

**Artigo****Entre memória e experiência: algumas reflexões teórico-metodológicas sobre narrativas em fontes autobiográficas****Between memory and experience: some theoretical-methodological reflections on narratives in autobiographical sources****Éder da Silva Silveira¹, Ana Paula Kahmann², Amanda Assis de Oliveira³**

Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul-RS, Brasil

Resumo

O presente artigo contempla algumas reflexões produzidas a partir do acúmulo produzido em nosso grupo de pesquisa em torno de um projeto de investigação que buscou compreender algumas práticas de educação desenvolvidas por comunistas brasileiros, em períodos nos quais viveram práticas educativas na ou para a clandestinidade, particularmente entre as décadas de 1950 e 1970. A partir da intersecção entre história da educação e cultura política, apresentamos reflexões de cunho teórico-metodológico sobre as narrativas autobiográficas que constituíram as fontes da investigação em curso. A metodologia é de natureza qualitativa e se pauta na apresentação de algumas notas que possam servir de mote para a reflexão sobre o uso de narrativas e suas interfaces com a experiência e a memória coletiva. As reflexões realizadas defendem que a análise das narrativas presentes nas fontes autobiográficas deve considerar algumas intersecções teórico-metodológicas da perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, bem como sobre memória e experiência.

Abstract

The present article contemplates some reflections produced from the accumulation produced in our research group around a research project that sought to understand some practices of education developed by Brazilian communists, in periods in which they lived educational practices in or for clandestinity, particularly between the 1950s and 1970s. From the intersection between history of education and political culture, we present theoretical-methodological reflections on the autobiographical narratives that constituted the sources of ongoing research. The methodology is qualitative in nature and based on the presentation of notes that could serve as a motto for reflection about the use of narratives and their interfaces with the experience and the collective memory. The reflections carried out argue that the analysis of the narratives present in the autobiographical sources must consider

¹ Docente do Departamento de História e Geografia e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-1242-2126>E-mail: eders@unisc.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista PROSUP/CAPEIS.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1927-9094>E-mail: ana.kahmann@hotmail.com

³ Mestranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista PROSUP/CAPEIS.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9143-3711>E-mail: amandaassis1903@gmail.com

some theoretical-methodological intersections from the (autobiographical) research perspective, as well as on memory and experience.

Resumen

El presente artículo contempla algunas reflexiones producidas a partir de la acumulación producida en nuestro grupo de investigación en torno a un proyecto de investigación que buscó comprender algunas prácticas educativas desarrolladas por comunistas brasileños, en períodos en los que vivieron prácticas educativas en o para la clandestinidad, en particular entre los años 1950 y 1970. Desde la intersección entre la historia de la educación y la cultura política, presentamos reflexiones teórico-metodológicas sobre las narrativas autobiográficas que constituyeron las fuentes de la investigación en curso. La metodología es de naturaleza cualitativa y se basa en la presentación de algunas notas que pueden servir como un lema para la reflexión sobre el uso de las narrativas y sus interfaces con la experiencia y la memoria colectiva. Las reflexiones sostenidas sostienen que el análisis de las narrativas presentes en las fuentes autobiográficas debe considerar algunas intersecciones teóricas y metodológicas desde la perspectiva de la investigación (biográfica), así como sobre la memoria y la experiencia.

Palavras-chave: Educação clandestina, Experiência, Memória coletiva, Narrativas.

Keywords: Clandestine education, Experience, Collective memory, Narratives.

Palabras clave: Educación clandestina, Experiencia, Memoria colectiva, Narrativas.

Notas Introdutórias

Uma cultura política engloba, conforme Pimentel (2017, p. 35), “um substrato filosófico, um vocabulário, ritos e símbolos específicos, uma visão comum de passado, projetos comuns de futuro e uma sociedade idealizada, incluindo aí a organização do poder”. Assim como a definição de cultura, não existe uma única forma possível de explicá-la. Nesse artigo, consideramos que uma cultura política inclui um conjunto de práticas, percepções e representações. Como melhor nos esclarece Sá Motta (2009, p. 21-22), a cultura política abrange um “conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhadas por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado”, bem como “fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro”.

Cultura política e educação estão intrinsecamente relacionadas. Por isso, é essencial para pesquisas de educação não escolar uma concepção de educação como domínio da cultura. A educação é um processo social e, como tal, está sempre em movimento, variando conforme o contexto e se desenvolvendo “de acordo com as condições sociais, políticas e culturais em diferentes épocas”. (ARAÚJO; BRIDI; MOTIM, 2013, p. 223). No mesmo sentido aponta Brandão (2007), para quem a educação existe por toda parte através de práticas e relações que envolvem a manutenção de saberes por meio de redes e estruturas sociais. Logo, é uma redundância “falar de *saberes culturais*, pois o saber não é uma entidade metafísica que paira acima da cultura, dos homens e da história [...] posto que todo saber é cultural.” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 653-654).

Desse modo, um fator importante para se compreender a educação comunista desenvolvida em um contexto específico de cultura política é a clandestinidade. Por compartilharem de uma memória subterrânea combatida violentamente pelo Estado, homens e mulheres realizaram práticas educativas na e para a clandestinidade, sobretudo em um contexto de exceção e repressão na

história recente do Brasil. Estas ocorriam “no mundo da vida, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (GOHN, 2006, p. 28), muitas vezes de maneira sigilosa, o que era essencial para a sobrevivência de militantes, grupos e partidos no Brasil entre as décadas de 1960 a 1980.

