre educação e cultura política comunista. Como objetivos específicos, procuro descrever as principais práticas de educação dos comunistas na e para a clandestinidade no contexto da Guerra Fria, e relacionar essas práticas com as representações sobre a cultura política comunista. O referencial utiliza os conceitos de Educação (FREIRE, 1988; BRANDÃO, 2007; GOHN, 2006), Cultura Política (BERSTEIN, 1998; MOTTA, 2013; KUSCHNIR, CARNEIRO, 1999), Clandestinidade (LACERDA FILHO, 2011; SCARPELLI, 2009) e Representações (CHARTIER, 1988; PESAVENTO, 2005; BARROS, 2013). A metodologia é qualitativa e se baseia na análise documental (CELLARD, 2008). Conclui-se que as representações sobre os comunistas contidas no inquérito e fontes autobiográficas estavam ligadas ao contexto da Guerra Fria, entre essas, as representações de ameaça vermelha, infiltração e doutrinação. As principais práticas de educação comunista incluíam cursos de formação prática e teórica na clandestinidade. Além disso, a cultura política comunista serviu também como um agente educativo, ao dar suporte à formação dos militantes do partido e a sua causa revolucionária.

Palavras-chave: Representações. Educação clandestina. Educação Não Formal. Cultura Política.

ABSTRACT

This dissertation is connected to History of Education, especially to the non-formal educational practices developed by and for the Brazilian communists while they were clandestine during the Cold War period (1945-1989). The sources used in this paper are two autobiographical works: *Memórias de um Stalinista*, by Hércules Corrêa, and *O Retrato*, by Osvaldo Peralva. The Military Police Inquiry 709, volume 2, later organized and published by the Library of the Army, was also used as source in this paper. This study's main goal is to analyze the representations about education and communist political culture produced both by the military and the communists themselves. As specific goals, this paper intends to describe the communists' main educational practices made in and for clandestinity in the Cold War context, and to relate these practices to the representations about the communist political culture. The reference material uses the concepts of Education (FREIRE, 1988; BRANDÃO, 2007; GOHN, 2006), Political Culture (BERSTEIN, 1998; MOTTA, 2013; KUSCHNIR, CARNEIRO, 1999), Clandestinity (LACERDA FILHO, 2011; SCARPELLI, 2009) and Representation (CHARTIER, 1988; PESAVENTO, 2005; BARROS, 2013). The methodology is qualitative and is based on documental analysis (CELLARD, 2008). It is concluded that the representations about the communists made in the inquiry and in the autobiographical sources were linked to the context of the Cold War, such as the representations of the red threat, infiltration, and indoctrination. The communists' main educational practices included courses of practical and theoretical education in clandestinity. Besides that, the communist political culture also worked as an educational agent by giving support to the partisans' education and to their revolutionary cause.

Keywords: Representations. Clandestine Education. Non-formal Education. Political Culture.

SUMÁRIO

1	NOTAS INTRODUTÓRIAS	11
2	O LABIRINTO E O FIO DE ARIADNE: CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	20
2.1	Sobre o conceito de Educação	22
2.1.1	Educação comunista e suas interlocuções com a educação não formal e a cultura política comunista	28
2.1.2	Educação Clandestina.....	32
2.2	História da Educação e História Cultural	36
2.3	Aspectos Metodológicos.....	40
3	“SER COMUNISTA É UMA OPÇÃO COTIDIANA”: EDUCAÇÃO, CULTURA POLÍTICA E CLANDESTINIDADE	44
3.1	Cultura Política e Cultura Política Comunista.....	46
3.2	Um contexto de Guerra e Paz	49
3.3	Cultura Política, Clandestinidade e Educação.....	54
4	REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA POLÍTICA COMUNISTA	60
4.1	Representações militares e comunistas.....	63
4.2	Principais práticas de educação dos comunistas na e para a clandestinidade .	70
4.3	Educação, Representações e Cultura Política	77
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS	82

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A presença distante das estrelas!
 (Mario Quintana, Das Utopias)

Michael Pollak (1992, p. 4) afirma que a memória é tecida de lembranças e esquecimentos. Ao tratar aqui, em um primeiro momento, das minhas memórias enquanto pesquisadora e sujeito-ação do conhecimento, rememoro e seleciono as memórias que condizem com o que quero apresentar sobre os percursos e processos da dissertação. Embora reconheça os riscos que existem em apresentar a minha construção enquanto pesquisadora através de uma trajetória aparentemente linear, considero importante, nesta parte do trabalho, me colocar no percurso daquilo que foi feito.

No ano de 2013 iniciei meus estudos no curso de História na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) pelo Programa Universidade para Todos (ProUni). Desde que entrei na universidade a pesquisa me atraiu. Transitei por diferentes grupos de pesquisa até me “encontrar teoricamente” no projeto de pesquisa intitulado “Educação Clandestina e Traição: uma história da educação dos comunistas no Brasil da Guerra Fria”¹, dirigido pelo professor Éder da Silva Silveira.

Iniciei em 2015, primeiramente, como bolsista-voluntária do Programa UNISC de Iniciação Científica (PUIC-Voluntária) e, posteriormente, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (PROBIC-FAPERGS). Como bolsista participei de diversas mostras e salões de Iniciação Científica e eventos na área de Educação como ouvinte, mas, sobretudo, como apresentadora de trabalhos. Destaco como produção importante o artigo chamado *Educação e clandestinidade: memórias*

¹ Projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação-CNPq. O grupo de pesquisa investiga, de maneira interdisciplinar, narrativas e experiências de formação, nas trajetórias coletivas e individuais, além de aspectos de educação formal e não formal. Encara-se a perspectiva de que existe um currículo em todas as relações educativas, nas dimensões teóricas, práticas, políticas e históricas.

de comunistas brasileiros na União Soviética (1953-1955)², publicado na revista *Temporalidades*, fruto da minha pesquisa como bolsista e do meu trabalho de conclusão de curso (o trabalho de graduação chamava-se *Educação Clandestina: memórias de comunistas brasileiros na antiga União Soviética 1953-1955*). A pesquisa que desenvolvi de 2015 a 2017 como bolsista de Iniciação Científica teve como temática as práticas educativas de comunistas brasileiros em escolas de formação de quadros na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Como fontes utilizei duas obras autobiográficas de antigos comunistas brasileiros que participaram dessas “escolas” na União Soviética entre os anos de 1953 e 1955: *O Retrato*, de Osvaldo Peralva³, e *Memórias de um Stalinista*, de Hércules Corrêa⁴. Neste processo de pesquisa, foi possível perceber em tais obras, que a missão que os levou até ali era bem clara: estudar para fazer a revolução no Brasil. Quem era mandado para a escola era bem querido pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB),⁵ pois apenas os principais quadros que comandariam a revolução poderiam sair dali. Outras produções desse recorte de pesquisa também foram realizadas, incluindo apresentações em Salões de Iniciação Científica e um texto completo para evento.

Fui selecionada no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) para ingressar na turma 2018 do mestrado em Educação. Destaco três disciplinas do mestrado que me ajudaram a refletir e pensar sobre o meu projeto: Educação e Filosofia, ministrada pela professora Sandra Simonis Richter, que me auxiliou a ter maior sensibilidade no momento da escrita, pois o ato de criação é filosófico em si. Neste sentido, a leitura, a escrita e a conversação filosófica estão relacionadas com determinadas formas de produzir subjetividade, formas de viver, potências de vida. (LARROSA, 2014, p. 141-142). A disciplina de Educação, Emancipação e Memória social, ministrada pelo professor Éder da Silva Silveira, que

² Ver em OLIVEIRA, A. A.; SILVEIRA, E. S. Educação e clandestinidade: memórias de comunistas brasileiros na União Soviética (1953-1955). *Temporalidades*, v. 9, p. 12-31, 2017.

³ Osvaldo Peralva (1918-1992). Ex-membro do PCB, o jornalista foi membro ativo do partido por mais de duas décadas. Em 1962, publicou “O Retrato”, um livro-denúncia que simbolizou o seu rompimento com o comunismo, onde apresenta registros minuciosos a respeito do período em que esteve na URSS.

⁴ Hércules Corrêa (1930-2008). Ex-líder comunista e sindicalista, também foi fundador e dirigente do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e deputado estadual pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Dentre os diversos textos de sua autoria, destaca-se *Memórias de um stalinista*, importante fonte na qual o autor registra diversas passagens sobre cursos promovidos pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) no Brasil e no exterior.

⁵ No ano de 1961 passou a chamar-se Partido Comunista Brasileiro, anteriormente Partido Comunista do Brasil. Quem herdou o antigo nome foi o PCdoB, um partido criado no ano de 1962, depois de uma grande cisão dentro do próprio PCB. (PANDOLFI, 1995)

me deu um grande arcabouço de leituras e embasamentos para a realização da minha pesquisa, principalmente em relação à memória social e à pesquisa autobiográfica e, por fim, mas não menos importante, a disciplina de Seminário Avançado da linha de pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, ministrada pela professora Cheron Zanini Moretti, que me possibilitou um contato maior com textos da teoria crítica e dos referenciais ligados às perspectivas de estudos descoloniais.

No mestrado, até o momento da qualificação, estava decidida em continuar com a mesma temática da iniciação científica, focada na educação não formal comunista na clandestinidade durante a Ditadura Militar, dando um especial enfoque ao governo de Emílio Médici (1969-1974), usando uma variada gama de fontes, como jornais do partido comunista, cartilhas utilizadas na clandestinidade, relatos autobiográficos, Inquéritos Policiais, dentre outras fontes de pesquisa. Entretanto, mudanças ocorreram até a delimitação atual, apresentada nas páginas seguintes desta dissertação. Ajustes, sobretudo, de ordem teórica, que mudaram os rumos da pesquisa incluindo a temática e o foco dos estudos.

No segundo momento, durante a qualificação do projeto, pensei em utilizar como fonte de pesquisa os livros autobiográficos de Osvaldo Peralva e Hércules Corrêa, os quatro volumes do Inquérito Policial Militar 709 (IPM 709) e o livro *A educação revolucionária do comunista*, do ex-dirigente do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Diógenes Arruda, que é um compilado de textos publicados no jornal comunista “*A Classe Operária*”. A temática principal do projeto naquele momento relaciona-se à percepção de comunistas e militares sobre a educação comunista na clandestinidade durante a Guerra Fria (1950-1970). Entretanto, o grupo de fontes e os respectivos objetivos encontravam-se ainda demasiadamente amplos.

Após as observações da banca de qualificação do projeto, foi modificada a abordagem de pesquisa e os respectivos objetivos. Dessa forma, foi delimitado que as fontes do trabalho seriam constituídas pelas memórias autobiográficas de Hércules Corrêa e Osvaldo Peralva, assim como o segundo volume do Inquérito Policial Militar 709 (IPM 709), por ter um subcapítulo específico sobre educação comunista, além de tratar de elementos de cultura política comunista ao longo do processo. Na redefinição de rumos, modifiquei o recorte temporal da investigação, em concordância com as fontes. Através dessas fontes, foi possível analisar as representações de militares e comunistas sobre cultura política e educação.

Oswaldo Peralva escreveu *O Retrato* no início dos anos 1960, logo após sair do partido, no contexto da publicidade do Relatório Krushev, que denunciou os crimes do Stalinismo. Seu ressentimento é nítido, e sua obra, inclusive, foi usada como propaganda anticomunista durante a Ditadura Militar. Hércules Corrêa escreveu *Memórias de um Stalinista* durante os anos 1990, após sair do partido, segundo consta suas memórias, devido à crise do socialismo e o eminente fim do bloco soviético. Ao contrário de Peralva, seu relato não carrega críticas tão amargas, mas um tom mais nostálgico aos acontecimentos na URSS. As memórias autobiográficas não são a História em si, mas representações de um passado que sofre alterações e atribuições de sentido nos quadros do presente

Já o Inquérito Policial Militar 709 (IPM 709) foi produzido durante os anos iniciais da Ditadura Militar Brasileira (1964-1966), sendo sua publicação ocorrida entre 1966 e 1967. Trata-se de um Inquérito Militar produzido pelos militares sobre o “Partidão”⁶, através de documentos apreendidos, além de outros documentos de militantes ou ex-militantes⁷. O Inquérito Policial 709: O comunismo no Brasil⁸ é um inquérito dividido em quatro volumes, que consta uma série de documentos, cartilhas, depoimentos, compilados pelos agentes do governo ditatorial sobre o “perigo vermelho”⁹. Muitos dos documentos ali citados, foram retirados das cadernetas de Luís Carlos Prestes¹⁰, que os deixou em sua fuga da polícia militar no ano de 1964. Após produzido o inquérito em si, que tinha cerca de 25.000 páginas, a Biblioteca do Exército compilou e publicou o arquivo entre 1966 e 1967. O documento é dividido da seguinte forma: 1º Volume - O comunismo no Brasil; 2º Volume - As Atividades

⁶ Alcinha do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

⁷ O próprio Oswaldo Peralva, que tornou-se um ferrenho opositor do Partido, é citado algumas vezes através de sua memória autobiográfica.

⁸ O Inquérito Policial Militar 709 está totalmente disponível on-line no Acervo Brasil Nunca Mais, do Arquivo Edgard Leventoth da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Para maior acesso: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=bibliotbnm&pagfis=8065>

⁹ A expressão está contida na tese de doutorado de Rodrigo Sá Motta *Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)*. Ver mais em: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. Tese (Doutorado em História Econômica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

¹⁰ Luís Carlos Prestes (1898-1990) nasceu em Porto Alegre. Membro do exército, foi um dos participantes das revoltas tenentistas dos anos 1920. A revolta culminou na Coluna Prestes (1925-1927) que percorreu vinte e cinco mil quilômetros pelo interior brasileiro e terminou na Bolívia, onde teve contato com o comunismo. Em 1931 vai morar na URSS a convite do país para estudar teoria marxista-leninista. Por ordem do PCUS é admitido no PCB e ao voltar ao Brasil com Olga Benário logo torna-se Secretário Geral do partido. No comando da Aliança Nacional Libertadora (ANL), acaba tendo uma insurreição frustrada contra o governo Vargas, conhecida como Intentona Comunista. A partir de então o PCB passa por grandes períodos na clandestinidade. Ver mais em: ABREU, A. A.; CARNEIRO, Alan. **Luís Carlos Prestes**. In: Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>.

Comunistas no Brasil (I - Construção, II - Infiltração); 3º Volume - As Atividades Comunistas no Brasil (III - A agitação e a propaganda, IV - A movimentação de massa); 4º Volume - As Atividades Comunistas no Brasil (V - A ação violenta). Dentre as mais de mil páginas do Inquérito publicadas pela Biblioteca do Exército, são abordados assuntos como internacionalismo comunista, as linhas políticas do Partido Comunista Brasileiro (PCB), a ação clandestina, trabalho de educação, intelectuais, simpatizantes e juventude comunista, atividade da direção do partido, propaganda, imprensa, guerra revolucionária, entre outros. Conforme Rodrigo Czajka (2015, p. 230), “a publicação seletiva em 4 volumes visava somente apresentar o relatório das atividades, em vez de transcrever provas documentais e apresentar nomes”. A documentação trazia um conjunto de propósitos, entre eles estava a ideia de criar uma ampla documentação sobre o comunismo, além de suas formas de resistência ao regime.

O IPM 709 foi organizado pelo Coronel Ferdinando de Carvalho¹¹, membro importante do exército brasileiro e pertencente à “linha dura”¹² da Ditadura Militar, conforme Souza (2009). Entretanto, é necessário ressaltar que, apesar do Coronel Ferdinando de Carvalho ser o organizador nominal da obra, não é adequado afirmar que é o único responsável pela mesma. Havia uma afirmação ideológica por parte do grupo à qual ele fazia parte, de cunho conservador e anticomunista, que também é relevante para a compreensão da produção do IPM.

O volume dois trata das formas de construção do Partido Comunista e formas de manutenção, entre eles, os processos educativos e a infiltração do mesmo na sociedade brasileira, segundo a visão militar. Os excertos dos depoimentos dos

¹¹ O organizador do IPM 709 foi o Coronel Ferdinando de Carvalho, que nasceu no dia 21 de agosto de 1918. Iniciou sua carreira na Escola Militar de Realengo, então Distrito Federal. Foi promovido a segundo-tenente em dezembro do ano 1940, chegou a primeiro-tenente em outubro de 1942, a capitão em junho de 1945 e a major em janeiro de 1952. De 1953 a 1954 cursou o Command and General Staff Officer Course, nos Estados Unidos, sendo promovido a tenente-coronel em agosto de 1960. Ele integrava o corpo da Escola Superior de Guerra (ESG) na ocasião da deposição de João Goulart. Em 9 de abril de 1964, a polícia apreendeu 20 cadernetas de Luís Carlos Prestes, que continham relatos das reuniões e contatos políticos do PCB. Esse documento deu base para a instauração do IPM 709 em 21 de setembro de 1964, sob a organização de Ferdinando. Promovido a coronel em 1965, continuou no andamento do Inquérito. Além dos quatro volumes do IPM 709, publicou *Lembra-vos de 35 e Os sete Matizes do Rosa*. Ver mais em: **Ferdinando de Carvalho**. In: Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carvalho-ferdinando-de>

¹² Como afirmado por Chirio (2012), originalmente a “linha dura” tratava-se de um grupo de militares que faziam oposição ao governo Castelo Branco. Entretanto, criou-se um imaginário a respeito de uma facção militar agitadora, autoritária e violenta.

militantes comunistas, escolhidos pelos organizadores do texto contido no Inquérito, evocam certas representações dos comunistas. Por exemplo, na visão do exército, a doutrinação e a propaganda comunista estariam ligadas ao processo de infiltração (CZAJKA, 2015). “Para ligar-se profundamente às massas, o Partido se infiltra em todas as coletividades, procura sentir os seus problemas, identificar-se com eles [...]” (O COMUNISMO..., 1966, p. 6). Não são mero acaso essas representações: elas vinham de uma visão de mundo militar que se projetava em um contexto de Guerra Fria (1945-1989).

As fontes de órgãos de repressão, como os do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), constituem-se em um conjunto de fontes ainda pouco exploradas dentro do campo da História da Educação. Conforme Ana Braggio e Alexandre Fiuza, tais fontes são importantes para a compreensão dos contextos sociais, políticos e econômicas.

o trato das fontes deve levar em consideração a utilização de variadas fontes, inclusive documentos policiais, que são fundamentais e inevitáveis para compreender o contexto político, econômico e social, para que assim as pesquisas em história da educação possam abranger o conjunto das relações sociais, que são criadas a partir da relação de produção, e definem a pedagogia geral. (BRAGGIO; FIUZA, 2013, p. 439-440)

Conforme Scocuglia (2007), que utiliza de um Inquérito Policial Militar da Paraíba a respeito da Campanha de Educação Popular do estado, alguns conteúdos programáticos contidos naquele documento podiam incluir:

“Método Paulo Freire”; “A Revolução Brasileira”; “Reforma Agrária”; “As reformas de base”; “O capital estrangeiro”; “Capacidade para o desenvolvimento- Nacionalismo”; “Raízes do subdesenvolvimento”; “Os dois Grandes Blocos econômico”; “Fundamentação do sistema Paulo Freire de Educação”. (SCOCUGLIA, 2007, p. 30).

Entretanto, é preciso um certo cuidado na análise de documentos desse tipo. Segundo Fiuza e Braggio (2013, p. 439), os documentos de órgãos de repressão estão “voltados diretamente à construção e invenção do inimigo político do Estado”. Estando atenta às visões contidas nos inquéritos policiais militares, foi necessário considerar que as informações ali contidas foram previamente selecionadas, arquivadas e classificadas. O documento, por si só, não fala, assim como qualquer outro. É preciso localizá-lo, perguntar-se sobre o seu conteúdo, sobre quem o produziu, para quem e em que contexto; só assim, as contradições e silenciamentos ali contidos, podem ser objetos de estudo.

Considerando a minha trajetória de pesquisa voltada ao tema da Educação Clandestina desde a graduação e, depois, no mestrado, e tendo em vista o percurso vivido/experenciado em relação aos ajustes e aprimoramentos, a meu ver necessários para o adequado trabalho com as fontes utilizadas, o problema de pesquisa dessa dissertação, definido ao longo de todo esse percurso, ficou assim circunscrito: *quais as representações produzidas por militares e comunistas sobre educação e cultura política comunista?*

Para responder à problemática apresentada, estabeleci, também ao longo do percurso da pesquisa e no contato com as fontes e referenciais bibliográficos, como objetivo principal *analisar as representações produzidas por militares e comunistas sobre educação e cultura política comunista*. Os objetivos específicos são *descrever as principais práticas de educação na e para a clandestinidade no contexto da Guerra Fria; e relacionar essas práticas com as representações sobre cultura política comunista*.

Na fase de confecção e aprimoramento do projeto de pesquisa que deu origem a presente dissertação, além dos ajustes relacionados ao processo propiciado pelo contato sistemático com os referenciais bibliográficos e com as fontes de pesquisa, foram realizadas varreduras nos catálogos de teses e dissertações *on-line*. Através de buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizei os marcadores “Educação *and* Clandestinidade”, “Educação *and* Comunismo”, “Educação *and* Inquérito Policial Militar” e “Anticomunismo *and* Inquérito Policial Militar”. No primeiro conjunto de marcadores, foram encontradas uma dissertação e duas teses; no segundo, trinta e duas dissertações e dezoito teses; no terceiro, duas dissertações e uma tese; e, no quarto, apenas uma tese foi encontrada.

Os trabalhos citados são das correspondentes áreas: uma dissertação em Estudos Judaicos e Árabes; uma tese em Educação em Ciências Químicas da Vida e Saúde; onze teses e dezoito dissertações em Educação; uma dissertação em Psicologia; uma dissertação em Desenvolvimento e Meio ambiente; uma dissertação em Ciências do Movimento Humano, Arte e História da Cultura; três teses e cinco dissertações em História; uma dissertação em Enfermagem; uma dissertação em Ciência e Tecnologia de Alimentos; três teses e duas dissertações em História Social; uma dissertação em Educação: História, Política, Sociedade; uma dissertação em Relações Internacionais; uma dissertação em Arquitetura e Urbanismo; uma dissertação em Ciências Sociais; duas dissertação em Filosofia e uma dissertação em

Ciências da Religião. Embora tenham sido encontradas produções no campo da Educação que abarquem essas palavras-chave pesquisadas, foi possível constatar a pouca atenção das produções em relação ao tema específico aqui estudado.

