



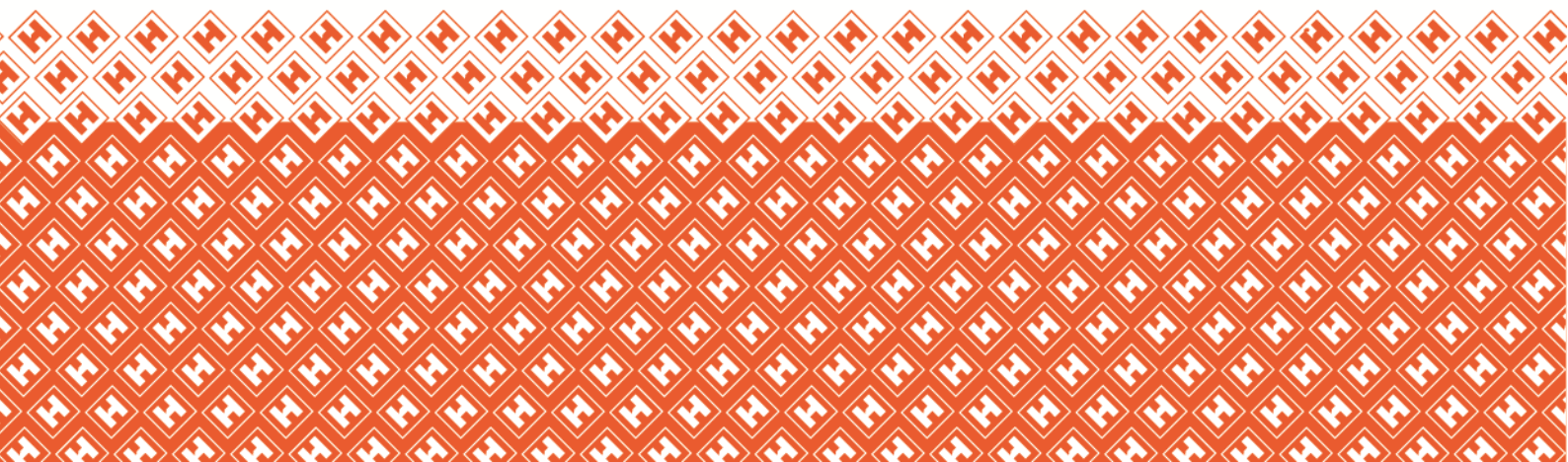
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CLEVERSON JOSÉ CATORE DA SILVA

**Como abordar a temática do
comunismo nas aulas de história: uma
proposta metodológica a partir dos
*games***

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - 2020



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

CLEVERSON JOSÉ CATORE DA SILVA

**COMO ABORDAR A TEMÁTICA DO COMUNISMO NAS AULAS DE
HISTÓRIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DOS
GAMES**

**CAMPO MOURÃO – PR
2020**

CLEVERSON JOSÉ CATORE DA SILVA

**COMO ABORDAR A TEMÁTICA DO COMUNISMO NAS AULAS DE
HISTÓRIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DOS
GAMES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História
Orientador: Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva

**CAMPO MOURÃO – PR
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão

Bibliotecária Responsável: Liane Cordeiro da Silva CRB 1153/9

Silva, Cleverson José Catore da

S586c

Como abordar a temática do comunismo nas aulas de história: uma proposta metodológica a partir dos games. / Cleverson José Catore da Silva. -- Campo Mourão, PR : UNESPAR, 2020. 125 f. : il.

Orientador: Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, PROFHISTÓRIA, 2020.
Área de Concentração: Ensino de História.

1. História-Estudo e Ensino. 2. Jogos Digitais Educativos. 3. Comunismo.
I. Silva, Ricardo Tadeu Caires (orient). II. Universidade Estadual do Paraná
– Campus Campo Mourão, PR. III. UNESPAR. IV. Título.

CDD 21.ed. 907

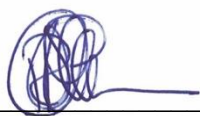
371.337

320.532

CLEVERSON JOSÉ CATORE DA SILVA

**COMO ABORDAR A TEMÁTICA DO COMUNISMO NAS AULAS DE HISTÓRIA:
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA A PARTIR DOS GAMES**

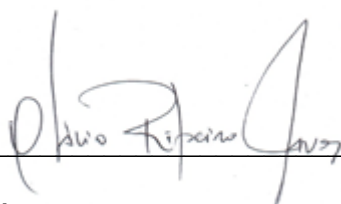
BANCA EXAMINADORA



Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva (orientador) – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR



Dra. Eulália Maria Aparecida de Moraes – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR



Dr. Otávio Ribeiro Chaves – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória /Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Data de Aprovação

19/11/2020

Campo Mourão – PR

DEDICATÓRIA

À Marcia Helena,

...estrela derradeira, minha amiga e companheira no infinito de nós dois.

Sem seu apoio, compreensão e carinho, certamente o caminho seria mais difícil.

Ao Luiz Felipe,

filho que não nasceu do sangue, mas da amizade e do carinho que me fazem aconselhá-lo:

Não se esqueça de trazer força e magia, o sonho, a fantasia e a alegria de viver.

AGRADECIMENTOS

Há muito a quem agradecer,

a Deus que liberto das gaiolas da religião se manifesta em todas as formas e dança, fazendo-me repetir como Nietzsche: *Só poderia acreditar em um Deus que soubesse dançar*;

às duas mulheres significativas em minha existência: Divina, minha mãe, Eliane, minha irmã;

ao meu pai João, *in memoriam*, que gostava de histórias e da História;

ao professor Ricardo Tadeu Caires Silva, pela orientação, carinho e paciência, em uma relação de confiança mútua que me apontou o caminho das pedras;

aos professores e professoras do programa de Mestrado do PROFHIST, do campus UNESPAR - Campo Mourão, que em suas aulas sempre traziam *a alegria de pensar*;

ao Pedro Caires, secretário do Programa do PROFHIST, pelo cuidado sempre prestativo;

à turma de mestrado de 2018. Aprendi muito com cada um e cada uma de vocês, pois as experiências de vocês me ensinaram muito. Nas palavras de Lévinas: *A dialética do tempo é a dialética da relação com outrem*;

às comunidades escolares do *Colégio José Guimarães em Cianorte-PR* e *Colégio Pedro Fecchio em São Tomé-PR*, que dentro das possibilidades colaboraram para que eu realizasse esta pesquisa;

às amigas e amigos que não nomearei aqui, não são muitos, mas sabem quem são, porque comigo caminham;

à Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, onde fui forjado entre os anos de 1988 a 2005. Devo muito a estes religiosos conhecidos como *Dehonianos*. Foi com eles que aprendi a valorizar o conhecimento;

ao Pe. João Carlos Almeida SCJ, um agradecimento “memorioso”, àquele que foi meu primeiro professor de História. Permanece em minha memória a última nota da prova de História na antiga sexta-série em 1988 e o recado: *“Acredite rapaz, você é capaz”*. Na memória passada que se faz presente aprendi que o professor pode ser um encantador e este encanto pelo conhecimento pode permanecer por uma vida;

Por fim, aos responsáveis pelo “*meu ser professor*”: aos meus alunos e alunas com quem aprendo sempre, porque sempre me revelam a *eterna novidade do mundo*.

História não é bula de remédio nem produz efeitos rápidos de curta ou longa duração. Ajuda, porém, a tirar o véu do espanto e produzir uma discussão mais crítica sobre o nosso passado, nosso presente e sonho de futuro. (Lilia Moritz Schwarcz)

RESUMO

DA SILVA Cleverson José Catore. **Como abordar a temática do comunismo nas aulas de história: uma proposta metodológica a partir dos games.** . f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2020.

A presente dissertação tem como objetivo discutir estratégias acerca do uso dos games nas aulas de História tomando por base a temática do comunismo. Elemento do universo cultural de crianças e adolescentes, os jogos digitais se constituem numa importante ferramenta de aprendizagem histórica na medida em que podem auxiliar no desenvolvimento de conceitos históricos como tempo, espaço, economia, classe social, cultura, poder e narrativa, dentre outros. A escolha do comunismo como conteúdo norteador se deu em face de que esta noção continua sendo (res) significada e mobilizada na sociedade brasileira para justificar a defesa de determinados posicionamentos políticos por parte daqueles que veem esta doutrina como uma ameaça à religião, à família e à pátria brasileira. Para tanto, traçamos o percurso histórico de como este conceito se constituiu historicamente, sobretudo a partir da contribuição teórica de pensadores com Karl Marx e Vladimir Lenin. Em seguida, problematizamos como e quando as ideias comunistas chegaram ao Brasil e como foram recebidas pelos setores mais tradicionais da sociedade - culminando numa reação oposta a esta doutrina, ou seja, anticomunismo. Expresso em três matrizes principais – religião, liberalismo e militarismo -, o discurso anticomunista foi responsável por elaborar um conjunto de representações negativas acerca do comunismo, as quais, ainda hoje, povoam o imaginário popular e que são marcadas por exageros, equívocos e imprecisões históricas. Disseminada principalmente pelas redes sociais - tais como o *facebook*, *instagram*, *twitter* e *youtube* – essas representações exercem grande influência sobre a maneira pela qual estudantes e os indivíduos em geral (res) significam o conceito de comunismo tratado em sala de aula, sendo que tais narrativas muitas vezes se contrapõem à interpretação histórica do tema. Por fim, elaboramos um jogo digital para ser trabalhado com alunos do ensino fundamental II e que tem como narrativa a trajetória do comunismo no Brasil.

Palavra-chave: Comunismo, Consciência Histórica, Games e Ensino de História, Imaginário.

Abstract

The present dissertation aims to discuss strategies about the use of games in History classes based on the theme of communism. An element of the cultural universe of children and adolescents, digital games are an important tool for historical learning as they can assist in the development of historical concepts such as time, space, economy, social class, culture, power and narrative, among others. The choice of communism as a guiding content was given in the face of the fact that this notion remains (re) signified and mobilized in Brazilian society to justify the defense of certain political positions by those who see this doctrine as a threat to religion, family and to the Brazilian homeland. To do so, we trace the historical path of how this concept was historically constituted, especially from the theoretical contribution of thinkers with Karl Marx and Vladimir Lenin. Then, we question how and when communist ideas arrived in Brazil and how they were received by the most traditional sectors of society - culminating in an opposite reaction to this doctrine, that is, anti-communism. Expressed in three main matrices - religion, liberalism and militarism - the anti-communist discourse was responsible for elaborating a set of negative representations about communism, which, even today, populate the popular imagination and which are marked by exaggerations, mistakes and historical inaccuracies . Disseminated mainly by social networks - such as facebook, instagram, twitter and youtube - these representations have a great influence on the way in which students and individuals in general (res) signify the concept of communism treated in the classroom, and such narratives often oppose the historical interpretation of the theme. Finally, we created a digital game to be worked with students of elementary school II and whose narrative is the trajectory of communism in Brazil.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Karl Marx e Friedrich Engels.....	26
Figura 2: Lênin	36
Figura 3: O comunismo destrói a sua fé.....	52
Figura 4: O comunismo é assim	52
Figura 5: Plínio Salgado	55
Figura 6: Revista Anauê	57
Figura 7: A panela do diabo	58
Figura 8: Marcha pela Família 1964	65
Figura 9 : Você sabe que, o comunismo quer.....	67
Figura 10 : Democracia e comunismo.....	70
Figura 11: Silas Malafaia e Bolsonaro	75
Figura 12: Edir Macedo unge Bolsonaro.....	78
Figura 13: Brasil 1968 – Brasil 2018	79
Figura 14 : Brasil 2020	80
Figura 15: <i>Monopoly</i>	88
Figura 16: <i>Minecraft</i>	90
Figura 17: <i>Age of Empires</i> (divulgação)	99
Figura 18: <i>Age of Empires</i>	101
Figura 19: <i>Reds</i>	102
Figura 20: Detive Raposão	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modos de Produção	31
Tabela 2: Revoluções Russas	38
Tabela 3: Representações do comunismo pelos alunos (as)	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: AFINAL, O QUE É COMUNISMO.....	25
1.1. K. MARX DA TEORIA MATERIALISTA AO SOCIALISMO CIENTÍFICO .	27
1.1.2 DE MARX A LENIN: O CAMINHO PARA REVOLUÇÃO	34
1.2 A REVOLUÇÃO RUSSA DE 1917	37
CAPÍTULO 2: AS ONDAS DO (ANTI) COMUNISMO NO BRASIL (1935-2018)...	42
2.1. A PRIMEIRA ONDA (1935-1937).....	45
2.1.1. A AÇÃO DA IGREJA.....	49
2.1.2 O NACIONALISMO E A AÇÃO INTEGRALISTA BRASILEIRA.....	54
2.1.3. A OPOSIÇÃO LIBERAL	59
2.2 A SEGUNDA ONDA (1961-1964).....	60
2.2.1. ECUMENISMO ANTICOMUNISTA.....	64
2.2.2. A CRÍTICA LIBERAL	66
2.2.3. O NACIONALISMO DAS FORÇAS ARMADAS.....	68
2.3 A TERCEIRA ONDA (2015-2018)	70
2.3.1. A FORÇA DA RELIGIÃO CRISTÃ.....	75
2.3.2. O DISCURSO (NEO) LIBERAL	79
2.3.3. OS MILITARES NO PODER NOVAMENTE	80
CAPÍTULO 3: OS GAMES E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA PARA ABORDAGEM DA TEMÁTICA DO (ANTI) COMUNISMO EM SALA DE AULA	82
3.1 FUNÇÃO SOCIAL DOS JOGOS E SUAS DIMENSÕES	84
3.2. OS JOGOS, A ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA	86
3.3. OS GAMES, A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA	89
3.3.1. OS BENEFÍCIOS EDUCATIVOS DOS GAMES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	93
3.4. OS GAMES E O ENSINO DE HISTÓRIA	96
3.4.1. OS JOGOS DIGITAIS E A TEMÁTICA DO (ANTI) COMUNISMO	101
3.4.2. PENSANDO A ELABORAÇÃO DE UM JOGO DIGITAL SOBRE O (ANTI) COMUNISMO: O GAME <i>DETETIVE RAPOSÃO</i> NO ENSINO FUNDAMENTAL	103
3.4.2.1. O JOGO “DETETIVE RAPOSÃO”	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICE I.....	118
ANEXO I	120

INTRODUÇÃO

*Mas o demônio não precisa de existir para haver
– a gente sabendo que ele não existe, aí é que ele
toma conta de tudo.*

Guimarães Rosa

O comunismo ainda representa uma ameaça concreta aos desígnios políticos do Brasil? Se examinarmos os fatos históricos à luz da historiografia dificilmente afirmaremos que sim (FUKUYAMA: 1992; BLACKBURN: 1992). Mas, como na epígrafe acima, a ideia de comunismo pode tomar conta de determinadas consciências históricas, em determinados espaços de experiências, e tais espaços criam novos horizontes para a sua perpetuação enquanto fenômeno do imaginário humano. Campo de disputas pelo controle das representações e visões de mundo, o imaginário social foi e continua sendo alvo daqueles que pretendem construir ou reafirmar suas identidades, valores, aspirações, etc. (BACZKO: 1991). Nesse sentido, é preciso compreender como estes processos sociais são gestados e alimentados em nossa sociedade. Assim, recorro ao passado para tentar desvendar como a noção de comunismo foi e continua sendo representada em nossa sociedade.

Como toda a pesquisa tem seu “lugar Social” (CERTEAU: 2000), o presente trabalho nasceu dentro dos “muros escolares” devido a duas motivações. A primeira remete às reminiscências de estudante. Desde que estudei “História do Brasil” na antiga 6ª série do ensino fundamental, o estudo da disciplina me impactou. Nesse sentido, um dos temas que mais me chamara a atenção foi o período entre 1964-1985, recorte temporal que trata da “história recente” do país e é conhecido como período da “ditadura civil-militar”. Tal interesse continuou na faculdade de Filosofia, onde apresentei um trabalho na disciplina de *Antropologia Cultural* sobre o golpe civil-militar e a Música Popular brasileira. A pesquisa era intitulada *A MPB e a Ditadura Militar* e destacava a música como forma de resistência à ditadura.

A segunda motivação tem a ver com minha atuação docente. Como professor das disciplinas de História e Filosofia, me deparo frequentemente com o tema “Comunismo”; seja como conteúdo específico, seja como fato histórico. Leciono estas duas disciplinas há aproximadamente 15 anos e até recentemente o tema sempre foi discutido de forma tranquila nas aulas. Porém, desde a reeleição da presidenta Dilma Rousseff (2014), esta abordagem tem

se tornado cada vez mais tensa. Isto porque, a partir de então, esta discussão sobre o comunismo tomou conta das redes sociais e, por conseguinte, do nosso cotidiano. O Partido dos Trabalhadores (PT) e sua política socioeconômica passaram ser constantemente associados à ideologia comunista e tal fato reverberou fortemente no ambiente escolar, familiar, e até nas rodas de amigos. Diante disso, a questão a ser pensada é: “Ensinao comunismo”? “Doutrinao os nossos alunos”? Talvez as pessoas confundam o estudo do fato histórico “comunismo” com o “ensinar” os alunos a serem comunistas, ou, como dizem, a doutrina-los. E isto necessariamente precisa ser desmistificado.

Assim, foi justamente este “medo do morto” trazido à memória de muitos que me aguçou a pesquisar o tema com vistas a melhor trabalhar tais conteúdos em sala de aula. Neste sentido, o Programa de Mestrado em Ensino de História (PROFHIST) foi uma oportunidade de aprendizado. Afinal, enquanto professor, sinto a necessidade de formação constante.

Para uma boa parcela da população brasileira a ameaça comunista não só é real como foi um fator determinante nas últimas eleições presidenciais de 2018. O tema ganhou destaque na propaganda eleitoral e, de certa forma, polarizou a disputa política entre a extrema direita e a esquerda – esta última representada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que governou o país de 2003 a 2016.¹

Dessa forma, o assunto ganhou os espaços públicos e privados e, não raras vezes, dividiu famílias, amigos e colegas de trabalho. Observando essas manifestações nas relações cotidianas, me deparei com o conceito de “comunismo” associado pejorativamente à “corrupção”, “pobreza”, “ateísmo” e “destruição do país”, dentre outros. Para seus detratores, os governos petistas - leia-se comunistas - queriam transformar o Brasil em uma “Cuba” ou uma “Venezuela”, países vistos como decadentes e marcados por tons “vermelhos”. Ou seja, nossa bandeira verde amarela poderia ser manchada de vermelho – a cor do comunismo. Pensara nas minhas reflexões pessoais: será isso possível? O Brasil sofre realmente de uma ameaça comunista? As pessoas que publicam tais informações nas redes sociais partem de que pressupostos? Como pode o país ser comunista se os bancos privados bateram recorde de lucro nos governos do PT?² Que argumentos os defensores desta suposta ameaça comunista teriam para justificar estas afirmações inflamadas?

¹ Em 31 de agosto de 2016 a presidenta Dilma Rousseff (PT) foi destituída do cargo depois de um processo de impeachment, sendo substituída na presidência seu pelo vice, Michel Temer, do (MDB).

² Para tanto ver: NOVO, Agnaldo. Na Era Lula, bancos tiveram lucro recorde de R\$ 199 bilhões. *O Globo*. 04 de novembro de 2011. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/na-era-lula-bancos-tiveram-lucro-recorde-de-199-bilhoes-2818232>.

Algo não batia entre a fala temerosa de certos setores da sociedade e os fatos históricos. A recorrência desses fatos me incomodou enquanto cidadão e professor de História. Afirmo isto porque deparei-me com tais questões dentro e fora dos muros escolares.

Como a educação histórica não é apenas formal, ou seja, não se dá somente na escola, resolvi investigar quais as noções acerca do comunismo os alunos (as) traziam de casa para o ambiente escolar. Ou, por outras palavras, como estas representações lhes foram transmitidas. Cabe destacar, que o tão temido e combatido comunismo faz parte de conteúdos estruturantes e básicos da disciplina de História no ensino fundamental e médio. (PARANÁ: 2007). Tais conteúdos vão do chamado *socialismo utópico*, passando rasamente pelos conceitos marxistas, chegando às tensões da Guerra Fria e o desmantelamento do regime comunista no Leste Europeu com o Fim da União Soviética e a queda do muro de Berlim; ou seja, o tão proclamando “Fim da História” (FUKUYAMA: 1992). Se os fatos históricos acima mencionados levaram ao “fim” da ameaça comunista no Ocidente, como então tal ameaça continua a rondar a chamada consciência histórica de muitas pessoas? Como este conceito permanece vivo e ameaçador? Quais as razões para o mesmo ser evocado?

Diante da crescente polarização política presente na sociedade brasileira os professores de História têm se deparado com um importante desafio: como tratar da temática do comunismo em sala de aula sem ser tachado de “doutrinador”? De “esquerdopata”? De “militante do PT”? Como pensar o ensino de História nas atuais circunstâncias? Como trabalhar o assunto de modo a desenvolver a consciência histórica e o senso crítico dos alunos? Perguntas veem como uma “louca tempestade” na cabeça daquele que faz da história seu “ofício” e fazendo da história seu “ofício” percebe que, de fato, como afirma poeticamente o autor de *Grande Sertão: Veredas*, “ele, (o demônio) toma conta de tudo”. Mas o *demônio*, uma analogia, como no passado recente, hoje é o comunismo.

Acredito que a saída para esta espinhosa questão esteja justamente no debate franco e aberto com os alunos: afinal, eles são capazes de formular suas próprias visões acerca dos fatos. Como afirma Paulo Freire:

Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE: 2011, p.47).

Motivado por esse desafio, recorri ao passado para tentar desvendar como a noção de comunismo foi e continua sendo representada na sociedade brasileira e como estes estereótipos podem ser ressignificados na prática cotidiana de sala de aula à luz dos conhecimentos científicos.