Durante a pesquisa que resultou na biografia histórica de Manolo⁴, um de nós analisou diferentes documentos produzidos durante a Ditadura Militar brasileira a respeito da cultura política e da dissidência comunista. As fontes, bastante plurais e peculiares, incluíam alguns inquéritos policiais militares, jornais, resoluções e cartilhas de partidos comunistas, dossiês e correspondências da polícia política, entrevistas, além de poesias e livros de caráter (auto)biográfico de militantes que se organizaram politicamente na ou para a clandestinidade, particularmente entre as décadas de 1950 e 1970.

O recorte dessa pesquisa estava relacionado ao contexto da Guerra Fria e aos anos iniciais do regime militar. Nesse período, o Partido Comunista Brasileiro (PCB⁵) foi empurrado para a clandestinidade, sendo perseguido constantemente após o golpe de 1964. Nesse contexto, a clandestinidade sofrida também desempenhou um papel e um espaço de agente educativo para este grupo. A própria militância se constituiu como agente educativo dentro dessa cultura política.

Na interpretação dos fios e dos rastros de Manolo, portanto, foi possível compreender que, para os comunistas, em tempos de clandestinidade e/ou de ilegalidade, a educação desempenhava papel fundamental tanto para a organização da resistência e da luta contra a ditadura quanto para a proteção à repressão. Isto porque viver naquele contexto exigia aprender, dentre outras questões, diferentes normas de segurança individual e coletiva.

Na década de 1960, o “Inquérito Policial Militar 709” (IPM 709) chegou a reconhecer: “o trabalho de educação é uma tarefa específica e inconfundível” dos comunistas. No IPM 709, um dos mais famosos inquéritos da ditadura militar contra os comunistas, há o registro de que era “graças ao trabalho de educação que o Partido (no caso, o PCB) conseguia sobreviver” e ampliar quadros, “preparando-os para tarefas gerais ou especiais”. (O COMUNISMO..., 1967, s.p.). Considerando esses elementos, há três anos iniciamos uma pesquisa que se debruçou sobre formas, mecanismos, e narrativas de experiências educativas na e para a clandestinidade, particularmente as desenvolvidas por comunistas brasileiros/as entre as décadas de 1950 e 1970. Entendemos, sobretudo, a partir da experiência acumulada em nosso grupo de pesquisa e através dos recortes e artigos que temos apresentado em eventos e periódicos, que o objeto e a temática de investigação contribuem para trazer novas perspectivas de pesquisa no campo da História da Educação, tirando do ostracismo experiências de educação não formal que merecem maior atenção e pesquisa.

As práticas educativas não formais de comunistas na clandestinidade abrem um grande leque de possibilidades em relação às fontes de pesquisa. A rigor, temos defendido que existem fontes importantes para o estudo das histórias e memórias da educação que não têm recebido muita atenção no âmbito da pesquisa, sobretudo quando o assunto atravessa o tema de experiências clandestinas de educação. Inquéritos Policiais Militares e outros documentos produzidos pelas polícias políticas que compõem os chamados arquivos da repressão, como mencionamos,

⁴ Ver Silveira (2016a; 2016b).

⁵ O PCB, antes chamado Partido Comunista do Brasil, passará a se chamar Partido Comunista Brasileiro após a cisão política de 1962. O PCdoB surgirá dessa divisão e adotará o antigo nome.

apresentam-se como possibilidades. Junto com eles, documentos como inquéritos, dossiês e prontuários policiais, são potencialmente ricos para a pesquisa no campo da História da Educação, pois reúnem uma série de outros documentos e vestígios, como materiais apreendidos em operações especiais e rotineiras da polícia política, ou mesmo relatórios e informes sobre práticas e comportamentos daqueles que outrora foram considerados subversivos. Por exemplo, no Inquérito Policial Militar 709 (IPM 709) é citada a prisão de Clara Charf, militante do PCB responsável por ministrar cursos de formação básica clandestinamente. No documento, a notícia sobre a prisão de Clara acompanha 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.

Vale destacar que Alexandre Fiuza e Ana Braggio também chamaram a atenção para o uso dessas fontes no campo da História da Educação. Para esses autores, que também perceberam as possibilidades de trabalho com fontes oriundas do acervo das extintas Delegacias de Ordem Política e Social (DOPS) do Paraná, uma hipótese da baixa utilização desse tipo de fonte na área “é o desconhecimento dos pesquisadores da possibilidade de se trabalhar com arquivos da polícia política para abranger questões relativas à educação”. (FIUZA; BRAGGIO, 2013, p. 444).

Com o trabalho de bolsistas que integraram o projeto foi possível constatar certas lacunas nas produções acadêmicas voltadas ao âmbito da História da Educação com o foco nas experiências de educação não formal vivenciadas por homens e mulheres que se organizaram politicamente na e para a clandestinidade. Nos Grupos de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), por exemplo, a maior parte dos trabalhos está relacionada à educação formal. Um mapeamento em fase de finalização dos artigos apresentados no GT História da Educação, da ANPED, e publicados nos anais das Reuniões Nacionais ocorridas entre 2005 e 2015, corrobora esse pensamento. De um total de 150 artigos apresentados, por exemplo, apenas 24 estariam alinhados à educação não formal. Em termos relativos, isto significa dizer que apenas 16% dos estudos apresentados no GT abordaram pesquisas relativas à educação não formal. Além disso, apenas um dos 24 artigos apresentou, no resumo e nas palavras-chave, vínculo explícito com a educação não formal.