Apenas um trabalho desses totais relacionava-se com o tema e encontrava-se disponível para consulta: *Os sete matizes do rosa ou o mundo contaminado pela radiação comunista: homens vermelhos e inocentes úteis*, uma tese em História Social pela Universidade Federal da Bahia de autoria de Sandra Regina Barbosa da Silva Souza, defendida em 2009. Esse trabalho em específico trata das representações anticomunistas do Exército sobre o Partido Comunista Brasileiro (PCB) entre 1964-1978. Como fontes principais, a autora utiliza dois livros de ficção do Coronel Ferdinando de Carvalho: *Os sete matizes do vermelho* e *os sete matizes do rosa*. Ela busca compreender o imaginário político do período, assim como as “lutas de representações” dos militares sobre os comunistas. Esse trabalho me ajudou a compreender melhor a visão do Coronel Ferdinando de Carvalho, além de que foi a partir da leitura do mesmo que busquei analisar as representações sobre o comunismo no Inquérito Policial Militar 709. Minha pesquisa se diferencia da tese de Souza (2009) porque busco pesquisar as representações sobre as práticas educativas no inquérito organizado por Ferdinando de Carvalho, assim como nas autobiografias de antigos comunistas: *O Retrato e Memórias de um Stalinista*.

Tradicionalmente, as pesquisas realizadas na área de História da Educação são sobre questões pedagógicas vinculadas, sobretudo, à educação escolar. No entanto, trabalhos recentes estão sendo produzidos sobre práticas educativas não-formais dentro da História da Educação, como as realizadas pelo grupo Currículo, Memórias e Narrativas em Educação.¹³

Mas para que serviria um trabalho em História da Educação? Sigo a resposta de António Nóvoa (2011, p. 10-11): primeiramente, de desenvolver o criticismo frente aos novos modelos pedagógicos; de analisar as múltiplas identidades dentro do espaço educativo; de compreender que os indivíduos são produtores de História e que não há mudança sem História.

¹³ Ver SILVEIRA, Éder Silveira; MORETTI, Cheron Zanini. Memórias de uma educação clandestina: comunistas brasileiros e escolas políticas na União Soviética na década de 1950. **EDUCAR EM REVISTA**, p. 193-208, 2017 e CRUZ, Marcellly Machado; SILVEIRA, Éder da Silva. Gênero, educação e cultura política comunista: reflexões sobre narrativas de mulheres militantes. **TEXTURA - ULBRA**, v. 20, p. 272-288, 2018.

Neste sentido, uma História da Educação, seja de educação formal ou não formal, é uma história das práticas e sujeitos da educação não desligada das realidades sócio-políticas e culturais da qual fizeram parte. Conecto neste trabalho, portanto, o campo da História da Educação com a História Cultural, pois “a história cultural ou o estudo da produção de sentidos sobre o mundo construído pelos homens do passado sinaliza para uma compreensão dos diferentes processos educativos e escolares”. (STEPHANOU, BASTOS, 2011, p. 418). Assim, é que, partindo da interlocução com os referenciais da História Cultural, é possível compreender a educação comunista através da representação de seus sujeitos e de sua cultura política.

Organizei esta dissertação em cinco capítulos: A primeira parte é constituída pelas *Notas Introdutórias* do trabalho. Na segunda parte *O Labirinto e o Fio de Ariadne: Caminhos teóricos-metodológicos*, trato dos caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, especialmente sobre o conceito de Educação defendido no trabalho, assim como a ideia de uma educação comunista clandestina. Na terceira parte “*Ser Comunista é uma opção cotidiana*”: *Educação, cultura política e clandestinidade*, abordo o contexto histórico e político do período, além de falar sobre o conceito de cultura política e suas respectivas relações com a educação. Na quarta parte *Representações sobre Educação e Cultura Política Comunista*, trato das representações produzidas por militares e comunistas sobre educação comunista. Por fim, as *Considerações Finais* do estudo.

2 O LABIRINTO E O FIO DE ARIADNE: CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Palavras são, na minha nada humilde
opinião, nossa inesgotável fonte de magia.
Capazes de formar grandes sofrimentos e
também de remediá-los.
(J.K. Rowling, Harry Potter e as Relíquias da
Morte)

Os livros e palavras ditas e escritas em tempos de outrora foram minha inesgotável fonte de magia por toda minha vida. Eles me acolheram quanto eu mais precisava, como um fio de Ariadne¹⁴ que eu devia seguir para encontrar meu próprio caminho. Uso desta metáfora para dizer que o campo teórico-metodológico também pode ser comparado a um labirinto repleto de possibilidades. O(a) pesquisador(a), não raras vezes, fica ansioso(a), mostra-se confuso(a), sem saber qual caminho é certo para sua pesquisa. O fio de Ariadne¹⁵ representa nossas escolhas, que leva para uma saída, dentre outras possíveis.

Pesquisei, cataloguei e analisei narrativas (auto)biográficas durante o período de realização do mestrado em Educação, entre 2018 e 2020. Ao apresentar o percurso metodológico escolhido para analisar as principais fontes utilizadas nesta dissertação, também me coloco enquanto pesquisadora, ainda que não deseje cair na concepção tão conhecida e criticada por Pierre Bourdieu de uma “ilusão biográfica” (1996). Penso ser pertinente, apenas, trazer as escolhas e os caminhos que percorri durante minha trajetória de pesquisa, especialmente no mestrado, sobretudo, em relação ao percurso metodológico e as opções que dele foram decorrentes, de forma (auto)biográfica, para que assim possa demonstrar um pouco sobre como me tornei sensível – algo que relaciono um pouco as leituras que realizei durante o curso do seminário de Educação e Filosofia realizado durante o mestrado. Trata-se de um princípio metodológico inicial para tornar possível uma construção ao analisar as memórias dos militantes comunistas e dos militares que organizaram o Inquérito Policial Militar 709 (IPM 709). Como delimitado por Abrahão e Bolívar (2008, p. 11):

¹⁴ Segundo os mitos gregos, Ariadne era filha do rei de Tebas, cidade na qual estava construído o famoso Labirinto do Minotauro e, ao entregar um novelo de lã ao herói Teseu, permitiu que o mesmo adentrasse o labirinto e matasse a temível fera. (FRANCHINI, 2007).

¹⁵ Silveira utiliza semelhante analogia em SILVEIRA, Éder da Silva. **Por que ele?** Educação, traição e dissidência comunista na trajetória de Manoel Jover Teles, o “Manolo”. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 32-33.

La vida – como magistralmente há desarrollado Paul Ricouer – se puede comprender como una narrativa o texto, entendida como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído. “La sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada.” (Ricouer, 1984, p. 55). Recordar y narrar a sí mismo o a otros lo que ha sido o va a ser el proyecto personal de vida es una estrategia para construir una identidad.

Se recordar-se e narrar sobre si mesmo é uma estratégia para construir identidade(s), defendo o ponto de vista que, ao trazer o percurso metodológico, ou seja, as escolhas e os caminhos que construí, criei uma maneira de me colocar junto às narrativas e representações dos sujeitos da pesquisa que realizei. Militantes narraram suas vidas nas fontes que trabalhei. Agora eu, como historiadora da Educação, conto, em parte, suas histórias. Essas memórias e representações serão apresentadas no quarto capítulo, que trata das representações militares e comunistas sobre práticas educativas e cultura política comunista. Ao escrever sobre método e teoria refaço, portanto, o caminho que percorri e me coloco no trabalho com as fontes de minha pesquisa.

Não existe neutralidade na pesquisa científica: a História, enquanto disciplina, ciência ou campo de pesquisa é “filha de seu tempo”. Assim, ao escrever sobre o passado, o presente se faz presente. Enquanto historiadores(as), colocamos em nossos trabalhos de pesquisa um pouco das nossas vidas, do contexto em que vivemos, da nossa caminhada. A neutralidade também não existe no que diz respeito à memória. Michael Pollak afirma que a memória “(...) é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado” (POLLAK, 1992, p.4). Para o autor, a memória é tecida de lembranças e esquecimentos. Da mesma forma, os sujeitos que pesquisei, tanto comunistas, como militares, selecionaram as memórias que deveriam ficar à luz em suas narrativas e silenciaram outras. Por diferentes motivos esse silenciamento pode ter ocorrido, mas Pollak também aponta que o mesmo pode ser uma forma de resistência sobre o que não foi dito. A escolha sobre o dito e o não dito nunca é aleatória, mesmo que o sujeito possa não ter consciência disso. Assim como escolhi um modo de contar as histórias de alguns desses militantes, optando em percorrer certos caminhos, eles também fizeram seleção. Ou seja, também eles projetaram-se no tempo.

O capítulo que segue trata de estabelecer os marcos teórico-metodológicos da pesquisa realizada entre 2018 e 2020 e que apresento, direta ou indiretamente, ao longo desta dissertação de mestrado. A sensibilidade de uma pesquisadora que veio

da História e que atualmente aprimora-se na área de Educação, desenvolvida ao longo do percurso de dois anos, aparece em todo o texto da dissertação, mas, de fato, mais precisamente neste capítulo. Os caminhos pelos quais andei e, em boa parte, os dilemas que enfrentei, também aparecem elencados nas páginas que seguem. Se é possível dizer que as escolhas do(a) pesquisador(a) são, de algum modo, quase sempre arbitrárias, cabe deixar, então, o mais claro possível quais foram as opções, as escolhas e os caminhos tomados.

2.1 Sobre o conceito de Educação

Egressa do curso de História, as primeiras questões que me interpelaram foram: o que é, afinal, Educação? Como pensar minha temática de pesquisa no vasto campo de estudos da Educação? Foi no grupo de pesquisa *Currículo, Memórias e Narrativas em Educação* que nos propomos a levantar perspectivas teóricas sobre Educação vinculadas ao projeto *Educação Clandestina e Traição: uma História da Educação dos comunistas no Brasil da Guerra Fria*. Foi a partir das reuniões do grupo de pesquisa que acabamos por descobrir as possibilidades e as múltiplas interfaces do conceito de educação. Como no caminho das palavras e sua inesgotável fonte de ideias e concepções, verificamos as inúmeras interpretações sobre o que é Educação, além de suas ligações com o conceito de clandestinidade. No decorrer dessa pesquisa, percebemos que não é possível chegar a uma única conceituação plausível. Descobri, por meio do grupo de pesquisa, que a amplitude do conceito de Educação servia a inúmeras possibilidades de pesquisa na área e não se restringia apenas à educação escolar

Foi muito importante a pesquisa desenvolvida sobre o conceito de Educação no grupo *Currículo, Memórias e Narrativas em Educação* através do projeto *Educação Clandestina e Traição: uma história da educação dos comunistas no Brasil da Guerra Fria* para a compreensão da historicidade deste conceito e sobre seu caráter intrinsecamente político. Nas reuniões do grupo de pesquisa, ao pensarmos Educação, buscamos articular uma conceituação mais ampla, não apenas restrita à educação escolar, mas que andasse além dela. Se a História, enquanto disciplina, ciência ou campo de estudos será para sempre “filha de seu tempo”; a Educação não deixa de possuir sua historicidade. Deste modo, tornou-se possível, também, delinear

os conceitos de “Educação Comunista” e “Educação Clandestina”, bastante caros ao nosso grupo de pesquisa e ao projeto que estávamos desenvolvendo.¹⁶

Um dos traços mais importantes ligado ao conceito de educação diz respeito à sua historicidade. Ou seja, a educação nem sempre esteve ligada ao que muitas vezes conhecemos, de senso comum, sobre sua natureza, suas práticas e teorias. Retomar, em parte essa história é importante, ainda que de forma concisa.

Por muito tempo, a educação foi vista no Ocidente como algo ligado mais especificamente aos meios institucionais e formais de ensino. De certa forma, essa relação que foi se estabelecendo entre educação e escolarização começou a se constituir na modernidade a partir de Comenius e sua concepção pansófica, atribuída na obra *Didática Magna* (1631). Foi a partir do século XVIII que a educação burguesa começa a se estabelecer:

se considerarmos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho. (MANACORDA, 2010, p. 325).

O século XVII vai demonstrar que a mudança nos processos de produção, isto é, do artesanato para a manufatura, vai trazer a necessidade de reorganizar os saberes e aquilo que se entendia por educação ou por “escola”. Em um contexto de crescente consolidação dos Estados Nacionais burgueses, o século XVIII vai representar o momento de reorganização da educação em consonância com a sociedade e suas características produtivas. Para Ester Buffa (2010), que trabalha com *História da Educação e Instituições Escolares*, a burguesia nascente neste período passou a preconizar uma educação nivelada em conformidade com o que passou a acontecer no campo do trabalho, pois “com a divisão parcelar do trabalho ocorrida na manufatura, não se exige mais dos trabalhadores o virtuosismo no seu ofício, alcançado após longa aprendizagem ao lado do mestre, na corporação” (2010, p.17). Essas transformações, conforme destacou Buffa, irão desencadear mudanças em diferentes dimensões, incluindo a política e a educação.

¹⁶ SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; PEREIRA, Marcos Vilela (orgs.). **Educação Clandestina**: Educação e clandestinidade. V1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019 a. e SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; PEREIRA, Marcos Vilela (orgs.). **Educação Clandestina**: Educação e Culturas Políticas. V2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019 b. A produção trata de dois aspectos importantes: educação em regimes de clandestinidade e educação e cultura política.

Para a autora, Comenius “propõe um mínimo comum e universal de escolarização padronizada e pública com base no experimentalismo científico” (BUFFA, 2010, p. 22). Desta forma, uma “educação para todos” estava de acordo com a base da modernidade, que pregava a igualdade e a liberdade para os que eram considerados cidadãos, isto é, os proprietários. Como explicou Buffa, a propriedade passaria a ser o critério de civismo no ideal enciclopedista e iluminista do período, sendo unicamente o proprietário o verdadeiro cidadão.

Pode-se ler essa educação para todos, ainda que não todo o tempo, como uma proposta derivada da igualdade básica entre os homens. Com efeito, Comenius propõe quatro tipos de escola correspondentes às quatro fases da vida até a juventude. O regaço materno é a escola da infância; a escola primária ou escola pública de língua vernácula é a escola da puerícia; a escola de latim ou ginásio é a escola da adolescência; a academia e as viagens são a escola da juventude (p. 410). Somente as duas primeiras estão destinadas a todos. As outras, apenas a alguns. (BUFFA, 2010, p. 23).

Buffa ainda discorre sobre a organização e oferta de uma educação formal para os proprietários-cidadãos e uma segunda para os não proprietários. Para este segundo grupo, a educação passaria a servir para uma disciplinarização para o trabalho. Ou seja, em boa parte, a ideia de uma educação escolar, formal, nasceu com a ascensão da ordem burguesa, surgida da modernidade. Em tempos mais recentes, ainda que de muitas formas ou fazendo parte de diversos modelos, a educação formal tende a se dar também na e para uma ordem burguesa. A autora ainda observa que a atual ordem capitalista-burguesa precisa de uma educação específica para cada classe social, mesmo que seja comum a todos. Dessa forma, esse *discurso pedagógico burguês* que se materializa no século XVII não é nada mais do que uma forma educativa de nivelamento social no qual o livro didático terá um significativo papel. Como afirma a autora, ao trabalhador é apenas necessário ler, escrever e contar.

Gaudêncio Frigotto (2001, p. 79), em uma visão materialista histórica, aponta as relações Educação e Trabalho, numa concepção mais atual que relaciona-se ao Banco Mundial, mas que cabe aqui destacar.

Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação.

Não é o objetivo, neste capítulo, resumir ou dar conta da complexidade da historicidade do conceito de educação no Ocidente. O que pretendo aqui é observar que, na medida em que fui estudando sobre o termo no grupo de pesquisa e no Mestrado em Educação, fui compreendendo que a identificação da Educação à escolarização é fruto de um processo histórico e de uma construção. Da mesma forma, destacar que a história nos permite compreender que, enquanto prática social, a educação está direta e indiretamente ligada aos contextos e modelos de sociedade nos quais está imbricada. Sua historicidade demonstra ainda que, a partir da modernidade e do avanço do sistema capitalista, passamos a ter uma Educação bastante dual ou desigual.

Vale ressaltar, ainda, que foi ao longo do século XIX, tendo em vista as questões decorrentes da divisão do trabalho, que se desenvolveram as aspirações e projetos de educação socialista.

[...] divisão do trabalho na fábrica, da condição dos operários, da oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, orientando-se, com argumentações diversas, para um ideal de perfeição humana ou pelo menos para um bom desenvolvimento das individualidades (MANACORDA, 2010, p. 329).

Na perspectiva encontrada em Karl Marx, a Educação

deveria ocorrer paralelamente à revolução social. Para o desenvolvimento total do homem e a mudança das relações sociais, a educação deveria acompanhar e acelerar esse movimento, mas não encarregar-se exclusivamente de desencadeá-lo, nem de fazê-lo triunfar. (GADOTTI, 2002, p. 131).

Assim, a Educação na visão de Marx, deveria ser para o desenvolvimento do homem (sic). Para Paulo Freire (1988), por exemplo, a Educação é uma ferramenta para a transformação social, que visa acima de tudo o diálogo e a emancipação do sujeito. A Educação, para ele, é uma “prática da liberdade”.

Através desta digressão, é possível afirmar que mesmo o próprio pensamento pedagógico, seja ele moderno, iluminista, positivista, da Escola Nova, entre outros, é impregnado por ideais eurocêntricos que, muitas vezes, não condizem com realidades socioculturais mais específicas. No Brasil, isso não foi diferente – dos jesuítas¹⁷ à

¹⁷ A Ordem Jesuíta foi fundada em 1534 por Inácio de Loyola, em um contexto de Contra Reforma. Responsáveis pela catequização e educação dos nativos da América portuguesa e espanhola, “a pedagogia da Companhia de Jesus foi e ainda é criticada, apesar de ter sofrido retoques e adaptações através dos tempos, por suprimir a originalidade do pensamento e comandar a invasão cultural europeia, no mundo”. (GADOTTI, 2008, p. 72).

Escola Nova¹⁸. Danilo R. Streck e colaboradores observam que nossa matriz filosófica é estrangeira e que pouco sabemos sobre o pensamento pedagógico latino-americano. Embora não faça aqui uma digressão sobre os conceitos de colonialidade e descolonialidade, pois fugiria do escopo do que estou me propondo, o diagnóstico de Streck e outros pesquisadores/as (2010, p. 21) demonstra o quanto ainda se pode (re)pensar os modelos da educação formal e sua historicidade na busca de “condições para a superação da colonialidade impregnada na ideia de América Latina e sua história colonial de mais de quatro séculos”.

Se a concepção de Educação, e mesmo as ideias pedagógicas, são frutos do seu tempo e do meio social em que estavam inseridos, então, não há um conceito único, totalitário e totalizante sobre o que é educação. Nessa dissertação, iremos vê-la como uma prática social que atua em duas direções principais, como no fortalecimento e/ou na resistência ao modelo no qual se desenvolvem as forças produtivas, assim como no desenvolvimento de valores culturais (BRANDÃO, 2002). Isto é, a educação pode estar vinculada tanto a uma perspectiva de manutenção da ordem quanto de transformação dessa mesma ordem, ou as duas coisas ao mesmo tempo. Dessa forma, é equivocado afirmar que a Educação se restringe apenas aos âmbitos escolares ou formais, onde há profissionais formados para essa função e para métodos de avaliação.

Esta dissertação tem como base um conceito de Educação mais amplo, como o desenvolvido por Carlos Brandão (2007) na clássica obra didática *O que é Educação?*. Já nas primeiras páginas do livro o autor afirma que “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 2007, p.7), que a escola, a rua, a Igreja são espaços em que é possível ensinar e aprender.

O autor discorre em seu texto, que a educação é uma fração do *modo de vida* (BRANDÃO, 2007, p.10), uma de tantas invenções da cultura de uma sociedade. Sendo assim, a educação existe como ideologia e imaginário pessoal, e a mesma educação pode deseducar ao agir de acordo com a ideologia de determinados grupos. Para Brandão (2007, p. 26) “o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da Educação), cria situações próprias para o seu

¹⁸ Movimento que surgiu no final do século XIX, tendo grandes nomes como John Dewey, foi responsável pela renovação do ensino escolar. Segundo Gadotti (2008, p. 147), Freire foi um herdeiro da Escola Nova e denunciou seu caráter conservador servindo tanto “para a *educação como prática da dominação* quanto para a *educação como prática da liberdade*”. Entretanto, segundo o mesmo autor, Freire ainda assim a achava um considerável avanço.

exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados”. Com o surgimento da escola, a educação praticamente vira ensino. Ele afirma que a educação vale como um bem de mercado, porém “assim como a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre a educação”. (BRANDÃO, 2007, p. 103).

Na realidade, essa educação formal está relegada aos encargos do Estado que, por sua vez, presta serviços privilegiando, não raro, os interesses das classes dominantes. Em toda educação, há instituições que se tornam porta vozes de determinadas doutrinas, uma vez que expressam determinadas concepções de ser humano e projetos de sociedade (FREITAG, 1986, p. 13). Desse modo, a educação não é neutra e é política por natureza.

A educação pode estar em diferentes espaços de socialização: na comunidade, na igreja, na rua, em grupos políticos e tantos outros lugares. Viver e pertencer a um grupo social, aprendendo com ele, é um ato educativo, assim como político. Educação e política têm associações muito próximas, pois educar é um ato político:

A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar - de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 2007, p. 10-11).

Educação é um conceito amplo, não apenas restrito ao espaço escolar. É também um conceito histórico. Cabanas (2002) afirma que a educação é semelhante a um “poliedro de muitas faces”, podendo expressar muitos significados e interpretações. As concepções de educação que aparecem de modo objetivo ou subjacente, em si ou relacionadas através do Inquérito Policial 709 v. 2 e as fontes autobiográficas, devem ser associadas, do ponto de vista teórico-metodológico, ao conceito ampliado de educação, contemplado em sua historicidade. Não formal, se comparada à educação escolar. Considerando esses aspectos é que abordaremos o tema da educação e cultura política comunista nas fontes desse trabalho.

2.1.1 Educação comunista e suas interlocuções com a educação não formal e a cultura política comunista

Para pensar a educação comunista em termos teórico-metodológicos, torna-se necessário estabelecer alguns contornos. Entendo, a partir do que consideramos ao longo dos estudos realizados no grupo de pesquisa, que a Educação Comunista se associa a uma concepção de educação não formal, pois trata-se de uma educação que se encontra fora dos encargos de uma educação escolarizada pelo Estado. Subsidiaria esse pensamento o que foi visto em Brandão (2002). Existem, portanto, outros espaços onde é possível ensinar e aprender além do espaço escolar. A escolha teórica-metodológica que fiz baseia-se na própria visão dos militares e comunistas acerca da educação entre os comunistas, a ligação dessas práticas de educação com o partido e à forma pela qual, mesmo na ilegalidade, a educação foi responsável pela organização e sobrevivência na clandestinidade, assim como pela ampliação de seus adeptos. Como registrado no IPM 709, para os militares “o trabalho de educação é uma tarefa específica e inconfundível do Partido. É graças a ele que essa organização sobrevive, mantendo e ampliando os seus quadros, preparando-os para tarefas gerais ou especiais.” (O COMUNISMO..., 1966, p. 48). Assim, a educação comunista, entendida como educação não formal – não restrita ao espaço escolar – se baseia em uma concepção que era tanto estratégica para os próprios comunistas quanto perigosa na visão dos militares.