O recorte temporal do estudo compreende o momento da chegada maciça das ideias comunistas no Brasil, nos anos 1920, até o ano de 2018, momento em que se encerrou a última eleição presidencial, com a vitória de Jair Messias Bolsonaro (PSL) - eleito sob a bandeira de combater a ameaça do comunismo-socialismo ao país. Em seu discurso de posse, o presidente assim se pronunciou à nação:

Este momento não tem preço. Servir a pátria como chefe do Executivo, e isso só está sendo possível porque Deus preservou a minha vida e vocês acreditaram em mim. Juntos temos como fazer o Brasil ocupar o lugar de destaque que ele merece no mundo e trazer paz e prosperidade para o nosso povo. É com humildade e honra que me dirijo a todos vocês como presidente do Brasil e me coloco diante de toda a nação neste dia como um dia em que ***o povo começou a se libertar do socialismo***, se libertar da inversão de valores, do gigantismo estatal e do politicamente correto. (Grifo nosso). (BRASIL, Presidente: 2019)

Os mais críticos e satíricos poderiam comparar a “consciência histórica” do mandatário da nação brasileira à consciência de *Dom Quixote*, que lutando contra monstros imaginários, buscava derrubar os moinhos de vento (CERVANTES: 2012). Porém, basta uma simples investigação nas redes sociais, nas atividades com os estudantes, ou apenas observando as falas de transeuntes nos espaços públicos e privados, para perceber que tal “consciência histórica” não é somente do líder do executivo da nação, mas de um grande número de pessoas - desde os menos letrados até aos mais graduados. Independentemente do nível de formação dos indivíduos, um “espectro” ronda as consciências históricas. Parafraseando Karl Marx, eu diria que “este espectro é o espectro do comunismo” (MARX; ENGELS, 2010: 39).

Debater sobre tal tema com os e as estudantes não é tarefa fácil, já que nos dias de hoje a internet, os *youtubers* e a própria estrutura familiar talvez tenham mais influência na constituição de certas noções históricas na mente dos estudantes do que a escola. Afinal, a educação histórica não acontece apenas nas salas de aula; haja vista que seres históricos, com consciências históricas, são todos os que estão inseridos no tempo e no espaço (RUSEN: 2011). A história é a ciência do homem no tempo, nos lembra Marc Bloch (2002), e o tempo é o lugar histórico para pensar as narrativas e representações históricas do comunismo. Trata-se

de um desafio instigante para os dias atuais, onde o comunismo parece bater à porta ora como um “espectro”, ora como o *demônio* que “não existe”, mas que pode tomar conta de tudo.

Para problematizar as representações do comunismo na sociedade brasileira nas aulas de história, escolhi como metodologia de ensino o uso dos *games* em sala de aula. A escolha dos jogos digitais como ferramenta de ensino foi feita considerando a premente necessidade de a escola incorporar as novas tecnologias e ferramentas de comunicação em seu cotidiano (BATES: 2016; SILVA & FONSECA: 2007). Há cada ano, centenas de milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos adentram ao universo dos jogos digitais:

Pesquisa da Newzoo (2011) revela que existem 35 milhões de jogadores brasileiros apenas no universo virtual, ou seja, jogos online, realizados por meio da internet. Desses jogadores, cerca de 16 milhões são mulheres e 19 milhões, homens. O que chama a atenção na pesquisa são os tempos dedicados a cada artefato cultural: os jogadores pesquisados dedicam mais de 11 horas semanais à internet, 10,7 horas ao jogo, 5,5 horas à TV, 4 horas ao rádio e apenas 1,8 horas a jornais e revistas (ARRUDA, 2017:241).

Conforme observado pelo historiador Eucídio Arruda, a pesquisa acima revela que boa parte dos jovens brasileiros dedica mais tempo às mídias digitais do que à própria escola ou às mídias impressas, como o livro didático (ARRUDA, 2017: 242). Tal fato é um bom indicativo de como as novas gerações estão mergulhadas nas novas tecnologias – ainda que muitos sejam os excluídos digitais em nosso país. Como afirma Marc Prensky, as crianças e os jovens de hoje são nativos digitais, já nasceram em meio às novas tecnologias de comunicação e operam naturalmente com essa linguagem (PRENSKY: 2010; 2012). Por isso, torna-se urgente que o sistema escolar brasileiro absorva essas inovações em seus processos de ensino-aprendizagem (MOITA: 2007; MATTAR: 2010).

Cabe destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no final dos anos 1990, já apontavam para a necessidade da incorporação das novas tecnologias no processo educativo. Nesse sentido, destacam que:

Os meios eletrônicos de comunicação oferecem amplas possibilidades para ficarem restritos apenas à transmissão e memorização de informações. Permitem a interação com diferentes formas de representação simbólica — gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens —, e podem ser importantes fontes de informação, da mesma forma que textos, livros, revistas, jornais da mídia impressa. Entrevistas, debates, documentários, filmes, novelas, músicas, noticiários, softwares, CD-ROM, BBS e Internet são apenas alguns exemplos de formatos diferentes de comunicação e informação possíveis utilizando-se esses meios. Na escola, podem ser usados para obter, comparar e analisar informações, de diferentes naturezas, **sobre**

períodos da História, fenômenos naturais, acontecimentos mundiais, usos da linguagem oral e escrita etc., por meio de uma apropriação ativa da informação, que gere novos conhecimentos. (BRASIL, 1998 a: 141) (grifo nosso)

Ainda de acordo com o documento,

O computador, em particular, permite novas formas de trabalho, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos possam pesquisar, fazer antecipações e simulações, confirmar ideias prévias, experimentar, criar soluções e construir novas formas de representação mental. Além disso, permite a interação com outros indivíduos e comunidades, utilizando os sistemas interativos de comunicação: as redes de computadores (BRASIL, 1998a:141).

Embora não haja uma menção específica aos jogos digitais, os PCN sinalizam a importância do uso das novas tecnologias no cotidiano escolar. Mais recentemente, com a aprovação da nova Base Curricular Comum (BNCC: 2018), a incorporação das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ganhou lugar de destaque, posto que aparece como uma das competências gerais da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, BNCC, 2018: 09)

Tendo em vista que no mundo globalizado em que vivemos a maioria das pessoas – inclusive os estudantes - utilizam de algumas de algumas destas tecnologias, como os *tablets* e os celulares, nada mais justo do que estes instrumentos fazerem parte do processo educativo:

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro. (BRASIL, BNCC, 2018: 473)

Por isso, cabe à escola democratizar seu uso e possibilitar que sirvam de instrumentos para desenvolver as competências e habilidades previstas na BNCC. No que se

refere à disciplina de História, a sétima competência específica para o Ensino Fundamental aponta para a necessidade de o aluno conhecer o estudo da evolução tecnológica ao longo da História por vários povos para narrar, criar, inventar, registrar, se comunicar etc., bem como a necessidade de saber “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais”. (BRASIL, BNCC, 2018: 402).

Partindo das competências e habilidades que a BNCC apresenta, entendemos que a utilização de *games* no processo ensino-aprendizagem pode possibilitar “aos estudantes alternativas de experiências variadas e facilitadoras de aprendizagens que reforçam a capacidade de raciocinar logicamente, formular e testar conjecturas, avaliar a validade de raciocínios e construir argumentações” (BRASIL, BNCC, 2018: 563).

Por fim, cabe destacar que em relação ao Estado do Paraná o *Referencial Curricular do Paraná (2018)* – documento que substituiu as Diretrizes Curriculares Estaduais (2009) – acompanha as orientações gerais da BNCC. Logo em sua introdução, a normativa já faz menção às novas tecnologias quando trata do processo de ensino-aprendizagem:

Um exemplo de estratégia didático-pedagógica que possibilita o desenvolvimento de diferentes metodologias, atendendo a diversas necessidades e ritmos de aprendizagem, é a entrada da escola na cultura digital. Entende-se por cultura digital os processos de transformação socioculturais que ocorreram a partir do advento das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC). Trabalhar na perspectiva da Educação na Cultura Digital possibilita aliar aos processos e às práticas educacionais novas formas de aprender e ensinar. (PARANÁ, 2018: 14)

No que se refere à disciplina de História, uma das habilidades pretendidas com o seu ensino é a de saber “analisar e problematizar as transformações e permanências nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação” (PARANÁ, 2018: 489)

Embora a incorporação das novas tecnologias no ensino de História não seja exatamente uma novidade, o uso dos *games* pode ser considerado algo ainda incipiente nas práticas da maioria dos professores brasileiros – inclusive na disciplina de História. Contribui para isso a pouca bibliografia disponível sobre o tema em língua portuguesa e a falta de investimentos nas estruturas das escolas públicas, as quais possuem computadores ultrapassados e internet limitada.

Entretanto, de alguns anos para cá, surgiram alguns trabalhos preocupados com esta questão – os quais se constituíram em importantes referências para esta pesquisa. Dentre eles

destaca-se o livro *Aprendizagem e jogos digitais*, fruto da tese de doutorado de Eucídio Pimenta Arruda (2011), no qual o autor investiga as possibilidades da aprendizagem histórica a partir das estratégias e habilidades desenvolvidas no jogo *Age of Empires III*. Além de abordar a função social e cultura dos jogos, Arruda problematiza a natureza dos jogos digitais e suas potencialidades de aprendizagem, destacando o caráter crítico, criativo e reflexivo dos mesmos. Merece destaque a discussão feita acerca da aproximação entre os games e com as temáticas históricas, em especial no que se refere a elementos como tempo, espaço, imaginação, narrativa, conceitos, analogias, etc. Outra referência é o livro *Ensino de História e games*, de Marcella Albaine Farias da Costa (2017), no qual a autora apresenta importante conceitos sobre os *games* e o ensino de história; além de discorrer sobre uma experiência desenvolvida com alunos do 6º ano em uma escola situada na Zona Sul do Rio de Janeiro, em região próxima às comunidades Pavão-Pavãozinho e Cantagalo.

Em relação aos estudos desenvolvidos no âmbito do Profhistória, os trabalhos acerca dos jogos e, mais especificamente, dos games, também são poucos. Ao pesquisar as dissertações produzidas entre os anos 2016 e 2020, encontrei somente 22 produções que tem os jogos como objeto de investigação. A maioria, contudo, se referem a jogos de cartas e de tabuleiro. Apenas cinco trabalhos tem os jogos digitais como objeto de análise. O primeiro deles é de autoria de Lucas Roberto Soares Lopes. Em *Jogando com a crítica histórica: as novas tecnologias e o desenvolvimento de “Os Revoltosos”* (2016), o autor propõe a elaboração de um jogo digital a partir da análise de fontes históricas como forma de conscientizar os alunos que as narrativas presentes nos jogos digitais carregam sentidos e intencionalidades que necessitam ser interpretadas criticamente para que o conhecimento histórico não seja visto apenas como algo exótico ou excêntrico por aqueles que os praticam. A segunda dissertação foi produzida por Lucas Borges Ramalho. Em *Jogos Digitais como material didático no ensino de história: análise da produção acadêmica* (2019) Ramalho buscou compreender, a partir da análise da diversificada produção acadêmica sobre o tema (dissertações, teses, livros, artigos, etc.), como os diferentes tipos de jogos digitais têm sido utilizados em sala de aula. O autor constatou que os *games* são portadores de distintas concepções ideológicas e narrativas históricas e por isso considera fundamental que os professores de história procedam a uma avaliação criteriosa dos mesmos antes de utilizá-los nas aulas. O trabalho de Artur Duarte Peixoto, *Jogar com a História: Concepções de tempo e História em dois jogos digitais baseados na temática da Revolução Francesa* (2016), investigou as noções de tempo e História presentes em dois jogos digitais - *Tríade: liberdade, igualdade e fraternidade* e *Assassin's Creed Unity*. Assim como os trabalhos anteriores, neste

também foi constatada a necessidade de mediação do docente como requisito fundamental para sanar as limitações presentes nos jogos, de modo a propiciar uma aprendizagem histórica eficiente. Por último, a dissertação de Helyom Viana Telles, intitulada *Empatia histórica e jogos digitais: uma proposta para o ensino de história* (2018), aborda o potencial dos jogos digitais enquanto instância mediadora para o ensino de História. Tomando por base o referencial teórico da educação histórica, o ator conclui que os *videogames* podem ser utilizados para promover cada uma das operações necessárias à empatia histórica, contribuindo assim para o ensino de História.

Os trabalhos acima mencionados foram de suma importância para o desenvolvimento da presente dissertação, na medida em que indicaram caminhos e preciosas referências bibliográficas.

Visando melhor abordar a temática do ponto de vista historiográfico e também no que se refere à metodologia de ensino, estruturei a dissertação em três capítulos. No primeiro disserto sobre a construção e evolução do conceito de comunismo e demais conceitos correlatos a este, tais como: socialismo (utópico e científico), capitalismo, anarquismo, revolução, classes sociais, anti-comunismo, etc. Em especial, busco demonstrar o caráter polissêmico do conceito de comunismo, de modo a destacar as diferentes apropriações que do mesmo se fez e ainda se faz ao longo da história moderna e contemporânea.³ Para tanto, cotejo a bibliografia clássica sobre o tema, que abarca autores do século XIX; como o próprio Karl Marx e seu parceiro intelectual Friedrich Engels, e também pensadores contemporâneos como Vladimir Lenin, Henri Lefebvre e Eric Hobsbawm, etc. Considero que essa discussão foi importante não só para subsidiar a roteirização do *game* como também é fundamental para dar suporte a outros docentes no conhecimento histórico do tema, haja vista que na maioria das vezes os livros didáticos reservam pouco ou nenhum espaço para as discussões historiográficas.

O segundo capítulo é dedicado a analisar a recepção das ideias comunistas no Brasil e as reações dos setores conservadores, ou seja, o anti-comunismo. Para esse debate, me apoio em autores como John Dulles (1985); Carla Luciana Silva (2001), Carla Simone Rodeghero (2003). Rodrigo Santos Oliveira (2011), Rodrigo Patto Sá Motta (2002), Rosa Maria Feiteiro Cavallari (1999), Daniel Arão Reis (2011; 2017), dentre outros. Aqui, destaco três momentos ou fases da chamada “ameaça vermelha” - que gerou uma forte onda de repressão por parte

³ Segundo Reinhart Koselleck (1992: p.136), “um conceito relaciona-se sempre àquilo que se quer compreender, sendo, portanto, a relação entre o conceito e o conteúdo a ser compreendido, ou tomado inteligível, uma relação necessariamente tensa”.

das elites conservadoras, a saber: de 1935-1937; de 1961-1964 e de 2015-2108. Me interessou sobretudo identificar os discursos ideológicos e as representações deles decorrentes para a construção pejorativa da noção de comunismo na “consciência coletiva”, para usar uma expressão durkheimiana. Novamente aqui, o conhecimento historiográfico sobre o período se mostrou crucial para o conhecimento das representações veiculadas acerca do comunismo no território nacional. Por meio delas, pude pensar vários elementos para compor algumas das fases do jogo. Assim, os dois primeiros capítulos se constituem em procedimento fundamental para se pensar a elaboração de uma produção com fins didáticos, como um jogo digital. Como bem destacou o historiador Marcos Napolitano (2005: 180), “o professor, ainda que não seja um professor *conteudista*, deve ter um sólido e, na medida do possível, atualizado conhecimento dos conteúdos básicos de sua disciplina. Caso contrário, muitas ideias inovadoras da pedagogia podem se perder em práticas vazias e demagógicas”.

O terceiro e último capítulo apresenta uma proposta de metodológica de abordagem da temática do comunismo na Educação Básica, em especial no ensino fundamental II, a partir da construção e utilização de um *game*. A ideia é trabalhar a temática do comunismo de forma lúdica com os alunos, auxiliando-os a desmistificar as narrativas fictícias que foram construídas acerca desse assunto. Visando explorar a potencialidade dos jogos digitais nas aulas de história, concebemos um jogo denominado *As aventuras do detetive Raposão no Brasil (anti) comunista*. Composto por 3 fases, o *game* é destinado aos alunos do 8º e 9º anos. A ideia é que o jogo possa inseri-los numa aventura onde os conhecimentos históricos desenvolvam as competências e habilidades necessárias à compreensão das noções de comunismo, socialismo e capitalismo, etc. – de modo a instrumentalizá-los a interpretar criticamente as diferentes representações que circulam nos seus espaços de sociabilidade, quer sejam estes presenciais ou virtuais. Devido às limitações de tempo e recursos financeiros, o *game* foi pensado como uma das etapas de avaliação dos conteúdos ministrados em sala de aula durante a abordagem do tema. A ideia é que no futuro o mesmo possa ser aprimorado com vistas a se tornar mais atrativo, dinâmico e complexo – motivando assim professores e alunos a utilizá-lo regularmente.

Optei por direcionar o jogo para os alunos dos oitavos e nonos anos por conta de minha experiência profissional. Nesse sentido, realizei algumas sondagens e observações no Colégio Estadual Pedro Fecchio, localizado na cidade de São Tomé-PR, onde leciono. O fato da comunidade escolar estar em uma cidade de menor porte faz com que os professores tenham conhecimento da realidade *extra-muros* escolares dos alunos, ou seja, de sua realidade social – fator que impacta de alguma forma o processo ensino aprendizagem. Se tratando

especificamente dos conteúdos de História e mais especificamente do tema “comunismo”, os estudantes não são “tábulas rasas”. Atualmente trabalho com cinco turmas do Ensino Fundamental, a saber: dois sextos anos no período vespertino; um oitavo ano e dois nonos anos no período matutino. Durante este ano, o trabalho foi realizado a partir de aulas remotas por conta da pandemia de Covid-19. Estas turmas, principalmente do oitavo e nonos anos, têm ideias pré-concebidas que trazem da família e que pude tomar por base as discussões do tema.

Foi deste lugar social - a escola -, que me propus a investigar o que os estudantes pensavam sobre o tema, quais as ideias que traziam de casa. A partir desta realidade me propôs a trabalhar o tema e levá-lo para discussão, não para “ensinar” comunismo, mas para mostrar como a História dentro do tempo e espaço, pode ser afetada por falsas narrativas ou releituras para servir à ideologia de determinados grupos. Sem o mínimo método e rigor histórico, estas narrativas podem influenciar na construção da consciência histórica, seja na sala de aula ou fora dela. Neste sentido o papel do professor de História não é o de ser o “dono da verdade”, mas o de auxiliar os alunos a saber interpretar criticamente as diferentes narrativas que lhe são apresentadas em suas experiências cotidianas.

CAPÍTULO 1

AFINAL, O QUE É O “COMUNISMO”?

Pensar ou teorizar uma sociedade que visa acabar com a desigualdade entre os homens sempre esteve no horizonte da história da humanidade:

O socialismo, entendido como a preocupação por uma sociedade que suprimisse as desigualdades entre os homens, é uma ideia (sic) que pode ser encontrada no passado remoto da História Universal. Ideias deste tipo podem ser encontradas já na Grécia Antiga onde Platão, por exemplo, ao examinar as sociedades primitivas, nos falava de um estado da natureza baseado na igualdade entre os homens. No decorrer de toda a História nos deparamos, de maneira intermitente, com a existência desta preocupação. Podemos encontrá-la no Império Romano, nos primórdios do cristianismo, nas revoltas dos camponeses durante a Idade Média ou, de maneira mais elaborada, nas obras de alguns escritores dos quais o mais conhecido é, sem dúvida, Thomas More com a sua *Utopia* (1516). (SPINDEL, 1980:14)

Mas foi somente a partir do século XIX que a utopia de uma sociedade igualitária ganhou impulsos que mudariam definitivamente os rumos do mundo ocidental. Como se sabe, o advento da revolução industrial (1750-1840) trouxe novas tecnologias e gerou progresso material e riqueza - embora esta última tenha ficado circunscrita a um pequeno grupo de indivíduos, os burgueses. A industrialização também trouxe consigo o acirramento das desigualdades sociais, aumentado ainda mais o rastro de miséria e pobreza por toda a Europa. Na formação da urbanidade europeia que começa a se industrializar, como foi o caso da Inglaterra, ficava cada vez mais evidente a distinção entre aqueles que detinham o capital e os meios de produção e aqueles que só possuíam a sua força de trabalho (HOBSBAWM: 2012).

Foi pensando em remediar ou sanar as mazelas causadas pela expansão capitalista que diversos intelectuais europeus propuseram um novo modelo de sociedade. Primeiro com o chamado “socialismo utópico”, representado por intelectuais como Saint Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837), Louis Blanc (1811-1882) e Robert Owen (1771-1858), dentre outros. Estes pensadores sonhavam com uma sociedade feliz e harmônica em oposição ao mundo em que viviam, caracterizado pela miséria e concentração de renda. Eles constataram que a desigualdade econômica dos homens tinha a sua origem na propriedade privada dos meios de produção, que gerava a riqueza de uns poucos e a pobreza da maioria. O chamado “socialismo utópico” foi assim denominado devido à sua inviabilidade ante as condições

concretas da época - de modo que não passavam de um sonho improvável (ENGELS: 1985; BUBER: 2005; RUSS: 1991). Depois, e de forma mais radical, surgiu o “Socialismo científico”, concebido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895).⁴ Convictos de que nenhum tipo de reforma salvaria a sociedade capitalista, Marx e Engels propunham um novo e radical modelo de sociedade, caracterizado pela abolição das classes sociais, ou seja, uma sociedade comunista.⁵

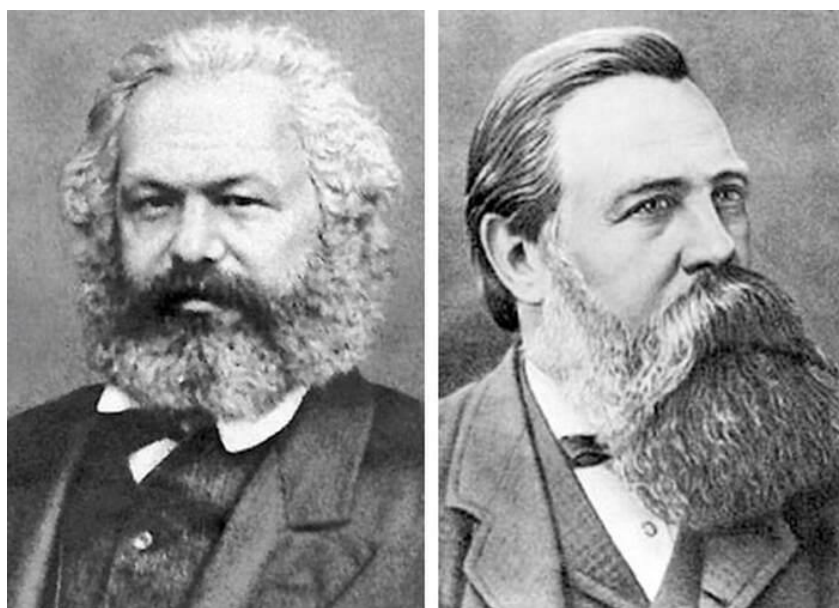


Figura 1: Karl Marx e Friedrich Engels. Fonte: domínio público

Cabe destacar que, embora criticado, o pensamento dos socialistas utópicos foi profundamente incorporado nas obras de Marx e Engels. Em especial, merece destaque a influência de Saint Simon. Segundo afirma Eric Hobsbawm,

são numerosos os conceitos que entraram no socialismo marxista — como em todos os outros socialismos posteriores - provindos da escola saint-simoniana, mesmo se talvez não explicitamente do próprio Saint-Simon. “A exploração do homem pelo homem” é uma expressão saint-simoniana;

⁴ Karl Marx Nasceu em Treves, na Alemanha, no ano de 1818. Formou-se em Direito e posteriormente doutorou-se em Filosofia. Impossibilitado de seguir a vida acadêmica, passou a exercer a função de jornalista. Foi perseguido por suas ideias socialistas e em razão disso teve de exilar-se em vários países. Morou em Paris, Bruxelas e Londres, onde faleceu em 1883. Friedrich Engels nasceu em Barmen, cidade renana da Prússia, na Alemanha, em 28 de novembro de 1820. Filho de um rico industrial, abandonou os estudos para trabalhar nos negócios da família, mas posteriormente dedicou sua vida ao jornalismo e à militância política ao lado de Karl Marx, que conhecera em 1844. Após a morte de Marx, Engels se dedicou a completar e publicar o 2 e 3 volumes da obra prima do amigo, *O Capital*. Engels faleceu em Londres, na Inglaterra, em 1895.