Dedicamos-nos do mesmo modo a trabalhar com outro grupo de fontes que foram potencialmente importantes para a pesquisa. Trata-se de fontes relativas às memórias e narrativas autobiográficas de comunistas. Os livros de caráter autobiográfico são fontes que também permitem mapear diferentes aspectos da vida e das práticas educativas, nas quais os sujeitos estavam inseridos. Em relação à pesquisa desenvolvida, os livros “*Um imigrante e a revolução: Memórias de um Militante Operário 1934 - 1951*” de Eduardo Dias⁶ (1983), “*Caminhos Percorridos*”, de Heitor Ferreira Lima⁷ (1982), e “*Memórias de um stalinista*”, de Hércules Corrêa⁸

⁶ Eduardo Dias (1917-?) nasceu em Almunhecar, na Espanha. Começou a militância no PCB muito jovem, enquanto morava no Alto da Mooca, reduto de imigração em São Paulo. Trabalhou como operário em diversas indústrias de São Paulo e foi liderança expressiva em algumas greves até a década de 1950.

⁷ Heitor Ferreira Lima (1905-1989) foi importante dirigente do PCB que atuou, principalmente, na década de 1920. É autor de “*História do Pensamento Econômico no Brasil*” e de outros livros que tratam da economia brasileira

(1994), são alguns exemplos das possibilidades disponíveis. A pesquisa com essas fontes e com as narrativas oriundas de entrevistas de História Oral permitiram, juntamente com outros documentos, a produção de conhecimento sobre os cursos programáticos ministrados pelos partidos comunistas e as diferentes práticas educativas ocorridas clandestinamente dentro e fora do Brasil. Neste artigo, apresentaremos reflexões que tiveram como ponto de partida os trabalhos realizados em nosso grupo de pesquisa com estes livros, cujo caráter autobiográfico provocou em nós algumas ponderações de natureza teórica sobre as memórias que os constituíram.

Essas memórias descrevem diversos aspectos importantes dos processos educativos realizados pelo PCB em diferentes períodos. Entretanto, em comum, elas revelaram que o papel da experiência e da militância foi, sem dúvidas, um dos elementos de formação educativa mais importantes, para assim constituir uma cultura política que desse coesão ao grupo. Essas fontes também revelaram que havia uma rede de educação clandestina com cursos programáticos no Brasil e no exterior. Hércules Corrêa, por exemplo, nos relata que foi enviado pelo PCB para estudar na União Soviética em 1953, em uma escola de formação de quadros revolucionários. Ele e outros colegas ficaram naquele país até o ano de 1955 estudando diversos temas.

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 Russa. Aliás, todas as aulas eram dadas em russo, com o tradutor retransmitindo 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 tentei voltar ao Brasil. Negativo, até porque a turma havia portuários, ferroviários, mineiros e tecelões, como eu, com idênticas dificuldades. (CORRÊA, 1994, p. 17).

Segundo Hércules Corrêa, os cursos também eram pensados para operários de instrução básica e militantes de importância dentro do partido, havendo certa predileção em determinado momento por militantes trabalhadores em virtude da ideia de obreirização, isto é, de que o partido comunista devia ser feito de verdadeiros proletários, em detrimento dos intelectuais. Além disso, ele menciona também que os livros eram em sua maioria em inglês ou francês. Através desse pequeno exemplo da memória de Corrêa, podemos compreender que mesmo na ilegalidade havia uma rede clandestina preocupada com a formação de “revolucionários profissionais”.

O desafio de pesquisar e escrever sobre uma história da educação clandestina dos comunistas no Brasil da Guerra Fria com livros de memória e de

⁸ Hércules Corrêa (1930-2008). Ex-líder comunista e sindicalista, também foi fundador e dirigente do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e deputado estadual pelo 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 PCB no Brasil e no exterior.

caráter autobiográfico exigiu certos cuidados conceituais e metodológicos em relação às memórias e narrativas de experiências daquele contexto. E é sobre esse tema que serão apresentadas nesse artigo algumas ponderações que poderão servir de mote para reflexão do/a leitor/a. O objetivo não é realizar uma análise interpretativa do conteúdo das fontes. O leitor poderá encontrar isso com facilidade em outras publicações de nosso Grupo de Pesquisa⁹. O que almejamos é realizar algumas digressões de cunho teórico sobre experiência educativa e memória coletiva, bem como sobre pressupostos disponíveis na pesquisa (auto)biográfica em educação que foram fundamentais para analisar as narrativas de experiências de comunistas brasileiros/as na clandestinidade e que se manifestaram em outras publicações recentes de nosso grupo.

A Memória coletiva e o enquadramento da memória: conceitos importantes para potencializar a análise de narrativas em fontes autobiográficas

Inicialmente, é preciso distinguir pesquisa (auto)biográfica de pesquisa com fontes autobiográficas. Embora seja possível encontrar pontos de aproximação e cruzamento entre as duas, a primeira refere-se a um enfoque metodológico e a um metaparadigma com um corpus teórico próprio; a segunda indica apenas o caráter das fontes utilizadas na pesquisa, que pode não se caracterizar, do ponto de vista metodológico, como uma pesquisa (auto)biográfica.

No Brasil, particularmente no campo da educação, a pesquisa (auto)biográfica tem se desenvolvido em, basicamente, dois grandes e principais eixos. Um deles refere-se ao tema da pesquisa formação e/ou da (auto)formação. Nesse campo, assume destaque o trabalho com memórias e narrativas de formação por colegas que se tornaram referências fundamentais¹⁰. O outro se refere às histórias de vida e ao conseqüente diálogo com a História da Educação¹¹. Nesses dois eixos é possível encontrar ampla literatura, nacional e estrangeira, que muito tem contribuído para as discussões a respeito de questões epistemológicas e metodológicas sobre pesquisa narrativa e (auto)biográfica. O conhecimento produzido e sistematizado até então contribui, igualmente, para o desenvolvimento de pesquisas com fontes autobiográficas no campo da História da Educação. Fundamentalmente pela qualificação da discussão a respeito das narrativas de experiências educativas, a literatura existente é capaz de oferecer um bom suporte tanto para os “marinheiros de primeira viagem” quanto para os pesquisadores mais experientes.