Certamente, a expressão “educação comunista” igualmente poderia assumir distintos significados se fôssemos considerar outros grupos e contextos. Nesta pesquisa, ela estará se referindo às práticas sociais de homens e mulheres que se organizaram de alguma forma na e para a clandestinidade e que compartilhavam de uma mesma cultura política em meados da década de 1950 e 1960. Desta forma, a educação comunista também se trata de uma educação não formal.

O conceito de educação não formal vem sendo discutido em diferentes sentidos. É possível notar que as noções associadas à educação não formal aparecem na comparação com a educação formal ou escolar. Diferente da educação escolar, a não formal ou não escolar pode não necessariamente possuir conteúdos tão demarcados ou, ainda, ser mais flexível em relação à adaptação desses conteúdos. A educação não formal também se difere da informal, isto é, a que se apreende no próprio processo de socialização, na família, no bairro, nos clubes, entre

outros. Sobre o conceito de educação não formal, Maria da Glória Gohn (2006, p. 28) buscou diferenciar as práticas dos três tipos de educação: a educação formal, a educação informal e a educação não formal:

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Ainda sobre o conceito de Educação não formal, segundo Afonso (1998, p. 78) citado por Fernandes e Garcia (2006, p. 16), pode-se compreendê-la como uma educação que

embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém de escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade) diverge ainda da educação formal no que respeita à não-fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Entendo, portanto, que a educação comunista é um exemplo de educação não formal, pois não só estava fora dos encargos do Estado, mas era marcada por intencionalidade, assim como coloca Maria da Glória Gohn. Compreendendo essa educação como não formal, não quero dizer que não há possibilidade de interseção com a formal e a informal, pois não se pode dizer que em um processo educativo não possam coexistir esses três tipos ou dimensões de educação. Como já destacamos em outros momentos, este modelo educativo tinha como principal pressuposto o aprimoramento teórico aliado a uma constante prática militante para a viabilidade de uma revolução mundial (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2017; SILVEIRA; MORETTI, 2017). No Inquérito Policial Militar, estas práticas foram descritas pelos militares como sendo a base da construção do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e da formação e aperfeiçoamento de seus militantes:

Uma das bases da construção do Partido Comunista é o denominado trabalho de educação que consiste na doutrinação e capacitação político-ideológica dos militantes e dos quadros dirigentes, em todos os escalões, com o objetivo de assegurar a formação e o aperfeiçoamento dos ativistas do marxismo-leninismo e de líderes capazes de empreender as ações partidárias nos diversos setores da organização. (O COMUNISMO..., 1966, p. 48).

A educação comunista possuía, então, esta dupla função: prática e teórica, como percebida também pelos militares. Além disso, ela estava imersa em uma

cultura política que concedeu as bases para as práticas sociais, políticas e educativas do grupo.

Além do pressuposto de que a educação é histórica e, portanto, possui uma historicidade, e de que a educação comunista se associa teórica e metodologicamente ao conceito de educação não formal, outro elemento importante que considere foi a ideia de cultura política e de cultura política comunista. Se a educação comunista não era uma educação informal, tendo em vista que possuía uma intencionalidade, essa intencionalidade deve ser entendida como e a partir da cultura política comunista.

O conceito teórico de cultura política foi desenvolvido pelas ciências sociais norte-americanas ao longo das décadas de 1950 e 1960. Detinha sentidos diferentes das acepções mais contemporâneas e sofreu diferentes apropriações. Das Ciências Políticas e Sociais, passando pela Antropologia e pela História, o conceito foi sendo modificado. Como apontado por Motta (2013), esse conceito foi concebido durante o período da Guerra Fria para fortalecer o campo capitalista e democrático contra o campo socialista. Ainda conforme o autor, pesquisadores como Gabriel Almond e Sidney Verba ligavam a cultura política a crenças, sentimentos e tradições, ou seja, um modelo para que se alcançasse a via democrática. O conceito de cultura política nasceu, portanto, como um projeto de sociedade. Com o advento da chamada “virada culturalista”, sobretudo no que diz respeito ao seus efeitos no campo da historiografia, o termo ganhou outros significados e sentidos a partir das considerações de Jean-François Sirinelli e Serge Berstein, que excluíram os preceitos etnocêntricos e nacionalistas do conceito original, que incluía a Cultura Política como um meio de legitimar a via democrática capitalista. Nessa perspectiva, a cultura passou a ser vista em um sentido antropológico, como um conjunto de valores e representações de um grupo político.

Essas práticas expressam uma identidade coletiva e servem de inspiração para novos projetos políticos. Motta (2013, p.18) afirma que cultura política corresponde a um:

conjunto de valores, tradições, práticas, e representações políticas partilhadas por determinado grupo humano, expressando identidade coletiva e fornecendo leituras comuns do passado, assim como inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro.

Ao perceber a cultura política com conjunto de representações que fornecem leituras para a construção de projetos políticos, a educação torna-se um meio de formação de identidade e de sentido às lutas travadas na clandestinidade, já que a

educação comunista é considerada um importante veículo para a construção de uma nova sociedade. Entendo, assim, que esse conceito foi muito importante para a pesquisa, pois explica que a cultura política transpassa os vínculos partidários, oferecendo uma maior explicação sobre os motivos de adesão ao comunismo e sua (in)transigível defesa por parte dos militantes. Vale lembrar, ainda, que o partido não existia legalmente no momento de escrita e publicação do Inquérito Policial Militar 709 e que sua sobrevivência, conforme explicitava a própria visão dos militares, dependeu, em boa parte, de um trabalho de educação comunista. Sobre a cultura política do PCB, Motta (2013, p.18-19) afirma:

Na cultura partidária do PCB (Partido Comunista Brasileiro) circulava dito interessante, expressão metafórica das motivações que levariam as pessoas a aderirem ao movimento comunista. Segundo essa formulação, haveria três fontes que sensibilizariam os indivíduos favoravelmente ao comunismo, correspondentes a órgãos do corpo humano: cérebro, estômago e coração. Alguns aderentes eram convencidos pelo cérebro, conquistados pela argumentação teórica e filosófica marxista, outros eram tangidos pelo estômago, ou seja, as necessidades materiais, a pobreza, e se identificavam com o comunismo na expectativa de verem sua situação social melhorar; já o terceiro grupo era tocado pelo coração, quer dizer, sua aproximação com a esquerda devia-se a força da sensibilidade.

Como explica Motta (2013), o cérebro representa a intelectualidade e a teoria marxista, o estômago representa as dificuldades materiais, a fome e a miséria do proletariado e, por fim, o coração todas as representações do imaginário comunista, desde sentimentos a valores. É o coração o maior representante da cultura comunista. É claro que não significa que apenas um fator irá influenciar a decisão pessoal de fazer parte ou não dessa cultura política, podendo haver uma composição entre a simbologia dos órgãos.

Conforme Berstein, não existe uma cultura política homogênea, mas culturas políticas no plural. O autor defende que a cultura política não é imóvel, sendo essa “um corpo vivo que continua a evoluir, que se alimenta, se enriquece com múltiplas contribuições” (1998, p. 357). Assim como há comunismos no plural, há também culturas políticas, mesmo que a educação dentro do partido, principalmente as que seguiam o modelo soviético, sempre prezasse por uma “natural” homogeneidade. As práticas educativas não se restringiam a modelos homogêneos, embora se seguisse ou se dirigisse a partir de um modelo político ou de um alinhamento teórico específico, conforme a conjuntura política e a posição assumida pelo Partido em determinado momento. Outros apontamentos sobre cultura política serão realizados no terceiro capítulo.

Assim, a educação não formal comunista foi importante justamente para o desenvolvimento das ideias e valores dessa cultura política, tanto de forma teórica como de forma prática. A cultura política é, então, como um elo de ligação e de coesão do grupo. No caso dos comunistas, também foi através das transposições de seus valores que foi possível uma certa coesão e resistência na clandestinidade. Nesse sentido, o processo educativo também se configurou gradativamente como um processo de formação contínua desse militante, que se necessário daria a sua própria vida ao comunismo. Além dos conceitos de educação, educação comunista, educação não formal e cultura política comunista, um outro aspecto teórico-conceitual não menos importante e que me auxiliou a compreender mais adequadamente tanto o contexto quanto as práticas educativas entre os comunistas foi o de educação clandestina. Um termo que foi – e vem sendo – trabalhado pelo grupo de pesquisa como teórico-conceitual, não só para compreender a educação comunista e suas interfaces, mas aspectos de fenômenos educativos de modo geral. Aqui nesta dissertação o utilizo a partir do pressuposto relacionado à educação comunista, tendo em vista que essas práticas e experiências se deram quando o partido estava na clandestinidade. Todavia, é possível encontrar outros usos e potencialidades analíticas do termo educação clandestina em duas obras recentemente publicadas e que contemplam outras relações entre educação e clandestinidade (SILVEIRA, MORETTI e PEREIRA, 2019a; SILVEIRA, MORETTI e PEREIRA, 2019b) como veremos na sequência.

2.1.2 Educação Clandestina

O conceito de Educação Clandestina vem sendo desenvolvido a partir das leituras e produções do grupo *Currículo, Memórias e Narrativas em Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), coordenado pelo professor Éder da Silva Silveira, que teve como produto principal os dois livros acima mencionados. As publicações exploram as múltiplas interfaces dos conceitos de educação, educação escolar, educação não formal e informal, além da educação comunista e as múltiplas possibilidades de relação entre os conceitos de clandestinidade e educação. Embora a clandestinidade esteja associada primeiramente ao que apresento aqui em relação ao PCB, à cultura política

comunista e à educação comunista, os artigos de diversos(as) autores(as) presentes nas duas publicações, exploram as dimensões da clandestinidade e da educação para além do contexto aqui abordado, demonstrando a potência desse conceito para pensar outras práticas educativas, sejam elas formais ou não-formais. No primeiro volume, escrevi, junto com o professor Éder da Silva Silveira, artigo que discute a questão da ampliação de fontes para a história da educação e como o inquérito policial militar pode ser utilizado para se pensar a educação entre os militantes comunistas. Em parte, as considerações que aparecem na sequência em relação ao conceito de educação clandestina alinham-se ao artigo publicado na obra conjunta de nosso grupo de pesquisa.

Se o objetivo inicial do grupo de pesquisa era compreender as práticas, formas e mecanismos da educação comunista clandestina, durante o período da Guerra Fria, os estudos desenvolvidos foram permitindo que se começasse a pensar práticas educativas em diferentes regimes de clandestinidade, conforme colocado anteriormente. As práticas educativas não-formais de comunistas na clandestinidade possuem uma diversidade de fontes que podem ser exploradas, que vão desde Inquéritos Policiais, passando pelos jornais produzidos por comunistas, até livros de caráter autobiográfico. Um dos primeiros pontos mais explorados pelas leituras e reflexões do grupo de pesquisa foi o de pensar a utilização dos inquéritos policiais como fonte de pesquisa, inserindo essas reflexões no campo de estudos da História da Educação e no processo de ampliação e diversificação das fontes de pesquisa.

Para a compreensão do conceito de educação clandestina, é necessário entender que a educação é abrangente e possui intencionalidade, que “o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2002, p. 9). Como já dissemos, neste sentido, podemos considerá-la uma educação não formal. Também podemos destacá-la como uma prática social, que possuía o papel duplo de formar o militante na teoria e na prática do partido.

Da mesma forma que a educação, o conceito de clandestinidade também é polissêmico, pois pode passar por um processo de (res)significação, dependendo da dimensão que se analisa a condição ou a experiência de clandestino/a. Comumente, clandestinidade é descrita como algo ilegal ou escondido, que está às margens da sociedade. Porém, clandestinidade também pode significar resistência ou trauma, projeto, ou mesmo uma dicotomia entre visibilidade e invisibilidade, entre o desejar

fazer e o não poder, entre o desejar ir e o não poder ir, conforme destacou Mozart Lacerda Filho (2011). O sujeito clandestino pode encontrar-se nessa situação tanto por imposição como por escolha.

(...) A condição de clandestino é, por definição, cerceadora. Ao clandestino não estão disponíveis todas as escolhas. A restrição da disponibilidade de escolha é usual à condição humana, mas no caso dos clandestinos é forçosamente reduzida e mais ainda, condicionada dialeticamente. Mas ao militante clandestino, a mais banal das ações disponíveis a qualquer outro, requeria um minucioso conjunto de ações de segurança visando suas condições e as condições da organização a que pertencia. (LACERDA FILHO, 2011, p 17-18).

Mozart Lacerda Filho (2011) considera que a clandestinidade não representa uma ruptura completa com a sociedade, mas um isolamento relativo do sujeito. Para ele, o ser clandestino envolve elementos que vão além do isolamento relativo ou não, como uma espécie de trauma, projeto, resistência, e ou imposição. Scarpelli (2009, p. 155), por exemplo, considera que a clandestinidade é uma produtora de subjetividade:

A subjetividade ou a produção de subjetividade é individual e coletiva, ou social, e se dá também na dimensão da memória, na forma como rememoramos o passado e ainda em como imaginamos o futuro. Refere-se a processos pelos quais damos e criamos sentidos e na forma como articulamos nossas representações e experiências. A clandestinidade produziu e continua produzindo subjetividades, como memória e como projeção, à medida que articula as experiências vividas e as representações produzidas acerca dessas experiências.

A educação clandestina comunista atuava, não raro, como um agente educativo. O ex-dirigente Diógenes Arruda (2000, p. 17) observava que era preciso “guardar rigorosamente os segredos do Partido e manter sempre vigilância e firmeza comunista no trabalho clandestino, na atividade legal de massas e diante de qualquer inimigo de classe do proletariado, dando, se necessário, a própria vida”. Dentro desta cultura política, a clandestinidade atuava como substrato da formação de um “verdadeiro comunista”.

A clandestinidade, então, é como um prisma que acende sobre diferentes âmbitos da subjetividade humana. Uma educação clandestina estabelece relações diretas sobre as memórias e silenciamentos do sujeito, e pode, a exemplo de outras práticas educativas, ocorrer em diferentes lugares e formas.

Foi a partir das interlocuções propostas a partir do nosso grupo de pesquisa, foram publicados dois volumes, cada um com uma série de capítulos de diferentes pesquisadores e pesquisadoras inseridos no vasto campo de pesquisas educacionais e das ciências humanas e sociais em geral. A partir dessas produções, problematizou-

se uma série de proposições sobre o conceito de clandestino e de clandestinidade aos quais se referem os artigos publicados nos dois volumes.

François Dubet (2019), no capítulo “Discriminação: a passageira clandestina na pedagogia”, trata a clandestinidade e a condição de clandestino para abordar os dilemas, “oficiais” e “não oficiais” da escola, problematizando a educação básica francesa e a discriminação ocorrida na mesma, na formação de desigualdades educacionais.

Em “Não há dois sem três!: regimes de clandestinidade e processos educativos”, Fernando Seffner (2019) problematiza a clandestinidade conferida a sujeitos portadores do vírus HIV, que transitam em ambiente escolar. Seffner introduz a “clandestinidade” no contexto da educação escolar e suas respectivas relações, no que se considera enquanto o andamento “normal” das aulas e que se reflete nos “desenhos curriculares nas escolas de educação básica”.

O capítulo “Clandestina Liberdade”, de Douglas Rosa da Silva e Edla Eggert (2019) traz uma discussão sobre o papel da mulher no processo histórico. A clandestinidade, para os autores, é produzida pela sociedade patriarcal que dividiu as mulheres entre boas e más. Essa separação tem sido questionada e combatida por movimentos organizados de mulheres que, desde o século XIX pelo menos, tiveram como intuito, além da busca pela liberdade, a desconfiguração das normas que as segregavam.

Em “Rompendo barreiras: gênero, militância e educação no Ensino Superior” de Celina Ahlert e Marcelly Machado Cruz (2019), também é tratado a clandestinidade vista a partir da perspectiva do gênero. Para as autoras, a clandestinidade aparece associada aos corpos invisíveis e/ou silenciados, escapando da rígida fronteira heteronormativa do gênero.

Camilo Retana (2019), em “Antipedagogías queer: subjetividades clandestinas y políticas de desprogración del deseo”, problematizou questões relacionadas ao desejo a partir da ideia de uma subjetividade clandestina. Os efeitos das teorias *queer* seriam antipedagogias em relação à programação do desejo normatizada nas relações e na vida em sociedade.

O trabalho realizado por Douglas Luís Weber e Camilo Darsie (2019) “Vidas Clandestinas: espacialidades que educam/produzem sujeitos migrantes” aborda a clandestinidade através do tema da migração. Neste sentido, o ser clandestino encontra-se em diferentes migrantes, regulares ou não. Uma condição de vida

ocasionada por ocuparem a posição do outro, de certo modo, a de um sujeito deslocado.

A clandestinidade vista por Cheron Zanini Moretti (2019) em “Clandestinidade e insurgência: a experiência educativa descolonial dos/das zapatistas” é tratada como uma prática educativa descolonial na relação entre clandestinidade e insurgência dentro da comunidade zapatista. A reivindicação do caráter positivo da clandestinidade, ligada a insurgência e a transformação social

Já o capítulo “A má educação nas ocupações de escola no Brasil e no Chile”, de Rafael de Brito Vianna e Moacir Fernando Viegas (2019), trata da clandestinidade em espaços regulares de educação, porém, em uma situação de movimento estudantil.

Dessa forma, a clandestinidade possui múltiplas dimensões como apresentado aqui. Entretanto, ainda que essa dissertação aborde o tema exclusivamente com os comunistas ou com a cultura política comunista, entendo que essa multiplicidade enriquece e potencializa as lentes teóricas, pois fica claro que a clandestinidade ou a educação clandestina se amplia em diversos sentidos que podem, variavelmente, ser complementares. Assim, nesta dissertação, clandestinidade significará um arranjo de sentidos e significados que, dialeticamente e para além da ilegalidade, possibilitam experiências educativas intencionais individuais e coletivas. O conceito de educação clandestina colabora para o entendimento das práticas educativas no período da Guerra Fria, de dura clandestinidade e perseguição política.

2.2 História da Educação e História Cultural

Compreendo que a história, como disciplina e campo de estudos, passou por diversas transformações e, contemporaneamente, “despedaçou-se” nos mais variados campos e domínios de pesquisa. A História Cultural, surgida, em parte, dos dilemas enfrentados pela história das mentalidades; a história política, reabilitada a partir dos anos 1980 sob novo prisma de abordagem e História da Educação, a qual se vincula esta dissertação mais fortemente.

Esta pesquisa está vinculada ao vasto campo de estudos da História da Educação, principalmente das práticas educativas não formais. Segundo Nunes (2005, p. 20, apud Lopes, 1986, p. 16-18), a História da Educação como disciplina escolar iniciou

nas universidades e escolas normais europeias, no final do século XIX, forjada pela defesa de necessidade de um ensino sistemático da pedagogia, que se iniciaria justamente com a sua própria história e arte de ensinar. A prestigiada Universidade de Harvard foi, muito possivelmente, a primeira instituição a nomear, em 1891, um professor de History and Art of Teaching. No Brasil, a história da história da educação não se dissocia da história da Escola Normal, nem da inserção da pedagogia como seção da Faculdade Nacional de Filosofia ou da criação das Faculdades de Pedagogia e dos programas de pós-graduação em educação nos anos 1970.

A História da Educação esteve inicialmente ligada a um modelo europeu de educação ainda muito vinculada ao ensino nas universidades e escolas normais. A própria disciplina, como se nota, esteve vinculada aos modelos de educação formal. Isso pode explicar o porquê de, até hoje, as práticas educativas não formais não são tão estudadas na História da Educação como as práticas formais. O campo da História da Educação está voltado para duas grandes preocupações, segundo a mesma autora: o conteúdo constituído dessa História da Educação e a organização institucional que lhe dá suporte. “Tais preocupações aparecem quase sempre associadas, já que o exame dos produtos não exclui a análise dos lugares e das práticas que os instituíram” (NUNES, 2005, p. 19-20). Dessa forma, os estudos dentro dessa temática, desde o seu início, estiveram voltados para a construção de uma História da Educação institucional. No Brasil, o ensino e o estudo desse campo esteve em seu início ligado às Escolas Normais.

A história da educação nas Escolas Normais surgiu dentro de uma análise que recortou, no tecido da história, o “assunto” relativo ao lugar a qual era observada. Foi utilizada. Foi utilizada como ressonância e amplificação, não só da luta ideológico entre Estado moderno e a Igreja, mas também do movimento de reaproximação entre ambos, necessário à ideologização do papel profissional docente, através da imposição de certos modelos construídos a partir de figuras religiosas e políticas. (NUNES, 2005, p. 24).

Mesmo após sua consolidação como disciplina, a História da Educação sofreu com problemas para delimitar seu campo, devido, inclusive, à abrangência de suas temáticas. As perspectivas tradicionais da História da Educação ganharam novo foco a partir da década de 1960 com a virada antropológica da historiografia, dentro de uma nova abordagem voltada à uma História Cultural, que reverbera fortemente até hoje. Autores como Roger Chartier e Edward Thompson começaram a ser mais disseminados e utilizados nas pesquisas em História da Educação.

Entretanto, mesmo com essa virada cultural, advinda principalmente de historiadores ligados à Escola dos Analles, as produções em História da Educação

concentram-se, em sua grande maioria, em pesquisas sobre instituições formais de ensino. Como mencionado por Gadotti (2002, p. 21),

a prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge como a reflexão sobre a prática de educação, como necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos.

Constituem-se como lacuna na história da História da Educação estudos que avancem sobre práticas de educação não formal.

Em um mapeamento realizado no grupo de pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação sobre a presença de trabalhos que envolvam educação não formal dentro do GT2 - História da Educação da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED a nível nacional nos últimos 10 anos, constatou-se que, de um total de 150 artigos apresentados dentro do GT, apenas 24 compõem o quadro da educação não formal. Mesmo configurando-se a educação não formal como uma prática educacional relevante, ela aparece timidamente na pesquisa realizada por historiadores e historiadoras da educação, o que demonstra a importância do desenvolvimento de mais estudos sobre o tema. Esta é uma das relevâncias da pesquisa realizada, pois abarca um tema pouco usual nos estudos da área.