⁵ É válido salientar que o comunismo científico era adepto de algumas bandeiras defendidas pelos socialistas utópicos, tais como a necessidade de igualdade de direitos para as mulheres, a educação social dos filhos, o desaparecimento das diferenças entre a cidade e o campo, etc. Ver SELEZNEV & FETISSOV: 1986, pp. 19-20)

também o é a fórmula, levemente modificada por Marx, usada para descrever o princípio distributivo da primeira fase do comunismo: “De cada um segundo suas capacidades; a cada um segundo seu trabalho”. O mesmo vale para a frase, retomada por Marx na Ideologia Alemã, segundo a qual “deve ser assegurado a todos os homens o desenvolvimento de suas capacidades naturais”. Em suma, o marxismo deve não pouco a Saint-Simon, mesmo se não é fácil definir a exata natureza de sua dívida, já que nem sempre a contribuição saint-simoniana pode ser distinguida da de outras correntes contemporâneas (HOBSEBAWM, 1979: 48)

Mas afinal, o que seria o comunismo proposto por Marx e Engels? Buscando responder a esta questão, este capítulo apresenta de forma sintética o pensamento destes autores com vistas a contextualizar a expansão das ideias comunistas na Europa e em outros rincões do planeta. Nesse sentido, destacamos a importância da Revolução Russa de Outubro de 1917 e seus desdobramentos, a exemplo de como a então criada URSS difundiu as ideias de Karl Marx pelo mundo – inaugurando assim uma disputa política que atravessaria todo o século XX e que ainda hoje sobrevive no coração e mente de milhares de indivíduos.

1.1. KARL MARX: DA TEORIA MATERIALISTA À IMPLANTAÇÃO DO SOCIALISMO CIENTÍFICO

“Um espectro ronda a Europa – o espectro do comunismo”. Assim se inicia um dos livros mais ousados do século XIX: *O manifesto comunista*, publicado por Karl Marx e Friedrich Engels em 1848. Nele, os autores conclamam os trabalhadores de todo o mundo a unirem na luta contra o sistema capitalista e em prol de uma sociedade igualitária, a qual Marx denominou de comunista. Visto com maus olhos pelas instituições liberais-democráticas, pela Igreja e pelos nacionalistas, o tema comunismo é cercado de debates e embates, é um fato histórico, haja vista que desde da Revolução Industrial - com a organização da classe operária e as questões das desigualdades sociais - o capitalismo começou a ser questionado. Marx e Engels foram os primeiros pensadores a fazer a crítica ao sistema capitalista por meio de um método histórico-científico. Partindo da análise das propostas dos “socialistas utópicos”, estes pensadores iniciaram uma crítica ferrenha à filosofia de sua época e a toda *superestrutura* que matinha o *status quo* daquele período:

A teoria da História de Marx e Engels foi elaborada a partir de uma questão bastante simples. Examinando o desenvolvimento histórico da Humanidade pode-se facilmente notar que a filosofia, a religião, a moral, o direito, a indústria, o comércio etc., bem como as instituições onde estes valores são representados, não são sempre entendidos pelos homens da mesma maneira.

Este fato é evidente: a religião na Grécia Antiga não é vista da mesma maneira que a religião em nossos dias, assim como a moral existente durante o Império Romano não é a mesma moral existente durante a Idade Média. A pergunta que os criadores do socialismo marxista se propunham a responder era: o que é que determina estas mudanças? (SPINDEL, 1980:34)

A resposta a esta pergunta se daria a partir da análise da vida material, pois para Karl Marx o que determina a história são as relações materiais e econômicas travadas pelos indivíduos contra seus semelhantes e as forças da natureza. A história só poderia ser compreendida desta forma; e só desta forma o mundo poderia ser transformado, pois é partindo da análise das relações de produção que se compreenderá o ser humano e sua existência.

Diferentemente dos positivistas e hegelianos, que defendiam a primazia da sociedade sobre o indivíduo, a teoria marxista afirma que do ponto de vista sociológico só existe os indivíduos e suas relações (SELL: 2017; QUINTANEIRO: 1995). Ou seja, a sociedade, como entidade geral, não tem qualquer existência separada dos indivíduos, pois são estes que a compõem e dão sentido. Dessa forma, o marxismo não considera a sociedade como um ente superior, que está acima dos indivíduos e que tem vida própria. Ao contrário, Karl Marx afirma que a sociedade só existe por causa destes. Em suma, são as pessoas que dão vida à sociedade. Por isso é que, para compreendê-la, devemos estudar as relações entre os indivíduos, como estas se constituem, como são pactuadas, como são justificadas, etc.

Assim, Marx parte da premissa de que os homens é que fazem sua própria história, ou seja, são agentes históricos. São estes que constroem sua própria trajetória, seu destino, pois são suas ações que determinam o que a sociedade é. Contudo, Marx nos alerta para o fato de que os homens não fazem a história como querem, mas sim dialeticamente:

Os seres humanos fazem a sua vida (social), a sua história e a história geral. Mas não fazem a história em condições por eles escolhidas, determinadas pela sua vontade. Isto porque, para o marxismo, na atividade real de qualquer ser humano há uma parcela de passividade, mais ou menos grande, e que diminui com o progresso do poder e da consciência humana, mas nunca desaparece de todo (MARX: 2004:55).

O que Marx quer dizer com isso é que em todo indivíduo convivem a atividade e a passividade. Ou seja, na sua ação, ao modificar a natureza e o mundo que o envolve, o indivíduo sofre ação de condições que não criou, tais como: a força da natureza em geral, das crenças e tradições, da relação com outros indivíduos, etc. Estas condições, portanto, atuarão para dificultar ou facilitar as aspirações individuais e grupais nas quais estamos imbricados.

Em suma, para Marx, a relação indivíduo-sociedade é algo bastante complexo. No seu entendimento, tanto a sociedade influencia e condiciona os indivíduos quanto o inverso; ou seja, os indivíduos podem atuar para transformar a sociedade, pois trata-se de uma relação dialética:

o homem não é fruto exclusivo da sociedade, nem esta resulta apenas da ação da humana. Na perspectiva dialética, existe uma eterna relação entre indivíduo e sociedade, que faz com que tanto a sociedade quanto o homem se modifiquem, desencadeando o processo histórico social (SELL: 2003:10).

Para Marx, as relações sociais na época moderna (Séc. XVI-XIX) estavam se tornando cada vez mais complexas e para entendê-las a fundo seria necessário a adoção de um método, ao qual denominou de materialismo histórico-dialético (NETTO: 2011).

De acordo com o método materialismo histórico, é partindo da análise das bases materiais que constituem uma sociedade que entenderemos como a mesma funciona, como está constituída. Ou seja, tudo que compõe a sociedade é gerado a partir de uma base estruturante: o direito, a política, a religião, as ideologias, etc. Sendo assim, o primeiro passo consiste em identificar quais são, numa dada sociedade, as relações sociais fundamentais.

Para Marx, as relações fundamentais para qualquer sociedade são as relações do homem com a natureza. Ele acreditava que o homem, ao longo de sua história, sempre travou uma luta contra a natureza visando a sua sobrevivência. E, “no decurso dessa luta, em condições naturais, o homem arranca à natureza tudo o que precisa para subsistir e para ultrapassar a vida simplesmente natural” (LEFEBVRE, 1979: 07).

Do exposto, podemos concluir que as relações fundamentais de qualquer sociedade são as relações de produção. Assim,

para atingir a estrutura essencial de uma sociedade, a análise deve recusar as experiências ideológicas, as fórmulas oficiais, tudo o que se agita na superfície da sociedade, qualquer espécie de decoração: deve atingir, sob essa superfície, as relações de produção, ou seja, as relações básicas dos homens com a natureza e dos homens entre si, no seu trabalho (LEFEBVRE:1979: 57).

É partindo da análise das relações de produção que compreenderemos o sentido da atividade dos indivíduos, ou seja, a vida em sociedade. Ainda de acordo com Karl Marx, estas relações de produção são compostas de 03 elementos ou fatores:

01) as condições/recursos naturais (clima, solo, tempo, etc.);

- 02) as condições técnicas/instrumentais e a organização (instrumentos, ferramentas, técnicas, tecnologias, etc.);
- 03) a divisão do trabalho social (MARX: 1985)

Ao conjunto desses três elementos o marxismo denomina de *forças produtivas*. Marx ressalta que cada um desses elementos é passível de aperfeiçoamento e desenvolvimento; ou seja, podem sofrer modificações ao longo do tempo. Por exemplo, os recursos naturais podem ser melhorados pela descoberta de uma nova fonte de energia ou ainda de uma nova reserva; já as técnicas de produção podem ser aperfeiçoadas ou até inventadas, modificando as já existentes. Porém o que Marx mais ressalta dentre os três elementos das forças produtivas é a divisão social do trabalho ou, dito de outra maneira, como os indivíduos se organizam para produzir e reproduzir a sua existência. Como as pessoas e os grupos pactuam quem faz o que na sociedade?

Mas o que justifica isso? Por que esta divisão assume tanta importância em sua teoria? Para Karl Marx, foi a divisão social do trabalho a grande causadora das desigualdades sociais, sobretudo porque foi a partir desta divisão que se originou a propriedade privada. Em seus estudos, Marx demonstra que a partir do momento em que a humanidade passou por um processo crescente de divisão do trabalho, os instrumentos, os meios de produção, ao diferenciarem-se, caíram em poder de grupos ou de indivíduos diferenciados. A divisão do trabalho levou as sociedades a um processo de desigualdade na realização das tarefas cotidianas, ocorrendo uma separação das tarefas consideradas “superiores” e “inferiores”, ao mesmo tempo em que se forma a propriedade privada. Ou seja, uma parte dos indivíduos passa a acumular bens e enriquecer em detrimento dos demais; os quais, por sua vez, somente adquirem o suficiente para a reprodução de sua subsistência (pagar aluguel, comprar comida, roupas, etc.).

Dessa forma, “as funções superiores permitem o açambarcamento dos meios de produção; tornam-se hereditárias e são transmitidas como a propriedade e com a propriedade. Os trabalhos inferiores (materiais) acham-se excluídos da propriedade e, ao mesmo tempo, das funções superiores. Quanto a estas, deixam deste modo, de pertencer aos indivíduos, em conformidade com os seus dons naturais ou cultivados, mas aos grupos (e aos indivíduos que dele participam), segundo o seu lugar na organização da propriedade (LEFEBRE: 1979). Por outras palavras, os indivíduos ascendem às funções intelectuais, políticas e administrativas (que se diferenciam cada vez mais), em razão das suas riquezas particulares e não do seu valor social. Surgem então as *classes sociais*.

Marx denominou a estrutura social de *modo de produção*. Analisando historicamente o desenvolvimento progressivo das forças produtivas bem como a estrutura da divisão do trabalho, da propriedade, das funções sociais e das classes, ele elaborou a seguinte sequência dos modos de produção ou sistema produtivos:

- Modo de produção primitivo;
- Modo de produção escravista;
- Modo de produção asiático;
- Modo de produção feudal;
- Modo de produção capitalista;
- Modo de produção comunista.

Tabela I: Modos de Produção - Fonte: Adaptado de Lefebvre (1979)

Ainda de acordo com Karl Marx, o “motor” da História, ou seja, o principal agente da transformação dos modos de produção é a luta de classes. É por meio da luta entre interesses antagônicos e irreconciliáveis que a sociedade se transforma. Neste sentido deduziu que a humanidade, a partir da luta de classes, caminharia inexoravelmente para o comunismo. Marx se valeu da dialética para explicar como a *luta de classes* conduziria a humanidade para o sistema comunista:

A passagem do modo de produção feudal, isto é, do modo de produção onde as relações de produção eram predominantemente feudais, ao modo de produção capitalista é um dos exemplos deste processo histórico. A partir de um determinado momento do período de dominação feudal as forças produtivas conheceram um desenvolvimento bastante acelerado. Inovações técnicas permitiram por exemplo a construção das caravelas, a liberação da mão-de-obra empregada na agricultura, a queda da taxa de mortalidade etc. Restringindo-nos apenas a estes exemplos já nos encontraremos às voltas com consequências importantíssimas como, por exemplo, um contingente enorme de mão-de-obra concentrando-se cada vez mais nas cidades, as descobertas e o crescimento do comércio internacional que era controlado pelos burgueses e não pelos nobres e senhores feudais. Conforme estas modificações iam surgindo, a burguesia ia ganhando uma força econômica cada vez maior, em detrimento da nobreza. As relações de produção capitalistas iam cada vez mais se generalizando por toda a sociedade europeia e a relação de produção feudal mostrava-se cada dia mais inadequada (SPINDEL, 1980: 37-38).

Opressores e oprimidos: eis, portanto, o que Marx vê no desenrolar da humanidade em sua totalidade. Segundo Marx, na ““nossa época, a época da burguesia moderna, não eliminou em absoluto o antagonismo de classe, pelo contrário, simplificou-o em duas grandes classes: o proletariado e a burguesia (Apud DANTE; ANTISERI, 1991:198).⁶ Estas duas classes são antagônicas e fruto da “lei dialética” que se inicia no processo de produção feudal. A burguesia nascida ali seria a contradição interna do feudalismo, assim como o proletariado será a contradição interna da classe burguesa. Neste sentido, da mesma forma que a burguesia enterrou o feudalismo o proletariado acabará por enterrar o Estado burguês. Esta seria a marcha inexorável da história.

Então o “fim da história” seria o comunismo, que recolocaria o homem em seu lugar de origem. Este *comunismo positivo* defendido por Marx era usado para atacar os “socialistas” ou “comunistas” utópicos que, segundo ele, defendiam um *comunismo rude*, que negava a essência do homem. Por isso, para se chegar ao comunismo seria necessário passar por uma segunda etapa, a qual ficou conhecida por socialismo.

Realizado pela “ditadura do proletariado”, a transição do socialismo para o comunismo deveria ser caracterizada por medidas que promovessem a socialização do Estado. Dentre as medidas prescritas no *Manifesto* estão as seguintes:

- I. Expropriação da propriedade fundiária e emprego de renda da terra para despesas do Estado.
- II. Imposto fortemente progressivo
- III. Abolição ao direito de herança
- IV. Confisco da propriedade de todos os emigrados e rebeldes
- V. Centralização do crédito nas mãos do Estado por meio de um banco nacional com o capital do Estado e com monopólio exclusivo.
- VI. Centralização de todos os meios de comunicação e transporte nas mãos do Estado.
- VII. Multiplicação das fábricas e dos instrumentos de produção, arroteamento das terras incultas e melhoramento das terras cultivadas, segundo um plano geral.
- VIII. Unificação do trabalho obrigatório para todos, organização de exércitos industriais, particularmente para a agricultura.
- IX. Unificação dos trabalhos agrícolas e industrial; abolição gradual da distinção entre a cidade e o campo por meio de uma distribuição mais igualitária da população pelo país.
- X. Educação pública e gratuita para todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Associação da educação com produção material etc. (MARX; ENGELS, 58: 2010)

⁶ No prefácio à edição inglesa do *Manifesto Comunista* editada em 1988 assim Engels define a burguesia: “a classe dos capitalistas modernos proprietários dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado”, enquanto os proletários são aqueles que vendem sua força de trabalho para viver (cf. BOTOMORE, 2001:38)

Assim, a implantação destas medidas caracterizaria essa fase de transição. Mas o que representa esta fase? O que diferenciaria o “socialismo” do “comunismo”? Segundo Arnaldo Spindel,

Quando Marx e Engels escolheram o termo Comunista para designar a organização a que pertenciam (a Liga dos Comunistas) e para ser usado como título de seu programa (Manifesto do Partido Comunista), eles possuíam bons motivos para fazê-lo. Socialismo designava, naquele momento, toda a corrente dos socialistas utópicos e a Marx interessava demarcar claramente a distância que existia entre as antigas ideias socialistas e o novo corpo doutrinário que ele elaborava. Com o passar dos anos e a conquista da hegemonia das ideias marxistas sobre as demais ideias socialistas, os partidários de Marx e Engels passaram a usar indiscriminadamente o termo Socialismo e Comunismo, chegando mesmo a preferir o primeiro. (SPINDEL, 1980:10)

A partir do método histórico-dialético podemos inferir que o socialismo seria, na ótica da ortodoxia marxista, a passagem do estágio capitalista dos modos de produção para um outro estágio, denominado então de socialismo. Este, por sua vez,

não seria, todavia, o estágio final de desenvolvimento da sociedade humana. Com a tomada de poder pela classe operária seria necessário um período para a consolidação do poder desta classe (a ditadura do proletariado), para que se pudesse passar a uma sociedade completamente sem classes e sem Estado: o comunismo (SPINDEL, 1980: 40).

O socialismo seria, nessa concepção, uma primeira fase ou etapa anterior preparatória do comunismo. Isto se daria porque, de acordo com o enunciado no *Manifesto Comunista*, a chegada do modo de produção comunista não seria atingida de forma direta, pois haveria a necessidade de um período de transição, de preparação da sociedade capitalista para a sociedade comunista, “durante o qual o proletariado assumirá o poder e o exercerá, assim como os capitalistas fizeram, em seu próprio proveito. Esse período se chamará ditadura do proletariado” (ABBAGNANO, 2000:163).

Na obra *Manuscritos econômicos-filosóficos*, Karl Marx afirma que

O comunismo na condição de suprassunção (*Aufhebung*) positiva da propriedade privada, enquanto *estranhamento-de-si* (*Selbstentgremdung*) humano e por isso enquanto apropriação efetiva da essência humana pelo e para o homem para si enquanto homem social, isto é, humano. Este comunismo é, enquanto naturalismo consumado = humanismo, e enquanto humanismo consumado = naturalismo. Ele é a verdadeira dissolução (*Auflösung*) do antagonismo do homem com a natureza e com homem, verdadeira resolução (*Auflösung*) do conflito entre existência e essência,

entre objetivação e autoconfirmação (*Selbstbestätigung*), entre liberdade e necessidade (*Notwendigkeit*), entre indivíduo e gênero. É o enigma resolvido da história e se sabe com esta resolução. (MARX, 2010:105).

Em suma, o comunismo seria assim o momento em que as divisões de classes seriam finalmente suprimidas e todos os homens e mulheres seriam iguais e livres para desenvolver plenamente suas potencialidades humanas. Segundo Henri Lefebvre (1979:90), nesse último estágio também haveria um “prodigioso desenvolvimento das forças produtivas” – o que traria abundância para todos, sem distinção; “bem como a superação da divisão do trabalho em tarefas subordinadas (materiais) e tarefas superiores (intelectuais)”.

Mas como fazer para se chegar a esse estágio? Qual caminho a seguir?

1.1.2. DE MARX A LENIN: O CAMINHO PARA A REVOLUÇÃO

Após a publicação do *Manifesto Comunista* as ideias marxistas se espalharam pela Europa e, conforme as massas proletárias foram se organizando, o sonho de uma sociedade comunista começou a ganhar força. Nesse processo, a classe trabalhadora começou a se unificar e debater estratégias de ação por meio dos congressos internacionais. O primeiro deles, ou a chamada *primeira Internacional*, aconteceu em 1864 com a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores, que teve o próprio Karl Marx como um de seus líderes. Essa primeira fase, contudo, não contava com um grande contingente de operários. Além disso, havia muitas divergências ideológicas, como as polêmicas envolvendo o próprio Marx e os adeptos da corrente anarquista liderada por Bakunin. Após a Comuna de Paris (1871), o movimento foi perdendo força até sua extinção, em 1876. Além de ter contribuído para disseminar as ideias de Marx junto ao proletariado, a I Internacional também ajudou a enterrar o socialismo de viés utópico, na medida em que fez ver aos trabalhadores a possibilidade real da revolução.

Neste sentido, a partir da teoria marxista, o operariado vai ganhando aos poucos a “consciência de classe” que culminará no fortalecimento do Partido Comunista e sua ligação como o movimento operário em toda Europa. Como se sabe, Karl Marx faleceu em 1883 e não pode dar continuidade ao projeto de organização da classe trabalhadora – tarefa que ficou a cargo de Engels e demais seguidores das ideias de Marx. A difusão das ideias socialistas na Europa originou diversas organizações de trabalhadores em países como França, Alemanha e Inglaterra - provocando o aparecimento de tendências divergentes. Assim, as disputas entre os

marxistas revolucionários, marxistas ortodoxos ou moderados e revisionistas irão marcar os trabalhos da II Internacional (SPINDEL, 1984:55).