Em relação aos comunistas brasileiros, como destacamos em publicações anteriores, no campo da História da Educação, algumas práticas e narrativas acabaram eclipsadas. O reconhecimento de algumas lacunas e a abertura para a utilização de novas fontes e abordagens permitiram tirá-las do ostracismo em que se encontravam. Todavia, não foi tarefa simples. Trabalhar com essas narrativas exigiu atenção a diferentes aspectos teórico-metodológicos que atravessam o campo da memória social, como os conceitos de memória coletiva, enquadramento de memória e experiência. É sobre isso que gostaríamos de compartilhar algumas

⁹ Ver: Oliveira e Silveira (2017); Cruz e Silveira (2018); Silveira e Moretti (2017); Silveira, Moretti e Pereira (2019a; 2019b).

¹⁰ Ver, por exemplo, Passeggi, Souza e Vicentini (2011), Passeggi (2017; 2010; 2008; 2006); Abrahão (2006; 2008; 2012), Souza (2006), Bueno (2002; 2006), Cunha, J. L. (2012), Cunha, M. I. (1997), entre outros.

¹¹ Ver, por exemplo, Abrahão (2001; 2004), Frison (2012), entre outros.

reflexões a partir desse momento. Começaremos por uma pequena digressão relativa ao campo das Ciências Sociais.

Émile Durkheim (1858-1917) pretendia fazer da sociologia uma ciência tão racional e objetiva quanto a Física ou a Biologia, mas devendo ser estudada por métodos diferentes, já que os fatos sociais possuem características próprias. Ele formulou orientações e os primeiros conceitos da nova ciência. Assim, definiu como princípio fundamental da Sociologia, que os fatos sociais devem ser considerados como coisas. Para ele, a Sociologia é o estudo dos fatos sociais¹². Halbwachs, que pertencia à escola sociológica durkheimiana, priorizou, de acordo com essa ótica, “as estruturas coletivas da memória, vistas como concretas e objetivas” (SCHMIDT, 2006, p. 93) e concebeu a memória coletiva como um fato social. Ele deu uma ênfase quase institucional a essa memória coletiva, dotada de continuação, durabilidade e estabilidade. Mas, diferente de Durkheim, que via a coerção como uma das características do fato social¹³, Halbwachs coloca que a memória comum reforça a coesão social, não pela coerção, e sim, pela adesão afetiva do grupo.

Assim, a lembrança necessita de uma comunidade afetiva e é fruto de um processo coletivo. Um dos pontos principais de sua teoria está no fato da memória ser uma construção do presente¹⁴, onde os grupos sociais¹⁵ desempenham um papel de protagonistas. O apego a eles é o que dá consistência às lembranças, já o desapego gera o esquecimento. Os grupos de referência são os quais o indivíduo fez- ou faz- parte e “com o qual estabeleceu uma comunidade de pensamentos, identificou-se e confundiu o seu passado”. (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 288). Eles estão presentes para o indivíduo, não necessariamente pela sua presença física, mas pela possibilidade de “retomar os modos de pensamento e experiência comuns próprios do grupo”. (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 288). Assim, permitem “a localização da lembrança num quadro de referência espaço-temporal”. (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 289). O trabalho que articula e localiza as lembranças nesses quadros sociais de referência é o que se designa memória coletiva, sendo a sua forma mais completa a memória nacional e, a forma mais acabada de grupo, a nação.

As três grandes obras onde Halbwachs- fiel à temática da formação da consciência social- aprofunda seus estudos da memória são: *Os quadros sociais da memória* (1925), *Topografia legendária dos Evangelhos na Terra Santa* (1941) e *A memória coletiva* (1949), publicado postumamente, após sua morte em Buchenwald- um campo de concentração-, no ano de 1945. Nessas obras, o autor afirma a

¹² No livro “As regras do método sociológico”, Durkheim (2004) expõe que os fatos sociais são coisas externas e objetivas que não dependem da consciência individual das pessoas para existir. Eles abrangem modos de pensar, sentir e agir de um grupo social e se manifestam nos hábitos, costumes coletivos, ou mesmo regras, que nós aceitamos como válidas e nos induzem a assumir certas atitudes.

¹³ Durkheim (2004) define como características dos fatos sociais a generalidade, a exterioridade e a coercitividade.

¹⁴ Halbwachs se posiciona “de modo crítico perante ao idealismo filosófico fortemente dominante então”. (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p.286). Como exemplo desse idealismo filosófico presente no estudo da memória, podemos citar Bergson (1859-1941), que em seu livro “Matéria e Memória”, publicado em 1896, reagiu à tendência de sua época de situar a lembrança em alguma região anatômica do cérebro, e buscou ultrapassar o dualismo matéria/espírito. Para esse autor, a memória é a sobrevivência das imagens passadas. Para mais informações ver Bergson (1999).

¹⁵ Um grupo social é “toda reunião mais ou menos estável de duas ou mais pessoas associadas pela interação. Devido à interação social, os grupos têm de manter alguma forma de organização, no sentido de realizar ações conjuntas de interesse comum a todos os seus membros.” (OLIVEIRA, 2010, p. 102).

inexistência de memórias exclusivamente individuais, que são apenas um “ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 1990, p. 51): “É porque em realidade nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p. 21), o social está sempre presente no indivíduo. Ele aborda, também, o processo de seletividade e “negociação” para conciliar memórias coletivas e memórias individuais, de acordo com “a concepção durkheimiana sobre a existência de relações dinâmicas entre as classificações sociais e as mentais”. (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 285).