A relação entre História da Educação e História Cultural aqui é importante para a compreensão de símbolos, imaginário e práticas e representações comunista, já que a educação comunista dava sustentação e era sustentada por esta carga simbólica. A relação entre os dois campos pode trazer

[...] perspectiva de ampliação dos objetos de pesquisa, das abordagens, das fontes a serem consultadas, bem como do tratamento dessas fontes, oferecendo aos/às pesquisadores/as a possibilidade de olhares múltiplos sobre os diversos aspectos constituintes das práticas educativas, revelando dimensões antes pouco exploradas, possibilitando dar voz aos seus atores, explicitando sua dinâmica e sua complexidade (CARDOSO, 2012, p. 289).

Segundo Barros (2013), a História Cultural no Brasil ficou mais em evidência nas últimas décadas no século XX, ainda que já possuísse antecedentes no início do século. Antes da virada cultural, a História Cultural era elitizada, assim como suas fontes. Autores como Georges Duby, Edward Thompson, Roger Chartier, modificaram este aspecto ao olhar para uma diversidade de fontes e para grupos sociais marginalizados.

As noções que se acoplam mais habitualmente à de “cultura” para constituir um universo de abrangência da História Cultural são as de “linguagem” (ou comunicação), “representações”, e de “práticas” (práticas culturais, realizadas por seres humanos em relação uns com os outros e na sua relação com o mundo, o que em última instância inclui tanto as ‘práticas discursivas’ como as ‘práticas não-discursivas’). Para além disto, a tendência nas ciências humanas de hoje é muito mais a de falar em uma ‘pluralidade de culturas’ do que uma única Cultura tomada de forma generalizada (BARROS, 2013, p. 59).

Neste estudo, consideramos algumas contribuições de Roger Chartier para o campo da História Cultural, entre elas as noções de práticas e representações. Estes dois aspectos, de certa forma, corresponderiam ao ‘modo de fazer’ e ao ‘modo de ver’ destes objetos culturais. Para o autor, a ideia de representação é a maneira que os indivíduos constroem ou produzem significados no mundo social. Para Chartier, esses significados também constituem e são constitutivos de lutas de representações. Na pesquisa histórica, elas

têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social - como julgou durante muito tempo uma história vista demasiado curta -, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de confronto tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1988, p. 17).

As lutas de representações constituem-se importantes, pois não trata apenas de uma representação fiel a realidade, mas a construção sobre aquilo que se quer representar. É uma luta social e política das significações sobre a realidade, que pode incluir indivíduos ou grupos sociais.

Na concepção de Sandra Pesavento (2005), representação é um conceito ambíguo que leva em conta uma relação entre ausências e presenças, pois a representação não é a transliteração do real, uma cópia perfeita, mas a construção que é feita a partir dele. Desse modo, “a representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, 2005, p.40).

Conforme Barros (2013, p. 77), as ideias de “práticas” e “representações” são conceitos ainda em elaboração dentro da História Cultural. As práticas e representações culturais não correspondem apenas aos meios oficiais de produção da cultura, “mas também em relação aos usos e costumes que caracterizam a

sociedade examinada pelo historiador”. Correspondem desde a feitura de um livro até como os homens falam, discutem ou adoecem.

O âmbito das representações, ainda conforme Le Goff, também pode abarcar elementos associados ao Imaginário [...]. As representações do poder- como por exemplo a associação do poder absoluto ao Rei-Sol, a visualização deste poder em termos de centro a ser ocupado ou de cume a ser atingido- associam-se a um determinado imaginário político (BARROS, 2013, p. 82).

Podemos também estabelecer paralelos entre os conceitos de representações e cultura política, pois este último também abarca os modos de sentir, agir e enxergar o mundo. Desse modo, através do uso destes conceitos, analisa-se as representações produzidas por militares e comunistas, através do Inquérito Policial Militar 709 e fontes autobiográficas de ex-militantes, sobre educação e cultura política comunista.

As análises das representações e práticas anticomunistas do Exército permitem não só compreender a forma como ele encarava o perigo comunista, mas também a forma como eles utilizavam esse IPM para construir sua própria identidade, garantir a coesão interna, o reconhecimento externo e a legitimidade da ditadura militar, bem como a prisão das pessoas envolvidas no inquérito, sobretudo Luiz Carlos Prestes. (BARBOSA, 2009, p. 14).

A partir destas concepções teóricas, é possível fazer a análise do documento, através do estudo sobre práticas e representações comunistas e militares. Há uma luta de representações e de significações dos grupos envolvidos dentro do contexto político e social da época. As concepções e intersecções entre História da Educação e História Cultural auxiliam na escrita deste trabalho, pois permite um diálogo teórico, que busque relacionar as práticas educativas de comunistas no período da Guerra Fria e as suas respectivas representações encontradas no IPM 709 e fontes autobiográficas.

2.3 Aspectos Metodológicos

A metodologia desse estudo será de cunho qualitativo e bibliográfico, conforme defini ao tomar contato com as fontes e a partir das reflexões com o grupo de pesquisa. Como aponta Triviños (1987), a pesquisa qualitativa possui diversas concepções, emergindo conforme a matriz teórica em que o estudo estiver embasado. De modo geral, o autor coloca que há uma escolha do problema, assim como a coleta e análise das informações.

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas, e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente depois de seguir passo a passo o trabalho, que como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem a obrigação se não quer sofrer frustrações, de mudar seu estudo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 181)

A pesquisa qualitativa, por ser subjetiva em muitos aspectos, poderia me levar a outros caminhos que, de início, não imaginava trilhar. Assim, além de pensar o caminho metodológico, necessitei pensar a relação desse percurso com a natureza e o teor da fonte de pesquisa. Como embasamento metodológico, portanto, utilizo-me de alguns elementos da pesquisa documental.

Ao pensar e considerar esses aspectos metodológicos, penso ser necessário considerar também o tipo de fonte analisada e sua relação com o vasto campo de estudos da História da Educação.

Desde o surgimento da Escola do Annales, o conceito de fonte se ampliou, deixando de ser utilizado apenas as fontes oficiais, permitindo o uso de fotos, cartas, e todo e qualquer vestígio da ação humana.

Privilegiando uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento. De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou 'fonte', como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (CELARD, 2008, p. 196).

A fonte analisada neste estudo trata-se de um Inquérito Policial, produzido durante a Ditadura Militar entre os anos de 1964 e 1966, e organizado pelo General Ferdinando de Carvalho. Trata-se de uma fonte pouco explorada dentro da História da Educação, como aponta Braggio e Fiuza:

Como mostram Catani e Faria Filho ao analisarem as produções científicas apresentadas no grupo de trabalho de história da educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 1985 a 2000, 59,3% destas condizem com estudos realizados pela lente da organização escolar ou do pensamento pedagógico, ou pela união de ambas as perspectivas. Os outros 40,7% são agregados a outros temas não especificados, mas que também se inserem na história da educação. Segundo os autores, a categoria "outros temas" é resposta da explosão de

novos temas e objetos de pesquisa ocorrida nos anos de 1990, possibilitados “[...] por novos aportes teórico-metodológicos apropriados pelos pesquisadores da área” (CATANI; FARIA FILHO, 2005, p.105), confirmando que a história da educação ao longo da década de 1990 ganhou uma multiplicidade de temas e uma diversificação de fontes (BRAGGIO; FIUZA, 2013, p. 432).

Relativamente arbitrária, como toda opção teórico-metodológica, debruicei-me sobre o volume 2 do Inquérito 709, que possui, quando comparado aos demais volumes, mais elementos que tratam especificamente sobre educação e sobre práticas educativas de comunistas na clandestinidade. Também utilizei fontes autobiográficas de ex-militantes que participaram do movimento comunista da década de 1950. Estas obras são *O Retrato*, de Osvaldo Peralva e *Memórias de um Stalinista*, de Hércules Corrêa.

Para análise destas fontes, utilizei como método a análise documental proposta por Cellard (2008) que aponta seis dimensões para uma análise documental: 1) Contexto: Exame do contexto global ao qual o documento estava inserido; 2) Autor ou Autores: Para compreender o documento é necessário compreender quem o escreveu; 3) Autenticidade do texto: Necessidade de saber a autenticidade do texto; 4) Natureza do texto: Levar em conta a estrutura do documento; 5) Conceitos-chave: O momento de criar categorias de pré-análise 6) Análise do documento.

Desta forma, foi criada uma tabela de análise, que englobou o método de Cellard, com o referencial teórico utilizado:

Tabela 1- Análise Documental de Cellard: 5 primeiros passos

A	B	C	D	E
Cellard (2008) e as seis dimensões para uma análise documental				
1) Contexto: Exame do contexto global ao qual o documento estava inserido;	2) Autor ou Autores: Para compreender o documento é necessário compreender quem o escreveu; momento de criar categorias de pré-análise	3) Autenticidade do texto: Necessidade de saber a autenticidade do texto;	4) Natureza do texto: Levar em conta a estrutura do documento;	5) Conceitos-chave
O IPM 709 foi publicado durante a Guerra Fria: um conflito ideológico entre o socialismo, representado principalmente pela URSS, e o capitalismo, tendo como representante máximo os EUA. Decorrente deste conflito, uma série de golpes de Estado, financiados pelos EUA, são implantados na América Latina, com a justificativa de conter esta ameaça, posto que em 1959 houvera a Revolução Cubana. No Brasil, o ano de 1964 é marcado pelo golpe civil militar que depôs o então presidente João Goulart. Com a tomada do poder, os militares editam um Ato Institucional, que conferia ao governo o poder de investigar e punir os responsáveis por atos tidos como "subversivos" e	Ferdinando de Carvalho, que nasceu no dia 21 de agosto de 1918. Iniciou sua carreira na Escola Militar de Realengo, então Distrito Federal. Foi promovido a segundo-tenente em dezembro do ano 1940, chegou a primeiro-tenente em outubro de 1942, a capitão em junho de 1945 e a major em janeiro de 1952. De 1953 a 1954 cursou o Command and General Staff Officer Course, nos Estados Unidos, sendo promovido a tenente-coronel em agosto de 1960. Integrava o corpo permanente da Escola Superior de Guerra (ESG) por ocasião do movimento político-militar de 31 de março de 1964, que depôs o presidente João Goulart. Durante a subsequente repressão às forças que apoiavam o governo deposto, no dia 9 de abril seguinte a polícia apreendeu 20 cadernetas escritas por Luís Carlos Prestes, secretário-geral do Partido Comunista Brasileiro (PCB), que continham os relatos de reuniões partidárias e nomes	O IPM 709 foi publicado entre os anos de 1966 e 1967 pela Biblioteca do Exército, organizadas pelo Coronel Ferdinando de Carvalho. O Inquérito constitui-se um compilado de documentos do PCB, tendo como base principal as 20 cardenetas apreendidas de Luiz Carlos Prestes em 1964. No documento há citações de várias passagens de Estatutos, notícias de jornais comunistas, livros sob a interpretação dos militares que organizaram a obra. Assim, é possível analisar diferentes tipos de discursos e representações em um mesmo documento: o anticomunismo dos militares "linha dura" e a própria representação dos comunistas sob si	O Inquérito Policial Militar 709: O comunismo no Brasil é um Inquérito dividido em 4 volumes, onde consta uma série de documentos, cartilhas, depoimentos, etc. editadas pelo governo ditatorial sob a "ameaça vermelha". Muitos documentos ali citados, foram retirados das cardenetas de Luiz Carlos Prestes, que os deixou em sua fuga da polícia militar no ano de 1964. Após produzido o Inquérito Policial em si, a Biblioteca do Exército compilou e publicou o arquivo entre 1966 e 1967. O documento é dividido da seguinte forma: 1º Volume- O comunismo no Brasil; 2º Volume- As atividades Comunistas no Brasil (I- Construção, II- Infiltração); 3º Volume: As atividades Comunistas no Brasil (III- A agitação e propaganda, IV- A movimentação de	CULTURA POLÍTICA; EDUCAÇÃO; EDUCAÇÃO NÃO FORMAL; CLANDESTINIDADE.....

Fonte: Elaborada pela autora e orientador, 2019.

Tabela 2- Análise

citação / excerto	Unidade de significado (palavra-chave que identifique práticas educativas, formas, funções, mecanismos e clandestinidade)	categoria (educação, clandestinidade, cultura política + [item 5 - conceitos chaves emergentes])	representação (qual imagem, adjetivação, julgamento, percepção sobre a prática...)	Metatexto / síntese com interpretação (educação clandestina - formas + mecanismos + funções)
"O trabalho de educação é uma tarefa específica e inconfundível do Partido. É graças a ele que essa organização sobrevive, mantendo e ampliando os seus quadros, preparando-os para tarefas gerais ou especiais." p. 48	FUNÇÕES	EDUCAÇÃO	REPRESENTAÇÃO DOS MILITARES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO COMUNISTA	Comentário dos organizadores sobre a função da Educação para os comunistas. Para eles, sem as práticas educativas desenvolvidas pelo Partido, o mesmo não sobreviveria.

Fonte: Elaborada pela autora e orientador, 2019.

Para a análise dos aspectos educacionais e culturais do IPM 709 e dos livros de caráter autobiográfico, os conceitos utilizados foram: ameaça vermelha, infiltração e doutrinação. Dessa forma, a apresentação de tais conceitos neste capítulo se fez necessária para o entendimento dos mesmos para a análise das fontes, que serão melhor destacados do capítulo quatro. O próximo capítulo trará uma discussão sobre cultura política.

3 “SER COMUNISTA É UMA OPÇÃO COTIDIANA”¹⁹: EDUCAÇÃO, CULTURA POLÍTICA E CLANDESTINIDADE

Eu prefiro minha história morta.
A história dos mortos é escrita com tinta, a dos vivos com sangue.
(GEORGE R.R. MARTIN, O Festim dos Corvos)

A ideia contida na frase de George R.R. Martin me marcou muito na leitura de suas *Crônicas de Gelo e Fogo*: a história dos mortos é escrita com tinta; a história dos vivos com sangue... O quarto volume das *Crônicas de Gelo e Fogo* trata justamente de como a vida das pessoas comuns se transformou após as guerras dos poderosos no continente fictício. O povo comum foi deixado à deriva, para um festim dos corvos.

Creio que podemos levar essa ideia para inúmeras interpretações, como por exemplo, de que a História escrita a posteriori pode sofrer da conjuntura político-social da época em que foi escrita, ou, que se produzida por um relato autobiográfico pode ser caracterizada de lembranças e esquecimentos. Porém, aqueles que vivem seus “presentes imediatos” e seu contexto são, ao mesmo tempo, pais e filhos de sua época, estão submetidos ao que já existe do mesmo modo em que podem alterar seus rumos. Os diferentes contextos são permeados por inúmeros aspectos culturais, sociais e políticos: a sua História é pulsante.

Neste capítulo, busco destacar algumas reflexões acerca da cultura política comunista entendendo como ela era importante para o desenvolvimento e atuação dentro do Partido. Entretanto, a primeira pergunta que devo fazer é: que tipo de interpretação sobre educação, a partir da cultura política, pode ser realizada tendo como base empírica tanto as representações do governo civil-militar no IPM 709, quanto dos antigos militantes comunistas nas fontes de caráter autobiográfico?

O segundo volume do Inquérito Policial Militar 709 é fruto do seu tempo, dentro de um contexto geral político-ideológico de Guerra Fria (1945-1989), sendo produzido nos dois primeiros anos pós-golpe civil-militar, sob a organização do coronel Ferdinando de Carvalho. Segundo Rodrigo Czajka (2015), muito dos documentos que constituem o próprio inquérito, são de ordem pré-golpe.

¹⁹ ARRUDA, 2000, p. 14.

O encarregado pelo inquérito foi o próprio coronel Ferdinando de Carvalho e no decorrer das investigações citou os nomes de 971 pessoas entre testemunhas, prontuários e indiciados que, na edição publicada pela BibliEx, não foram tornados públicos. Aliás, a divisão mesma do inquérito original, em suas 25.100 páginas, não foi mantida na edição bibliográfica por motivos óbvios: a extensão documental e a citação de nomes dos envolvidos nas diversas fases da investigação militar. A publicação seletiva em 4 volumes visava somente apresentar o relatório das atividades, em vez de transcrever provas documentais e apresentar nomes (CZAJKA, 2015, p. 230)

Neste sentido, o Inquérito publicado pela Biblioteca do Exército é apenas uma parcela do Inquérito Policial Militar (IPM) em si, selecionada para apresentação das atividades subversivas comunistas ao público geral. Segundo o mesmo autor, isso

revela a preocupação que os militares tinham em conceber uma genealogia do comunismo no Brasil, a fim de entender sua organização interna. Embora a abordagem do problema da “subversão comunista” estivesse permeada pela crise mundial deflagrada pelos países aliados à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), constata-se nas entrelinhas dos inquéritos uma tentativa estrita de entender a dinâmica das organizações comunistas brasileiras. A partir de depoimentos, testemunhos, delações, anexos, documentos apreendidos, provas e correspondências, torna-se possível detectar uma rede complexa de relações sociais e políticas entre militantes opositoristas. Com o devido afastamento histórico, é factível, a partir dessa documentação, investigar o fenômeno da resistência cultural ao regime militar pelas esquerdas (com enfoque nos comunistas) e de que modo se estabeleciam as redes de sociabilidade entre seus protagonistas (CZAJKA, 2015, p. 222)

Através desta documentação, em conjunto com as fontes de caráter autobiográfico, é possível analisar e refletir sobre as representações sobre o comunismo. Para isso, é necessário um certo afastamento do objeto, além de uma análise documental criteriosa do mesmo.

A partir do exposto, busco neste capítulo compreender como a cultura política comunista foi importante para as práticas de educação entre os comunistas e descrever alguns aspectos sobre esse conjunto complexo de símbolos e representações. Para cumprir esse objetivo, busco discutir os aspectos conceituais de cultura política e de cultura política comunista a partir de alguns autores e autoras da História e da Antropologia Política. Depois, passo a análise e discussão do conteúdo do Inquérito, bem como memórias autobiográficas, previamente selecionado como o mais significativo para pensar como os principais aspectos da cultura política comunista foram vistos por militares e comunistas, associadas à educação e à clandestinidade.

3.1 Cultura Política e Cultura Política Comunista

Os conceitos de cultura política e cultura política comunista são centrais para as reflexões que proponho nesta dissertação. Parto de reflexões acumuladas especialmente nos últimos dois anos, mas que tive a oportunidade de ter contato ainda no período da graduação, durante minha inserção no grupo de pesquisa e da Iniciação Científica. Parto do pressuposto de que deve haver algum tipo de “rigor no uso de conceitos e categorias”, (Motta, 2014 p. 14), ainda que as fontes de pesquisa possam demonstrar determinadas situações que quase sempre não cabem nas conceituações pré-estabelecidas. Portanto, pensar conceitos teóricos significa aproximar-se do tema, do assunto tratado e do objeto de estudo com o devido cuidado

Primeiramente, antes de partir para análise do segundo volume do IPM 709, assim como das fontes autobiográficas, é preciso ressaltar mais alguns pontos sobre a conceituação de cultura política e sua historicidade. Para Karina Kuschinir e Leandro Pique Carneiro (1999, p. 227): “a noção de cultura política refere-se ao conjunto de atitudes, crenças e sentimentos que dão ordem e significado a um processo político, pondo em evidência as regras e pressupostos nos quais se baseia o comportamento de seus atores”.

Como afirmam os mesmos autores, o conceito de cultura política é multidisciplinar, combinando áreas diferentes como a Antropologia, Psicologia e a Sociologia. A sua criação vem da década de 1960, de autores como Almond e Verba, cuja obra importante de debate do conceito é *The civic culture*, de 1963.

Almond e Verba definiram cultura política como *a expressão do sistema político de uma determinada sociedade nas percepções, sentimentos e avaliações da sua população* (1963:13). O conceito, entretanto, é frequentemente utilizado em estudos do comportamento político sem que feita uma exposição detalhada dos seus fundamentos teóricos (KUSCHNIR; CARNEIRO, 1999, p. 227-228)

Dessa forma, a noção cunhada por Almond e Verba atribui grande importância ao processo de socialização. Ainda segundo Kuschinir e Carneiro, Almond e Verba inspiraram-se em diversas áreas do conhecimento para o estudo das dimensões subjetivas da política. A principal influência destes autores era um grupo de antropólogos da chamada *Escola de Cultura e Personalidade*, desenvolvida após a Primeira Guerra Mundial. Esta escola, “direcionaram suas pesquisas para a compreensão da cultura, de um modo geral, e das questões relacionadas ao caráter

nacional” (1999, p. 228). Assim, a observação etnográfica era o método de preferência para a compreensão dos valores e emoções individuais da cultura.

Entretanto, foi no período da Segunda Guerra Mundial que “as concepções e métodos de pesquisa da *Escola de Cultura e Personalidade* passam a ser direcionadas para os estudos de caráter nacional” (KUSCHNIR; CARNEIRO, 1999, p. 230). A definição clássica de Almond e Verba encontra-se permeada neste âmbito ao tratar de estudos sobre o caráter nacional.

em sua própria gênese, o conceito de *cultura política* não pode ser dissociado da ideia de um modelo de comportamento político nas democracias participativas. Diferentemente dos antropólogos, cuja noção de *cultura política democrática*- ou *cultura cívica*, para usar a terminologia dos autores- é uma conquista da sociedade ocidental. Seu projeto é entender como essa cultura tem sido absorvida (ou não) nas sociedades contemporâneas. (KUSCHNIR; CARNEIRO, 1999, p. 230).

O modelo culturalista de Almond e Verba apontava que nos sistemas políticos com maior subsistemas de normas maior é sua estabilidade política. Estes dois autores dividem três tipos de cultura política: paroquial, de sujeição e de participação.

A cultura política paroquial seria características das sociedades simples, sem instituições estritamente políticas, sendo incompleta a diferenciação entre as estruturas religiosas e políticas. Estas sociedades seriam caracterizadas ainda por baixos níveis de participação política e associativa, na medida em que os agentes têm uma visão limitada das estruturas de incorporação e resposta às demandas individuais e coletivas. A *cultura política de sujeição* ocorreria naquelas sociedades onde os indivíduos dirigem suas percepções, sentimentos e avaliações prioritariamente para as estruturas executivas e administrativas encarregadas de dar respostas às demandas individuais e coletivas. Por fim, a *cultura política da participação* caracterizaria os sistemas nos quais as percepções, sentimentos e avaliações sobre o sistema político são equilibradamente distribuídos entre as estruturas de *input* e *output*. Ao criar o modelo de análise a partir do conceito de *cultura política*, o objetivo dos autores era inferir o conteúdo da cultura democrática, não a partir das características de suas instituições, mas das condições sociais prevaletes, mas das *atitudes individuais observadas empiricamente em diferentes sistemas políticos democráticos*. (KUSCHNIR; CARNEIRO, 1999, p. 230).