Realizada em 1891, a *Segunda Internacional*, teve “a função guia do movimento operário internacional e inicialmente foi assumida pela socialdemocracia alemã”, de viés moderado ou reformista (REALE; ANTISIEIRI, 1991:783). Como dito anteriormente, dentro da *Segunda internacional* havia divisões ou grupos:

Ao entrar no século XX, a Internacional encontrava-se dividida em três grupos distintos, à semelhança do Partido alemão. À direita estava o grupo revisionista de Bernstein, no centro os marxistas moderados dirigidos por Kautsky e à esquerda os marxistas revolucionários liderados por Lenin e Rosa Luxemburgo. O grupo de Bernstein recusava o marxismo e pretendia modernizar o movimento socialista à luz do desenvolvimento capitalista; tentava fazê-lo abandonar uma teoria que considerava ultrapassada. O grupo moderado dos marxistas ortodoxos defendia o marxismo destas acusações e reafirmava a total aplicabilidade das ideias de Marx e Engels, apesar de todas as transformações por que passara a sociedade. Já o grupo de esquerda acreditava na necessidade de renovação, mas de uma renovação dentro do próprio marxismo e de cunho eminentemente revolucionário. (SPINDEL, 1980: 58)

Um dos resultados dos embates da II Internacional é a expulsão definitiva dos anarquistas e a criação do consenso em torno da necessidade de um partido como vetor da luta socialista. Outra tendência notada é a prevalência gradativa das posições reformistas em detrimento do plano de uma revolução proletária. Ou seja, acreditava-se que o poder podia ser alcançado pela via eleitoral e a partir daí se daria a implementação das conquistas sociais. De acordo com Arnaldo Spindel (1984: p. 61), é, contudo, a questão da posição a ser tomada pelos socialistas frente a eminência de uma guerra – a 1ª Guerra Mundial - entre as potências que irá se constituir em ponto central da crise que levaria ao fim da II Internacional. Em linhas gerais, embora condenassem a deflagração do conflito, nenhum dos partidos socialistas – à exceção dos bolcheviques russos - se mobilizou para preparar uma reação dos trabalhadores à guerra.

Segundo REALE e ANTIESIRI (1991), as ideias de Marx e Engels foram inicialmente difundidas na Rússia czarista por Georgij Valentinovic Plekanov (1856-1918). Mas quem de fato desenvolveu a teoria marxista naquele país, acrescentando-lhe importantes elementos, foi Vladimir Ilic Ulianov ou, simplesmente, Vladimir Lenin (1870-1924).⁷

⁷ Vladimir Lenin nasceu em 1870, numa família de classe média em Simbirsk. Após a morte do pai e do assassinato do irmão, passou a se interessar pelas ideias socialistas. Formou-se em Direito e logo em seguida passou a militar no Partido Operário Social Democrata da Rússia. Em 1897 foi preso e exilado na Sibéria. Mais

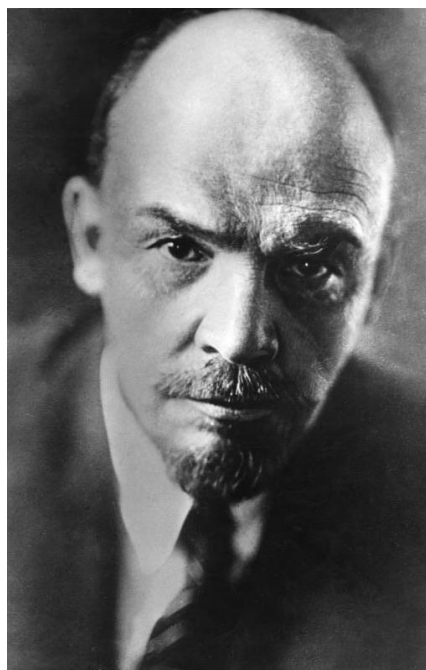


Figura 2: Lenin em 1920, aos 50 anos. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lenin>

Um dos principais líderes da Revolução de Outubro de 1917, Lenin desenvolveu uma interpretação original acerca de alguns elementos da teoria marxista. Uma das primeiras contribuições de seu pensamento foi a de diferenciar os conceitos de comunismo e socialismo. Para Lenin, o socialismo, tal como proposto pelos partidos sociais-democratas europeus, era uma teoria reformista da sociedade; ou seja, não visava acabar com o capitalismo – apenas reformá-lo. De acordo com esse entendimento, esta doutrina distanciava-se da teoria revolucionária elaborada por Karl Marx, ou seja, do comunismo - haja vista que este último só se daria com a extinção total e completa do sistema capitalista. Assim, para Lenin, a tarefa da revolução era implantar e disseminar o comunismo pelo mundo e não reformar o capitalismo. Ele entendia, contudo, que para que isso acontecesse era necessária uma fase de preparação, de transição, e essa fase era justamente o que denominou de socialismo.

Disso deriva outra contribuição importante de Vladimir Lenin: o papel do Estado socialista na construção do comunismo. No seu entendimento, esse “estado” socialista teria o papel de desenvolver as condições materiais e sociais para a implantação do último estágio ou modo de produção - sendo, portanto, um estado de transição. Para cumprir exitosamente essa missão, deveria controlar as atividades produtivas, ou seja, a economia, em prol do bem comum. Em suma, essa fase seria uma espécie de “capitalismo monopolista de Estado” e teria

tarde, radicou-se na Alemanha e depois na Inglaterra. Voltaria definitivamente à Rússia em 1917, quando então passou a comandar a revolução socialista. Lenin faleceu no ano de 1924.

como dever promover a imediata destruição da máquina estatal burguesa, tarefa que ficaria a cargo da ditadura do proletariado e cujo fim ulterior era edificar a viabilidade da extinção do Estado (LENIN: 2017).

No entendimento de Lenin – e também de Marx – nessa fase de transição o Estado socialista deveria ser gerido pela classe operária. Assim, a “ditadura do proletariado” tinha por finalidade eliminar os resquícios do modo de produção capitalista e preparar a sociedade para o comunismo.⁸ Lenin compreendeu também que para que o proletariado assumisse o poder era necessário que estivesse extremamente organizado e isso só seria possível por meio de um partido forte, o partido comunista:

as análises históricas e sociais levaram Lenin à conclusão de que, por meio do Estado, a burguesia tinha total controle econômico e cultural sobre o proletariado, pois este não possuía nem meios econômicos, nem cultura, nem organização política. É nesse ponto, portanto, que Lenin – rejeitando a tese marxista da inevitabilidade da derrocada do capitalismo e da revolução espontânea pelas massas oprimidas, teoriza o partido como destacamento selecionado de revolucionários profissionais, temperados por férrea disciplina tipo militaristas, com o objetivo de organizar o proletariado e, mediante a violência e a luta armada, derrubar o domínio de classe da burguesia. (REALE e ANTISERI, 1991: 801).

Para Lenin, sem a direção de um partido revolucionário a classe operária corria o risco de degenerar-se, ou seja, de sucumbir ante à influência da burguesia. Por isso, só um partido político estruturado a partir do comunismo científico poderia conduzir os trabalhadores rumo à revolução e ao comunismo (SELEZNEV & FETISSOV, 1986: 75). Para tanto, caberia a esse partido – o partido comunista – valorizar as experiências das massas populares, utilizando-as de forma a engajá-las na luta política. Ao elaborar novas estratégias de ação política, Lenin se alça ao posto de principal mentor intelectual da Revolução Russa de 1917, como veremos a seguir.

1.2.1. A Revolução Russa de 1917

A Rússia czarista (1721-1917) vivia um modo de governo que em muitos aspectos se assemelhavam ao modo de produção feudal. Segundo Marc Ferro,

⁸ A defesa de um “estado” sob o comando do proletariado indica que Lenin não advoga a ideia de um ente permanente e sim como um agente de transição – cuja tarefa é a de justamente preparar a sua destruição (Lenin: 2017)

Obrigados a unir-se em torno do Tzar para defender a terra natal, mantidos prisioneiros pelo espaço imenso da planície, os russos ignoraram por longo tempo a revoltar contra a ordem estabelecida. Assim diferentemente dos povos do Ocidente, não transformaram seu destino coletivo impondo ao Estado concessões ou reformas: só o Tzar decidia não lhe restava outra saída ao não senão contemplar o poder, adorando-o ou odiando-o (FERRO, 1988:13)

Só no início do século XX as coisas começam a mudar. Em 1905, arreventou uma revolução que foi considerada como o ensaio geral de uma grande sublevação que seria a última: ela teria por meta fundar uma sociedade nova” (FERRO, 1988:13). A partir de então, “A Rússia czarista foi alcançada por quatro revoluções que a devastaram e a transformaram, e também ao mundo, numa profundidade que poucos poderia prever” (REIS FILHO, 2003:15). Foram estas revoluções que levaram a Rússia a adotar na prática um regime socialista. Embora não haja uma relação de causalidade entre estas revoluções, o fato é que o processo revolucionário desencadeará a mudança de sistema sócio-político-econômico a partir de 1917. Portanto, temos cronologicamente quatro momentos revolucionários na Rússia, a saber: 1905; fevereiro e outubro de 1917; e a contrarrevolução de 1921. No quadro abaixo apontamos os principais acontecimentos destas revoluções:

1905	Fevereiro de 1917	Outubro de 1917	Março de 1921
09 de janeiro: uma manifestação pacífica se reuniu para reivindicar ao tzar alguns direitos. Os manifestantes foram metralhados pela tropa imperial, gerando revolta. A contrarrevolução perdeu a chance de transformar a Rússia em um Estado liberal-democrático.	Manifestações e luta derrubam o tzar e a dinastia Romanov. Monta-se um novo governo (provisório) sob a liderança de Kerenski,	Lenin comandando os Bolcheviques e toma o poder. Kerenski se exila nos EUA.	Marinheiros se rebelaram contra o governo bolchevique. Foram então denunciados como contrarrevolucionários e em seguida esmagados pelas forças governamentais.

Tabela II: Revoluções Russas⁹

Como já afirmamos anteriormente, Lenin foi o mentor intelectual da revolução de outubro de 1917. Porém, a revolução de fevereiro daquele ano e que antecedeu a de outubro, foi vista com um certo ceticismo por ele: “tornou-se conhecida a conferência de Lenin na

⁹ Para o desenvolvimento cronológico das revoluções russas nos baseamos no texto de Daniel Arão Reis Filho. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

Suíça, no começo de janeiro de 1917, quando se mostrou cético com relação à hipótese de uma revolução russa a curto prazo. (...) os revolucionários presentes nas fábricas e nas ruas também não previram a amplitude do processo, salvo quando ele já estava praticamente consumado” (REIS FILHO, 2017:51).

A importância da revolução de fevereiro está no fato fazer desaparecer a autocracia russa e abrir caminho para a revolução liderada pelos bolcheviques em outubro de 1917. O historiador Daniel Aarão Reis aponta duas limitações da revolução de fevereiro: a primeira é que a revolução foi basicamente urbana, acontecendo em Petrogrado e Moscou; a segunda é que foi feita simplesmente por russos e o grande império Russo era composto, segundo estáticas da época, em grande parte por nações não russas (REIS FILHO, 2017:61). Mas mesmo com estas limitações a revolução de fevereiro abriu às portas para a que de outubro viesse, pois ajudou a desgastar o secular regime czarista.

Finda a revolução de fevereiro, iniciou-se o governo provisório sob a liderança de Kerensky.¹⁰ Este, por sua vez, logo tornou-se odiado pelos grupos conservadores e em seguida pelas massas. Segundo Daniel Aarão Reis, Kerensky não teve tino político para conduzir a revolução de fevereiro, tornando-se uma “espécie de fantasma de si próprio”. Nesse contexto, “aprofundou-se a desconfiança, que já era grande, das camadas populares em relação às elites sociais, ao Governo Provisório e, em particular, a Kerenski” (REIS FILHO, 2017:86-87). Foi sobre esse clima de tensão e desconfiança que os bolcheviques foram ganhando espaço político e prepararam a grande revolução.

Desde de julho de 1917 os bolcheviques, então liderados por Joseph Stalin, defendiam a tese de tomada do poder. Lenin, exilado na Finlândia desde de julho, não participou do 6º Congresso do Partido, mas defendia a tese de que o estado burguês que havia tomado o poder na revolução de fevereiro “é necessariamente a ditadura da burguesia (...) naturalmente a passagem do capitalismo para o comunismo não pode deixar de produzir enorme abundância e variedade de formas políticas, mas a substância será necessariamente uma só: a ditadura do proletariado. (LENIN apud REALE; ANTISIEMI, 2010: 801).

E assim os bolcheviques começam a agir, pois Lenin não via outra saída a não ser a revolução. A oportunidade chegou em outubro de 1917, quando o próprio Lenin volta à Rússia para liderar os bolcheviques rumo à tomada do poder. Uma vez na Rússia, Lenin

¹⁰ Alexander Kerensky nasceu em maio de 1881. Advogado, destacou-se na defesa de presos políticos revolucionários. Como político, foi um dos líderes da revolução que derrubou o regime czarista em fevereiro de 1917. No governo provisório, exerceu o cargo de Ministro da Justiça e empreendeu uma série de reformas. Após a revolução bolchevique em outubro de 1917, exilou-se na Europa ocidental e depois nos Estados Unidos, onde faleceu, em 1970.

defenderá a revolução para desbancar a democracia burguesa. Apoiado pelos bolcheviques, a revolução de outubro depôs Kerenski: “Assim nasceu uma revolução popular, desejada e apoiada pelas enormes maiorias. Entrelaçadas, porém com, com decisões e ações golpistas (REIS FILHO, 2017:109).

Lenin, líder da revolução comunista na Rússia, faz acontecer a “marcha da história” naquelas terras, visando estendê-la para o mundo. A vitória bolchevique vai alterar também a visão sócio-política da *Internacional*. A partir de então, o grupo de Lenin ganhará espaço, e os conceitos de comunismo e socialismo serão modificados:

Os vitoriosos bolchevistas russos comandavam o grupo que se opunha frontalmente aos reformistas que haviam recriado a II Internacional. Em 1919 eles convocaram uma conferência internacional, convidando apenas os grupos que tinham em comum o apoio à ditadura do proletariado sob a forma do poder dos soviets. Este grupo decide formar a III Internacional sob o nome de Internacional Comunista. Em 1923, quando já não existe a menor possibilidade de reunião das três correntes, a Internacional 2 e a 2 ½ reúnem-se e lançam a Internacional Socialista. A partir deste momento, socialismo e comunismo passam a significar, na prática, coisas bastante diferentes. Ainda que possuindo as mesmas bases teóricas, os movimentos socialista e comunista possuem visões de mundo divergentes e propostas de solução para os problemas da sociedade com poucos pontos em comum. (SPINDEL, 1980:65)

O marxismo-leninista será acusado de fazer uma releitura das ideias marxianas promovendo a “ditadura do proletariado”, deixando de lado as ideias democráticas do próprio socialismo; qual seja, a transição democrática para o comunismo pensando por Marx e que devolveria o homem à sua natureza, tal como expresso nos *manuscritos-filosóficos* (2010). Porém a visão do marxismo-leninismo com a vitória dos bolcheviques na Rússia prevaleceu.

Após a morte de Lenin, em 1924, a condução do governo socialista ou a “ditadura do proletariado” passou às mãos de Joseph Stalin (1878-1953).¹¹ Este, após uma queda de braço com Trotsky (1879-1940),¹² imprime um caráter centralizador e autoritário ao governo – comportando-se como um déspota à esquerda. Stalin dará ares pessoais aos caminhos da revolução, e tentará fazer da revolução proletária e socialista uma revolução da União da

¹¹ De família humilde e nascido em Gori, na Geórgia, Joseph Stalin ingressou no Partido Comunista aos 20 anos, após abandonar os estudos sacerdotais. A partir de então, passou a dedicar-se a militância revolucionária, participando dos importantes eventos que conduziram à revolução de outubro de 1917. Secretário Geral do Partido Comunista russo desde 1922, com a morte de Vladimir Lenin alçou ao posto de primeiro ministro e governou a União Soviética de 1924 até sua morte, em 1953. Sob seu governo, o marxismo-leninismo foi difundido por toda a Europa e outras partes do mundo. Sobre a vida do líder russo ver KOTKIN, Stephen. **Stálin. Vol I. Paradoxos do poder, 1878-1928**. São Paulo: Objetiva, 2014.

¹² Leon Trotsky nasceu em 1879 e se destacou durante a revolução de 1917 por liderar o exército vermelho. Após a morte de Lenin, passou a disputar com Stalin a liderança do partido comunista da União Soviética. Derrotado, exilou-se no México, onde morreu assassinado em 1940, por uma agente da polícia stalinista.

Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Assim, seu governo será um governo totalitário em todas as suas características: idolatria ao líder, perseguição aos inimigos, forte polícia política, partido único, fechamento da URSS ao ocidente.

Dessa forma, a revolução socialista pensada por Lenin ficaria restrita à URSS e aos países que, após a Segunda Guerra Mundial, se aliariam ao chamado bloco comunista. Isto gerou a polarização entre os EUA e a URSS, processo que ficou historicamente conhecido como Guerra Fria. O mundo então ficou dividido em dois grandes blocos sendo que: “a URSS controlava parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência (...); e os EUA exerciam controle e predominância sobre o mundo capitalista...” (HOBBSAWM, 2008: 224).

Como já mencionado anteriormente, a revolução de 1917 causou um enorme impacto não só na Rússia, mais em todo o mundo (REED: 2010). No Brasil, fora as limitações elencadas, a Revolução Russa também teve seus impactos principalmente naqueles que já tinham uma visão crítica das questões sociais. Em 1918, o escritor Lima Barreto escreveu um artigo onde confessava ter sido inspirado pela revolução de Outubro de 1917 – no que foi tachado pela imprensa carioca de ser um “maximalista”.¹³ Vê-se, a partir deste exemplo, que poucos meses após sua deflagração a Revolução de Outubro de 1917 já havia feito adeptos na linha abaixo do equador.

Assim, as primeiras experiências do comunismo “real” se disseminam pelo mundo, despertando tanto a curiosidade quanto a aversão em muitos países, como aconteceu no Brasil. O medo da implantação de uma sociedade sem classes sociais, sem propriedade privada dos meios de produção e, portanto, sem o acúmulo individual de riquezas, dentre outros receios, mobilizou milhares de indivíduos a combater o “perigo vermelho”. Aqui, a recepção das ideias advindas do marxismo-leninismo tornou-se um caso especial, pois desde a década de 1930 surgiram matrizes anticomunistas para deter o avanço das ideias comunistas. E é justamente sobre as formas de combate contra as ideias comunistas e socialistas em terras brasileiras que trataremos a seguir.

¹³ Ver DEL ROIO, 2007: 67. Naquele contexto o termo, “Maximalista” era sinônimo de bolchevique. Segundo SÁ MOTTA (2002:5): Demorou muito até que o termo “comunista” se fixasse, acompanhado aliás, uma evolução dos próprios bolcheviques. Somente alguns meses após ascenderem ao poder eles adotaram oficialmente a expressão, quando o partido foi rebatizado como Partido Comunista Russo e, posteriormente, Partido Comunista da União Soviética.

CAPÍTULO 2

AS ONDAS DO (ANTI) COMUNISMO NO BRASIL (1935-2018)

Neste capítulo iremos abordar como as ideias comunistas chegaram no Brasil, ainda nas primeiras décadas do século XX, bem como foram recebidas e ressignificadas ao longo tempo. O objetivo é demonstrar como desde cedo se desenvolveu uma forte reação, por parte das classes dominantes, à propagação da doutrina comunista em nosso país. Defendemos a tese de que sentimento anticomunista tem como uma de suas características a perenidade, pois, como veremos, nunca deixou de estar presente no debate político brasileiro.

De acordo com Carla Simone Rodeghero (2003: 28) podemos entender o anticomunismo como “um conjunto de ideias, de representações e de práticas de oposição sistemática ao comunismo”. Segundo Rodrigo Patto Sá Motta, o anticomunismo é, antes que um corpo homogêneo, uma frente reunindo grupos políticos e projetos diversos. O único ponto de união é a recusa ao comunismo, em tudo o mais impera a heterogeneidade (SÁ MOTTA: 2002, p.15). Corroborando com este autor, Rodrigo de Santos Oliveira (2011) e Carla Silva (2001), chamam a atenção para a complexidade do termo, haja vista que para a sua compreensão devemos considerar o que os diversos grupos que dele fazem parte entendem por comunismo. Por sua vez, Bonet (1986, p.34) define o anticomunismo como um fenômeno complexo, ideológico e político ao mesmo tempo, explicável, além disso, à luz do momento histórico, das condições de cada um dos países, e das diversas origens ideais e políticas em que se inspira.

No Brasil esta luta anticomunista foi caracteriza pelo uso de diversas armas, tais como a repressão, a perseguição política, a criação de boatos e mentiras, o extermínio de adversários, etc. Vejamos como isso se deu.

Embora no início do século XX as ideias de Karl Marx já estivessem plenamente difundidas pela Europa e fossem conhecidas por uma parcela de intelectuais brasileiros, a chegada da ideologia comunista ao Brasil só ocorreu de forma mais intensa a partir dos anos 1920 (DULLES: 1985; SEGATTO: 1981). Até então, imperavam no seio do incipiente movimento operário brasileiro as ideias anarquistas, cuja doutrina preconizava que a luta política contra as mazelas do sistema capitalista deveria ser feita por meio da ação direta, ou

seja, pelos próprios operários através de seus sindicatos.¹⁴ Este quadro, contudo, viria a ser alterado com a vitória bolchevique na Revolução Russa de 1917. O sucesso do movimento marxista-leninista na Rússia despertou no seio da classe operária brasileira o desejo de implantar o sistema comunista em nosso país; e, por isso, gradativamente os ideais comunistas passaram a suplantam a orientação anarquista no seio da classe trabalhadora.

Nesse sentido, um importante marco foi a fundação, em março de 1922, do Partido Comunista do Brasil (PCB), criado como uma seção brasileira da Internacional Comunista. Ligado à antiga URSS, o Partido Comunista “recebia ordens de Moscou e deixava claro, desde o começo que lhe agradaria derrubar qualquer governo burguês que estivesse no poder” (DULLES, 1985:9). Desde então, as ideias comunistas começaram a se propagar pelo país bem como as reações a este movimento. De início, a difusão das ideias comunistas se deu nos grandes centros urbanos, sobretudo nas capitais de estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Era sobretudo nas grandes cidades que estavam instaladas as principais indústrias do país e onde se concentrava, portanto, a maior parte do nascente proletariado brasileiro.

Dada a impossibilidade de explorarmos todo o período considerado, decidimos focar a análise nos momentos em que a tensão envolvendo a relação entre os defensores do comunismo e os seus antagonistas – os anticomunistas – se mostrou mais tensa. Nesse sentido, adotamos aqui a divisão proposta pelo historiador Rodrigo Patto Sá Motta (2007), que elegeu dois grandes momentos ou fases principais em que este sentimento anticomunista se mostrou mais exacerbado: entre 1935/37 e de 1961/64. Além desses dois momentos, acrescentamos uma terceira fase, de 2015/18, e que compreende o intervalo entre golpe que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a eleição do atual mandatário da República brasileira. Em comum, esses três momentos tem a emergência de uma forte polarização política e o advento de algumas entidades criadas com o intuito de combater o comunismo. De existência efêmera, estas organizações atuaram na propaganda de combate e foram responsáveis pela divulgação de livros, jornais e panfletos. Algumas, chegaram mesmo a lançar mão de métodos mais violentos, como atentados à bomba e sequestros. Assim, elas foram responsáveis por alimentar o sentimento anticomunista no imaginário social brasileiro, fazendo com que estas representações se mantivessem ativas na coletividade.