O sociólogo Michael Pollak, nascido na Áustria em 1948 e radicado na França, compartilha de uma perspectiva construtivista sobre a memória coletiva. Para ele, não se trata mais de “lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”. (POLLAK, 1989, p.4). Essa nova abordagem, possui interesse nos processos e nos sujeitos da constituição e da formalização das memórias. Ao contrário de Halbwachs, Pollak “acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional” (POLLAK, 1989, p.4), características essas que possibilitam a enquadrá-la quase como uma instituição social¹⁶, privilegiando a análise das memórias subterrâneas dos excluídos, marginalizados e das minorias, que se opõem a memória oficial. Essas memórias subterrâneas “prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise, em sobressaltos bruscos e exacerbados” (POLLAK, 1989, p.4) e, assim, “a memória entra em disputa”. Os seus objetos de pesquisa estão justamente no conflito e na competição entre memórias concorrentes. Essas memórias em disputa são memórias que vão contra a memória dominante, memórias subterrâneas, memórias dos grupos minoritários e muitas vezes oprimidos. Pollak ressalta a importância da História Oral para o afloramento e o entendimento das mesmas.

Michael Pollak utilizava como metodologia a “história oral”: “história de vida” e “histórias de vida de longa duração”, recolhidas através de entrevistas. Com esses exemplos, em que as lembranças individuais e de grupos, subvertem a lógica imposta pela memória oficial, o seu objetivo era o de explorar os limites entre o “esquecimento” e o “silêncio”. Na perspectiva desse autor, esses não são sinônimos, e muito menos significam necessariamente “desapego ao grupo”. Eles são considerados diferentes modos de lidar com lembranças traumáticas, dolorosas ou dificuldades de integrá-las na memória coletiva da nação.

As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. [...] é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou ao menos, de se expor a mal-entendidos. (POLLAK, 1989, p. 8).

Como a memória coletiva é uma construção do passado em função de razões e interesses do presente, e possui como função manter a coesão do grupo e as fronteiras daquilo que ele tem em comum- incluindo, no caso dos Estados, o território- isso “significa fornecer quadro de referências e pontos de referência”. (POLLAK, 1989, p.9). Por isso, Pollak considera válido falar, como Henry Rousso,

¹⁶ Instituição social “é toda forma ou estrutura social estabelecida, constituída, sedimentada na sociedade e com caráter normativo, ou seja, ela define regras (normas) e exerce formas de controle social. São instituições sociais, por exemplo, o Estado, a Igreja, a escola, a família, o trabalho remunerado, a propriedade privada, etc.”. (OLIVEIRA, 2010, p. 203).

em “memória enquadrada”- que seria “um termo mais específico que memória coletiva”. (POLLAK, 1989, p.9). O fornecimento dessas referências, para enquadrar a memória dos grupos sociais, depende de um “trabalho de enquadramento.” Esse trabalho não ocorre arbitrariamente, pois “deve satisfazer a certas exigências de justificação” (POLLAK, 1989, p.9) e exige uma coerência entre os discursos. Sobre essa articulação “repousa a possibilidade de coordenação das condutas humanas”. (POLLAK, 1989, p.9). Sem a preocupação com a justificação pode não ter certa estabilidade uma memória imposta, porque pode gerar ressentimento e ódio dos dominados.

O trabalho de enquadramento se apropria de elementos fornecidos pela história e é realizado por atores profissionalizados, o que resulta em um controle da memória. Esse controle se efetiva utilizando, além de discursos ordenados em torno de grandes acontecimentos e personagens, os quadros sociais de referência, muitas vezes através da materialização desses discursos em objetos, como monumentos, museus, bibliotecas, etc. Percebe-se, desse modo, que as memórias impostas “e defendidas por um trabalho especializado de enquadramento, sem serem o único fator aglutinador, são, certamente, um ingrediente importante para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade”. (POLLAK, 1989, p. 11).

Já para Pierre Nora (1993), a memória é viva e imediata, pois sempre é carregada por grupos vivos, desse modo, se caracterizando como um fenômeno sempre atual, “um elo vivido no eterno presente”. (NORA, 1993, p. 9). Assim, ela está “em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas [...]” (NORA, 1993, p. 9) e emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quanto grupos existem; que ela é, por natureza, “múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada”. (NORA, 1993, p. 9). Ele problematiza a questão das condições de memória já não mais existirem e, por isso, uma necessidade constante de criar e fomentar lugares onde ela possa estar ancorada e fixada. Conforme destacou, foi destruído o que “ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral” (NORA, 1993, p. 7) pela violência colonial, sob o impulso conquistador e erradicador da história. “É o mundo inteiro que entrou na dança, pelo fenômeno bem conhecido da mundialização, da democratização, da massificação, da mediatização”. (NORA, 1993, p. 8).

Desse modo, longe de serem sinônimos, no polo oposto da memória, encontra-se a história¹⁷. No coração desta, por sua vez, “trabalha um criticismo destrutor de memória espontânea”. (NORA, 1993, p. 9). A história é uma operação racional e laicizante, de deslegitimação do passado vivido, através da análise e do discurso crítico. Como pertence a todos e a ninguém, possui vocação para o universal, sendo indireta, ou seja, uma representação, uma “reconstrução problemática e incompleta do que não existe mais”. (NORA, 1993, p. 9). Faz-se necessário, pois, sempre suspeitar da memória, uma vez que a missão da história é “destruí-la” e “reprimi-la”. Isso acarretou atualmente na instauração do tempo dos lugares: “esse momento preciso em que desaparece um imenso capital que nós

¹⁷ Nora retoma e aprofunda essa diferenciação entre memória e história que, de certa forma, já se encontrava presente na obra de Halbwachs: “[...] geralmente a história começa somente no ponto onde acaba a tradição, momento em que se apaga ou se decompõe a memória social. Enquanto uma lembrança subsiste, é inútil fixá-la por escrito, nem mesmo fixá-la pura e simplesmente”. (HALBWACHS, 1990, p.80).

vivíamos na intimidade de uma memória, para só viver sob o olhar de uma memória reconstituída”. (NORA, 1993, p. 12).