Este modelo culturalista de Almond e Verba, sofreu inúmeras críticas, sobretudo a respeito de seus preceitos etnocêntricos e nacionalistas, como um meio de legitimar a via democrática capitalista. As considerações de Jean-François Sirinelli e Serge Bernstein trouxeram uma nova perspectiva ao conceito, de que a cultura influencia as ações políticas, como apontado por Motta (2013). Entretanto, é necessário ter um certo cuidado com a concepção de cultura política, como relatado pelo mesmo autor, para que não se ter um certo determinismo culturalista, desprezando assim as escolhas individuais de cada ser humano.

Kuschnir desenvolveu pesquisas sobre a análise da trajetória de parlamentares, para o entendimento das motivações e atividades que estão diretamente vinculados ao exercício e controle do poder na sociedade. Ela afirma, que pesquisas que querem avançar nos pressupostos de Almond e Verba, devem considerar uma variada gama de fontes e dados. Além disso, “é preciso considerar tanto indicadores de avaliação do desempenho governamental quanto a relação entre tipos de regime e metas sociais atribuídas” (KUSCHNIR; CARNEIRO, 1999, p. 242).

Apesar do estudo clássico de cultura política seguir uma linha culturalista, seguirei a concepção de Motta (2013) ao tratar o conceito como um “conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano” (MOTTA, 2013, p. 17-18). O autor utiliza uma ideia de cultura no sentido antropológico, que pode servir para conjunções nacionais ou projetos políticos específicos.

Ao tratar de uma cultura política comunista, Motta (2013, p. 18) afirma que o conceito pode “explicar melhor as razões da longevidade do comunismo, e também porque a influência da cultura política transcendeu os limites das organizações partidárias”. Neste sentido, uma análise envolvendo uma cultura política comunista explicaria os motivos da adesão ao projeto comunista, que vão além de uma concepção político-ideológica.

Segundo o mesmo autor, a cultura política comunista transcende a ideologia e o projeto comunista. Ela deu consistência e formação a diversos partidos de esquerda no Brasil, e os mesmos consideram-se os maiores intérpretes desse legado. Para Motta (2013), alguns elementos da cultura política comunista consistem em símbolos e rituais, como o Primeiro de Maio, a cor vermelha, assim como o Internacionalismo, vigente já no *Manifesto Comunista* de Karl Marx e Friedrich Engels, ao despertar o interesse por uma luta global. O anti-imperialismo também consistia em tema recorrente, e em um contexto de Guerra Fria, principalmente um antiamericanismo contra os EUA. Busca-se assim uma luta ideológica internacional contra o inimigo em comum. Entretanto, dentro dessa moral, até mesmo pior que um inimigo externo, é um inimigo interno. Eram comuns sessões de autocrítica dentro do Partido Comunista e o fator da traição ideológica, pois devia se obedecer ao Partido fielmente, estava sempre no ar.

Um elemento importante da cultura política comunista era a construção de um “novo homem”: “a cultura comunista implicava a formação de nova moral, para dotar

homens e mulheres de escala de valores capaz de substituir os sistemas morais pré-revolucionários, fundamentando os comportamentos da nova sociedade” (MOTTA, 2013, p 25). Assim, um comunista é um homem racional, livre dos valores cristãos e da moral burguesa.

Na clandestinidade, a moral comunista prezava o amor à revolução e sua complexa devoção. Em tempos de ilegalidade e perseguição política, era necessário ainda mais do que antes a completa entrega do militante, deixando até mesmo sua família de lado quando necessário, para a luta travada pelo Partido. Como mencionado por Arruda (2000), era necessário dar a vida, se necessário, pelo ideal comunista, não entregar os segredos do Partido, os seus componentes e aliados, mesmo na tortura.

Outro elemento importante é a defesa à União Soviética (URSS)²⁰, Pátria Mãe do comunismo, assim como a sacralização dos principais líderes do Partido, o que poderia acarretar, também, a saída de possíveis militantes que não gostavam do aspecto sacral. Para Jorge Ferreira (2002, p. 23), por mais que os comunistas repudiassem qualquer tipo de religiosidade, defendendo as primazias da ciência, todo seu código de conduta expressava-se por linguagem sacralizada. Havia nas suas manifestações discursivas e comportamentais algo mítico e nostálgico.

Este processo quase sacro que a cultura política comunista se alicerçava pode ser uma das respostas para a longevidade e poder de atração deste imaginário político. Todo esse conjunto de tradições e valores, também se constituem em práticas educativas que devem ser repassadas de militante para militante. A educação é a base para a nova sociedade idealizada.

3.2 Um contexto de Guerra e Paz

Para análise das fontes é necessário compreender também o contexto o qual estava inserido: o mundo estava dividido em dois polos ideológicos. Segundo Paulo

²⁰ Aqui consideramos uma visão principalmente do Partido Comunista Brasileiro (PCB), ligado à União Soviética (URSS). O PCdoB alinhava-se teoricamente com a China até a morte de Mao Tsé-Tung em 1976 e à Albânia. Duas diferenças entre os partidos são que o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) defendia o confronto contra países capitalistas externamente e internamente a luta armada, já o PCB adotava um caminho pacífico em ambas. Ver mais em ABREU, Alzira Alves de. **PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL (PCdoB)**. In: DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>. Acesso em 12 de janeiro de 2019.

Vizentini (2008, p. 197), “a Guerra Fria constituiu um dos fenômenos mais importantes e polêmicos da História Contemporânea”. Muitas vezes na historiografia a visão de estabelecer culpados, tanto do lado soviético como norte-americano. Porém, é necessário tratá-la por seu contexto histórico mais amplo do pós-guerra: “a Guerra Fria adquire a dimensão de um conflito multifacetado, racionalmente explicável à luz das enormes transformações que marcaram o século XX” (VIZENTINI, 2008, p. 197).

Para o autor, desde 1917 a Revolução Russa já havia se tornado um corpo estranho dentro sistema vigente e internacional. Houveram diversas tentativas de aniquilamento da revolução ao longo das décadas: na Guerra Civil Russa (1917-1923) entre o Exército Vermelho e o Exército Branco, o bloqueio econômico realizado pelas potências europeias e o ataque do III Reich durante a Segunda Guerra. Conforme Vizentini (2008), houveram quatro fases da Guerra Fria. A primeira fase (1945-1949) compreende a ascensão dos Estados Unidos e a sua “Pax Americana” em um período de conflito, desse modo o país se tornou uma grande hegemonia. Ele levou também auxílio a Europa destruída, assim como a outros países.

A Doutrina Truman e o Plano Marshall, materializaram a partilha da Europa, lançando bases para a formação dos blocos político-militares. [...] A “ameaça soviética” e a “defesa do mundo livre” constituíram esses mitos legitimadores da nascente Guerra Fria. (VIZENTINI, 2008, p. 202)

A segunda fase (1950-1962), se constituiu em período conturbado, com a coexistência entre os dois blocos e inúmeros conflitos pró revolucionários, assim como contra essa onda revolucionária. Tivemos, nesta época, a Revolução Cubana e a Guerra das Coreias. Na terceira fase (1962-1979), o conflito se torna universal e há um conflito nuclear estratégico. Na quarta fase (1979-1985) inicia-se o abalo do sistema soviético e sua desintegração em 1991.

Assim, torna-se importante situar a trajetória do Partido Comunista Brasileiro (PCB), desde o seu surgimento até o cenário da Guerra Fria, no qual o partido esteve na clandestinidade. O anteriormente chamado Partido Comunista do Brasil (PCB) foi criado no ano de 1922, objetivando, ao longo de sua história, uma revolução proletária como a que havia acontecido na Rússia, em 1917. O partido foi criado por um grupo de egressos do anarquismo, no qual destacava-se a figura de Astrojildo Pereira.²¹

²¹ Astrojildo Pereira (1890-1965) nasceu em Rio Bonito, Rio de Janeiro. Advindo do anarquismo, foi um dos fundadores do PCB em 1922. Atuou como Secretário Geral até 1930, quando em um processo de proletarização do partido, a Comissão Central decidiu destituí-lo do cargo. No ano de 1931 ele se retira

Segundo depoimentos de Afonso Schimidt e Edgard Leuenroth, a primeira proposição no sentido de se estruturar um Partido Comunista de âmbito nacional no Brasil partiu de um misterioso personagem inglês, que segundo Leuenroth chamava-se Ramison, embora seu nome não tenha sido registrado em nenhum documento da época. Este inglês, que seria membro do Secretariado Sul-Americano, passando pelo país em fins de 1921, surpreendeu-se com a inexistência de um Partido Comunista. Dirigiu-se então ao jornal anarquista *A Vanguarda*, sendo encaminhado para Edgard Leuenroth, a quem propôs a fundação de um partido deste tipo no Brasil. Leuenroth, como anarquista, recusou-se, mas indicou Astrojildo Pereira, que se encontrava no Rio de Janeiro. Este foi chamado e chegou a São Paulo depois de três dias. Leuenroth o apresentou ao inglês, mas não assistiu ao encontro deste com Astrojildo, que logo depois retorna ao Rio de Janeiro, onde seria o principal artífice da fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB). (PACHECO, 2008, p. 72).

O partido demorou dois anos para ser aceito como um partido ligado à Internacional Comunista. Segundo Pacheco (2008, p. 85), as teses do II Congresso do partido podem apontar que, até os anos 1930, “o PCB era muito mais um partido simpaticante do marxismo do que verdadeiramente um partido de tipo bolchevique, marxista-leninista.”

Em seus primeiros anos, o PCB não conseguiu um grande número de membros e sua atuação era limitada. Astrojildo Pereira tornou-se Secretário Geral pouco depois da sua fundação. O partido, no Brasil, seguiu uma diretriz vinda do PCUS (Partido Comunista da União Soviética) durante uma conferência do Komintern. Conhecida como “obreirismo”, esta era uma orientação para que o partido comunista fosse composto e dirigido por “verdadeiros proletários”. Dessa forma, inicialmente, alguns intelectuais acabam se afastando do mesmo. Como observou Heitor Ferreira Lima, um importante dirigente da época e que chegou a exercer o cargo de Secretário Geral por um curto período, “a imposição do “obreirismo” (...) e o domínio do sectarismo provocará uma ruptura na evolução do PCB jamais superado” (1982, p.10). Astrojildo, dessa forma, foi afastado do cargo de Secretário Geral pelo Comitê Central do PCB, em 1930.

A partir de 1934 “a história do comunismo no Brasil se confunde com a história de Luís Carlos Prestes” (PACHECO, 2008, p. 135). Prestes foi uma figura lendária do comunismo brasileiro. O mítico apelido de “cavaleiro da esperança”, que lhe foi atribuído, estava vinculado ao fato de ter sido um homem que havia percorrido milhares de quilômetros do interior brasileiro contra a “República Velha”. Seu nome, como membro do Partido Comunista do Brasil, não era, inicialmente, do agrado do

do PCB, retornando apenas em 1945. Ver mais em: BELOCH, Israel. **Astrojildo Pereira**. In: DICIONÁRIO Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>.

Comitê Central, e seu ingresso se deu apenas por mediação do PCUS. Prestes tornou-se uma figura que representava simbolicamente o próprio PCB.

Na sua história, o PCB passou por duas grandes cisões: em 1962, com a criação do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e, em 1992, com a criação do Partido Popular Socialista (PPS). Desde sua fundação, o PCB tentou criar um vínculo com os movimentos sindicais e a classe trabalhadora, conforme as táticas que orientaram a composição de um partido “das massas”. Entretanto, como consequência direta da Guerra Fria e de seu conflito ideológico entre os blocos capitalista e socialista, o PCB acabou na ilegalidade por um longo período, perpassando por governos autoritários como o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985). Foi a dura clandestinidade, imposta aos partidos comunistas, em especial ao PCB e ao PCdoB, que marcou de forma significativa a trajetória, as ações e a vida dos sujeitos nela inseridos. No entanto, segundo Pandolfi (1995, p. 173),

é importante ressaltar que foi a partir da decretação da ilegalidade do PCB que as “bibliotecas marxistas” e as “escolas de formação de quadros” se multiplicaram no interior do partido. Visando uma articulação entre a prática e a teoria revolucionária, tanto as “bibliotecas marxistas” como as “escolas de formação” estavam voltadas para o aprimoramento dos quadros partidários. Segundo a direção, a dificuldade dos militantes em aceitar as mudanças bruscas ocorridas no partido era uma consequência do fraco nível teórico. A indigência teórica era, por sua vez, um resultado da política “incorreta” adotada na fase da ilegalidade.

Foi, portanto, na ilegalidade que o Partido Comunista passou a intensificar seus meios educativos, teóricos e práticos. Se a ilegalidade e a perseguição aos comunistas estavam ocorrendo no lado ocidental do globo, no lado oriental, Nikita Krushev denunciou crimes do stalinismo, gerando uma crise permanente no mundo socialista.

A morte de Stalin em março de 1953 abre uma nova era para o leste europeu que o mestre do Kremlin quis moldar à imagem da URSS. A primeira e tímida desestalinização da primavera de 1953 incita a revolta que assistimos e, em 17 de junho de 1953, os tumultos operários em Berlim Oriental foram esmagados pelos tanques soviéticos. Em resposta, Moscou estreitou os vínculos institucionais, favorecendo a satelitização militar das democracias populares para a criação do Pacto de Varsóvia em 1955, a consolidação da CMEA e a reconciliação com Tito, que reintegra a Iugoslávia no “campo socialista”. Contudo, a desestalinização marcada por Krushev a partir de fevereiro de 1956, acelera a crise. Durante o ano 1956, a crise tomou uma extensão inigualável, com a revolta polonesa e especialmente a Revolução Húngara de novembro, esmagada no sangue. As razões para a crise são constantes: as reivindicações materiais em face da economia de escassez, a vontade de dispor de liberdade, o desejo de seguir uma via conforme às

tradições nacionais, a hostilidade ao modelo soviético (COURTOIS, 2007, p. 187, tradução nossa).²²

Conforme apontado por Courtois, a crise do socialismo do leste europeu se acelera após a morte de Stálin e as denúncias dos crimes do antigo ditador por Krushev. Países do bloco reivindicam autonomia em face o modelo soviético, mesmo que isso tenha sido suprimido pela URSS. Internamente quebrados com aqueles que defendiam a URSS e os que não, os comunistas brasileiros sofrem um revés ainda maior com a queda João Goulart e com o golpe civil militar em abril de 1964. Com a tomada do poder, os militares editaram um Ato Institucional, que conferiu ao governo o poder de investigar e punir os responsáveis por atos tidos como “subversivos” e contrários à segurança nacional. Com base nesse documento, foram cassados os mandatos e os direitos políticos de sindicalistas, parlamentares, intelectuais, bem como foi decretado intervenção em centenas de sindicatos em estados e municípios do país.

Para Jorge Ferreira (2003, p. 345), ainda é difícil para os historiadores determinarem as relações entre o indivíduo e a sociedade, isso cabe a não cair em teorias globalizantes. A historiografia sobre o golpe civil-militar de 1964 possui paradigmas tradicionais, ora culpabilizando um único indivíduo, ora culpando a estrutura, de maneira irreversível.

Dentre as teorias sobre o processo do golpe civil-militar, temos que a direita tomou o poder em 1964 porque considerava Goulart “um demagogo, corrupto, inepto e influenciado por comunistas. Motivos suficientes, portanto, para o golpe de Estado” (FERREIRA, 2003, p. 345). Nesta teoria, esquerda, direitas e liberais se unem em uma explicação que a causa do golpe de 1964 se daria por causa de um único indivíduo de forma decisiva, se não determinante. Outra explicação volta-se às grandes estruturas econômicas, sendo este o colapso de populismo. Trata-se, porém, de um

²² La mort de Staline em mars 1953 ouvre une nouvelle période pour l'espace est-européen que le maître du Kremlin avait voulu façonner à l'image de l'URSS. La première et timide déstalinisation du printemps 1953 incite à la revolte et l'on assiste, le 17 juin 1953, aux émeutes ouvrières de Berlin-Est, écrasées par les chars soviétiques. En réaction, Moscou resserre les liens institutionnels, favorisant la satellisation militaire des démocraties populaires para la création du pacte de Varsovie em 1955, la consolidation du CAEM et la réconciliation avec Tito, qui réintègre la Yougoslavie dans le “camp socialiste”. Cependant, la déstalinisation plus engagée par Khrouchtchev à partir de février 1956 accélère les ferments de la crise. Au cours de l'année 1956, celle-ci prend une ampleur inégalée, avec la revolte de l'automne polonais et surtout la révolution hongroise de novembre, écrasée dans le sang. Les motifs de la crise sont constants: les revendications matérielles face à des économies de pénurie, la volonté de disposer de la liberté, le désir d'emprunter une voie conforme à la tradition nationale, l'hostilité au modèle soviétique.

determinismo econômico que elimina atores coletivos. Também existe a explicação de uma Grande Conspiração, que uniria latifundiários, empresários, vertentes da Igreja Católica, em conjunto com a CIA (*Central Intelligence Agency*) e o Departamento de Estado norte-americano. Nesta abordagem, também se minimiza as participações dos grupos sociais conflituosos e se coloca a culpa no outro, no estrangeiro. É preciso analisar variantes para compreender o processo do golpe. Para Ferreira (2003, p. 401),

como alguns depoimentos confirmam, não havia um projeto a *favor* de algo, mas *contra*. A questão imediata era depor Goulart e, depois, fazer uma “limpeza” política. Somente mais adiante e com difíceis entendimentos entre facções das Forças Armadas, surgiria um “ideário” do regime dos militares.

O autor ainda coloca que Goulart imaginava que o golpe seria como de 1945, onde o presidente é deposto e os caminhos políticos seguem normalmente; porém, nem sociedade, nem os patrocinadores da intervenção perceberam que em 1964 vinha um novo tipo de golpe. Como afirmado por Carlos Fico (2004, p. 47), “se a preparação do golpe foi de fato “civil-militar”, no golpe, propriamente, sobressaiu o papel dos militares”.

Além do que vem sendo apontado pela historiografia que busca rever o período imediatamente anterior ao golpe civil-militar e ao início da ditadura em 1964, não necessariamente centrais na análise que desenvolvo, busco pensar o papel do PCB ao longo de um período maior que se iniciou em 1922, com o seu surgimento, e que, posteriormente, ganhou contornos específicos ao longo do período da ditadura e no qual o partido esteve na clandestinidade. Assim, a ideia de clandestinidade, na minha análise, torna-se central para que seja possível compreender o conteúdo do Inquérito Policial Militar 709 (IPM 709) e fontes de caráter autobiográfico.

3.3 Cultura Política, Clandestinidade e Educação

A Guerra Fria se constituiu em um conflito ideológico entre o socialismo, representado principalmente pela União Soviética, e o capitalismo, tendo como representante máximo os Estados Unidos. Decorrente deste conflito, uma série de golpes de Estado, financiados pelos Estados Unidos, são implantados na América Latina, com a justificativa de conter esta ameaça, posto que em 1959 houvera a Revolução Cubana. No Brasil, o ano de 1964 é marcado pelo golpe civil-militar que

depôs o então presidente João Goulart. Com a tomada do poder, os militares editam um Ato Institucional, que conferia ao governo o poder de investigar e punir os responsáveis por atos tidos como "subversivos" e contrários a Segurança Nacional. Com base nesse documento, foram cassados os mandatos e os direitos políticos de sindicalistas, parlamentares, intelectuais, bem como foi decretada intervenção em centena de sindicatos, em estados e municípios. O Partido Comunista Brasileiro (PCB) é posto na ilegalidade e perseguido constantemente pelo novo regime.

As 20 cadernetas apreendidas pela polícia militar, relatando as reuniões do PCB e respectivos contatos, permitiram a abertura do IPM 709 sob organização de Ferdinando de Carvalho e suspensão do direito político de 59 pessoas.²³ Nela, é possível identificar representações do governo militar sobre as práticas do Partido.

Como foi referido no capítulo anterior, apesar de a produção do inquérito ter sido realizada nos dois primeiros anos pós-golpe, o documento aborda questões e documentos de anos anteriores. Vivendo em um contexto de perseguições, clandestinidade e busca por uma utopia política, em que em algum momento da História da humanidade, o socialismo iria vencer, o militante comunista precisava ter uma abnegação de sua vida em prol do Partido. No inquérito (1966, p. 95-97), é possível perceber alguns elementos que deveriam guiar na escolha do Partido e das novas direções políticas.

As direções precisam: 1) Ter a mais profunda abnegação pela causa da classe operária e fidelidade ao Partido, abnegação e fidelidade, essas provadas na luta, nas prisões, ante os tribunais, frente a frente com o inimigo de classe [...] 2) Ter a mais estreita ligação com as massas. [...] Será tanto ou maior a autoridade dos dirigentes quanto mais a massa enxergar neles seus verdadeiros líderes, convencendo-se da capacidade deles na base da experiência e abnegação de que eles são possuidores. Eis porque atribuímos tanta importância à origem e à função social dos camaradas. 3) Ter a capacidade de orientar-se por si mesmo em qualquer situação, e não temer a responsabilidade de decidir sobre qualquer questão. [...] 4) Ter disciplina partidária e têmpera bolchevique tanto na luta contra os nossos inimigos na irreconciliabilidade para com todos os desvios da linha de conduta do nosso Partido. Eis porque atribuímos tanta importância à continuidade do desenvolvimento dos companheiros e à sua energia em defender o Partido. 5) Ter capacidade de trabalhar coletivamente e soldar as forças do Partido em uma unidade monolítica. Isto é de maior importância, porque quanto mais difíceis e mais complexos os problemas que se apresentam ante o nosso Partido, tal como ocorre no momento atual, maior necessidade temos de melhorar o trabalho coletivo, de intensificar o espírito de equipe. [...] Eis porque atribuímos tanta importância aos companheiros que sabem por todo o seu trabalho em movimento e que tem um grande espírito de unidade, bem como uma natural modéstia, um verdadeiro espírito do Partido.

²³ Ver mais em: **Ferdinando de Carvalho**. In: Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carvalho-ferdinando-de>

Esse documento, retirado do IV Congresso do Partido, possui alguns apontamentos interessantes. Apesar de falar sobre a classe dirigente do Partido, a “abnegação e fidelidade” ao Partido era algo muito importante dentro desta cultura política, pois dava a mesma sustentabilidade para os processos e lutas vindouras. No volume três, do Inquérito Policial Militar 709 (IPM 709), é relatado, usando como base o Programa do Partido Comunista Soviético, que:

O código de moralidade comunista é, pois, uma ideia essencialmente utilitária. O código moral do Programa da URSS coloca em primeiro plano a *fidelidade* à causa do comunismo e o amor à pátria soviética (URSS) e aos países socialistas, e inclui a intolerância para com os inimigos do comunismo, da paz e da liberdade dos povos (O COMUNISMO..., 1967, p. 38-39).