¹⁴Sobre o movimento anarquista no Brasil ver COSTA, Caio Tulio. **O que é anarquismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980; DEMINICIS, Rafael Borges; REIS FILHO, Daniel Aarão (Org.). **História do Anarquismo no Brasil. Volume I**. EDUFF. Niterói, 2006. ADDOR, Carlos Augusto; DEMINICIS, Rafael (Org.). **História do Anarquismo no Brasil. Volume II**. Achiamé. Rio de Janeiro, 2009.

Para Baczko (1985) o imaginário social pode ser compreendido como um conjunto de representações coletivas cujas finalidades estão associadas ao poder. Possui, portanto, uma natureza política - a qual busca influenciar na vida coletiva dos indivíduos, induzindo-os a determinados comportamentos. Nesse sentido, “os imaginários sociais são referências específicas no vasto sistema simbólico que produz toda coletividade e através do qual ela «se percebe, se divide e elabora suas finalidades”. Baczko (1984, p. 27). Disso se depreende que dentro de toda e qualquer sociedade existem diferentes imaginários e que cada grupo ou classe social está atrelada a este ou aquele sistema de representações.

Segundo Roger Chartier (1990: 17), “as representações do mundo social são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza”. De igual maneira,

“As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER: 1990, p. 17).

Do exposto, e ainda de acordo com o historiador francês, podemos inferir que:

A relação da representação é assim turvada pela fragilidade da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os sinais visíveis como indícios seguros de uma realidade que não existe. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, em um instrumento que produz uma imposição interiorizada, necessária lá onde falta o possível recurso à força bruta (CHARTIER: 2002, p.75).

Visto desta forma, conclui-se que o imaginário social atua como um poderoso mecanismo de controle e coesão grupal. Assim, quando empregamos o termo imaginário comunista estamos nos referindo ao um dado conjunto de ideias e representações - e também de práticas – que são levadas a cabo por um determinado segmento da população, em um determinado momento histórico, para combater o comunismo. Vejamos como e quando isso ocorreu.

2.1. A PRIMEIRA ONDA (1935-1937)

Segundo a historiadora Carla Luciana Silva (2001), o sentimento anticomunista ou anticomunismo no Brasil pode ser constatado bem antes de 1935, ano em que ocorre a Intentona Comunista e que a historiografia toma como marco referencial da primeira forte onda anticomunista. Nesse sentido, salienta que as ideias da Revolução Russa de 1917 já haviam desembarcado no país e atingindo pelo menos parte da intelectualidade brasileira a favor ou contra as ideias do comunismo de viés marxismo-lenismo. Tomando como base os discursos e a ideologia presentes nos círculos políticos e religiosos nas décadas de 1920 e início de 1930, Carla Silva constata que em tais meios o comunismo já aparece caracterizado como um embuste. Publicações da imprensa, da literatura e da Igreja queriam fazer crer à população que o comunismo - enquanto sistema sócio-político - era um engodo. Assim, Rússia era retratada como

um país “sem Deus” e sem espiritualidade; “contrário a natureza humana”, a “guerra do capital” defendida pelos comunistas seria apenas fruto do “ódio” artificialmente imposto contra o capital; o comunismo não se preocupava verdadeiramente com o proletariado; propagaria mentiras como se fossem verdades científicas; e se colocava contra “civilização”. Além disso, nesta lógica, a União Soviética era o próprio comunismo que em qualquer lugar do mundo em que fosse implantado, repetiria os mesmos erros (SILVA, 2001: 232)

Embora concordemos com a constatação da autora acerca do fato do pensamento anticomunista já estar presente no país antes de 1935, reafirmamos nossa opção pela escolha do ano de 1935 como marco inicial da primeira onda anticomunista no Brasil por considerar o impacto que o episódio ocorrido em 27 de novembro daquele ano ocasionou à época e também ao longo das décadas seguintes no seio da corporação militar brasileira. Segundo autores como MOTTA (2002) e OLIVEIRA (2011), a chamada “Intentona Comunista” de 1935 e seus acontecimentos têm uma importância marcante na história do imaginário anticomunistas brasileiro, na medida em que “forneceu argumentos para solidificar as representações do comunismo com fenômeno fortemente negativo” (MOTTA, 2002:76):

A “Intentona” deu origem não somente à construção de um imaginário, mas ao estabelecimento de uma celebração anticomunista ritualizada e sistemática. Outrossim, contribuiu para solidificar o comprometimento da elite militar com a causa anticomunista, por via da exploração da sensibilidade corporativa do grupo (MOTTA, 2002:3)

Ainda de acordo com o autor, até então, os setores da sociedade que ainda não se importavam com um suposto “Perigo Vermelho” passam a se sentir atemorizados. Surge aí “o mito fundante” de um anticomunismo, mito este capaz de provocar a mobilização social ante a advertência de que, se não fossem detidos, os comunistas cometeriam de novos as supostas vilezas praticadas em 1935 (MOTTA, 2002:76)

Considerada pela historiografia como “o mito fundador” do anticomunismo, a Intentona Comunista de 1935 pode ser definida como uma conspiração de natureza político-militar que tinha como objetivo dar um golpe contra o governo de Getúlio Vargas (1882-1954) com vistas à implantação do comunismo no Brasil.¹⁵ A articulação e execução do levante estava a cargo do Partido Comunista Brasileiro (PCB), o qual era ligado à III Internacional Comunista. Segundo DULLES (1985:13), “Os planos para a insurreição no Brasil foram traçados em Moscou, em 1934, no curso de reuniões a que estiveram presentes uns poucos comunistas brasileiros e membros da cúpula do Komintern (Terceira Internacional)”. Embora haja divergências quanto o grau de ingerência da URSS na direção dos acontecimentos, o fato é que a participação do PCB na articulação do levante foi crucial (COSTA: 2015). E dentre estes, destacavam-se os comunistas ligados à Aliança Nacional Libertadora (ANL), entidade criada em março de 1935, inspirada no modelo das frentes populares que surgiram na Europa para impedir o avanço do nazi-fascismo e que tinha como presidente de honra Luís Carlos Prestes (1898-1990).

A historiografia corrente é unânime em afirmar que Luís Carlos Prestes ou “o cavaleiro da esperança” foi a figura mais importante do comunismo brasileiro. Tenente do exército, Prestes havia feito oposição ao regime oligárquico vigente, quando liderou a famosa “Coluna Prestes” (1924-1927).¹⁶ A participação neste movimento mudou definitivamente seu pensamento rumo à radicalidade:

Se no início, Luiz Carlos Prestes possuía ideias moderados, a incursão pelo interior do Brasil e a descoberta da situação miserável da maioria do povo levaram-no a abraçar posturas mais radicais que a maioria dos “tenentes”. Convidado a participar da Revolução de 30” declinou, considerando que se trataria de mera disputa interoligárquica. No mesmo ano divulgou manifesto em que se declarava sua adesão ao marxismo-lenismo e, em 1931, seguiu para URSS, no intuito de conhecer a “pátria do socialismo”. Retornou ao Brasil, no início de 1935, na condição de membro da comissão Executiva da

¹⁵ Interessante notar que o conceito de “Intentona” remete à loucura, à folia. SÁ MOTTA (2002: p.76) faz notar que só mais tarde o movimento comunista de 1935 ganhará este título. Houve, por parte principalmente dos militares e da imprensa, um trabalho de memória para “negativar” o movimento.

¹⁶ Sobre a trajetória de Prestes ver a biografia escrita por REIS FILHO, Daniel Aarão. **Luís Carlos Prestes: um revolucionário entre dois mundos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Internacional Comunista e foi aclamado Presidente de Honra da recém-formada ANL. (MOTTA, 2002:84)

Prestes aderiu ao comunismo ainda no exílio, em Buenos Aires, no início da década de 1930. Na oportunidade, contudo, foi rechaçado pelo próprio PCB, que o via como “pequeno burguês”, autor de quarteladas. Enquanto o PCB criticava Prestes, o *Komintern* o acolhia na Rússia, de onde voltaria em 1935 para formar a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e participar da organização da Intentona de 1935. (DULLES 1985:10)

O objetivo do levante comunista era a deflagração de revoltas no seio das forças militares com o intuito de, a partir daí, contagiar os operários e assim iniciar uma revolução pelo país. Os primeiros episódios de revolta aconteceram respectivamente em Natal, Recife e Rio de Janeiro – que naquele momento era o Distrito Federal. Entretanto, a esperada adesão do operariado não ocorreu. Em decorrência, o movimento não ganhou força e por isso foi rapidamente sufocado pelas forças governistas – que a partir deste episódio reprimiram ainda mais as forças comunistas no país.

A Intentona passou à “História oficial” como um fracasso dos comunistas, mas também como um alerta à memória social do perigo que o comunismo representava. Neste sentido podemos arriscar a dizer que a memória que se construiu através da “mitologia” deste fato histórico, colaborou para que a “História Oficial”, principalmente nos quartéis, relembrem-se este “fato histórico”, como de fato um marco do anticomunismo no Brasil. Foi justamente a partir da intentona de 1935 que temos, segundo Sá Motta, uma “primeira grande onda” comunista que terá um uso político por Getúlio Vargas em 1937.

Os autores consultados são unânimes em afirmar que mesmo reinterpretados os fatos e o medo do “perigo vermelho” vir de fatos reais, muitas vezes no calor da hora, tal medo foi usado para fins políticos: o “perigo comunista”, que certamente não fora inventado – o comunismo existia de forma organizada, principalmente nos quartéis -, foi habilmente acionado como o “inimigo número 1” da Pátria, contra o qual algumas medidas precisavam ser tomadas (D’ARAÚJO 2000:18).

A tensão política gerada a partir do levante de 1935 polarizou ainda mais a rivalidade entre as forças conservadoras e o campo progressista, onde se abrigavam as forças democráticas e os comunistas. É nesse clima de instabilidade que o governo liderado por Getúlio Vargas vai elaborar uma farsa política visando a implantação de um governo de feições ditatoriais. Por meio da invenção da existência de uma ameaça concreta à soberania nacional – o “Plano Cohen”. Concebido por um judeu-comunista de mesmo nome, a ameaça

fazia parte de uma ação internacional para a tomada do poder, que visava a degradação dos valores tradicionais da sociedade levando “à instauração de uma sociedade materialista, atea e contrária a ideia de família e honra das mulheres” (D’ARAUJO 2000: p. 19). Na verdade, “Plano Cohen” não passava de uma peça de doutrinação anticomunista elaborada pelo serviço secreto da Ação Integralista Brasileira (AIB)” e que naquele momento foi apropriada para justificar a adoção de medidas cada vez mais autoritárias e antidemocráticas.¹⁷

Contando com o como apoio de grande parte dos militares e de civis, Getúlio Vargas, a pretexto de eliminar o “perigo comunista”, passa a adotar medidas cada vez mais centralistas, canalizando o poder em torno de sua figura e perseguindo os adversários políticos. E assim, consegue do Congresso permissão para o Estado de Sítio, que se inicia em 1935; institui o Tribunal de Segurança Nacional, “uma instância jurídica excepcional concebida para julgar os crimes contra a Nação em nome da segurança Nacional” (D’ARAUJO 2000:18); fecha os partidos políticos; persegue e aprisiona políticos, entre eles Luiz Carlos Prestes, preso e jugado em 1936 (DULLES, 1985). Enfim a “onda contra o perigo vermelho” aos poucos conduz à “ditadura varguista” no período que ficou conhecido como Estado Novo (1937-1945).

Em suma, é nessa conjuntura do primeiro período do governo de Getúlio Vargas, que abarca toda a década de 1930 até meados da década de 1940, que ocorreu a primeira grande onda comunista no Brasil. A seguir, abordaremos de que forma o anticomunismo se manifestou neste período.

Em linhas gerais, o anticomunismo que vigorou e ainda vigora no Brasil pode ser caracterizado a partir de três fontes ou núcleo de ação: a religião, o nacionalismo e o liberalismo (MOTTA: 2002; SILVA: 2011). Ou seja, é a partir dos interesses contidos no interior desses núcleos que se irradia a crítica e a oposição às ideias comunistas e seus representantes no país. Em cada uma das conjunturas acima citadas, a força ou intensidade desses núcleos variou em grau de importância – embora todos estivessem presentes ao longo do tempo.

Em relação à religião, a ideia da implementação de um estado laico e racional desde cedo incomodou as autoridades romanas e demais religiões cristãs. Para Carla Simone Rodeghero

¹⁷ Considerado fantasioso até por Plínio Salgado, líder integralista, o documento foi levado a Vargas, que autorizou sua divulgação através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Disseminado pela imprensa, o plano Cohen foi alvo de desconfianças por parte de alguns dos veículos de comunicação, como por exemplo *O Estado de São Paulo*, que tentou denunciar, sem sucesso, a farsa. (D’ARAUJO, 2000: p.18-19).

o anticomunismo católico foi um dos pilares de um conjunto maior de representações e de ações de combate ao comunismo, denominado de imaginário anticomunista, o qual fazia parte de um enfrentamento – mais amplo e antigo – da Igreja com o mundo moderno, frente aos processos de modernização, laicização e secularização (RODEGHERO: 2003, p. 22)

Nesse sentido, são várias as orientações papais estimulando o combate ao comunismo – o qual passa a ser associado à imagem do demônio e do mal. Por sua vez, as demais instituições cristãs acompanharam esta posição, sendo que no atual cenário em que vivemos merece destaque o protagonismo das igrejas neopentecostais, a exemplo da Igreja Universal do Reino de Deus, a Assembleia de Deus Vitória em Cristo e a Igreja Mundial do Poder de Deus, dentre outras.

No que se refere ao nacionalismo, o apelo para o sentimento de nação advém de uma suposta ameaça do país se invadido ou ser controlado por uma potência estrangeira, a exemplo da antiga URSS, de Cuba e, mais recentemente, da China. Assim, a defesa da pátria e das riquezas nacionais são evocadas para combater o inimigo externo e honrar aqueles que lutaram para a nossa independência e soberania. Destaca-se aqui, o protagonismo de parte das forças militares como lideranças das organizações.

Por sua vez, a evocação do pensamento liberal é mobilizada para defender o crescimento econômico e, sobretudo, a propriedade privada. O medo de viver sob uma economia fortemente estatizada, onde a acumulação de capital é vedada, tem levado gerações de brasileiros a repelir qualquer projeto que ameace transformar a estrutura sócio econômica que perdura desde os tempos coloniais.

A seguir, analisaremos com mais detalhes como cada um desses campos – o religioso, o militar e o econômico – foram mobilizados na cruzada anticomunista, procurando apontar ou delinear quais imagens foram evocadas para formar o imaginário da população para que evitassem sucumbir ao “perigo vermelho”.

2.1.1. A ação da Igreja

Nesta primeira fase ou onda o sentimento anticomunista teve no campo religioso o seu mais fervoroso núcleo de apoio, pois a Igreja Católica Apostólica Romana via no comunismo uma ameaça à sua doutrina e instituição.¹⁸ De acordo com Carla Luciana Silva (2011, p. 88),

¹⁸ A década de 1930, mas exatamente em 1931 foi marcada pelo lançamento da Encíclica *Quadragesimo Anno* de Pio XI que marcara os 40 anos da *Encíclica Rerum Novarum* de Leão XIII. Ambas fazem fortes críticas ao

“as suas organizações tiveram uma contribuição fundamental para a formação dos imaginários que levaram à aceitação da necessidade de combate ao comunismo, e a sua ação marcou decisivamente as mais diversas posições anticomunistas.

Os pressupostos basilares da religião já haviam sido criticados pela Reforma Protestante de Lutero, em 1517 e pelo Iluminismo do século XVIII. Mas foi entre o final do século XIX e o início do século XX, a partir dos questionamentos de pensadores como Nietzsche, Freud e Marx, que estas críticas se mostraram mais contundentes, - fato que obrigou novamente a Igreja a reafirmar sua doutrina.

Quando as ideias de Marx se espalham pela Europa, tais como a crítica ferrenha que o filósofo alemão fazia da religião, ficou claro à Igreja que “o comunismo não se restringiria a um programa de revolução social e econômica. Ele se constituía numa filosofia, num sistema de crenças que concorria com a religião em termos de explicação para o mundo e uma escala de valores, ou seja, uma moral” (MOTTA, 2002:20). Ainda de acordo com o historiador Rodrigo Patto Sá Motta, para a Igreja,

A filosofia comunista opunha-se aos postulados básicos do catolicismo: negava a existência de Deus e professava o materialismo ateu; propunha a luta de classes violenta em oposição ao amor e à caridade cristãs; pretendia substituir a moral cristã e destruir a instituição da família; defendia a igualdade absoluta contra as noções de hierarquia e ordem, embasadas em Deus. No limite, o sucesso da pregação comunista levaria ao desaparecimento da Igreja, que seria um dos objetivos dos líderes revolucionários. (2002:20)

Assim, na visão dos líderes católicos, o comunismo era totalmente o oposto do catolicismo. De fato, a condenação ao comunismo vinha da própria cúpula da instituição. Na Encíclica: *Quod Apostolici Muneris* (1878), o papa Leão XIII refere-se ao comunismo como uma: “seita de homens que, debaixo de nomes diversos e quase bárbaros, se chamam socialistas, comunistas e niilistas” (MOTTA, 2002:19). Anos mais tarde, mais precisamente em 1891, com a encíclica *Rerum Novarum*, Leão XIII é ainda mais enfático ao exortar “os operários católicos a se organizarem em corporações cristãs, de modo a enfraquecer o “partido” chefiado por forças ocultas devotas ao fim do cristianismo” (SÁ MOTTA, 2002:20). Contudo, o mais forte pronunciamento anticomunista foi editado por Pio XI, em 1937. Assim como as encíclicas anteriores, a *Divinis Redemptoris* procura denunciar o comunismo como uma ameaça à Igreja, mas vai além ao afirmar a doutrina comunista como algo

comunismo e propõe aos Bispos e católicos em geral uma *doutrina social da Igreja* que leve os fiéis a se distanciarem das ideias comunistas.

“intrinsecamente mau” e que precisava ser combatida por todos os cristãos (MOTTA, 2002: 22).

Cabe notar que as diretrizes emanadas do sumo pontífice foram seguidas à risca no Brasil: “o episcopado brasileiro produziu várias Cartas dedicadas à luta contra o comunismo, tanto individuais como coletivas, o que revela a importância do tema para a hierarquia eclesiástica nacional” (MOTTA, 2002:24). Por meio de cartas pastorais, as quais eram lidas nas igrejas pelos padres, os bispos católicos alertavam os fiéis para a ameaça comunista:

O impacto destas mensagens pode ser avaliado pela maneira como eram divulgadas entre os fiéis. As Cartas sempre terminavam como uma determinação do Bispo, estabelecendo que no domingo seguinte ao seu recebimento pelos párocos elas deveriam ser lidas e explicadas aos fiéis, em todas as missas realizadas nas catedrais, matrizes, igrejas, capelas e comunidades religiosas (MOTTA, 2002: 25).

A ideia era afastar os operários das ideias anarco-comunistas que vinham sendo discutidas e impregnadas no meio-operário. Daí a necessidade de criar um imaginário anticomunista pois “o imaginário arrasta o indivíduo para uma ação” e “ao mesmo tempo em que se constitui num conjunto de representações acerca da realidade, o imaginário suscita ações e adesões” (RODEGHERO, 2003: 28).

E esse imaginário pintava o comunismo à imagem e semelhança do demônio. Embora não tenha sido uma característica exclusiva do discurso católico, foi no recurso à demonização que a Igreja Católica se apoiou para combater os comunistas. Segundo Rodrigo Patto Sá Motta, “já na primeira Carta Pastoral anticomunista divulgada no país, Dom João Backer afirmava que os planos comunistas “[...] parecem productto da fantasia de Lucifer e seus meios de combate não poderiam ser piores si fossem forjados nas oficinas do inferno” (BACKER, *Apud* MOTTA: 2002:49).

A imagem abaixo faz parte de um livro distribuído por uma entidade anticomunista e retrata um indivíduo com feições de vampiro trajando uma roupa militar com o símbolo da foice e martelo. De semblante fechado e de pistola em punho, o comunista destrói a torre da igreja e assusta os fiéis. A legenda reforça a mensagem ao afirmar que “o comunismo destrói a tua fé”.



Fig. 3. Comunista Maligno – Fonte: Macedo, S. *Terra da Gente*. APERJ

19

Figura 3: O comunismo destrói sua fé

Segundo Rodrigo Patto, outra ilação bastante comum remete ao caráter anticlerical e iconoclasta dos militantes comunistas, os quais aparecem nas imagens sempre destruindo ou profanando os símbolos da Igreja, como na imagem a seguir:



Figura 4: O comunismo é assim.

¹⁹ Fonte: Comunista Maligno. In Macedo, S. *Terra da Gente*. APERJ, Apud SÁ MOTTA, 2002, p.95.

Conforme bem pontuou Rodrigo Patto Sá Motta, a imagem passa uma mensagem muito direta do comunismo como agente destruidor da religião:

o uso de um símbolo cristão tão conhecido como o crucifixo facilita o processo de popularização da mensagem que se pretende divulgar. Não é fácil imaginar o impacto causado por tal tipo de representação sobre uma população eminentemente católica como a brasileira (MOTTA, 2002 :97).

A partir da interpretação dos fatos pela Igreja o comunismo passou ao imaginário popular de que era “intrinsecamente mau”, marcando o lugar da Igreja no campo ideológico, pois a frase seria reproduzida em cartas pastorais, usadas como argumento de autoridade para recordar aos católicos a luta da Igreja contra o anticristo que se materializara no comunismo. “Considerando que a população brasileira é majoritariamente católica, não é difícil imaginar os resultados produzidos pelo empenho anticomunista da Igreja” (MOTTA, 2002:25).

De fato, ainda hoje, a repulsa de grande parte dos fiéis católicos advém do modo como essas representações foram perpetuadas nos seus de suas famílias e da própria Igreja. Assim, ainda permanece forte a crença de que todo indivíduo que se diz adepto das ideias socialistas ou comunistas é por natureza um ateu, que não respeita os dogmas religiosos e nem a fé alheia – afirmação que necessariamente não corresponde à realidade.