A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 9).

Nora considera que vivemos no tempo dos lugares, ou seja, dos lugares de memória. Esses são criados por não haver mais meios de memória. Eles seriam inúteis se vivêssemos a lembrança do que eles evocam. Assim, nascem do sentimento de que não há memória espontânea, e para manterem-se, necessitam de uma vigilância comemorativa, de rituais. Eles são, antes de tudo, restos que decorrem da desritualização de nosso mundo. Um mundo que valoriza “mais o novo que o antigo, mais o jovem do que o velho, mais o futuro do que o passado” (NORA, 1993, p. 13):

São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. (NORA, 1993, p. 13).

Os lugares de memória são ao mesmo tempo construções históricas, e uma âncora da memória. Nesse jogo, eles constituem um dispositivo- o poder de fazer lembrar- ou um conjunto de dispositivos. São lugares nos três sentidos da palavra. São materiais, simbólicos e funcionais, características essas que aparecem simultaneamente, mas em diferentes graus. “Os três aspectos coexistem sempre” (NORA, 1993, p. 22): eles são materiais, pois podem ser apreendidos pelos sentidos; são simbólicos, por ser onde a memória coletiva se expressa e revela sua identidade, impondo a uma maioria um acontecimento ou experiência vividos por uma minoria; e são funcionais porque possuem a função de alicerçar memórias coletivas, garantindo além da materialização da lembrança, a sua transmissão.

Narrativas de memória como narrativas de experiência: duas ou três palavras a respeito

Por diversas razões a Europa conseguiu impor a todo o nosso planeta os seus valores e instituições atrelados a um capitalismo global-imperial. A escola, a ciência, o trabalho capaz de gerar mais valia e a memória oficial, aquela que é enquadrada e cristalizada pela história, são algumas dessas instituições, que partem do mesmo projeto colonialista. Como instituições sociais, possuem um conjunto de regras e procedimentos padronizados socialmente, que se aplicam aos diversos grupos dentro de uma sociedade e, atualmente, às diversas sociedades e culturas dentro do mundo, a fim de evitar o desvio ou a divergência. Possui como características, por exemplo, a normatização e o controle social. Quanto maior a padronização, mais efetivo o controle. As instituições não existem isoladas. Há

entre elas uma relação de interdependência, de tal forma que qualquer alteração em determinada instituição, pode acarretar mudanças maiores ou menores nas outras.

A escola, por exemplo, é uma instituição social, mas a educação é um processo social, visto que tende a se desenvolver de acordo com as condições sociais, políticas e culturais em diferentes épocas. Como todo processo social, a educação está sempre em movimento, não segue um único caminho, variando conforme o contexto que se desenvolve. Nessas circunstâncias, a diferença entre escola e educação é semelhante com a diferença que Pierre Nora coloca entre história e memória citadas anteriormente, até porque as instituições história e escola se tornaram parte do mesmo projeto de enquadramento da memória. A escola- como a história- é indireta, pertencendo a todos e a ninguém, possuindo uma vocação para o universal. Ela é racional, laicizante, e nela pode haver um criticismo destrutor de educação espontânea. A educação é viva, pois é parte integrante e inseparável da memória social, sempre carregada por grupos vivos, sendo por natureza coletiva, plural e individualizada. É um processo que está em constante transformação e há tantas experiências educacionais quantos grupos existem.

As instituições representam instâncias privilegiadas para que a memória oficial se torne reconhecida, aceita e sancionada. De acordo com essa lógica, os processos educativos que nelas ocorrem produzem enquadramentos de memórias dos diversos grupos sociais. Isso seria, para Bourdieu (1982), uma violência simbólica. Nós acrescentaríamos que, ao investigarmos a história e a memória de uma educação não escolar, é necessário igualmente estarmos atentos ao papel desempenhado pelas instituições, incluindo a Academia, em suas práticas de violência simbólica, de imposição de uma memória oficial, ou de silenciamento de experiências. A memória coletiva também é um elemento constitutivo da identidade cultural. As instituições, sejam elas as escolas, os partidos ou outras, têm determinado papel importante na manutenção de determinadas narrativas, experiências e memórias coletivas, e essa observação foi importante ter considerado em relação ao contexto de produção do narrado e ao lugar social no qual cada autor escreve.