Tais elementos, como fidelidade ao partido, amor à União Soviética e os “inimigos externos”, foram citados por Motta (2013) como elementos constituintes da cultura política comunista, tratada no inquérito como moral comunista. A fidelidade ao partido, sem qualquer constatação é como “a pedra de toque” daquele grupo político, como afirma Osvaldo Peralva (1962).

Outro ponto importante, é a ligação com as massas, pois o Partido Comunista deveria ser composto por verdadeiros proletários. Alguns anos antes, houve um processo de obreirização dentro do Partido Comunista Brasileiro, sendo que intelectuais importantes que faziam parte de seus quadros perderam postos em prol de verdadeiros proletários. Além disso, era necessária ter “tempera bolchevique” para a luta contra os inimigos externos e desvios de conduta dentro do Partido. Isso, na prática, queria dizer que qualquer conduta fora da centralidade do Comitê Central seria analisada e julgada, dentro da cultura política comunista pois, pior que um inimigo externo era um inimigo interno. Ao falar sobre o PCdoB, Silveira aponta aspectos de como o revisionismo era tido como “traição”. No entanto, estes elementos podem ser usados dentro da cultura política do próprio PCB.

Para o PC do B, a Revolução contra o capitalismo só seria vitoriosa se o Partido fosse capaz de combater e vencer qualquer infidelidade ideológica ou tendência crítica no interior de suas fileiras, sobretudo as que representassem ameaça à unidade e ao centralismo de sua estrutura hierárquica. Nesse sentido, o revisionismo, visto como atitude “oportunista”, era, também, sinônimo de “traição”. Combater o revisionismo também era uma forma de contribuir para a manutenção do poder de determinados membros do Partido em seus núcleos dirigentes. (SILVEIRA, 2015, p. 331-332)

Combater o revisionismo e pensamentos contrários à direção eram pressupostos de uma cultura política que visava a centralidade. Assim, a importância que o documento dá à unidade e à modéstia para ser um verdadeiro espírito do

Partido. No Inquérito (1966, p. 18), a visão dos comunistas sobre este aspecto pode ser encontrada em um longo texto sobre a formação de quadro revolucionários. Assim foi relatado:

O melhoramento dos órgãos dirigentes, nos diversos escalões, depende de uma justa seleção dos quadros, que leve em conta a fidelidade aos ideais comunistas, a assimilação da política do Partido e a capacidade para aplicá-la, a combatividade e a ligação com as massas. Devemos lutar, firmemente, contra a substituição, de fundo revisionista, da necessidade de um núcleo de funcionários, revolucionários profissionais, capazes de dedicar toda a vida ao Partido.

Novamente, aparece aqui a ideia de que para ser membro do Partido Comunista é necessário dedicar-se ao longo de sua vida em prol do mesmo. Um dos elementos fundamentais da cultura política comunista é sua quase sacralização entre seus militantes:

Se meu sangue se enche de alegria,
eu devo ao Partido;
se minha palavra anuncia um novo dia,
eu devo ao Partido. [...]

Se a noite encerra tanto sol em seus véus,
eu devo ao Partido;
se a terra é morada e estrela,
eu devo ao Partido [...]

Se acaso me encaminho para ser homem,
eu devo ao Partido;
ser homem de verdade, não sombra de homem,
eu devo ao Partido. (SEMPRÚN, 1979, p. 115 apud FERREIRA, 2002, p. 41)

Toda a sacralização do comunismo deveria justificar a abnegação de seus membros em prol do partido, a ponto de deixarem suas famílias para passar alguns anos na tão sonhada URSS. Em suas memórias, Hércules Corrêa conta como foi difícil contar para sua família que iria participar de um curso em solo soviético. “Eu era casado, tinha um filho - o Diógenes - de um ano e dez meses, na época. Como eu previra, foi duro dar as novidades à minha mulher” (CORRÊA, 1994, p. 10). Ao mesmo tempo, havia uma grande felicidade em saber que iria conhecer o país: “A verdade é que eu estava eufórico. Nunca havia viajado ao exterior e, como seriam apenas 60 dias, não acreditei que isso fosse perturbar minha família tanto assim” (CORRÊA, 1994, p. 10).

Oswaldo Peralva, que participou do mesmo curso que Corrêa nos anos de 1950, relata questões semelhantes, entretanto, para ele, havia um grande pesar em deixar sua família.

Conhecer Moscou, a Meca do comunismo internacional, era a grande aspiração acariciada por todos nós. E esta possibilidade agora me inundava de alegria. Mas eis que, ao mesmo tempo, em sentido contrário, intervieram outros sentimentos. É que, estreitamente vinculados a mim pelo amor, pelo contato diário, por um hábito de convivência que se transformara em necessidade, existiam duas pessoas – minha filha, de três anos de idade, e a mulher com quem me casara fazia quatro anos, e a ideia de separação provocava em mim uma angústia sufocante. (PERALVA, 1962, p. 7)

O culto à URSS era imensurável. Antes da viagem, segundo consta nas memórias de Osvaldo Peralva, Diógenes Arruda teria exigido a mais completa humildade ante os soviéticos: “até os limpadores de rua em Moscou eram mais dignos e possuíam mais méritos que qualquer de nós, pois eles constituíam parte do povo que tinha feito sua revolução proletária e estava ajudando-nos a fazer a nossa” (PERALVA, 1962, p. 13-14).

Além dos itens citados, a clandestinidade também atuava como um instrumento de ligação para com este grupo político, pois como referido no Inquérito Policial 709 (1966, p. 40) pela visão dos militares, desde os tempos de Lenin se prevê forma gerais de trabalho, tanto legalmente, como na clandestinidade. Na ilegalidade, seu principal trabalho é na clandestinidade, porém “deve ser dada especial atenção às possibilidades de utilização de formas legais ou semi-legais, capazes de permitir a construção, preservação, ampliação e coordenação com as massas” (O COMUNISMO... 1966, p. 40). Para os organizadores do IPM, há uma clara infiltração dos comunistas no seio da sociedade brasileira. Portanto, apesar de o Partido estar na clandestinidade durante a Ditadura, deveria se investigar possíveis “simpatizantes” da causa.

Já para os comunistas, é na dura clandestinidade que se forma um verdadeiro comunista, capaz de lutar pelas causas do Partido. A clandestinidade então, pode dar suporte a este imaginário político, assim uma educação clandestina abarca tanto os símbolos e valores constituintes, como uma educação não formal realizada nos aparelhos²⁴ do Partido.

Dessa forma, algum dos principais aspectos de cultura política encontrados no Inquérito Policial Militar 709, e também, em obras autobiográficas são: abnegação e fidelidade ao partido, ligação com as massas, amor à União Soviética, ódio ao inimigo externo, combate ao revisionismo, unidade partidária e clandestinidade. Tais

²⁴ “O termo alude ao conjunto de medidas e lugares para atividades e a segurança de militantes na clandestinidade. Ao contrário das células, nos aparelhos atuavam os revolucionários profissionais, ativistas que viviam exclusivamente do partido e para ele.” (FERREIRA, 2002, p. 95)

elementos estão intrínsecos dentro de um processo educativo partidário, visto como aponta Gohn (2006) e Brandão (2007), a educação pode acontecer em processos de socializações, de maneira não formal. A cultura política transversa diversas áreas e ela dava unidade ao grupo.

4 REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA POLÍTICA COMUNISTA

Os que questionam são sempre os mais perigosos. Responder não é perigoso. Uma única pergunta pode ser mais explosiva que mil respostas.

(Jostein Gaarder, O mundo de Sofia)

Em trabalhos anteriores realizados pelo grupo de pesquisa *Currículo, Memórias e Narrativas em Educação* foram discutidos temas relacionados às práticas educativas na clandestinidade. Como resultado, foram produzidos dois volumes sobre Educação Clandestina, assim como o artigo *Memórias de uma educação clandestina: comunistas brasileiros e escolas políticas na União Soviética na década de 1950*²⁵. Alguns apontamentos desses estudos em relação a uma educação comunista na clandestinidade incluem a exposição de uma rede cursos programáticos clandestinos no Brasil e no exterior.

Em texto recente de Silveira, Kahmann e Oliveira (2019), são debatidas algumas possibilidades de abordagem e uso de fontes para estudos em História da Educação, como fontes de caráter autobiográfico, inquéritos policiais e outros documentos da repressão. No entanto, foi dado destaque a importância das fontes de memórias e narrativas autobiográficas, assim como suas interfaces com os conceitos de experiência e memória coletiva. Defendeu-se, também, que a análise das narrativas presentes em fontes autobiográficas deve considerar algumas intersecções teórico-metodológicas em relação a esses conceitos.

Sobre a educação comunista, Oliveira e Silveira (2017) trataram sobre as escolas de preparação de “revolucionários profissionais” na União Soviética. Os autores acreditam que

a educação comunista poderia ocorrer em diferentes espaços e práticas sociais de militância política, bem como através de cursos ocorridos dentro e fora do Brasil. Não havia uma regra específica de como organizar os cursos no Brasil. Eles poderiam durar poucos dias ou semanas. Geralmente, eram organizados em “aparelhos” clandestinos com conteúdos programáticos específicos. (OLIVEIRA; SILVEIRA, 2017, p. 21)

²⁵ SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini. Memórias de uma educação clandestina: comunistas brasileiros e escolas políticas na União Soviética na década de 1950. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 193-208, out./dez. 2017

Neste sentido, houve um arcabouço teórico-metodológico ao longo dos anos de pesquisa. Durante a graduação, tive um contato inicial com as obras autobiográficas *O Retrato*, de Osvaldo Peralva, e *Memórias de um Stalinista*, de Hércules Corrêa, assim como o Inquérito Policial Militar 709. No entanto, foi durante o mestrado que consegui produzir uma melhor análise do mesmo, com as orientações dadas pelas bancas de qualificação.

Para a análise documental deste capítulo, seguirei a proposta de Cellard (2008). Para tal fim, é necessário explicitar as seis dimensões que o autor aponta para uma análise documental adequada: o contexto histórico da obra; os autores do documento; a autenticidade dos mesmos; a estrutura do documento; os conceitos-chave para a pré-análise; e, por fim, a análise.

As fontes aqui analisadas são de caráter distintos: de um lado, encontra-se o Inquérito Policial Militar 709, um documento produzido pela facção militar no pós-golpe, que entretanto, possui documentos compilados anteriores ao mesmo; do outro lado, as memórias autobiográficas de Hércules Corrêa e Osvaldo Peralva, que apresentam, principalmente, o ponto de vista de antigos militantes comunistas sob o contexto dos anos de 1950. No sentido das fontes autobiográficas, é necessário

considerar que as narrativas são fontes de memória e identidade e não falam apenas sobre o sujeito que narra, mas, também, sobre coletivos e contextos nos quais estavam inseridos. Sob a perspectiva da memória social, nenhuma memória será apenas individual. As narrativas de memória, sobre esse aspecto, são narrativas de experiências que se conectam a determinados grupos e contextos nos quais são produzidas. (SILVEIRA, OLIVEIRA; 2019, p. 165)

A escolha dessas duas fontes autobiográficas relaciona-se ao fato de que são obras que tratam sobre a viagem dos autores a União Soviética e suas respectivas práticas educativas. Enquanto Osvaldo Peralva escreveu ainda nos anos 1960 seu livro, após desilusão com os crimes do Stalinismo, Hércules Corrêa escreveu *Memórias de um Stalinista* apenas nos anos 1990. Ao contrário de Peralva, seu relato não carrega críticas tão amargas.

Em seu conjunto, as fontes autobiográficas e o inquérito apresentam representações sobre os aspectos da educação e da cultura política comunista, sendo que a produção do inquérito ocorreu entre 1964-1968; *O Retrato*, em 1960, e *Memórias de um Stalinista*, em 1994. Entretanto, o contexto histórico imbuído nesse documento está relacionado a Guerra Fria, durante os anos de 1950 e 1960.

Em um período marcado pelo conflito entre os blocos capitalista, defendido principalmente pelos Estado Unidos e socialista, defendido pela União Soviética, as práticas de educação clandestina dos comunistas brasileiras estavam ligadas a um contexto de repressão política no país e a um conflito internacional ideológico.

Conforme Vizontini (2008), houveram quatro fases da Guerra Fria: a primeira de *Pax Americana* (1945-1949); a segunda fase (1950-1962), relacionada a coexistência entre os blocos e inúmeros conflitos e ondas revolucionárias; a terceira fase (1962-1979), de iminente conflito mundial iniciado pela crise dos mísseis de Cuba²⁶ e a quarta fase (1979-1985), com os primeiros indícios da desintegração soviética em 1991.

O contexto e produção das fontes encontram-se dentro da segunda e terceira fase segundo a concepção de Vizontini (2008). Dessa forma, as representações contidas estão envolvidas no período mais complexo do conflito, de embate entre os dois blocos. O IPM 709 concentra um teor anticomunista; inclusive, já em sua apresentação no volume dois sobre o objetivo da obra, o documento detalha sobre o conhecimento das atividades dos comunistas no Brasil.

Julgamos indispensável o conhecimento dessas atividades, nos aspectos doutrinários ou concretos aqui expostos, para todos os que desejam ou precisam apreciar com nitidez e realismo a ação do marxismo-leninismo no Brasil e formular um julgamento claro e justo sobre as suas possibilidades e vulnerabilidades (O COMUNISMO..., 1966, p. 01).

Na obra de Corrêa, há também uma ideia de luta iminente entre os dois blocos, com início até mesmo de uma nova guerra mundial.

Consolava-me a ideia de que, com a coragem deles, com sua crença no ideal revolucionário, conseguiríamos também, um dia, derrotar os Estados Unidos, se os imperialistas iniciassem outra guerra mundial, querendo, desta vez, varrer-nos do mundo. De fato, pensávamos todos assim na década de 50 (CORRÊA, 1994, p. 15).

Neste sentido, o autor acreditava no ideal revolucionário soviético na época e até mesmo o iminente conflito. Outro ponto importante a destacar é a relação do Inquérito Policial Militar 709 e o contexto de produção do golpe. O documento é uma compilação publicada pela Biblioteca do Exército entre 1966 e 1967, de um inquérito de mais de vinte e cinco mil páginas sobre as atividades comunistas no Brasil. O

²⁶ A crise dos mísseis de Cuba (1962) foi um impasse entre o governo soviético e norte-americano devido a instalação de mísseis nucleares em Cuba pela União Soviética. O impasse e iminente guerra nuclear durou 13 dias até o acordo entre as potências.

segundo volume aqui estudado possui como subtítulo *A Construção e A Infiltração*, e apresenta elementos que faziam parte das representações do grupo militar, que acabara de assumir o poder após o golpe de 1964, sobre o comunismo. O documento desejava facilitar “a exposição e o entendimento sobre esse conjunto extremamente complexo de organizações e de atividades que constitui o núcleo de ação subversiva em nosso País” (O COMUNISMO..., 1966, p. 02). Dessa forma, o inquérito estava atrelado ao período do governo militar.

A Ditadura Militar (1964-1985) foi um período de perseguição aos partidos comunistas, assim como a vivência na clandestinidade dos mesmos. Carlos Fico (2013, p. 477) afirma que Ditadura Militar Brasileira e a Ditadura Militar Argentina se constituíram de formas diferentes. Na primeira, a violência foi mascarada; já na segunda, a violência foi brutal, sendo visível o que estava sendo realizado. No caso argentino, as memórias daquele período são marcadas pelo trauma. No Brasil talvez o sentimento foi de frustração, pois, de fato, houve uma transição “lenta e gradual”, e não uma ruptura completa com o regime ditatorial.

Explicitando os contextos das fontes, as características do período puderam mobilizar a seleção dos conceitos de representação para o momento da análise, os quais são: ameaça vermelha, infiltração e doutrinação. Os excertos escolhidos para o *corpus* da dissertação relacionam-se a essas características nos documentos de análise.

Este capítulo está dividido em três seções: a primeira seção trata das representações produzidas por militares e comunistas sobre educação e cultura política; já a segunda, descreve algumas práticas de educação dos comunistas na clandestinidade. Por fim, a terceira seção relaciona as práticas educativas com as representações de cultura política.

4.1 Representações militares e comunistas

A Guerra Fria foi um período de iminente conflito, de um mundo que a pouco havia saído de uma das mais sangrentas guerras mundiais. Dessa forma, as narrativas e representações de militares e comunistas aqui abordados estavam, intrinsecamente, relacionados a isto.

Enquanto a visão comunista encarava a educação clandestina realizada pelo Partido como uma forma de ensinar os valores do mesmo, assim como sua teoria marxista-leninista, os militares encaravam a mesma como uma forma de doutrinação política, na rígida estrutura do Partido Comunista que, para eles, desejava de toda forma infiltrar-se na sociedade brasileira. Partindo dessas visões, foram selecionados os conceitos de ameaça vermelha, infiltração e doutrinação para entender alguns aspectos dessa luta de representações. Estas concepções se conectam em diversos momentos para explicar os fenômenos de cultura política e educação por parte desses dois grupos políticos.

Primeiramente, é necessário destacar aspectos considerados mais significativos sobre tais representações. A concepção de ameaça vermelha, ou perigo vermelho, condiz com a representação que o governo militar tem em relação à União Soviética. Como aliado dos Estados Unidos e, conseqüentemente, ao bloco capitalista, o representante máximo do socialismo era considerado um inimigo que deveria ser combatido. O próprio IPM 709 possui como objetivo apresentar uma iminente infiltração do partido comunista na sociedade brasileira que, neste sentido, precisaria ser perseguido duramente.

Em sua tese, Motta (2000) aborda que a própria sociedade civil e a imprensa, durante a época que antecedeu a queda de João Goulart, solicitavam ao exército a interferência contra os “comunistas”: “Em diversas ocasiões, a grande imprensa publicou apelos de grupos sociais que se voltavam para os militares como baluarte contra o ‘perigo vermelho’.” (MOTTA, 2000, p. 332). O grupo militar produtora do inquérito, representa a tomada do poder em 1964 como uma luta contra essa ameaça.

O Brasil encontrou em si mesmo as forças para escapar da ameaça vermelha, que quase o sufocava. Há de encontrar, também, com os seus próprios recursos uma entrada ampla onde, sob a radiosa luz das liberdades democráticas, poderá caminhar em busca de seus majestosos destinos de grande nação. (O COMUNISMO..., 1966, p. 203)

É esse, em parte, o contexto de produção do Inquérito Policial Militar 709, de luta e perseguição a essa ameaça que viria do leste europeu, e que, ao mesmo tempo, tentaria se infiltrar junto a sociedade e a política brasileira. Mas será mesmo apenas isso? Se isso, de certa maneira, sintetiza boa parte da visão dos militares, é nas fontes autobiográficas que podemos encontrar mais elementos significativos para compor esse quadro, esse contexto de produção.

É a partir das fontes autobiográficas que encontramos um contrabalanço a esta questão. Obviamente, para os comunistas, não há uma “ameaça vermelha”, mas há, sem dúvida, na cultura política do partido, um culto à URSS. Quando Hércules Corrêa (1994, p. 14) embarcou para sua viagem ao país soviético, a fim de estudar na escola de preparação de quadros, ele não deixaria de mensurar “Finalmente, embarcamos para Moscou. (...) Foi emocionado, ao vê-los. Ali estava o Exército Vermelho - era como eu o conhecia, apesar de já se chamar Exército Soviético”. O que para os militares se configuraria como sendo essa difusa ameaça que teria vindo do leste europeu, representada pela URSS, para os comunistas, além de outros aspectos, se fazia presente o culto à URSS, portanto.

No entanto, assim como temor dos militares sobre a ameaça vermelha, os comunistas, em sua cultura política, também temem e canalizam suas críticas a um inimigo externo: os Estados Unidos e o seu capitalismo. O próprio Corrêa (1994) se consolava ao saber que, um dia, os norte-americanos seriam derrotados, e o socialismo, triunfaria. Tais disputas, que condiziam a época (décadas de 1950 e 1960), ocorreram durante o período clássico da Guerra Fria, antes da desintegração do bloco soviético.

Como já mencionado, o segundo volume do IPM 709 foi produzido como forma de descrever os métodos e técnicas de construção e infiltração do partido comunista no Brasil. Conforme Czajka (2015, p. 226), a descrição da infiltração comunista no Brasil por este grupo

se dava a partir (1) dos partidos políticos, na tentativa não apenas de valerem de pleitos eleitorais, mas também no fato interferirem na vida de outros partidos ou mesmo até influenciá-los em campanhas eleitorais; (2) da Câmara e Assembleias Legislativas com o objetivo, segundo os militares, de conquistar imunidades parlamentares, valerem-se da tribuna parlamentar como veículo de propaganda, utilizar a influência do cargo para infiltrar departamentos governamentais e realizar a subversão legislativa; (3) do Judiciário, a fim de conquistar a garantia legal e manter um quadro crescente de impunidade. Além disso, nessa instância, os comunistas poderiam fazer uso abusivo de habeas corpus, com isso buscar a proteção de seus militantes; (4) dos órgãos governamentais, pois a infiltração no Executivo daria aos revolucionários a possibilidade de subverter as atividades político administrativas do Estado, com repercussões em outros níveis do poder; (5) dos sindicatos de classe que seriam o ponto de partida para arregimentação das massas. Segundo o setor de informações, essa instância da infiltração comunista é muito mais facilmente instituída que as anteriores, pois por método de aliciamento, se pode constituir um instrumento de grande alcance social para a aplicação das técnicas de convencimento das massas; (6) dos órgãos de divulgação, dada a extrema importância da propaganda estratégica revolucionária, segundo os militares, seria uma instância vital de comunicação e infiltração comunista; (7) do sistema educacional que, na interpretação dada pelos militares, visava simultaneamente, seus dois

principais componentes: estudantes e professores, considerando que a infiltração sobre os docentes ampliaria as possibilidades de aliciamento estudantil; (8) das Forças Armadas que também seriam um local privilegiado para a infiltração, segundo os relatórios militares. Segundo descreve o documento, “embora Mao Tse-Tung a ela se refira, desdenhosamente, como tigre de papel, nem por isso deixa de ser objeto de permanente preocupação dos comunistas, sobretudo na América Latina, em particular, no Brasil”. Isso se devia ao problema da indisciplina de postos dentro dos quartéis numa fase em que as próprias Forças Armadas passavam por modificações em sua estrutura organizacional. O documento continua: “se um amplo e bem montado programa de educação e treinamento não for estabelecido e seguido com rigor, nem forem apoiadas por um eficiente Serviço de Informações, as Forças Armadas estarão derrotadas a priori”.