Cabe aqui destacar que, embora a concepção filosófica que embasava a doutrina comunista fosse o materialismo, isso não significava a condenação da religião ou a defesa de uma sociedade ateia. Nesse sentido, o *Manifesto de 1935*, da Aliança Nacional Libertadora advertia que:

As mulheres religiosas como todas as pessoas religiosas católicas, protestantes, espíritas ou positivistas, desejam acima de tudo a liberdade para seus cultos e essa liberdade é defendida pela Aliança; estão mesmo os padres brasileiros, os mais pobres e que, entrando para a igreja não se venderam ao imperialismo, nem esqueceram seus deveres frente ao povo. É natural que os chefes da igreja, os ricos e bem nutridos cardeais e arcebispos, como membros das classes dominantes, e lacaios do imperialismo, estejam contra a Aliança. Já noutras épocas, Frei Caneca, Padre Miguelinho e muitos outros lutaram ao lado do povo, pela independência do Brasil, contra a vontade dos bispos e arcebispos que os mandaram assassinar.

(A Platéia, 06/07/1935. Fonte: Partido Comunista do Brasil PC do B. Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo, maio 2006. Direitos de Reprodução: Autorização. A cópia ou distribuição deste documento é livre e indefinidamente garantida nos termos da GNU Free Documentation License – p. 9-10)

Vê-se a partir deste trecho, de que a esquerda, representada pela ANL, não seria contra qualquer religião ou a eliminação das religiões. Pelo contrário, defendia a liberdade religiosa e de culto, sem a imposição do ateísmo, ao contrário do que fazia crer a narrativa anticomunistas da época. Como veremos mais adiante, a presença do argumento religioso continuará a ser evocado na segunda e também na terceira “onda comunista”.

Muitas outras representações anticomunistas foram construídas e disseminadas com base em atributos negativos, tais como: degenerados, dementes, bárbaros, imorais, doentes, etc. Sem sombra de dúvidas, essa disseminação de imagens aterrorizantes acerca do comunismo ajudou a alimentar na coletividade o sentimento de aversão à doutrina elaborada por pensadores como Karl Marx e Vladimir Lenin.

De fato, não faltavam adversários ao comunismo. No Brasil, outra forte expressão movimento anticomunista dos anos 1930 foi o nacionalismo, como veremos a seguir.

2.1.2. O Nacionalismo e a Ação Integralista Brasileira

Fenômeno típico da modernidade, o nacionalismo pode em linhas gerais ser entendido como a valorização do estado-nação - e seus símbolos (patriotismo) - como expressão da identidade de uma coletividade. (HOBSBAWM: 2004). Segundo Rodrigo Patto Sá Motta, o nacionalismo brasileiro que serviu de inspiração aos anticomunistas se inspirou em modelos conservadores elaborados no século XIX, o qual enfatizava a defesa da ordem, da tradição, e a centralização política em detrimento dos elementos desagregadores. Assim, “a nação, o conjunto formado pelo povo brasileiro unido ao território e ao Estado, seria intocável, ou seja, mereceria a aura de objeto sagrado” (MOTTA, 2002: 29-30).

Naquele contexto dos anos 1930, o nacionalismo teve na Ação Integralista Brasileira (AIB) o seu principal representante. Fundada após a revolução constitucionalista de 1932:

O integralismo foi um movimento de extrema direita, que cultuava a figura do “Chefe Nacional” e pregava a centralização política na mão de um Estado com plenos poderes contrário a pluralidade de partidos políticos. Este modelo de Estado forte e centralizado (Estado Integral) tinha como lema “Deus, Pátria, Família”. (OLIVEIRA, 2011: 22)

Segundo as palavras de seu mentor e principal líder, o jornalista Plínio Salgado,

A concepção integralista do mundo, como a própria palavra está indicando, considera o universo, o homem, a sociedade e as nações, de um ponto de vista total, isto é, somando todas as suas expressões, todas as suas

tendências, fundindo o sentido materialista do falo ao sentido interior da ideia, subordinando ambos ao ritmo supremo espiritualista e apreendendo o fenômeno social segundo as leis de seus movimentos (SALGADO, 1961: 16).

A Ação Integralista Brasileira (AIB) era uma associação cujo programa em muito se assemelhava aos movimentos totalitários europeus do período, como o nazismo e o fascismo (BERTONHA: 2002). Estava organizada em boa parte do território nacional e tinha como finalidade combater as ideias liberais consideradas progressistas e, sobretudo, os ideais comunistas. (CAVALARI: 1999). Seu líder *mor* era Plínio Salgado (foto abaixo), que desde 1931, através do jornal *A razão*, difundia suas ideias tanto contra o comunismo quanto contra o liberalismo. Salgado também foi o criador da “Sociedade de Estudos Políticos (SEP), que seria o centro de reflexão ideológica de onde surgiu o manifesto integralista de 1932 e também a futura AIB” (OLIVEIRA, 2011:23).

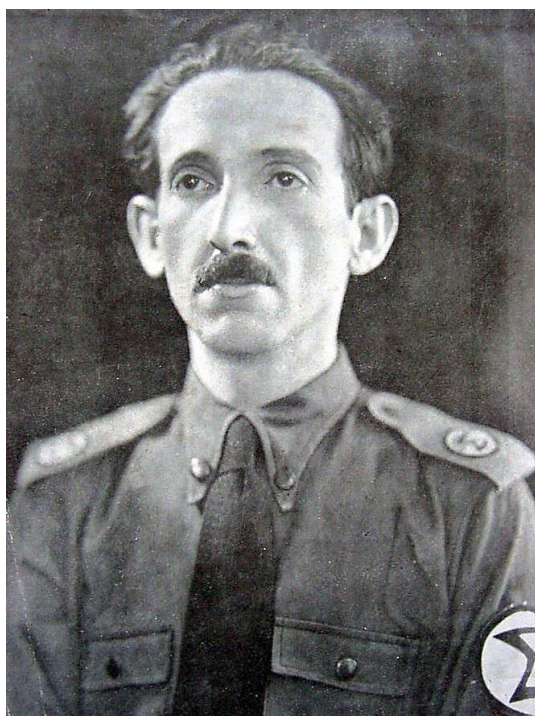


Figura 5: Plínio Salgado (1885-1975). Reprodução

Ainda de acordo com Rodrigo Santos de Oliveira (2011:25), a partir de fevereiro de 1934 a AIB consolidou sua estrutura diretiva”, quando foram então criados os departamentos de Doutrina, de Propaganda, de Milícia, de Cultura Artística, de Finanças e de Organização Política. Como já afirmamos, a AIB tinha características de movimentos autoritários como o fascismo e o nazismo, tais como a defesa de “partido único, corporativismo, anticomunismo e antiliberalismo”, mas formou em solo nacional características bem peculiares como “espiritualismo e apelo religioso” (OLIVEIRA, 2011:35). Com o lema “Deus, família e

propriedade”, o movimento integralismo se aproximou do campo religioso, como o movimento “Tradição, família e propriedade” (TFP) - um braço da AIB que será uma instituição fundamental na continuidade da luta dos anticomunistas no Brasil.

A imprensa foi o principal veículo de propagação das ideias integralistas. Era por meio de livros, revistas, jornais, panfletos e folhetos que a AIB propagava suas ideias, recrutava membros e combatia o comunismo. Dentre os impressos voltados a esse fim destacavam-se, em ordem de prioridade, os jornais, tais como: *Acção*, *O Integralista*, *O Monitor Integralista*, a *Offensiva*; as revistas, a exemplo da *Panorama* e da *Anauê*; e por fim os panfletos e folhetos.

Segundo Rodrigo Santos de Oliveira (2011:66), a ideologia integralista era transmitida de forma pedagógica a partir de uma delimitação dual de seus inimigos. De um lado estava o “bem”, representado pelos valores genuinamente brasileiros; do outro, o “mal”, simbolizado por tudo aquilo que vinha do estrangeiro, do exterior. Assim, enquanto os primeiros representavam a “justiça” aqueles simbolizariam a “maldade”; enquanto o nacional era associado ao “sadio”, o estrangeiro era a expressão do “vício”, e assim por diante. Ainda de acordo com o autor,

a busca dos integralistas em vincular sua imagem em um “nós” coletivo” para que todos os brasileiros se identifiquem e, que abarcasse a nação como um todo, servia como uma forma de legitimação. Ao mesmo tempo, nos inimigos são identificados todos os defeitos, são apresentados como algo que causa desagregação e desarmonia, algo que deve ser afastado para a sobrevivência do “coletivo” (OLIVEIRA, 2011: 68)

Em linhas gerais, os principais inimigos eleitos pelo integralismo eram o comunismo e o liberalismo. Para Rodrigo Oliveira, contudo, essa rivalidade se manifestava em planos ou esferas diferentes:

o liberalismo era o inimigo *teórico*, pois do ponto de vista teórico era o Estado e a estrutural liberal que deveriam ser superados pelo integralismo; enquanto que o comunismo era o inimigo de *base* ou *doutrinário*, ou seja, era o principal inimigo para o militante de base, aquele que estava diariamente em conflito com os comunistas, socialistas, anarquistas, etc. O comunismo, para o militante de base, era muito mais palpável, era muito mais fácil de ser “demonstrado” a partir de exemplos práticos, colocando os comunistas como “desordeiros”, “grevistas”, “extremistas” e etc. do que uma estrutura de Estado, como a liberal (OLIVEIRA, 2011: 92-93)

Dessa forma, para os nacionalistas “os comunistas seriam, assim, agente de uma potência estrangeira, a URSS, sua pátria real, o que os tornava traidores do Brasil” (MOTTA, 2002:31). Ou seja, a implantação de um regime comunista no Brasil colocava sob risco a soberania nacional, na medida em que o país ficaria à mercê do governo soviético e, portanto, os interesses nacionais seriam relegados a um segundo plano. Esta crítica pode ser facilmente percebida na leitura da capa da Revista *Anauê*



Figura 6: Fonte- Revista *Anauê*, n 09, de abril de 1936. BN

Na imagem, podemos ver representada em primeiro plano uma mão, de cor verde, (cor símbolo do movimento), impedindo que a outra mão, (colorida em vermelho, cor do comunismo) crave um punhal nas costas de um índio – aqui simbolizando a nação brasileira. Por outras palavras, a mensagem que a imagem pretende transmitir é que cabia aos integralistas, amantes da pátria e da nação, combater a ameaça estrangeira, ou seja, o perigo comunista. Segundo Rodrigo Patto,

Para os nacionalistas, o discurso internacionalista dos comunistas e sua vinculação ao Estado soviético eram atitudes inaceitáveis. A defesa da nação e da unidade nacional deveria estar acima de quaisquer considerações, fossem elas de natureza social, econômica ou política, e os valores nacionais não poderiam jamais ser suplantados por uma ordem internacional (MOTTA, 2002:31)

Em suma, os comunistas seriam traidores da pátria, inimigos do Brasil.

A panela do Diabo



Fig. 1. A Panela do Diabo – Fonte: *A Offensiva*, 15.6.1935. BN.

20

Figura 7: A panela do diabo.

A charge acima, analisado pelo historiador Rodrigo Patto Sá Motta no livro *Em guarda contra o perigo vermelho* (2002:92) e também reproduzida por Rodrigo Santos de Oliveira, em *O “Inimigo mortal do Sigma”* (2011:90) retrata o ataque feito por um periódico integralista à Aliança Nacional Libertadora (ANL), órgão liderado por Luiz Carlos Prestes, aqui caracterizada como o próprio demônio e, portanto, acusada de abrigar males como o comunismo, o anarquismo e a liberal democracia.

Mesmo se portando como inimiga do liberalismo, de quem falaremos a seguir, o lema de luta de AIB - “Deus, Pátria, Família” - juntara os discursos dos três grandes inimigos do comunismo: A Igreja (Deus), a família (uma espécie de pequeno nacionalismo), e a propriedade (a defesa da propriedade privada), está última proposta pelo liberalismo.

²⁰ Fonte: *A Offensiva*, de 15 de junho de 1935. BN, Apud SÁ MOTTA, 2002, p.94.

2.1.3. A oposição liberal

Embora fosse alvo da crítica integralista, o liberalismo também foi apropriado pelas elites conservadoras para combater o comunismo. Isto ocorreu porque a ideologia liberal servia melhor aos interesses políticos e ideológicos da sociedade burguesa nascente no Brasil - haja vista que suas relações eram medidas pelo mercado e “as tensões entre capital e trabalho não assumiram o caráter de conflito insuperável” (COSTA, Apud SILVA, 2001: 36). Segundo o historiador Rodrigo Patto, os liberais brasileiros recusavam o comunismo por entender que ele atentava contra a liberdade política e econômica; “por um lado sufocando a liberdade e praticando o autoritarismo político e, por outro, destruindo o direito à propriedade, na medida em que desapossava os particulares de seus bens e os estatizava” (MOTTA, 2002:38).

De acordo com essa visão, o sistema comunista era representado como a antítese da liberdade e da democracia. Entretanto, no caso brasileiro,

Predominou uma retórica liberal pouco preocupadas com as práticas democráticas, mais afinada com a afirmação da liberdade no sentido negativo do que positivo, em outras palavras, enfatizava-se a luta contra o intervencionismo estatal e relegava-se para segundo plano a questão da participação política. Na maior parte das vezes, a crítica liberal ao comunismo restringia-se a formulações algo simplórias, reproduzindo chavões convencionais sobre a ditadura soviética (MOTTA, 2002:38)

Ainda de acordo com o autor,

Não se tratava de afirmar a participação popular em contraposição ao autoritarismo, mas de opor a ordem à “ameaça revolucionária”. No fundo, democrata significava simplesmente o oposto de comunista, quer dizer, anticomunista, o que era uma licenciosidade conceitual muito conveniente, pois permitia usar o simpático adjetivo para designar grupos que nada tinham de democráticos (MOTTA, 2002: 39-40)

Em suma, a defesa da democracia não passava de uma estratégia retórica, que pouco condizia com a realidade brasileira, cuja história recente estava eivada de períodos autoritários e até mesmo ditatoriais.

No que se refere ao liberalismo econômico, a principal bandeira dos anticomunistas brasileiros era a defesa da propriedade – tida como um direito individual inalienável, sagrado. Ou seja, a preocupação se concentrava muito mais na defesa da riqueza pessoal (bens materiais) do que na convicção de que o capitalismo era o melhor sistema a seguir. No fundo,

o que os “liberais” brasileiros temiam era a possibilidade da emergência de uma sociedade onde a economia fosse completamente estatizada, como ocorreu na União Soviética. Diante da hipótese de perderem suas propriedades para o Estado comunista, estes não titubearam em bradar contra o “perigo vermelho”, fazendo crer que a implantação do comunismo no Brasil seria a derrocada da nossa economia. De acordo com Rodrigo Patto Sá Motta (2002:42), “em que pese o fato de o liberalismo ter sido elemento importante na fundamentação doutrinária do anticomunismo, na realidade os argumentos liberais foram apresentados com pouca consistência e coerência”. No entendimento do autor, “se compararmos a atuação dos empresários com os clérigos e militares” os dois últimos “forneceram ao ativismo anticomunista seus principais quadros e os argumentos de forte apelo popular” (MOTTA, 2002: 43).

As três “matrizes doutrinárias” acima apresentadas vão continuarão a aparecer, sob novas roupagens, na segunda onda anticomunista, como veremos a seguir.

2.2. A SEGUNDA ONDA (1961-1964)

Embora sempre presente, o discurso anticomunista ocupou um lugar secundário na política nacional durante a década de 1950. Porém, este cenário mudou radicalmente entre 1961 e 1964, passando então a adquirir “uma importância preponderante, sendo a fagulha principal a detonar o golpe de militar de 31 de março” (MOTTA, 2002: 231). Para esse reavivamento, contribuíram fatores de ordem externa e interna.

No plano externo merece destaque o advento da Revolução Cubana, evento que trouxe a América Latina para a Guerra Fria. Com a ascensão de Fidel Castro, os Estados Unidos passaram a se preocupar com a possibilidade de crescimento do comunismo no continente americano e, a partir de então, vão adotar medidas de controle sobre os países latino-americanos. Ao aproximar-se da URSS e seguir o modelo marxista-lenista, Fidel provocou a fúria norte-americana, que a partir de então fez de tudo para derrubá-lo do poder. Neste sentido a reviravolta da Revolução Cubana “fez ‘soar o alarme’ em Washington, que passou a considerar a América Latina zona prioritária no combate ao ‘avanço soviético’” (MOTTA, 2002: 232).

A partir de 1961 os EUA iniciaram na América Latina a “aliança pelo progresso”, ação que buscava fomentar na região o desenvolvimento econômico e social com a finalidade de ajudar na diminuição dos problemas sociais em diversos países; tudo com o intuito final de impedir a expansão do comunismo. No Brasil, como vimos, o discurso anticomunista já era

forte desde da década de 1930; logo, “a influência norte-americana convergiu e se combinou com uma tradição anticomunistas no Brasil havia décadas” (MOTTA, 2002: 232).

Se no plano externo a “Guerra Fria” era a fonte que reacendeu a chama do anticomunismo, no plano interno o estopim para a reação conservadora foi o crescimento de velhas e novas organizações de esquerda, tais como o PCB, a Ação Popular e as Ligas Camponesas e Política Operária, dentre outras:

No limiar da década de 1960, as bandeiras esquerdistas começaram a empolgar novos contingentes sociais, para além de intelectuais e ativistas sindicais, tradicionais fornecedores de quadros para os grupos radicais. Militantes católicos e leigos e grandes quantidades de líderes estudantis fortaleceram o campo esquerdista, engrossando os movimentos favoráveis a transformações sociais. Em larga medida, o crescimento do apelo das propostas radicais devia-se ao impacto da Revolução Cubana, que teve o efeito de estimular a temos como urbanização, industrialização e expansão da rede de ensino foram importantes e também foram importantes, e não podem ser esquecidos. (MOTTA, 2002: 233)

A situação foi agravada com a ascensão de Jânio Quadros (1917-1992) à presidência da República. Por meio da adoção de uma política externa independente, Jânio procurou estabelecer contatos com nações não alinhadas aos EUA – o que despertou a ira dos anticomunistas, que o acusavam de tentar se reaproximara da URSS. Para piorar a situação, Jânio condecorou o revolucionário *Che* Guevara com a ordem do Cruzeiro do Sul e insuflou ainda mais seus opositores. No final de agosto de 1961, alegando estar pressionado por “forças ocultas”, Jânio Quadro renuncia ao cargo, abrindo caminho para o então vice-presidente João Goulart (Jango), que era conhecido por suas “ligações” com a esquerda.²¹

A repentina ascensão de Jango ao poder despertou a imediata reação dos grupos conservadores, pois estes viam nela a oportunidade para o fortalecimento dos comunistas.²² Mais que isso, houve resistência de três ministros militares – que se manifestaram contra sua posse. Para evitar uma guerra civil, haja vista que os apoiadores de Goulart estavam dispostos

²¹ A questão se Jango era esquerdista, comunista ou preparava um golpe comunista, é controversa. Daí o problema do espaço de experiência ou da consciência histórica de quem afirma ou escreve. A própria *Folha de São Paulo*, em reportagem especial sobre o Golpe de 1964, entrevistando Almino Affonso, ex-ministro do trabalho de Jango, transcreve a seguinte resposta sobre a questão: “O (discurso) anti-Jango foi montado de forma impressionante. Dou vários exemplos: primeiro, de que o Jango estava tramando um golpe de Estado com o Partido Comunista para instalar um governo comunista. É um absurdo tão imenso, que me espanta que tenha prosperado de uma maneira que era literalmente repetido por toda a imprensa, com exceção da “última hora”. Toda imprensa, inclusive a nossa **Folha**. Isto ajudava aqueles que tinham posições contrárias no campo do latifúndio, ao direito de greve, etc. Era uma forma de fortalecer o contraditório”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/12/e-exagero-dizer-que-bolsonaro-e-golpista-diz-almino-affonso-cassado-em-64.shtml> acesso em 30/05/2019.

²² A presença de Jango (PTB), ainda na condição de vice-presidente, levava os conservadores a denunciar a “infiltração” comunista desde o governo de Juscelino Kubitschek.

a resistir, a solução encontrada e costurada por Leonel Brizola – cunhado de Jango e governador do Rio Grande do Sul - foi a aprovação de uma emenda constitucional que levou o país a adotar o regime parlamentarista (nota sobre o que é parlamentarismo). Só assim, João Goulart pode finalmente iniciar seu governo, o que ocorreu em 7 de setembro de 1961. A conturbada posse de Jango polarizou o país novamente, tal como ocorrido na década de 1930: “A ascensão do líder gaúcho ao poder foi um verdadeiro divisor de águas nos embates políticos da época, pois se constituiu num fator de fortalecimento da esquerda e numa motivação para a arregimentação do anticomunismo” (MOTTA, 2002: 235).

Em teoria, Jango teria seus poderes reduzidos, pois o poder político ficaria concentrado no Conselho de Ministros. Durante esse período (que vigeu de setembro de 1961 a janeiro de 1963) sucederam-se três conselhos de ministros, os quais foram respectivamente presididos por Tancredo Neves, Francisco Clementino de San Tiago Dantas e Auro de Moura Andrade Dantas, e por fim Francisco de Paulo Brochado Rocha.

Na prática, o sistema parlamentarista se mostrou ineficiente e jogou o país numa crise de poder. Em dezembro de 1962 Goulart propôs ao congresso a adoção do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, cuja finalidade era o controle das contas públicas e da inflação. Em outra frente, Jango antecipou o plebiscito destinado a indicar se o país continuaria com o parlamentarismo ou se retornaria ao presidencialismo. Realizado na sequência do lançamento do Plano Trienal, o plebiscito de 6 de janeiro de 1963 recolocou o presidencialismo como forma de governo e reconduziu João Goulart à presidência – agora com poderes de chefe de governo.

O Plano Trienal, contudo, não surtiu os efeitos esperados e o país aos poucos caminhou para o aumento da inflação e a recessão econômica. A partir do segundo semestre de 1963 houve um surto de greves pelo país, algumas com motivação política comandadas pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Porém o principal mote impulsionador das greves era a inflação “que impulsionava os trabalhadores a lutarem por aumentos, colocando-os em situação de acolher positivamente a pregação radical da liderança” (MOTTA, 2002: 254). Todos estes fatos agravaram a crise entre conservadores e o governo de Jango. Já em 1963 os ataques anticomunistas ao seu governo foram intensos, “apontou-se a presença de comunistas em diversos setores da vida nacional, nas organizações sociais e principalmente no aparato estatal” (MOTTA, 2002: 255).