Outro aspecto importante para as análises que realizamos foi considerar e problematizar o fato de que as narrativas de memória também são narrativas de experiência. Logo, quando falamos em narrativa nos referimos a “una forma de construir realidad, de ordenar la experiencia, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos. La narrativa es una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia [...]”. (ABRAHÃO; BOLÍVAR, 2014, p. 10). Mas, o que seria a experiência? Quais seriam suas relações com a memória? Em “Miséria da Teoria”, Thompson apresenta a experiência como uma importante categoria para análise, pois ela “compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. (THOMPSON, 1981, p. 15). Para o historiador, “a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo”. (THOMPSON, 1981, p. 16). A proposição encontrada na obra de Thompson sobre distinguir experiência vivida e experiência percebida abriu caminho para refletirmos sobre o papel da consciência social e sua relação com as memórias produzidas pelos quadros sociais de referência nos quais os sujeitos se inserem. Significa dizer que pode haver diferentes níveis de *conscientização* ou de distância entre o vivido e o narrado. A cada narração de uma

experiência pode ocorrer uma produção diferente da trajetória em virtude do contexto no qual ela ocorre, e também em função dos quadros sociais de referência e das instituições e dos contextos nos quais os sujeitos que narram estão inseridos. Como salientou Beatriz Sarlo (2007, p.24-25), “a narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepêvel), mas a de sua lembrança”. Nesse sentido, trabalhar com fontes de memória como os livros de caráter autobiográfico, exigiu de nós reconhecermos que a narração também funda uma temporalidade, “que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar”. Ainda conforme Sarlo, entendemos que “não há testemunho sem experiência, mas tampouco há experiência sem narração: a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é, no comum”.

Explorar narrativas em fontes autobiográficas exige igualmente se posicionar em relação a como concebemos a pesquisa biográfica e como, com ela, podemos qualificar o trabalho com essas fontes. Nesse sentido, temos encontrado suporte na perspectiva de pesquisa biográfica defendida por Christine Delory-Momberger. Para ela, pesquisar o biográfico significa “explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão uma forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político”. (2011, p. 51).

[...] a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface entre o individual e o social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 51).

Na História da Educação, portanto, a análise das fontes escritas de caráter autobiográfico sob a ótica de elementos da pesquisa (auto)biográfica torna a investigação mais abrangente, uma vez que não se abdica do individual, mas busca compreendê-lo no seus diferentes contextos e estruturas, na interface com o social e com aquilo que faz parte do coletivo e que é, portanto, do campo da experiência e das memórias coletivas.

Em relação ao nosso tema de investigação, foi através de experiências dentro e fora do partido, e da escrita de si nessas fontes, que acontecia um processo educativo e de (auto)formação do militante. Por isso a importância da dimensão teórica do (auto)biográfico na pesquisa, pois o prefixo “(auto)”, entre parênteses, destaca e evoca um olhar no qual está presente a dimensão da (auto)formação. Nas memórias desses sujeitos, “o presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada [...] dos seus desejos e projetos.” (JOSSO, 2004, p. 60). As narrativas de vidas escritas *a posteriori* apresentam uma rememoração que “apresenta-se pois de forma ininterrupta nesta dialética do bem-estar e do sofrimento.” (JOSSO, 2004, p. 89).

A rigor, consideramos que as narrativas de experiências podem ser compreendidas como formas de significação e atribuição de sentido a realidades vividas, concretas ou imaginadas. No caso das narrativas de experiências de

educação dos comunistas do Brasil da Guerra Fria, sobretudo em momentos de clandestinidade e/ou ilegalidade, o narrado pode tanto se relacionar ao vivido quanto ao sentido, isto é, às atribuições de sentido vinculadas a uma consciência social ou coletiva de um passado partilhado. Passado que pulsa e irrompe no presente, seja pela contingência que o condiciona, seja pela conjuntura que, coercitivamente, pressiona o sujeito a lembrar, esquecer ou silenciar experiências em virtude das necessidades associadas à (re)integração e coesão social, ou mesmo à ruptura ou reparação de uma identidade que lhe permita mobilizar-se na direção de um novo projeto de futuro. De alguma forma, a “experiência que importa”, ou seja, a “experiência transformada”, que carrega algum nível de “consciência-ação”, é que estará atuando no momento da produção da narrativa e na constituição do ser social, justamente por ser educativa ou formadora. Desse modo, nas narrativas de experiência, a memória, “não sendo a história, é um dos indícios, documentos, de que se serve o historiador para produzir leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos, e daquilo que lembram e esquecem, a um só tempo”. (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 418).

Considerações finais

Iniciamos o texto com algumas notas introdutórias que pudessem localizar o/a leitor/a sobre nosso tema de pesquisa e sobre sua pertinência para diminuir lacunas existentes no campo da História da Educação de grupos políticos organizados, particularmente os comunistas, durante períodos que desenvolveram uma educação na ou para a clandestinidade. Em seguida, destacamos como algumas fontes, que não têm sido exploradas com frequência no âmbito da História da Educação, podem ser potencialmente ricas para o estudo de algumas práticas, experiências e sujeitos. Na sequência, exploramos algumas reflexões de cunho teórico produzidas nas nossas práticas de pesquisa sobre educação, clandestinidade, narrativas de experiência e memória coletiva. Para isso, evidentemente, não tivemos o objetivo de esgotar as possibilidades de abordagem e de relações entre essas categorias e conceitos.

Começamos considerando que o uso de narrativas como fontes de memória para o estudo de temas relativos à História da Educação pode e deve se valer de um conhecimento sistematizado na área da educação sobre pesquisa narrativa e abordagens (auto)biográficas. Sobre esse aspecto, muitos autores nacionais e estrangeiros têm contribuído, sobretudo a partir da década de 1980, para qualificar epistemológica e metodologicamente a utilização das narrativas (auto)biográficas nas pesquisas em educação. Por fim, destacamos que utilizar narrativas autobiográficas como fonte exige do pesquisador algumas reflexões e observações teóricas sobre as relações e atravessamentos entre narrativa, memória coletiva e experiência. Uma dessas relações diz respeito ao reconhecimento de que narrativas de memória são reconstruções feitas no presente e que não são compostas apenas por lembranças, mas por silêncios, esquecimentos e enquadramentos. Essa relação considera a questão da temporalidade das narrativas e os elementos que compõem as memórias dos sujeitos, especialmente porque as narrativas de memória também são narrativas de identidade. Nesse sentido, os sujeitos que narram não falam apenas de si, mas também de coletivos e contextos nos quais esteve ou está inserido.