Sendo assim, havia um temor generalizado por parte do exército produtor do inquérito, de que os comunistas já estavam infiltrados em todos os órgãos coletivos e, inclusive, no governo brasileiro. É apontado no documento (1966, p. 41), que antes da derrubada do governo de João Goulart, que se inicia em 31 de março de 1964, os comunistas estariam infiltrados em todo governo de Jango. Nesta representação, a própria moral comunista servia como um meio de suporte para a divulgação desses métodos de infiltração. Nesta visão, as escolas e cursos do partido ensinavam maneiras de infiltração no seio de setores importantes da sociedade, assim como a agitação.

A Moral Comunista é um conjunto de regras e normas que determinam a conduta dos militantes do P. em s/luta pela revolução” – “Assim o militante comunista deve seguir os preceitos de ética comunista, enquadrar sua vida de acordo com a revolução”. Com esse preâmbulo, com essa catequese profunda sobre a moral comunista, o caderno prossegue na explanação de vários problemas focalizados pelo comunismo internacional, no sentido de revolucionar as massas, às quais se pretende conduzi-las à revolução, por etapas. Os ensinamentos contidos nesse caderno, destinado a “formar” os quadros comunistas mais ativos para a luta, já têm sido aplicados em outros setores, porquanto outras escolas já funcionaram em nosso Estado e no Brasil. Essa luta, por exemplo, preconizada nas aulas que deveriam ser ministradas aos alunos de Campinas, é um fato. Observamos, durante o longo período de tempo em que militamos na Polícia Política de S. Paulo, que a luta pelas greves, pela organização dos organismos de base (em fábricas, grandes indústrias e etc.), bem como pela formação dos “Comitês” pró “Frente Democrática de Libertação Nacional” nos locais de trabalho, já existe. Cuida-se, agora, apenas de aumentar esses efetivos, por meio da formação de elementos novos, capacitados à luta e que, nas “Escolas” do Partido Comunista do Brasil, aprendam melhor a tática de infiltração, propaganda, arregimentação e agitação (O COMUNISMO....., 1966, p. 59).

O próprio termo “agitador”, por exemplo, tem um sentido que, em si mesmo, possui uma conotação pejorativa, na representação militar: “é, através da técnica de intimidação, de agitação e de desordem, os comunistas conseguiram estabelecer um ambiente de confusão e insegurança. [...]” (O COMUNISMO, 1966, p. 176-177). No entanto, tal representação pode ser encarada, diferentemente da visão dos militares,

como um dos aspectos mais significativos da militância na visão dos comunistas, precisamente conforme o que consta nas fontes autobiográficas. A militância também era uma prática educativa comunista, ensinada até mesmo em cursos teóricos, como o citado por Hércules Corrêa na União Soviética.

Foram feitas ainda palestras sobre ações paramilitares, militância sindical e trabalho feminino. Às vezes, me batia um grande desânimo, ao tentar estudar tudo aquilo, mas, com a ajuda de alguns companheiros bem mais instruídos que frequentavam as aulas, ia me segurando. (CORRÊA, 1994, p. 7)

Conforme Czajka (2015), mesmo que os grupos comunistas fossem diversos, nos inquéritos policiais era passada uma representação de que havia uma coesão ideológica entre todos. Assim, haveria uma organização em contínuo processo de doutrinação e propaganda de seus ideais.

A propaganda e a doutrinação estavam intimamente associadas à infiltração comunista. Era por meio dela, segundo o modelo explicativo construído pelos militares, que outras instâncias da vida social eram “contaminadas”, de modo que a observação detalhada desse aspecto de difusão do pensamento comunista seria vital para se entender os demais instrumentos de legitimação do comunismo como um fenômeno mais amplo (CZAJKA, 2015, p. 225).

Dessa forma, a doutrinação e a propaganda comunista, conjuntamente, eram associadas a representação de uma “infiltração do partido”, que o Exército queria evitar. Conforme Diacamo Sami (1998, p. 1018), a propaganda poderia ser definida “como difusão deliberada e sistemática de mensagens destinadas a um determinado auditório e visando a criar uma imagem positiva ou negativa de determinados fenômenos”. Compreende-se, então, que a propaganda é um modo sistemático de influenciar a sociedade, uma maneira de difundir ideias. O autor ainda afirma que o termo ganhou grande conotação negativa, pois está ligado a ideia de manipulação. Na representação militar, a doutrinação e o aspectos da manipulação realizada pela propaganda, eram fatores predominantes e que explicariam, inclusive o crescimento do partido.

Ainda segundo o autor, a propaganda se vale de todos os meios para que possa ser dissipada. No IPM 709, é apontado que a construção do partido, sua expansão e consequente infiltração social acontece, por entre outros motivos, pelo trabalho em educação e pela propaganda e agitação, que o auxiliam na direção das grandes massas. É apontado no inquérito que os sindicatos poderiam ser meios de propaganda:

Para os centros nacionais dominados pelos comunistas era importante que a Federação fosse um instrumento de disseminação mundial de sua propaganda. Muitos deles tinham pequena ou nenhuma experiência do trabalho sindical internacional e o seu papel nas funções industriais, sociais e econômicas essenciais de um Sindicato Internacional Mundial (O COMUNISMO..., 1966, p. 198).

Durante a ditadura, diversos setores foram perseguidos pelo governo, justamente por serem, na visão dos militares, possíveis propagandistas comunistas. Tais representações são diferentes das concepções encontradas na memória autobiográfica de Hércules Corrêa (1994), por exemplo. Ali encontra-se um contraste do sentido do termo infiltração, a partir da visão de militância política, onde ocorreria a propagação dos ideais comunistas à grande massa.

Tenho meio século de militância política. Se for parar um instante, constato que os anos que vivi balançaram a humanidade. Houve a II Guerra- de um lado, Mussolini, Hitler e Hiroito; de outro, Stalin, Roosevelt e Churchill. [...] Tive meu tempo de guerrilheiro, de maluquice com arma na mão, e também de ser chamado de *direitista*, no meu próprio Partido (CORRÊA, 1994, p. 4-5).

Os militares que organizaram o Inquérito Policial Militar 709 encaravam que uma das finalidades da educação comunista era a de doutrinar ideologicamente, pois “o esforço de expansão das atividades de doutrinação político-ideológica se realiza dentro de um plano internacional” (O COMUNISMO..., 1966, p. 52). Tal plano, como é relatado no documento, corresponde a representação da “Ameaça Vermelha”, vinda, principalmente, da União Soviética (URSS), e seu internacionalismo político. E ainda, a perspectiva da infiltração comunista, não somente relacionada aos seus militantes, como também aos seus simpatizantes: estudantes, sindicalistas, intelectuais, entre tantos outros. No meio estudantil, segundo o IPM 709, o objetivo do partido era o de doutrinação estudantil, e assim, controle da sua agitação para as manifestações e greves necessárias:

1º Doutrinação comunista da mocidade, da base do idealismo e do entusiasmo incentivado pelo interesse na solução dos problemas nacionais de caráter geral ou específico. [...] 4º Controle da agitação no meio estudantil, assegurando a capacidade de mobilização de todos os estudantes para as manifestações de rua, as greves, a propaganda (O COMUNISMO..., 1966, p. 216).

Na representação do inquérito, a educação comunista descrita era totalmente doutrinária. Neste caso, a visão de que partidários comunistas deveriam “aprender com as massas para ensinar as massas” era para o grupo militar uma maneira de

“conhecer as coletividades para servir-se delas e explorá-las” (O COMUNISMO..., 1966, p. 06).

No dicionário *Michaelis*²⁷, a palavra doutrina possui significado de crença ou opinião sobre algo, como também, a ideia de um conjunto de princípios e valores que sustentam um sistema político e filosófico. Doutrinar nesse contexto, significaria instruir ou evangelizar alguém aos seus preceitos. A doutrinação era uma das principais representações dos militares no inquérito 709, visto que para o grupo produtor, o trabalho militante de educação, ou mesmo com as massas, era fundamental para a infiltração dos comunistas no poder: “para dirigir as massas na luta revolucionária, o Partido precisa ter capacidade de mobilização das coletividades e de orientação das suas atividades” (O COMUNISMO..., 1966, p. 06).

Na descrição do IPM sobre o V Congresso²⁸ do partido comunista, houve um destaque sobre o papel doutrinário do mesmo, visto que para os militares, o PCB precisava de “um novo impulso na tarefa de doutrinação ideológicas e política das massas que, há já algum tempo, se vinha debilitado” (O COMUNISMO..., 1966, p. 49). Para os militares, a educação comunista era ideológica e doutrinária, onde “o ensino, a educação e a ciência são armas de propaganda e doutrinação comunista” (O COMUNISMO..., 1966, p. 56).

Basta compulsar-se as famosas cartilhas do Movimento de Cultura Popular para verificar-se a doutrinação comunista sub-reptícia à título de doutrinação política motivadora, explorando os sentimentos legítimos da reivindicação das classes pobres, os descontentamentos, a miséria e a insatisfação. (O COMUNISMO..., 1966, p. 216)

Nesta visão sobre as práticas de militância e educação comunista, “a doutrinação encontra-se dentro de um plano internacional” (O COMUNISMO..., 1966, p. 52). Em um período de Guerra Fria, a ideia de que o inimigo externo pode se infiltrar e conquistar o poder, visto exemplos como Cuba na América Latina, é constante. Conforme Czajka (2015 p. 222) aponta, isso

revela a preocupação que os militares tinham em conceber uma genealogia do comunismo no Brasil, a fim de entender sua organização interna. Embora a abordagem do problema da “subversão comunista” estivesse permeada

²⁷ Ver o verbete **Doutrina**. <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/doutrina>. Acesso em 8 de fevereiro de 2020.

²⁸ O V Congresso ocorreu em 1960 no Rio de Janeiro. “Nele foram mais bem explicitados muitos pontos que haviam sido tratados de forma superficial na *Declaração de março* e foi defendida a tese da coexistência pacífica, levantada no XXI Congresso do PCUS, realizado em 5 de fevereiro de 1959.” (Abreu, s/p). Ver mais em ABREU, Alzira Alves. **Partido Comunista Brasileiro**. In: Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – DHBB. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-comunista-brasileiro-pcb>

pela crise mundial deflagrada pelos países aliados à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), constata-se nas entrelinhas dos inquéritos uma tentativa estrita de entender a dinâmica das organizações comunistas brasileiras.

Como um dos objetivos do inquérito 709 era constituir provas contra o que os militares entendiam como o inimigo vermelho, muitas vezes se buscava uma certa organicidade dos movimentos de esquerda como o todo (CZAJKA, 2015), não os diferenciando por exemplo. De todo modo, era explícito o tom negativo sobre essa “doutrinação”, e como tal deveria ser combatida.

Na representação comunista sobre tal aspecto, ao contrário a educação e a militância tinham importância na formação política partidária para sua lida com às massas. Segundo Arruda (2000, p. 11), “o Partido é, antes e acima de tudo, a organização proletário-revolucionária de vanguarda que tem por missão organizar e dirigir as massas operárias e populares em todos os campos da luta de classes”. Entretanto, para o dissidente Osvaldo Peralva, “o bolchevismo é o monopólio partidário, a intolerância ideológica, à repulsa às liberdades públicas” (PERALVA, 1962, p. 135), apontando a sua visão negativa aos métodos partidários.

Após essa discussão, é possível delimitar que o período de Guerra Fria, de conflito ideológico entre as potências soviética e norte-americana, colaborou para as representações constitutivas de militares e comunistas sobre educação e respectivos aspectos da cultura política comunista. Os produtores do Inquérito Policial Militar 709 consideravam a “ameaça vermelha” um inimigo iminente que deveria ser combatido: para eles, a educação comunista era uma das formas de infiltração dos comunistas na sociedade brasileira, sendo esta educação altamente doutrinária e manipuladora. Já na representação comunista, principalmente de Hércules Corrêa e Diógenes Arruda, o capitalismo também era visto como um inimigo, visto que este era um dos principais aspectos da cultura política comunista. Dessa forma, a educação comunista na clandestinidade, assim como a militância política, eram importantes para a formação do militante, a organização revolucionária e a direção das massas.

4.2 Principais práticas de educação dos comunistas na e para a clandestinidade

O conjunto de fontes desta dissertação é definido por um documento da repressão, voltado à construção de um inimigo político de Estado (BRAGGO; FIUZA, 2013), como, também, as memórias de caráter autobiográfico de Hércules Corrêa e

Oswaldo Peralva, dois antigos militantes comunista. Como delimitado anteriormente, o contexto político-social é importante para o entendimento das nuances contidas nas fontes. Tanto o inquérito quanto as memórias são imbuídas de significações sobre o período de conflito ideológico da Guerra Fria e, no caso do inquérito, sobre os primeiros anos da Ditadura Militar. Esta seção possui como objetivo descrever algumas práticas de educação na clandestinidade durante a Guerra Fria, através das fontes.

Na visão dos militares, o trabalho em educação era essencial para a sobrevivência do partido comunista (O COMUNISMO...,1966). Talvez, por esse motivo, que foi produzido um subcapítulo específico, intitulado *O trabalho de Educação*. Através da compilação de documentos apreendidos de dirigentes, como próprio Prestes, e com o objetivo de apresentar esse inimigo ao povo brasileiro, o IPM apresentou em suas páginas a visão militar sobre as práticas de educação comunistas.

O Inquérito Policial Militar 709 confere três graus de educação dos comunistas: uma básica, uma média e uma superior. No documento (1966, p. 48) afirma-se que os cursos básicos eram constituídos de 7 palestras, contendo assuntos como a realidade do Brasil e o papel da vanguarda revolucionária junto às massas. O curso médio, era destinado aos escalões maiores dentro da hierarquia partidária, e com maior preparo ideológico. Este teria quatro grupos de temas: noções sobre Materialismo Histórico e Economia Política; realidade brasileira; a nova linha política adotada no V Congresso do partido e os princípios elementais do Partido. Segundo tal documento, teriam passado cerca de 200 quadros por esse segundo curso, principalmente de São Paulo e do antigo estado da Guanabara (Rio de Janeiro).

O IPM 709 dá destaque a descrições minuciosas sobre os cursos e participantes, como uma forma de apresentar a iminente ameaça vermelha. O inquérito apresenta o poder de sistematização do Partido, capaz de estabelecer um sistema de “escolas” que eram colocadas sob responsabilidade dos órgãos de direção de cada estado, mesmo na clandestinidade imposta. As funções das mesmas eram de caráter prática e teórico, buscando:

a) uma função instrutiva (ensino de teoria marxista, da aplicação dessa teoria à realidade nacional, etc.); b) uma função educativa (formação do caráter através do estudo, do trabalho, etc)”. concluindo-se que “uma escola do Partido deve ser ao mesmo tempo uma escola de teoria, uma

escola de combate e de formação de caráter” (O COMUNISMO..., 1966, p. 55).

O inquérito apresenta essa dupla função, tanto teórica como prática na formação do militante. Segundo o documento (1966), os cursos poderiam durar dias ou um mês inteiro, sendo os mesmos organizados pelo Comitê Central. Havia também escolas que funcionariam em regime de internato, podendo durar até 9 horas de trabalho com critérios específicos para a escolha dos “camaradas” que participariam das mesmas. Entretanto, a fonte afirma que

Os cursos tiveram, na prática, sempre resultados negativos. A falta de área compatível com as necessidades, a desorganização do coletivo, a deficiência dos professores, a insuficiente base cultural de muitos alunos, ou a irresponsabilidade de outros, foram os motivos dos fracassos. Num e noutro curso surgiram desarmonia entre professores, mau tratamento por parte dos dirigentes, displicência de outro, namoro de alunos e até tentativas de práticas homossexuais, tendo havido, muito certamente, a prática de atos sexuais, conforme podemos tomar conhecimento através de diversos relatórios que aprendemos (O COMUNISMO..., 1966, p. 55).

Tal discurso é interessante para a representação militar, visto que o objetivo do documento é apresentar o inimigo e a sua infiltração na sociedade brasileira dos anos de 1960. No entanto, sempre existe uma certa carga negativa no que é dito. Os cursos eram teóricos e práticos, porém, “sempre” com resultados negativos, tendo “até tentativas de práticas homossexuais”. Em uma época conservadora, essa era uma representação militar de como os comunistas eram deturbados.

Cursos de aperfeiçoamento na URSS são relatados na fonte, onde os alunos eram preparados “para retornar ao país, clandestinamente ou não, e exercer, em geral como dirigentes, as atividades partidárias” (O COMUNISMO..., 1966, p. 66). Segundo o Inquérito, entre 1953 e 1957, o Partido Comunista da União Soviética criou um curso específico de aperfeiçoamento para brasileiros, aos redores de Moscou. Outros países também eram destino de viagens exteriores para formação, como a China Comunista.

O ensino partidário para os comunistas provenientes desse PC (do Brasil) em Pashkino em outubro de 1953. O primeiro curso para esses comunistas (em número de 13 aproximadamente) tinha se iniciado em junho daquele ano nas vizinhanças de Moscou possivelmente na Escola Superior do Partido. Somente os segundos e terceiros cursos tiveram lugar em Pashkino. Mais de 42 estudantes assistiram o segundo curso de outubro de 1953 a dezembro de 1954. (O COMUNISMO..., 1966, p. 67)

Para os militares, quando tais militantes voltavam ao Brasil, estes eram bem vistos e recebiam certo prestígio nas fileiras do Partido Comunista. Conforme o documento, foi levado a efeito dos militares que houve um desses cursos entre 1954-1955, que comportava 43 aulas. Não havia apenas uma escola para a formação de quadros mundiais na URSS, mas uma “rede de escolas” organizadas pelo Komintern²⁹ e posteriormente pelo Kominform³⁰. Segundo Lazitch (1965, p. 223), o objetivo dessas escolas eram

formar não apenas ideologicamente os alunos, mas, também, na prática, o de aprender como ser militante na ação cotidiana, como forjar um partido revolucionário e, em seguida, tomar o poder, seja de uma organização sindical, seja de um Estado. (apud SILVEIRA; MORETTI; VILLARRUEL, 2016, p. 6)

É dada importância, também, aos conteúdos dos cursos realizados. Como exemplo, é mencionado a prisão de Clara Charf, então esposa de Carlos Marighella e responsável, segundo o documento, por cursos em aparelhos clandestinos. Neste caso, há

uma descrição detalhada dos materiais apreendidos com ela e que seriam utilizados nas aulas clandestinas — a metodologia, o conteúdo e os títulos e subtítulos do programa do curso que iria ministrar. (SILVEIRA; KAHMANN; OLIVEIRA, 2019, p. 6).

Tal documento apreendido incluía como temas: a moral comunista; o XIX Congresso do Partido Comunista da União Soviética (PCUS); as duas potências do mundo; Educação Marxista-Leninista; Planos e etapas de Josef Stálin e uma palestra sobre o Estatuto do PCB. Os militares conferiam à educação comunista a importância da manutenção do partido em regimes de ilegalidade. Porém, essa educação tinha forte caráter doutrinário.

Através do trabalho em educação a ideologia é instilada gradualmente na mentalidade dos indivíduos selecionados pelo Partido, tornando-os entusiastas incondicionais dessas suas promessas (O COMUNISMO..., 1966, p. 48).

Na visão dos militares, mesmo na clandestinidade, o Partido demonstrava um bom planejamento, o que sugere “uma perfeita demonstração da organização e da eficiência de funcionamento do Partido Comunista, mesmo em condições de

²⁹ Termo dado à Terceira Internacional Comunista (1919-1943). Criada por Vladimir Lenin, tinha como objetivo reunir os Partidos Comunistas do mundo em prol da extirpação do capitalismo.

³⁰ Centro de informações dos Partidos Comunistas, criado por Stálin em 1947, visava sobretudo os países socialistas do leste europeu. Foi dissolvido após o Relatório Krushev.

ilegalidade e clandestinidade em que se encontra” (O COMUNISMO..., 1966, p. 14). Talvez isso sugira que, na visão militar, e mesmo na ilegalidade, o Partido Comunista era uma ameaça. Também, na representação militar, “o trabalho secreto é necessário, em virtude da existência de numerosos inimigos (O COMUNISMO..., 1966, p. 40).

Nas memórias de caráter autobiográfico também há representações de como ocorreram essas práticas educativas comunistas, tendo cargas teórica negativas ou positivas, dependendo de quem a escreveu. As fontes autobiográficas analisadas apresentam elementos constitutivos, porém que, ainda sim, é possível haver comparativos.

Os cursos de educação eram descritos com duração de dias, ou mesmo semanas. Geralmente, eram organizados em aparelhos clandestinos e com conteúdos programáticos, o que corrobora com a concepção de uma educação comunista na clandestinidade. Um fator importante de ressaltar é que a militância se constituía também como uma prática educativa.

Nas memórias de Heitor Ferreira Lima, antigo dirigente do PCB, é mencionado como ele passou a frequentar os cursos do Partido.

Passei a frequentar, à noite, com assiduidade, aquele órgão de classe, estabelecendo novas relações de amizade, lendo os livros de sua biblioteca sobre o comunismo, o anarquismo, a revolução russa, o materialismo mecanicista, a emancipação da mulher, enfim, assuntos absolutamente estranhos para mim, que me informavam, no entanto, de questões diferentes das novas. (1982, p. 35-36)

Heitor Ferreira Lima narra ainda que, em alguns desses cursos, também haviam o ensino de línguas. “Lembro-me de terem organizado dois cursos: um de filosofia, ministrado pelo estudante de engenharia, Sávio Antunes, e outro de francês, dado por Rodolfo Coutinho, recém-chegado da Europa” (1982, p. 38), o que acaba corroborando com a importância do internacionalismo na cultura política comunista.

Em tom diferente, Osvaldo Peralva, um dissidente do partido, relata que os manuais de teoria marxista seguiam rigorosamente os modelos soviéticos. Além disso, também havia o ensino de práticas de combate, que serviam para a luta diária no partido, em um contexto de clandestinidade.

Nesses cursos transmitia-se a experiência de funcionamento da máquina partidária, forneciam-se rudimentos de Economia Política e Filosofia, tudo rigorosamente de acordo com os compêndios soviéticos. Em alguns deles, marginalmente, ensinava-se a fabricar *bombas Molotov*, a enfrentar a cavalaria, jogando punhados de cortiça no chão para que os animais escorregassem e caíssem, outras lições mais de lutas de rua (PERALVA, 1962, p. 11).

As fontes de memória de *O Retrato e Memórias de um Stalinista* rememoram o período constitutivo entre 1953 e 1955, pouco tempo antes das denúncias ao stalinismo, em 1956. Foram justamente essas denúncias que fizeram Osvaldo Peralva um ferrenho opositor do comunismo nos anos de 1960. Stálin era visto como uma figura de culto, elemento importante da cultura política comunista, sendo que a implicação da quebra de sua imagem foi impactante em todo o mundo socialista.