Em janeiro de 1964 a polarização atinge seu ápice e o “anticomunismo tornou-se um movimento forte, envolvendo expressivos seguimentos do mundo social e político e

abarcando um arco muito mais amplo que os tradicionais grupos da direita radical” (*op.cit.* 259).

De acordo com Schwarcz e Starling (2015: 444), o acirramento das forças se deu dois dias depois do comício da Central do Brasil, quando “Jango encaminhou a Mensagem Anual da Presidência da República ao Congresso, ao qual definia a agenda das reformas...”. As chamadas Reformas de Base previam mudanças importantes nos setores agrário, bancário, fiscal, educacional e eleitoral. Segundo o historiador Boris Fausto,

Ao lado disso, as reformas de base incluíam medidas nacionalistas, prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica. Entre essas medidas estavam a nacionalização das empresas concessionárias de serviço público, dos frigoríficos e da indústria farmacêutica; a estreita regulamentação da remessa de lucros para o exterior; e a extensão do monopólio da Petrobrás (FAUSTO, 1997: 448).

Ao realizar o comício da Central, Jango queria mostrar ao campo conservador e aos políticos de oposição que a população estava com ele. Cabe notar que em sua fala em nenhum momento o então presidente fala em socialismo ou revolução proletária.²³ Ao final do discurso o presidente apresentou parte de seu projeto de governo:

Hoje, com o alto testemunho da Nação e com a solidariedade do povo, reunido na praça que só ao povo pertence, o governo, que é também o povo e que também só ao povo pertence, reafirma os seus propósitos inabaláveis de lutar com todas as suas forças pela reforma da sociedade brasileira. **Não apenas pela reforma agrária, mas pela reforma tributária, pela reforma eleitoral ampla, pelo voto do analfabeto, pela elegibilidade de todos os brasileiros, pela pureza da vida democrática, pela emancipação econômica, pela justiça social e pelo progresso do Brasil.** (BRASIL, presidente, 1963). (grifo nosso)

A recepção do discurso pelos setores mais abastados e conservadores da sociedade foi muito ruim. O anúncio de reformas estruturais foi lido como uma ameaça de implantação do comunismo no Brasil. Segundo o historiador Rodrigo Patto Sá Motta, os efeitos do comício foram principalmente as mobilizações contra o comunismo e o governo de Jango: “o processo de ‘união sagrada’ contra o comunismo se consumou, reunindo as elites empresariais, militares, políticas e religiosas e as ‘classes médias’, todos amedrontados ante a possibilidade de uma ruptura revolucionária” (MOTTA, 2002: 265). A partir daí as velhas matrizes anticomunistas começaram a se organizar para tirar Jango do poder.

²³ Para o discurso completo confira: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2014/03/discurso-de-jango-na-central-do-brasil-em-1964> acesso em 30/06/2019.

Diante do “perigo vermelho”, o que era desejo ganhou forma e apoio dentro dos grupos civis e militares, que ao tomar parte do golpe de 31 de março foram movidos pela convicção de que os comunistas estavam por trás das atitudes tomadas por Jango. O movimento, segundo seus participantes, foi uma reação ao comunismo, daí “não há dúvida de que o anticomunismo se constituiu no argumento central do golpe”. (MOTTA, 2002: 271).

Embora o anticomunismo fora o argumento central do golpe, não foi o único. Também pesaram para o mesmo a suposta pretensão caudilhista de Jango de querer governar de forma autoritária e a questão da corrupção que, segundo seus opositores, tomavam conta do governo. Este discurso da corrupção “tendeu a adquirir centralidade no discurso dos fautores do novo regime somente após o sucesso do movimento militar, quando ficou evidente que a ‘ameaça comunista’ havia sido superestimada.”²⁴

Vejamos a seguir como essa onda anticomunista se manifestou a partir de suas matrizes principais.

2.2.1. Ecumenismo anticomunista

Em relação à Igreja Católica Romana, que na década de 1930 exerceu um papel principal no combate ao ideário comunista, “observa-se uma mudança significativa: a ortodoxia católica foi substituída por uma espécie de ecumenismo anticomunista” (MOTTA, 2002: 246). Ou seja, ao invés de reforçar os elementos que compunham sua ortodoxia, atacando outros cultos e seitas, a Igreja passou a encampar o movimento de “união das Religiões contra o comunismo”. Dele participaram outras igrejas cristãs, espíritas, judeus e adeptos das religiões de matriz afro, como a umbanda e o candomblé.

De acordo com Adroaldo José Silva Almeida (2016) na década de 1960 houve por parte das Igrejas Evangélicas, tais como a *Igreja Presbiteriana Independente*, *Assembleia de Deus*, *Igreja Batista* e a *Igreja Metodista*, uma ferrenha “demonização” do comunismo. Para o autor, os evangélicos se apegaram ao discurso anticomunista para dar um viés ético-moral e impor seus valores à sociedade. Nesse sentido, apontavam o comunismo como um “inimigo” a ser combatido porque visava a destruição de todos os valores judaico-cristãos que pregavam. Assim como para o clero conservador católico, as lideranças conservadoras evangélicas associavam o comunismo à derrocada da família, ao ateísmo e, é claro, ao fim da

²⁴ “Hoje ninguém mais duvida de que existia, antes da vitória, muito mais corrupção do que comunismo. Nestes meses de depuração a ameaça vermelha se tornou mais ainda insignificante” (SÁ MOTTA apud CALMON, op. cit. 272)

propriedade privada. Em suma, o termo “comunista” era associado a qualquer luta mais progressistas que envolvia a luta por igualdade e justiça social. Neste sentido, os periódicos publicados por estas denominações faziam ataques ferrenhos à parcela progressista do clero católico, sobretudo aos vinculados à teologia da libertação. Além disso, muitos dos membros progressistas destas igrejas foram expurgados e alguns chegaram a ser entregues ao regime ditatorial como subversivos.²⁵

Esta aliança ecumênica contra o “perigo vermelho” ficou simbolizada pelas famosas “Marchas com Deus”, realizadas entre março e abril de 1964. A ideia era reunir sob uma única bandeira religiosos de credos diversos para enfrentar o inimigo comum de todas as religiões: o comunismo.



Figura 8 : Fonte - Reprodução/Blog CPDOC Jornal do Brasil

Outra novidade nos anos 1960 é o surgimento de uma “esquerda católica”, dando início a uma divisão política no seio da instituição. Em 1964, diferentemente da *primeira onda* anticomunista, parte do clero católico já “dialogava” com as ideias marxistas. Influenciados por estes princípios, estes religiosos entendiam que a Igreja deveria colaborar para o fim das mazelas sociais do país. “A opção preferencial pelos *pobres* já aparecia claramente nos encontros do CELAM (Conferência Episcopal Latino Americana) e dava forças ao movimento Teologia da Libertação no continente Latino Americano.”²⁶ Para seus

²⁵ Um caso ilustrativo foi o de Rubem Alves, pastor da Igreja Presbiteriana Independente em Lavras-MG. Denunciado pelos seus pares como subversivo, Alves migrou para os EUA “para fugir dos poderosos da IPI”. Ver JUNIOR, GONÇALO. **É uma pena não viver: uma biografia de Rubem Alves**. São Paulo: Planeta, 2015.

²⁶ A “Teologia da Libertação” trouxe para a análise teológica algumas características do marxismo. Dela faziam parte teólogos de peso como: Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Jon Sobrino, e alguns bispos que se colocaram

adeptos, eram as mazelas sociais, como a fome e a miséria - e não o comunismo –, a real ameaça ao povo brasileiro. Por isso, consideravam a luta pelas reformas sociais era mais importante do que o “perigo vermelho”.

Para evitar que houvesse um avanço de comunista em seu próprio corpo clerical e na sociedade como um todo, as lideranças conservadoras da Igreja Católica atuaram em várias frentes: imprensa escrita, rádio, televisão e nas campanhas políticas. Neste último aspecto, vale ressaltar que

A Igreja católica empenhou-se em derrotar os comunistas e seus aliados nos pleitos eleitorais, notadamente nas campanhas transcorridas entre 1945 e 1964. A participação política da instituição constituía problema delicado, uma vez que a orientação tradicional da Igreja brasileira era a de evitar envolver-se nas disputas políticas, mantendo-se acima das paixões partidárias. Mas, em se tratando da luta anticomunista, a hierarquia fazia uma interpretação especial, entendendo que não poderia haver omissão de sua parte (MOTTA: 2002: 28)

Levando-se em conta o catolicismo como religião predominante na população brasileira e o papel desempenhado pelas igrejas na socialização dos brasileiros, podemos dimensionar os efeitos das campanhas anticomunistas no imaginário social. Somado a isto, juntava-se as igrejas evangélicas, que também viam no comunismo uma ameaça a seus propósitos. Nem mesmo o esforço do Partido Comunista Brasileiro para desfazer a imagem de ateísmo foi capaz de diminuir o medo que o comunismo causava aos católicos e demais cristãos. Afinal, a crítica ao socialismo estava por todos os lados e ameaçava tudo e todos.

2.2.2. A crítica liberal

A manifestação da matriz liberal na década de 1960 foi caracterizada pela oposição do comunismo à democracia. De acordo com o historiador Rodrigo Patto Sá Motta, para parte dos defensores da democracia este conceito se confundia com o liberalismo; ou seja, democracia no “conteúdo político da expressão ficava em segundo plano, a partir do

a lado das lutas sociais como Dom Pedro Casaldáliga. Partindo da reflexão do Pe. João Batista Libânio, (SILVA, 2006) faz uma diferenciação entre o movimento da teologia da libertação no Brasil e no restante da América Latina. Segundo ele, no Brasil houve uma tendência dos teólogos da libertação em propor uma sociedade mais democrática e participativa. Em outros lugares, como na América Central, o movimento propunha rupturas com o sistema. Um reflexo desta sociedade mais democrática e participativa, *ad intra* na Igreja Católica, foi o livro *Igreja, carisma e poder*, de Leonardo Boff, que lhe custou um processo na *Congregação da Doutrina da fé* e uma punição por parte do Vaticano em 1984. Para mais ver: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19850311_notif-boff_po.html.

pressuposto de que uma sociedade democrática deve se basear, necessariamente, na liberdade econômica e na primazia da sociedade privada” (MOTTA, 2002: 248). Assim, os anticomunistas colocaram-se como defensores da democracia pedindo reformas “democráticas” ao invés de reformas “comunistas” – modo como eles chamavam as reformas de base propostas pelo presidente João Goulart. Novamente aqui, o uso do termo democracia era mais fantasioso do que real, ou seja, pois estes pouco se importavam com a defesa dos valores democráticos:

Em grande medida, ‘democracia’ não passava de um rótulo vazio de conteúdo, ou melhor, era apenas um designativo para demarcar o campo anticomunista. No discurso e na cooperação dos setores conservadores a palavra tinha um sentido genérico, significando simplesmente o contrário do comunismo. (MOTTA, 2002: 248).

Para o historiador José Murilo de Carvalho,

em 1964 a convicção democrática era tênue tanto na esquerda como no centro e na direita. Nossos liberais não hesitavam em recorrer às Forças Armadas para derrubar o governo. Nossa esquerda não valorizava os métodos democráticos de promover a reforma social. A democracia política era vista com desconfiança pelos reformistas sociais, assim como a democracia social não era tida pelos liberais como condição de sustentação da própria liberdade (CARVALHO, 2005: 126)

Prova disso é que depois de instaurado o golpe de 1964 uma parte dos que se diziam defensores do regime democrático prontamente coadunaram com o regime autoritário.



Figura 9: Você sabe que, o comunismo quer.
Fonte: O feitor Comunista, in Macedo, S. Terra da Gente. APERJ

Na peça de propaganda acima, o comunismo é representado como um regime que ameaça a liberdade e os valores democráticos, na medida em que cerceia a vontade das pessoas obrigando-as a servir ao Estado. Caso fosse implantado no país, as pessoas escravizadas. Para além de ameaçar a economia, o sistema comunista continuava a desafiar os valores nacionais e a soberania nacional, como veremos a seguir.

2.2.3. O nacionalismo e as formas armadas

Segundo o historiador Rodrigo Patto Sá Motta,

Os militares foram o grupo social mais receptivo às propostas de mobilização contra o comunismo, em defesa da pátria e da nação. Ao longo da história do anticomunismo brasileiro, os elementos egressos das Forças Armadas transformaram-se nos principais esteiros do nacionalismo, sempre suscetíveis a entrarem em ação no combate aos “agentes de Moscou” (MOTTA, 2002: 36)

Fato que contribuiu para essa fervorosa adesão foi a Intentona Comunista de 1935. A repercussão deste acontecimento, que vitimou fatalmente vários militares, acabou se tornando um verdadeiro mito dentro das Forças Armadas:

Os acontecimentos de novembro de 1935 têm uma importância marcante na história do imaginário anticomunista brasileiro, na medida em que forneceram argumentos para solidificar as representações do comunismo como fenômeno essencialmente negativo. O episódio sofreu um processo de mitificação, dando origem a uma verdadeira *legenda negra* em torno da “Intentona Comunista” (MOTTA, 2002: 76).

De acordo com o pesquisador Celso Castro,

Nos anos seguintes, os vencedores de 1935, principalmente os chefes do Exército, foram cristalizando um relato sobre o evento que tinha como ponto central a ideia de “traição”. Dentre os elementos do imaginário anticomunista que ganharam colorido mais forte, está a associação do comunismo com o mal, representando uma enfermidade. Daí a metáfora, que teria vida longa, de uma “infiltração” comunista, como se fosse uma doença/doutrina “exótica” introduzida no Brasil por agentes estrangeiros ou por traidores da pátria (CASTRO, 2002: 51-52)

Não à toa, desde então os militares passaram a realizar uma cerimônia em memória aos mortos na Intentona.²⁷ O choro pelos mortos da intentona tinha o objetivo claro de fixar na memória coletiva o risco que o “perigo vermelho” representava, pois se tratava de algo real e que podia servir de exemplo do que viria a acontecer no país caso se repetisse.

Diante da crescente polarização política no início dos anos 1960, as homenagens aos mortos do 27 de novembro de 1935 adquiriram um significado ainda mais especial. Os setores conservadores da imprensa convocaram a população a comparecer, relembrar a “madrugada de sangue” e mostrar todo seu repúdio ao comunismo. E foi assim que

O regime militar iniciado em 1964 (e que duraria 21 anos) deu novo alento à comemoração. O principal elemento utilizado nos discursos passou a ser a ideia de que, em 1964, os comunistas teriam tentado uma nova investida e que esta, à semelhança de 1935, fora impedida pela atuação vigilante das Forças Armadas. Ou seja, o mesmo inimigo de três décadas antes ainda precisava ser combatido. A associação entre 1935 e 1964 tornou-se obrigatória. Além disso, passou a ser feita em todos os quartéis a leitura de uma ordem do dia conjunta dos ministros das Forças Armadas, por ocasião do aniversário da “Revolução” de 31 de março de 1964. Ambas as comemorações se reforçavam mutuamente, fortalecendo o espírito anticomunista nas Forças Armadas (CASTRO, 2002: 59)

Dessa forma, as forças armadas se constituíram no mais importante núcleo de combate à ameaça comunista. Segundo Boris Fausto, nesse período houve até a elaboração de uma nova doutrina: a da segurança nacional. Ainda de acordo com o autor,

A vitória da Revolução Cubana demonstrava aos olhos de determinados setores militares a implantação, no mundo subdesenvolvido, de uma guerra revolucionária, cujo objetivo final seria a implantação do comunismo, abrangia todos os níveis da sociedade e usava como instrumentos desde a doutrinação e a guerra psicológica e até a luta armada. Por isso mesmo, era necessário opor a ela uma ação com a mesma amplitude. As Forças Armadas, nesse contexto, deviam ter um papel permanente e ativo, tendo por objetivo derrotar o inimigo, garantindo a segurança e o desenvolvimento da nação (FAUSTO, 2007: 452).

Nesse período, foram constantes a produção de materiais de propaganda visando reforçar o imaginário anticomunista no seio da população.

²⁷ O evento foi oficializado pelo Estado a partir de 1937, tornando-se “data comemorativa das Forças Armadas e ao ato cívico passam a comparecer altas personalidades da República, tanto civis como militares, sendo que invariavelmente o próprio Presidente participava pessoalmente” (SÁ MOTTA: 2002, p.82).



Figura 10: Propaganda Anti Comunista produzida pelo Estado Maior do Exército Brasileiro em 1961

No cartaz, vemos um soldado de arma em punho defendendo o território brasileiro de uma ameaça exterior, aqui representada por uma mão vermelha. Sua luta é para evitar que o invasor se aposses da pátria.

A segunda onda comunista no Brasil termina com a deposição de um presidente que ocupara a cadeira executiva democraticamente: “pela segunda vez na história republicana a ordem institucional foi quebrada sob o argumento de combater o comunismo” (MOTTA, 2002: 278). Desta ruptura vivemos uma longa noite de 21 anos com consequências terríveis para a democracia, noite que surgida dos escombros de liberais, religiosos, nacionalista que diziam justamente salvaguardá-la. Os militares governariam o Brasil por duas décadas (1964-1985), período no qual as forças progressistas foram duramente perseguidas e reprimidas politicamente – ao passo que a isto resistiam.

No começo dos anos 1980, pressionados pelas forças democráticas, os militares acabariam por promover a redemocratização do país. A partir de então, seguiu-se a aprovação de eleições e a chamada para a elaboração de uma nova Constituição, aprovada em outubro de 1988. O país voltaria novamente a gozar novos tempo de vida democrática. Até quando?

2.3. A TERCEIRA ONDA: 2015-2018

Após a redemocratização, o Brasil viveu períodos de governos marcados por suas posições políticas mais alinhadas à direita e ao centro. Governaram o país José Sarney (1985-

1989), do PMDB; Fernando Collor de Mello (1990-1992), e após seu impedimento o seu vice Itamar Franco (1992-1994); Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1992-2002), do PSDB. No cenário de retomada da vida democrática, ainda havia forte resistência de amplos setores da população a abraçar um candidato que simbolizasse as bandeiras da esquerda, pois o espectro do comunismo ainda pairava no imaginário popular. Não à toa, o principal candidato do principal partido de oposição – o Partido dos Trabalhadores (PT) – fora derrotado em três eleições consecutivas.

Em 2002, depois de acalmar o mercado e a sociedade com a chamada “Carta ao Povo Brasileiro”, finalmente o líder sindical Luís Inácio Lula da Silva foi eleito presidente da República:

Lula chegou ao poder depois de abrir mão das posições radicais do PT, sobretudo em relação à economia, o que fez por meio do documento intitulado “Carta ao Povo Brasileiro”. Em junho de 2002, ele aparecia como favorito nas pesquisas, mas o mercado dava mostras de descontentamento com a possibilidade da chegada do “operário radical” ao poder. Havia muita especulação no mercado cambial e na bolsa de valores. Os principais líderes do PT resolveram ser pragmáticos. Lula divulgou esse documento comprometendo-se com posição moderada, assegurando o “respeito aos contratos e obrigações do país”. Dizia também que asseguraria a estabilidade econômica – ele que tanto criticara o Plano Real –, mantendo a inflação sob controle. Era o “Lulinha, Paz e Amor”, como foi designado, em contraposição à sua imagem de radical. De fato, logo após a sua posse, os juros foram elevados para deter a inflação (FICO, 2015: 133)

Assim como FHC, Lula governou o país por dois mandatos consecutivos (2003-2006-2010). O primeiro deles foi marcado por graves denúncias de corrupção, sobretudo envolvendo o pagamento de propinas a aliados políticos no escândalo conhecido por “Mensalão”. Os dois anos iniciais também foram caracterizados por sérias dificuldades na economia, mas aos poucos deu sinais de melhora. Apesar das turbulências políticas, Lula conseguiu ser reeleito. O segundo mandato foi caracterizado pelo crescimento econômico e a pela implementação de ações que visavam o desenvolvimento e a justiça social. Tais resultados foram fundamentais para o alto índice de aprovação do governo em seu último mês de mandato: 80% - percentual nunca antes registrado. Por sua vez, a popularidade de Lula ficou na casa de 87%.²⁸

²⁸ <http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html>. Acesso em setembro de 2020.

Os altos índices de aprovação e popularidade do governo Lula foram fundamentais para a eleição de Dilma Rousseff (PT). Ministra e depois chefe da casa civil do governo petista, Dilma era até então uma desconhecida em termos políticos, pois não havia ocupado nenhum cargo no legislativo nem disputado eleições. Primeira mulher a ser eleita presidenta do Brasil, Dilma governou o país por quatro anos, sendo reconduzida ao cargo na eleição de 2014. O segundo mandato do governo Dilma foi iniciado em meio ao agravamento das condições econômicas do país. O crescimento da economia já não espelhava os índices dos anos anteriores, a inflação dava sinais de crescimento e as contas externas e a dívida pública acendiam um alarme de que algo não ia bem. Estes fatores foram fundamentais para o advento de uma grave crise política. Denúncias de corrupção impulsionaram uma onda de protestos nas grandes cidades brasileiras desde o ano de 2013, os quais foram aumentando em tamanho e intensidade. Segundo as historiadoras Lilia Schwarcz e Heloísa Starling (2018: 505) o entendimento da política brasileira como um campo regido pela corrupção pode enfraquecer os mecanismos de participação pública e levar descrença ao funcionamento das instituições democráticas.

De fato, os protestos foram cada vez mais se radicalizando e cobrando soluções cada vez mais radicais. As forças da oposição se uniram num amplo leque político em torno do afastamento da presidente Dilma Rousseff. Daí para o impeachment foi um passo.

O processo de golpe demonstrou claramente que jogo político no Brasil não é uma questão de esquerda ou direita, mas uma forte disputa de poder. A princípio parece que nem o Partido dos Trabalhadores (PT), nem a presidente Dilma Rousseff entenderam o “espírito do tempo”, nem a “história como mestra da vida”, como advertiu Maquiavel:

Aqueles que somente por fortuna se tornam príncipes pouco trabalho tem para isso, é claro, mas se mantém muito penosamente. Não têm dificuldade em alcançar o posto, porque para aí voam; surgem, porém, toda a sorte de dificuldades depois da chegada. É o que acontece quando o Estado foi concedido ao príncipe, ou por dinheiro, ou por graça de quem concede. (MAQUIAVEL: 1979: 27).