A narrativa, como forma de construir a realidade, é também uma maneira de construção de sentido a respeito do vivido, de uma realidade social concreta ou

imaginada. Ela ordena e (re)significa a experiência em uma temporalidade que, na maioria das vezes, se distingue da temporalidade e dos contextos nos quais o vivido ocorreu. Isso equivale a dizer que narrativas de experiência também são narrativas de memória, entendida, aqui, como fenômeno social, uma reconstrução (e não conservação do passado) a partir dos quadros sociais do presente, constituidora e constitutiva de discursos quase institucionais, uniformizadores, capazes de serem dotados de durabilidade e estabilidade. Essas narrativas, portanto, não são compostas apenas por lembranças, mas também por silenciamentos que podem não ser sinônimos de esquecimento, mas, ao contrário, podem configurar um trabalho individual e coletivo de resistência, de gestão e de projeto.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Educadores Sul-Rio-Grandenses: muita vida nas histórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **História e histórias de vida – destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativas. In: _____ (Org.). **A aventura (auto)biográfica – teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.201-224.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisar com professores na escola: contribuições da pesquisa dialógica para o desenvolvimento de aprendizagens autorreguladas. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p.113-154.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – narrativas na primeira pessoa. In: SOUZA, E. C. (Orgs.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p.189-203.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio. Trayectorias epistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica en educación em Brasil y España. In: _____ (orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada/Porto Alegre: EUG/EdiPUCRS, 2014, p. 8-29.

ALBUQUERQUE, M. B. B. Educação e saberes culturais: apontamentos epistemológicos. In: PACHECO, A. S. et al. (Org.). **Pesquisas em estudos culturais na Amazônia: cartografias, literaturas & saberes interculturais**. Belém: Editora AEDI, 2015. p. 651-692.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ARAÚJO, Silvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. São Paulo: Scipione, 2013.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, 219-238.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CORRÊA, Hércules. **Memórias de um stalinista**. Rio de Janeiro: Opera Nostra, 1994.

CRUZ, Marcellly Machado; SILVEIRA, Éder da Silva Silveira. Gênero, educação e cultura política comunista: reflexões sobre narrativas de mulheres militantes. **Textura - ULBRA**, v. 20, p. 272-288, 2018.

CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individuação. In: PASSEGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 95-114.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** vol. 23 n. 1-2, p.185-195. São Paulo Jan./Dec. 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada**. Natal, RN: EDUFRRN, 2012.

DIAS, Eduardo. **Um imigrante e a revolução: Memórias de um Militante Operário 1934 - 1951**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

FIUZA, Alexandre Felipe; BRAGGIO, Ana Karine. Acervo da DOPS/PR: uma possibilidade de fonte diferenciada para a história da educação. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, p. 430 – 452, jul./dez. 2013.

FRISON, L. M. B. Narrativas de autoformação: aprendizagem autorregulada revelada na docência compartilhada. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p.73-92.

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.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Heitor Ferreira. **Caminhos percorridos**. Organização do Arquivo de História Social Edgard Leuenroth – Unicamp: Brasiliense, 1982.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, PUC-SP, (10): 7-29, 1993.

O COMUNISMO no Brasil. **Inquérito Policial Militar 709**. V.2. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1967.

OLIVEIRA, Amanda Assis de; SILVEIRA, Éder da Silva. Educação e clandestinidade: memórias de comunistas brasileiros na União Soviética (1953-1955). **Temporalidades**, v. 9, p. 12-31, 2017.

OLIVEIRA, Pésio Santos de. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p.203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T.M.N (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008, p.27-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensões de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.103-139, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, p.99-124, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27,n.01, p.333-346, 2011.

PIMENTEL, Guilherme Costa. Cultura política comunista em Montes Claros - reflexões e apontamentos. **Temporalidades: Revista de pós-graduação em História**, Ed. 24, V. 9, N. 2, p. 32-48, mai./ago. 2017.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Vol. 2, Nº 3, p.3-15, 1989.

SÁ MOTTA, Rodrigo Patto (Org.). Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sa (Org.). **Culturas Políticas na História: Novos Estudos**. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2009. Cap. 1. p. 13-35.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Cia. Das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHMIDT, Benito Bisso. Entre a filosofia e a sociologia: matrizes teóricas das discussões atuais sobre história e memória. **Revista Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v.XXXII, n.1, p.85-97, jun.2006.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e Experiência. **Psicologia USP**, São Paulo, v.4(1/2), p.285-298, 1993.

SILVEIRA, Éder da Silva. **Por que ele?** Educação, Traição e Dissidência Comunista na Trajetória de Manoel Jover Teles, o “Manolo”. São Paulo: Paco Editorial, 2016a.

SILVEIRA, Éder da Silva. Por que ele? Reflexões sobre o percurso e os bastidores de uma biografia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 467-479, set/dez. 2016b.

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**, p. 193-208, 2017.

SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; PEREIRA, Marcos Villela (Org.). **Educação clandestina**. v.1: Educação e Clandestinidade. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019a.

SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini; PEREIRA, Marcos Villela (Org.). **Educação clandestina**. v.2: Educação e culturas políticas. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019b.

SOUZA, Elizeu Clementino **O Conhecimento de Si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, Memória e História da educação. In: _____ (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III - Século XX. 4ª edição. RJ:Vozes, 2011, p.416-429.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Enviado em: 29/janeiro/2019 | Aprovado em: 24/junho/2019 | *Ahead of print* em: 17/outubro/2019