Peralva e Corrêa participaram de um curso preparatório na União Soviética durante esses dois anos. No entanto, antes de ser selecionados para tais fins, haviam alguns cursos dos quais também serviam para o ingresso de militantes em escolas preparatórias de quadros na URSS. Em geral, esses cursos preparatórios eram disponibilizados para os principais dirigentes do partido.

Segundo a autobiografia de Peralva, as aulas na União Soviética não eram pensadas para operários de instrução básica. Ele observa que a maior parte dos livros eram em inglês ou francês, apenas uns 20% em espanhol, mas:

não havendo remédio, o negócio era estudar. Dessa vez, as matérias seriam Filosofia, Economia Política, Teoria e Tática do Movimento Comunista Mundial, História do Partido Comunista, Russo, História do Movimento Sindical Internacional, Economia Socialista, Geografia Econômica e Política do Mundo, História dos Povos da URSS, História da Cultura e Russa. Aliás, todas as aulas eram dadas em russo, com o tradutor retransmitindo-as em espanhol. Só seis meses mais tarde foram arrumar um tradutor espanhol que sabia russo. Com efeito, para mim e muitos outros, as tais aulas se constituíram num verdadeiro martírio. Eu fazia muitas anotações em classe, mas o que eu escrevia geralmente não tinha muita ligação com o que era ensinado nas aulas. Eram divagações, muitas e muitas dúvidas. Entrei em desespero e pedi para voltar ao Brasil. Negativo, me responderam, até porque na turma havia portuários: ferroviários, mineiro e tecelões, como eu, com idênticas dificuldades. (CORRÊA, 1994, p. 17)

Osvaldo Peralva, como jornalista, não teve tanta dificuldade. Ele, inclusive, teria ajudado os seus colegas. A organização do curso pediu aos participantes que se organizassem em grupos de estudo, “para que os alunos mais instruídos ajudassem os outros” (CORRÊA, 1994, p. 17).

Tínhamos ainda o estudo do russo, considerado de grande importância porque nesse idioma, conforme acentuou um professor, falaram e escreveram "o gênio da revolução proletária, Vladímir Ilitch Lênin, e seu fiel discípulo, o grande Ióssif Víssariônóvitch Stálin". E mais: História aos Povos Russos; História Universal do Movimento Operário; e diversas matérias relacionadas com o funcionamento dos partidos Comunistas. Havia também o ensino da língua portuguesa, que estava a meu cargo e de mais dois colegas e à qual quase ninguém ligava importância, a começar por José Souza. A língua oficial, para nós, era o espanhol, pois os soviéticos não tinham tradutores preparados em português. Revezavam-se três tradutores: um espanhol, Pérez, e dois russos- Minieiev e Gália. À medida que o

professor falava, o tradutor traduzia para o espanhol (PERALVA, 1962, p. 15-16).

Mesmo não tendo tanta dificuldade nas matérias como outros colegas, Peralva considerava o curso “intensíssimo”, pois, segundo ele, os soviéticos afirmavam que o curso era de 3 anos, mas fora reduzido pela metade do tempo. Tinham-se “6 horas de aula por dia, com intervalo de 10 minutos de uma para outra. iam de 9 às 12 horas, quando se interrompiam para o almoço, prosseguindo às 13 e terminando às 16 horas” (PERALVA, 1962, p. 16). Para Peralva, um dos objetivos principais da escola era difundir toda a experiência revolucionária soviética e, dessa forma, fazer a revolução no próprio país através de uma disciplina específica: História do PCUS. Para ele, essa matéria tratava da “arte da revolução”.

Em verdade, tratava-se aqui de transmitir-nos toda a experiência de lutas do PCUS, que participara de três revoluções - as três maiores revoluções do primeiro quartel deste século, no mundo: a de 1905-1907, a de fevereiro-março de 1917 e a de outubro-novembro também de 1917. Todas as particularidades da tática e da estratégia empregadas nessas revoluções, todos os meios e formas de atrair, mobilizar e dirigir as massas trabalhadoras para as lutas insurrecionais, as características daquilo que Lênin chamava de *situação revolucionária*, a experiência dos erros cometidos tanto pelo PC como por outros partidos, nesses movimentos, enfim tudo isso que constituía a *arte da revolução* foi compendiado e ministrado em aulas para nós, através dessa cadeira: História do PCUS (PERALVA, 1964, p. 15).

Pode-se analisar que o estudo de práticas revolucionárias era um elemento importante para essa educação, sendo que, esse curso que Hércules Corrêa e Osvaldo Peralva participaram, era uma formação para militantes altamente qualificados, tanto que no inquérito isto também está destacado. Além dos conteúdos programáticos, a escola oferecia momentos de recreação para amenizar a sensação de enclausuramento. Essa sensação era constante, pois pouco se saía de lá e, quando isso ocorria, havia uma severa supervisão. Como afirmou Peralva, “nas raras vezes em que nos foi permitido ir à cidade - a um teatro, a um museu, ao metrô, íamos em grupos, sob o comando dos tradutores” (1962, p. 22).

Dessa forma, é possível descrever alguma das principais práticas de educação comunistas na clandestinidade. As fontes, cada uma a sua maneira, apresentam visões e teores sobre a educação comunista, influenciadas pelo contexto político do período. O inquérito produzirá um discurso de doutrinação e infiltração; Hércules Corrêa e Heitor Ferreira Lima falam nostalgicamente sobre esta educação clandestina, já Osvaldo Peralva também produz um discurso contrário a mesma.

Dentre as principais práticas educativas comunistas na clandestinidade, podemos citar os cursos programáticos realizados em aparelhos clandestinos no Brasil, os cursos de aperfeiçoamento de “revolucionários profissionais” na União Soviética e a própria militância política, já que a educação comunista tinha dupla função: teórica e prática.

4.3 Educação, Representações e Cultura Política

Para os comunistas, um elemento importante da cultura política é a unidade partidária. No período pré-golpe, ocorreram algumas dissidências partidárias, sendo, a maior delas, a saída de alguns membros, que criaram o PCdoB. Isso pode explicar a importância de compreender os aspectos teóricos e novas políticas partidárias. Nos textos produzidos por Diógenes Arruda, especificamente no trabalho “Honrar o título de membro do Partido”, o autor aponta alguns deveres do membro do Partido (ressalva-se que aqui trata-se do PCdoB), como “contribuir para a elaboração da linha política, procurar assimilá-la e trabalhar por sua justa aplicação [...]” (ARRUDA, 2000, p. 16). Na visão dele

Praticar a autocrítica e a crítica e estimular seu desenvolvimento, lutando intransigentemente contra o revisionismo e todo tipo de oportunismo, contra a tendência nacional e social-reformistas, apontando as deficiências na atividade partidária, combatendo os erros e debilidades e tudo fazendo para os eliminar. Subordinar incondicionalmente seus interesses aos interesses superiores do Partido, não temendo as dificuldades, as adversidades e os sacrifícios, combatendo o individualismo e defendendo a camaradagem comunista, levando vida modesta e exemplar e regendo toda a sua vida pelos elevados princípios do Partido (ARRUDA, 2000, p. 17).

A autocrítica era um elemento que propunha, de certa forma, esta modéstia ao declarar aos membros da direção do Partido o reconhecimento de seus erros. Além disso, Arruda ressalta a importância de se subordinar ao Partido e sua visão política, levando uma vida modesta, repleta de adversidades e sacrifícios. Na representação militar,

Essa autocrítica é uma das grandes armas do comunismo que aparentemente lhe empresta uma auréola de honestidade de propósitos e sinceridade idealista. Na Resolução Política que viemos citando há uma série de críticas, inclusive, em relação ao Comitê Central. Esse aspecto mascarava, entretanto, a severa rigidez de atuação dos órgãos dirigentes, constituindo o que os próprios comunistas denominavam de “falso método de deveres”, mas continuam aplicando-os (O COMUNISMO..., 1966, p.9).

No Inquérito Policial, os militares encaram a autocrítica comunista como uma falsa honestidade, pois, segundo os mesmos, há uma série de críticas, inclusive ao Comitê Central. Era uma forma de dizer que os propósitos comunistas eram justificáveis em uma sinceridade que chegava a ser idealista. Isso, de certa forma, mascararia a rigidez dos órgãos do Partido Comunista. Motta (2013) cita um antigo dito comunista sobre os elementos que atraíam um militante para a causa revolucionária: o cérebro (intelectualidade e a teoria marxista), o estômago (as dificuldades materiais, a fome e a miséria do proletariado) e o coração (representações do imaginário comunista). No Inquérito, os militares relatam um dito semelhante, porém, através da visão de Fred Schwarz, um médico e político anticomunista australiano. Schwarz afirma que comunistas proeminentes foram recrutados ainda estudante, sendo os fatores de aliciamento os seguintes: “desilusão com o capitalismo, filosofia materialista, a vaidade intelectual e a tendência religiosa insatisfeita” (O COMUNISMO, 1966, p. 207).

A Cultura Política Comunista é constituída por uma variedade de símbolos e valores políticos, entre eles, alguns encontrados no conjunto de fontes deste trabalho, como a abnegação e fidelidade ao Partido, a ligação que um verdadeiro militante deve ter com as massas, o culto à União Soviética, o ódio ao inimigo externo (ou melhor dizendo, ao sistema capitalista), o combate ao revisionismo da teoria e prática do Partido, a unidade partidária e a clandestinidade. Tais aspectos da Cultura Política Comunista fazem parte do processo educativo partidário que, conforme Gohn (2006), pode ocorrer de forma não formal, a partir de processos de socialização.

Nas representações contidas no Inquérito Policial Militar e nas fontes de caráter autobiográfico, foram encontradas, muitas vezes, discursos diferentes sobre educação e cultura política comunista, tendo em vista a influência do contexto histórico da Guerra Fria. Como mencionado no subcapítulo anterior, as práticas de educação comunista da época incluíam cursos clandestinos no Brasil, cursos para a formação de “revolucionários profissionais” na União Soviética e a própria militância partidária. Esta última tem uma relação mais profunda com a cultura política, pois, assim como a militância e prática partidária, a própria clandestinidade em que os comunistas se encontravam era uma agente educativa. Mesmo na ilegalidade, as práticas educativas não formais e a cultura política comunista deram sustentabilidade para organização e sobrevivência do Partido Comunista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um trabalho de pesquisa não finda em si. Uma dissertação, apesar de trazer apontamentos e discussões, também não se configura necessariamente em um fim em si mesma. Muitas discussões e questionamentos permanecem em aberto, esperando a quem se interessar em realocá-las e dar um novo significado.

Como pesquisadora e sujeito-ação do conhecimento, posso afirmar que chegar até a escrita dessas considerações finais não foi nada fácil. O fio de Ariadne, às vezes, nos leva por caminhos nunca antes imaginados, e objetivos precisaram ser feitos e desfeitos inúmeras vezes. Também pairam questionamentos em tempos de incerteza e o futuro das ciências.

Ao trabalhar com documentos de dois grupos distintos e suas representações, busquei fazer considerações sobre Educação e Cultura Política. Como historiadora de formação, procurei trabalhar partindo da História da Educação, destacando, sobretudo, às práticas de educação não formais (GOHN, 2006) de comunistas, um trabalho que trilho desde o período da graduação, como bolsista de Iniciação Científica.

O campo da História Cultural, que sempre me foi atrativo, foi um dos caminhos novos que busquei trilhar nesta jornada acadêmica. Através do conceito de representação o, por exemplo, (CHARTIER, 1988), busquei analisar as representações do que os militares denominaram como sendo a “ameaça vermelha”, infiltração e doutrinação, produzidas por militares e comunistas nas respectivas fontes.

Educação e Cultura Política foram palavras-chave importantes para a escrita desse trabalho. Conforme Freire (1988) e Brandão (2007), a educação não é apenas a educação escolar, mas pode se encontrar em variados espaços de intencionalidade educativa. A Cultura Política (BERSTEIN, 1998; MOTTA, 2013; KUSCHNIR, CARNEIRO, 1999), em especial, neste estudo, a comunista, inclui uma variada gama de símbolos, modelos e tradições de um grupo político. As duas estão ligadas uma à outra neste contexto autoritário e de fechamento que se tornou conflituoso e de clandestinidade especificamente para o partido comunista. A cultura política comunista serviu como um agente educativo, ao dar suporte significativo à formação dos militantes do partido e seu amor a causa revolucionária.

Especificamente no plano metodológico, no capítulo *O labirinto e o fio de Ariadne: caminhos teóricos-metodológicos*, busquei apresentar percurso teórico e

metodológico trilhado, assim como apresentar aspectos de minha trajetória acadêmica. Apresentei a perspectiva de uma educação não formal, bem como uma concepção de educação clandestina, que colabora para o entendimento das práticas educativas no período da Guerra Fria. Além disso, salientei, igualmente, aspectos relativos ao método de pesquisa documental (CELLARD, 2008) utilizado, assim como as fontes, que incluíram o Inquérito Policial Militar 709 e os livros de caráter autobiográfico *O Retrato*, de Osvaldo Peralva, e *Memórias de um Stalinista*, de Hércules Corrêa.

No capítulo chamado “*Ser comunista é uma opção cotidiana*”: *educação, cultura política e clandestinidade*, tratei de refletir aspectos ligados à cultura política comunista. Para isto, busquei fazer uma conceituação sobre cultura política e sobre cultura política comunista, procurando especificar cada uma delas no plano teórico e operacional, mas também, especialmente em relação à cultura política comunista, através de um diálogo com a bibliografia pertinente sobre o tema, apresentar os seus principais aspectos. Apresentei um panorama histórico, pois julgo importante conhecer os contextos políticos, sociais, históricos e econômicos em que as fontes foram produzidas. Apontei que os aspectos mais significativos da cultura política comunista, encontrados nas fontes, são a abnegação e a fidelidade ao partido, além da ligação com as massas, o amor à União Soviética, o ódio ao inimigo externo, o combate ao revisionismo, a unidade partidária e a clandestinidade.

Por fim, o último capítulo intitulado *Representações sobre Educação e Cultura Política Comunista* discorreu sobre as representações acerca da educação comunista e da cultura política comunista, a partir da visão militar e dos comunistas contidas nas fontes. Na representação do Inquérito Policial Militar 709, a educação comunista era doutrinária e manipulativa, sendo esta uma das formas da construção e infiltração comunista no Brasil. Já a representação comunista, principalmente em Hércules Corrêa (1994) e Diógenes Arruda (2000), era de que a educação comunista era importante para a formação do militante, a organização revolucionária e a direção das massas.

As principais práticas educativas comunistas na clandestinidade no contexto da Guerra Fria incluíram cursos programáticos realizados em aparelhos clandestinos no Brasil, cursos de aperfeiçoamento de dirigentes comunistas em solo soviético, assim como a própria militância política, já que a educação comunista tinha função teórica e prática.

Vale ressaltar que as ausências e escolhas realizadas pelos organizadores do Inquérito Policial Militar 709, assim como os livros de caráter autobiográfico, não são aleatórias, e tais questões podem assumir novos problemas de pesquisa. As fontes são riquíssimas, contendo variadas possibilidades de problemas de pesquisa e estudo. É possível através de uma análise aprofundada dos outros volumes do inquérito, assim como a utilização das fontes de memórias autobiográficas, uma diversificada gama de problematizações sobre o período da Guerra Fria e/ou Ditadura Militar Brasileira.

Os fios de Ariadne me encaminham para o fim deste trabalho, porém, não de suas possibilidades. Estudar as lutas e representações de comunistas e militares foi importante para minha trajetória acadêmica. Além disso, ressalto a importância da compreensão do conceito de Educação e suas variadas faces para o entendimento de uma sociedade democrática. Continuarei acreditando do poder de transformação social da Educação!

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigaci3n (auto)biogr3fica en educaci3n en Brasil y Espa~a. In:_____. (orgs). **La investigaci3n (auto)biogr3fica en educaci3n**. Granada[Espanha]/Porto Alegre [Brasil]: Editorial Universidad de Granada / EdiPUCRS, 2014, p.8-29.
- ARRUDA, Di3genes. **A educa~3o revolucion3ria do comunista**. 2. ed. S3o Paulo: Anita Garibaldi, 2000.
- BARROS, Jos3 D'Assun~3o. **O campo da hist3ria**: especialidades e abordagens. 9. Ed. Petr3polis, RJ: Vozes, 2013.
- BERSTEIN, Serge. A cultura pol3tica. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-Fran~ois (orgs). **Para uma Hist3ria Cultural**. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363
- BRAGGIO, Ana Karine; FIUZA, Alexandre Felipe. Acervo da DOPS/PR: uma possibilidade de fonte diferenciada para a hist3ria da educa~3o. **Revista Tempo e Argumento**, Florian3polis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 430 - 452.
- BRAND3O, Carlos Rodrigues. **O que 3 educa~3o**. S3o Paulo: Brasiliense, 2007. (Cole~3o Primeiros Passos; 20)
- BOURDIEU, Pierre. A ilus3o biogr3fica. In: Ferreira, Marieta de Moraes; Amado, Jana3na (Org.). **Usos e abusos da hist3ria oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996. p.183-192
- BUFFA, Ester. Educa~3o e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educa~3o e cidadania**: quem educa o cidad3o? 14 ed. S3o Paulo: Cortez, 2010. p. 13-34.
- CABANAS, J. M. **Teoria da educa~3o**: concep~3o antin3mica da educa~3o. Lisboa: ASA, 2002.
- CARDOSO, M. E. Por uma Hist3ria Cultural da Educa~3o: Possibilidades de Abordagens. **Cadernos de Hist3ria da Educa~3o**, v. 10, n. 2, 18 mar. de 2012.
- CELLARD, Andr3. A an3lise documental. In: POUPART, Jean. et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemol3gicos e metodol3gicos. Petr3polis, RJ: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A Hist3ria Cultural**: entre pr3ticas e representa~3es. 2^a ed. Lisboa, Portugal: DIFEL, 1988.
- CHIRIO, Maud. A "primeira linha dura" do regime militar: trajet3rias de oficiais do Ex3rcito nos anos 60 e 70. In: Anais do 35^o Encontro Anual da Anpocs, de 24 a 28 de outubro de 2011, em Caxambu/MG. p. 1-14.
- CORR3A, H3rcules. **Mem3rias de um Stalinista**. Rio de Janeiro: Opera Nostra, 1994.

COURTOIS, Stéphane (Org.). **Dictionnaire du communisme**. Paris: Larousse, 2007.

CZAJKA, Rodrigo. “Esses chamados intelectuais de esquerda”: o IPM do PCB e o fenômeno do comunismo na produção cultural do pós golpe. **Antíteses**. v. 8, n. 15, p. 219-242, jan./jun. 2015.

FERREIRA, Jorge. **Prisioneiros do mito**: cultura e imaginário político dos comunistas no Brasil (1930-1956). Rio de Janeiro: Eduff: Mauad, 2002.

_____. O governo Goulart e o governo civil-militar de 1964. In: FERREIRA, Jorge; Delgado, Lucília de Almeida Neves. **O Brasil Republicano**. O tempo da experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. V. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 343-405

FERNANDES, Renata Sieiro; GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não formal: campo de/em formação. **RPD- Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.5, n.13, jan/set. 2006.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, p. 29-60, 2004.

_____. Ditadura Militar: mais do que algozes e vítimas. A perspectiva de Carlos Fico. [Entrevista realizada em 24 de julho, 2013]. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 464 - 483. Entrevistadores: Silvia Maria Fávero Arend, Rafael Rosa Hagemeyer e Reinaldo Lindolfo Lohn.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Livraria Editora, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 agosto de 2016

KUSCHNIR, Karina; CARNEIRO, Leandro Pique. As dimensões subjetivas da política: cultura política e antropologia da política. **Estudos Históricos**, v. 24, 1999.

LACERDA FILHO, M. A experiência da clandestinidade política: relatos orais de ex- - militantes de esquerda durante a ditadura militar (1964-1979). Tese (Doutorado em

História) – Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP, Franca. 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 139-143.

LIMA, Heitor Ferreira. **Caminhos Percorridos**. Brasiliense: São Paulo, 1982.

MANACORDA, Mario Alighiero. A educação nos oitocentos. In:_____.
História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 325-373

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. Tese (Doutorado em História Econômica) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. A cultura política comunista: alguns apontamentos. In: NAPOLITANO, M.; CZAJKA, R.; MOTTA, Rodrigo P.S. (orgs.). **Comunistas brasileiros: Cultura política e produção cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013, p. 15-37.

NARADOWSKI, Mariano. Comenius e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Pensadores & Educação; 1)

NÓVOA, António. Apresentação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 9-16.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: D&A, 2005.

O COMUNISMO no Brasil. Inquérito Policial Militar 709. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1966. v. 2.

_____. Inquérito Policial Militar 709. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1966. v. 3.

PACHECO, Eliezer. **A formação da esquerda no Brasil**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

PANDOLFI, Dulce Chaves. **Camaradas e companheiros**: memória e história do PCB. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Fundação Roberto Marinho, 1995.

PERALVA, Osvaldo. **O Retrato**: impressionante depoimento sobre o comunismo no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1962.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SANI, Giacomo. Propaganda. In: BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª ed., 1998, p. 1019-1021.

SCARPELLI, Carolina Dellamore Batista. **Marcas da clandestinidade: memórias da ditadura militar brasileira**. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SCOCUGLIA, A. C. A educação popular nos inquéritos policiais militares pós-1964. **SccoS**, São Paulo. v. 9, n. 1, p. 17-38, jan./jun. 2007.

SILVEIRA, Éder da Silva. Em nome da unidade: a traição e a moral comunista. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 22, n. 41, p. 321-348, jul. 2015

SILVEIRA, Éder da Silva; OLIVEIRA, Amanda Assis de. NARRATIVAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIA NA HISTÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO CLANDESTINA. In: SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; PEREIRA, Marcos Vilela (orgs.). **Educação Clandestina: Educação e clandestinidade**. V1. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2019 a.

SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; PEREIRA, Marcos Vilela (orgs.). **Educação Clandestina: Educação e clandestinidade**. V1. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2019 a.

_____ (orgs.). **Educação Clandestina: Educação e Culturas Políticas**. V2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019 b.

SILVEIRA, E. S. ; KAHMANN, A. P. ; OLIVEIRA, A. A. . ENTRE MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE NARRATIVAS EM FONTES AUTOBIOGRÁFICAS. **REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO (SÃO CARLOS)**, s/v, p. 1-17, 2019.

SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini. Memórias de uma educação clandestina: comunistas brasileiros e escolas políticas na União Soviética na década de 1950. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 193-208, out./dez. 2017

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 417-429.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R. (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 19- 35.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. A Guerra Fria. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste. **O século XX v. II: O tempo das crises, revoluções, fascismos e guerras.** 4^o ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p. 197-225.