Alçados ao poder, o partido e o governo ditos de esquerda tiveram todo o apoio de um grupo político que ousamos classificar, usando um conceito de Bobbio, como *terceiro inclusivo*. Melhor dizendo, um *terceiro inclusivo à brasileira*; ou seja, um grupo que concepção de Bobbio se apresenta pela fórmula “e-e”, que o filósofo italiano assim classifica:

O Terceiro Inclusivo, apresenta-se normalmente como uma tentativa de Terceira Via, isto é, de uma posição que, diferentemente da do centro, não está no meio da direita e da esquerda, mas pretende ir além de uma e de outra. Em termos práticos, uma política da terceira via é uma política de centro, mas idealmente ela se apresenta não como uma forma de compromisso entre dois extremos, mas como uma separação simultânea um do outro, e, portanto, como uma simultânea aceitação e supressão deles. (BOBBIO, 2011: 56)

Portanto, os mesmos apoiadores do governo dito de esquerda debandaram para o centro e deixaram a esquerda a ver navios, assumindo seu lugar depois do processo de impeachment de Dilma Rousseff. Um exemplo deste fisiologismo é percebido no comportamento partidário do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que esteve e está presente como “situação” em todos os governos desde do fim do regime civil-militar.

Depois de treze anos de um governo dito de esquerda, afastado do poder acusado de corrupção ao “roubar e deixar roubar”, saqueando as empresas públicas ou cedendo aos *lobbys* de empreiteiras e outras empresas, temos à frente é um governo dito de direita: liberal na economia e conservador nos costumes.

Por sua vez, a narrativa de 2016 feita em nome da “democracia e da liberdade” era um apelo para que nossa bandeira nunca fosse vermelha²⁹, na qual culminou no processo de golpe³⁰ contra a presidente Dilma Rousseff. Neste sentido a narrativa sobre o comunismo como lugar de memória tornou-se uma espécie de “patrimônio imaterial”. Nas narrativas de hoje estão presentes aqueles que narram e às vezes se fazem de “historiadores das mídias sociais” apropriando-se do patrimônio e fazendo deles “lugares de memória”, (HARTOG, 1996:1). É nestes lugares de memória onde o historiador da academia deixa o vácuo, constroem-se consciências históricas sem nenhum critério razoável para o debate sobre o conceito. Apenas certa radicalização da “auto-verdade”. Portanto, estes lugares de memória permitem a construção de determinadas narrativas que podem modificar a compreensão da história, unindo a memória à história, modificando inclusive a consciência histórica de determinados fatos, “nesse cenário proliferam os lugares de memória, sítios reais ou

29 Uma rápida busca em artigos de jornais à época mostra que um dos motes das manifestações pró - impeachment era justamente este: “Nossa bandeira jamais será vermelha”.

³⁰ Como ainda estamos no “calor da hora” há muito o que se discutir sobre isto. Há uma guerra de narrativas sobre isto entre setores conservadores e progressistas da sociedade. Sabemos que o processo de impedimento de um (a) presidente da república é mais político do que segue os rigores da lei. Como afirmarmos há muito o que se debater. Mas a partir do momento em que o deputado, hoje presidiário, Eduardo Cunha, assumiu a presidência da Câmara dos Deputados em fevereiro de 2015, já podia-se inferir que Dilma Rousseff não terminaria o mandato. Mesmo com a pressão popular de setores conservadores da sociedade, dos esquemas da lava-jato, não seriam suficientes para derrubar a presidente. Um dia talvez um historiador corajoso escreva sobre o “parlamentarismo branco” que governa o Brasil.

imaginários, materiais ou imateriais que possuem caráter compensatório”. (SANTIAGO JR. 2015: 250).

A força da narrativa funde-se à memória e tem de alguma forma o poder de modificar a compreensão da história fazendo do conceito de comunismo ao mesmo tempo algo “perigoso” e motivo de chacota, como faz muito bem o grupo “Porta dos Fundos” no seu canal no *youtube*.³¹ A célebre pintura de Francisco de Goya lembra que “o sono da razão produz monstros”. Nas narrativas atuais sobre o comunismo a razão pode até não produzir monstros, mas a ignorância gera medo e desconfiança. Nesse caso é competência do historiador separar história e memória para evitar narrativas que, apoiadas na ignorância da massa, possam levar à derrocada da democracia por conta de um projeto de poder de vícios ideológico que confunde lutas pela liberdade, lutas pela democracia e lutas pela igualdade jurídicas e sociais como causas dos velhos comunistas da guerra fria. Portanto, o discurso não pode estar desapegado da prática. Se de alguma forma ensinar história através da prática é fazer repensar conceitos, eis uma problemática e um desafio para o professor de história e seu ofício.

Arriscamo-nos aqui a dizer que, após a pesquisa para este capítulo, há que se acreditar que a história é encenada duas vezes. Se ousarmos comparar a história de 1964 com a história dos últimos anos da década de 10 do século XXI, respeitando os instrumentos usados, veremos que o discurso anticomunista foi reativado de forma intensa na sociedade brasileira, junto com o discurso sobre a corrupção. Não que a segunda era peça de ficção ou simples narrativa. Porém, assim como 1964, ela foi usada como mote para que a oposição pudesse derrubar a situação, como se líderes da oposição não se envolvessem em casos de corrupção. Sem contar, agora mais do que nunca, através das revelações do site *Intercept Brasil*³², de que a justiça brasileira (poder judiciário) talvez não seja tão cega assim - age tem lado e projeto de poder, assim como boa parte da grande imprensa. 2018 será um ano a ser estudando profundamente pelos historiadores; como um ano onde as permanências históricas e seus discursos se fizeram intensamente presentes na sociedade brasileira, onde “verdade e mentira se amalgamaram na manipulação de mentes” (MAGALHÃES, 2019: 19). Onde uma “terceira onda” anticomunista varreu as mentes o mesmo discurso anticomunista de eras passadas, porém agora feito a partir de outros instrumentos manipulatórios como os aplicativos de mensagens e as redes sociais.

³¹ Ver <https://www.portadosfundos.com.br/>.

³² Para mais confira: <https://theintercept.com/2020/01/20/linha-do-tempo-vaza-jato/> acesso em 02/02/2020.

Vejamos como essa narrativa se manifesta a partir das clássicas matrizes ideológicas do anticomunismo.

2.3.1. A força da religião cristã

Se nas ondas anteriores a Igreja Católica foi a principal voz da matriz religiosa anticomunista, no novo milênio esta passou a protagonismo com os cristãos neopentecostais³³. De fato, tanto no processo de impeachment quanto na eleição presidencial de 2018 a participação da chamada “bancada evangélica” foi decisiva para a vitória das forças conservadoras.

A bancada evangélica teve sua origem nos trabalhos da constituição de 1988, sendo formada para combater um boato de que a Igreja Católica impor-se-ia como “religião oficial” do Estado brasileiro. Um dos nomes mais influentes desta bancada, mesmo sem se candidatar a nenhum cargo político, mas que faz um grande *lobby* no Congresso nacional, é o líder da *Assembleia de Deus Vitória em Cristo* (ADVEC), o pastor Silas Malafaia;



Figura 11: O pastor Silas Malafaia abençoando Jair Bolsonaro durante um culto realizado em 2018. Fonte: Reprodução/youtube.

³³Segundo NASCIMENTO (2019), citando o sociólogo Paul Freston, o movimento pentecostal viveu três ondas no Brasil. A primeira com a Assembleia de Deus e a Congregação Cristã. Uma segunda onda entre 1950-60 com um pentecostalismo de cura onde se tem ênfase a Igreja do Evangelho Quadrangular e o Brasil para Cristo. Na terceira onda já no final dos anos 70 as denominações que se serviram dos meios de comunicação em massa como a Universal do Reino de Deus, Internacional da Graça, Renascer em Cristo e Sara Nossa Terra. Várias igrejas deste segmento neopentecostal seguem a chamada “teologia da prosperidade”.

Desde os anos 1990, Malafaia utiliza a mídia para realizar suas pregações e foi por meio dela que passou a se expressar contra a esquerda. Suas críticas começaram a ficar mais recorrentes no primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2014). A partir de então, começou a criticar o governo do Partido dos Trabalhadores e passou a apoiar o candidato Aécio Neves na futura eleição presidencial.

A partir desta aliança, concentrou-se em fazer um forte discurso nas redes sociais e também fora delas, como nos programa de TV “Vitória em Cristo”, associando “os esquerdopatas” ou “petralhas” como ele costuma gritar, chamando os inimigos políticos a questões que vão contra os valores da “família tradicional” e aos valores cristãos.³⁴

Assim como nas outras ondas comunistas, críticos como Silas Malafaia parecem ter uma mentalidade binária, na qual a axiologia se aproxima do pensamento maniqueísta, em que coloca todos os que estão à esquerda na política como inimigos, e maus. Não existe adversário, mas um inimigo a ser eliminado. No outro lado do espectro, os candidatos da direita estariam aqueles que seriam considerados como os patriotas, “gente do bem” e incorruptíveis.

A representação que se faz da esquerda nas redes sociais é sempre algo mau, corrupto, destruidor. Nada diferente do que vimos nas outras ondas, ou seja, algo que deve ser destruído.³⁵ Enquanto à direita estão os bons, os honestos que vão salvar o país. Um exemplo desta mentalidade é citado por MAGALHÃES (2019:217):

Na marcha da família com Bolsonaro no Recife os manifestantes cantaram:
‘Dou para CUT pão com mortadela/E pras feministas, ração na tigela/As
minas de direita são top, mais belas/Enquanto as da esquerda têm mais pelo
que as cadelas.

É comum, nas redes sociais, que as falas estridentes de certos líderes religiosos criem aquilo que Hannah Arendt chama de “realidade mentirosa” (ARENDT *apud* SCHWARCZ), ao associar e acusar sujeitos alinhados com o pensamento da esquerda como defensores do fim de um determinado modelo familiar “cristão e conservador” bem como a práticas sexuais obscenas como o bestianismo e até mesmo ao incesto - como fez o referido pastor em um

³⁴Os termos “esquerdopatas” e “petralhas” são uma criação do jornalista Reinaldo Azevedo. Ver: <https://reinaldoazevedo.blogosfera.uol.com.br/2019/07/01/o-general-helene-os-esquerdopatas-e-os-direitopatas-vamos-la-general/>

³⁵ Basta lembrar a fala do então candidato à presidência da república, Jair Bolsonaro.

vídeo publicado anos atrás na plataforma do *youtube*.³⁶ A criação desta “realidade mentirosa” é uma espécie de

plataforma política, que joga mais pela divisão do que pelo consenso, que ‘explora o preconceito’ em vez de lutar contra ele, acaba por amplificar e assanhar a intolerância social, a qual se pode caracterizar como uma atitude definida pela falta de habilidade, ou mesmo a falta de reconhecer e respeitar diferenças de opiniões, crenças, valores ou opções sexuais” (SCHWARCZ, 2019: 214)

Assim como o líder da ADVEC, outras Igrejas Evangélicas e líderes religiosos retomaram o discurso anticomunista. Ao analisarmos os discursos proferidos pelos congressistas durante do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, um nos chamou a atenção. Trata-se daquele proferido pelo deputado evangélico Eduardo Cunha, o qual tinha como mote “Por Deus e pela família”; lema que acabou sendo recorrente em grande parte dos discursos realizados por outros membros ditos evangélicos. Alinhados nesta fala moralista, a bancada evangélica, que representa 20% dos congressistas³⁷ se opõe ferrenhamente às pautas progressistas, associando-as à esquerda.³⁸

Outra Igreja neopentecostal que ganhou força a partir da década de 1990 foi a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), sob a liderança de Edir Macedo. Segundo NASCIMENTO (2019), a Igreja começou a consolidar-se já durante os anos de 1990, ao adquirir uma rede de TV própria, a Record. Também conseguiu organizar um partido político, o PRB, que anos mais tarde viria a se tomar o partido Republicanos. A Igreja Universal sempre esteve próxima ao poder, desde o governo Collor até o atual presidente, Jair Bolsonaro. Vale lembrar que o PRB chegou a emplacar um vice-presidente da República, o empresário José Alencar, na gestão Lula (2002-2010).

Um exemplo desta relação pode ser comprovado pela presença da presidente Dilma Rousseff na inauguração do suntuoso “Templo de Salomão” - uma réplica do templo dos judeus.³⁹ O partido da Universal parece na maioria dos casos apoiar os que estão no governo

³⁶Disponível em: vejasp.abril.com.br. “‘Pedofilia, incesto: tudo isto é ideologia e gênero’, diz Malafaia”. Publicado em 5 dez 2016.

³⁷ Cf. <https://congressoemfoco.uol.com.br/legislativo/veja-qua-deputados-e-senadores-fazem-parte-da-bancada-evangelica/>

³⁸ Embora o termo “bancada evangélica” seja usado para denominar parte da direita que faz parte do Congresso Nacional, lembramos que parte conservadora de deputados católicos ligados à Renovação Católica Carismática também faça coro contra a esquerda. Naquele mesmo espírito maniqueísta que salientamos no texto.

³⁹ Cf. <https://noticias.uol.com.br/album/2014/07/30/sob-polemica-templo-de-salomao-e-inaugurado-em-sao-paulo.htm>

independente do espectro ideológico político dominante, embora a Igreja Universal venha nos últimos anos atacando cristãos que são de esquerda, como no texto publicado em seu site:

Há duas razões para justificar o fato de um cristão ser de esquerda: ou ele não entende o que é ser esquerda ou não sabe o que é ser cristão. (...) Outra característica de países que adotam posturas de esquerda é o comunismo. E entre as principais peculiaridades dele é a divisão dos meios de produção de forma igualitária para todos, confundindo igualdade com justiça social. Enquanto isso, o governo culpa toda uma sociedade pelo progresso ou regresso da nação – sem responsabilizar o indivíduo – mas prospera em cima dela”. (fonte: <https://www.universal.org/noticias/post/bancada-evangelica-de-esquerda/>)

À medida que as chances de vitória do então candidato Jair Bolsonaro se tornaram uma possibilidade concreta, a Universal e a bancada evangélica se aproximaram do espectro da direita ultraconservadora com o intuito de ficar mais uma vez perto do poder, como já ocorrera em outras ocasiões. Em uma rede social, o líder da Universal declarou seu voto de forma lacônica ao ser questionado por um seguidor como vemos na imagem abaixo.



Figura 12: Fonte: <https://www.universal.org/noticias/post/oracao-por-bolsonaro-no-templo-de-salomao-e-valorizada-por-descendente-de-davi/>

Logo após a posse, Bolsonaro, o “novo Messias” se ajoelha aos pés do bispo Edir Macedo para ser “ungido” para governar o Brasil. Em um simbolismo que representava bem os ditames da campanha candidato agora eleito, o qual proferiu em tom provocativo e rompante a seguinte sentença no ano de 2017, que somos um país cristão, que não existe estado laico e que as minorias que não se adequassem teriam que simplesmente desaparecer.⁴⁰

A presença dos discursos anticomunistas no Brasil, presente desde os tempos da Primeira República, ainda hoje permeiam o nosso cotidiano. Só que com novas roupagens. Se

⁴⁰ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=CAchA1Pev2g>

nas primeiras ondas anticomunistas coube à Igreja Católica o papel principal no combate às ideias comunistas, no presente esse protagonismo ficou a cargo das igrejas neopentecostais.

2.3.2. Discurso (neo) liberal

Um dos argumentos mais repetidos pelos defensores da adoção de uma agenda neoliberal é a de que “o PT quebrou o Brasil”. Embora a economia brasileira tenha dado sinais de queda no início do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, a chamada “era PT” foi caracterizada justamente pelo forte crescimento econômico. Em dezembro de 2011, por exemplo, o PIB brasileiro superou o da Inglaterra e o país passou a ocupar a 6ª posição na economia mundial.⁴¹

Assim como em 1961-1964, na terceira onda anticomunista as nações socialistas foram utilizadas como exemplo de sociedades atrasadas, decadentes financeira e socialmente. Assim, a menção a Cuba volta a aparecer no discurso conservador. Porém, em 2015-2018 à ilha se juntam nossos vizinhos sul-americanos como a Bolívia e a Venezuela.



Figura 13 : Brasil 1964-2018. (Reprodução)

Assim como ocorreu em 1964, em 2018 a mesma faixa, com a mesma frase, foi incorporada às manifestações de rua para simbolizar que o país não poderia optar por um governo de esquerda sob pena de cair na miséria e no atraso.

⁴¹ Ver: <https://oglobo.globo.com/economia/pib-do-brasil-ultrapassa-do-reino-unido-pais-se-torna-6-economia-do-mundo-3513784>.

2.3.3. Os militares novamente no poder

Assim como ocorreu em 1964, novamente emergiu a ideia de que a corrupção só seria combatida com governo forte. E, para os setores mais conservadores, essa força estava simbolizada pelos militares. Só estes, acreditavam, seriam capazes de dar conta de realizar o combate mal que impede o crescimento do país. Assim, não foi à toa a escolha feita pelas urnas do candidato Jair Messias Bolsonaro, um militar de formação⁴²

Mesmo após a posse do novo governo, o ambiente político continuou polarizado. De fato, o chefe do executivo parece ainda estar em campanha, sempre falando ao seu fiel eleitorado e não à nação como um todo. Mesmo em encontros internacionais, como seu discurso na abertura da sessão da Organização das Nações Unidas em 24/09/2019, a questão do “perigo socialista” sempre volta à baila - discurso que lembra as velhas matrizes do anticomunismo, como na frase a seguir: “Meu país esteve muito próximo do socialismo, o que nos colocou numa situação de corrupção generalizada, grave recessão econômica, altas taxas de criminalidade e de ataques ininterruptos aos valores familiares e religiosos que formam nossas tradições.”⁴³

Dessa forma, o presidente e seus seguidores continuam a atacar todos aqueles que criticam o governo e a ele são oposição. A memória traz à tona o “fantasma do socialismo\comunismo” e o “medo do morto” é novamente ativado via guerra de narrativas.



Figura 14 : Brasil 2020

Fonte: Foto de Sérgio Lima/Poder 360, de 10/04/2020 (Reprodução)

⁴² Para saber mais da trajetória do mesmo confira: CARVALHO, Luiz Maklouf. **O cadete e o capitão: A vida de Jair Bolsonaro no quartel**. São Paulo: Todavia, 2019.

⁴³ Exame 24.9.2019 – edição online. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/leia-na-integra-o-discurso-de-bolsonaro-na-assembly-da-onu/> acesso em 30/12/2019.

Na foto do Sérgio Lima vemos um grupo de manifestantes – apoiadores do presidente Bolsonaro - trajando camisas amarelas e bandeiras do Brasil. Eles também portam cartazes com frases pedindo intervenção militar e a volta do AI-5. Aos gritos, eles ainda defenderam o fechamento do Supremo Tribunal Federal (STF) e criticaram durante o presidente do Congresso Nacional, Rodrigo Maia (DEM). O mais espantoso é que próprio presidente Jair Bolsonaro se fez presente no ato e até discursou por cerca de dois minutos. A reação da classe política e do judiciário foi forte, com várias notas de repúdio.

Em suma, a recorrência desses atos, mesmo após a vitória do candidato conservador nos mostra que a terceira onda anticomunista ainda não passou. Assim como nas décadas de 1930 e 1960, o “medo do comunismo” ainda ecoa no seio das religiões, nos meios militares, na imprensa e, sobretudo, nas redes sociais.

Dito tudo isto, a pergunta que fica é, qual o papel do ensino de história diante desta questão? É comum ouvir de colegas, em redes sociais, que fazem oposição a tais discursos extremados e, conseqüentemente ao próprio governo, a seguinte frase: “O professor de História que se vire para explicar esta bagunça no futuro!”. Brincadeiras, à parte, o ensino de história sempre correrá risco de ser taxado de “doutrinador”, “esquerdista”, “comunista”, pois o discurso anticomunista parece ser perene na sociedade brasileira. Contudo, compreendemos que mesmo diante destes ataques os professores de História devem persistir em tratar desta temática; afinal, talvez o papel do ensino de história seja mesmo o de aprimorar as consciências históricas, formar sujeitos históricos que não permitam “que o presente leve o futuro de volta para o passado” (MAGALHÃES, *op. cit.* p.173).

O próximo capítulo será dedicado a pensar estratégias de como abordar essa sensível temática nas aulas de História na Educação Básica. Para tanto, recorreremos ao uso dos games como ferramenta didática devido à sua disseminação da chamada geração nativa digital.

CAPÍTULO III

OS GAMES E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA TEMÁTICA DO (ANTI) COMUNISMO EM SALA DE AULA

Este capítulo tem por finalidade problematizar a incorporação dos games no ensino de História. Para tanto, logo de início apresentamos a definição do conceito de jogo e sua função social. Em seguida, discutimos a incorporação dos jogos na educação e, em especial, no ensino de História. Por fim, aprofundaremos a apropriação de uma modalidade especial de jogo – os *games* – e sua aplicabilidade na aprendizagem de conteúdos e conceitos históricos. Nesse sentido, e como um pequeno exercício, concebemos um *game* destinado a uma atividade avaliativa junto aos alunos do 9º ano Ensino Fundamental II e cuja temática é o (anti) comunismo. Por meio do dele, acompanharemos o detetive Raposão numa divertida aventura investigativa. Afinal, como nos alerta Jorn Rüsen, no processo de aprendizado histórico devem ser levados em conta não só o fator cognitivo, mas “componentes estéticos e políticos da consciência da história e da cultura histórica em quando pré-requisito, condições e determinações essenciais dos objetivos do aprendizado histórico” (RÜSEN, 2011:48).

Na perspectiva de Jorn Rüsen, a consciência histórica pode ser entendida como a

suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RUSEN, 2001: 57)

Ainda de acordo com o autor, existem quatro tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética. - o que faz da história não uma disciplina por ela mesma, mas algo que orienta o sujeito história em sua vida racional e prática. (RÜSEN 2010:61). A consciência histórica representa, ainda, a consciência da temporalidade histórica. Esse conceito define a capacidade humana de situar-se no tempo, não enquanto grandeza física, mas conforme ele foi historicamente concebido desde a modernidade. Nesse sentido ontogênico, a origem da consciência histórica estaria imersa no processo de aquisição da linguagem. Para falar, os indivíduos aprendem palavras que expressam o tempo — ontem, rápido, frequentemente etc.— e por meio delas moldam um conceito de tempo próprio de sua

cultura. Esse conceito de tempo não é ‘lógico’, mas ‘histórico’: é o tempo “socialmente produzido”, “das inovações técnicas, da dinâmica das organizações, da formação de normas”. O significado da palavra ‘rápido’, por exemplo, pôde variar de uma cultura para outra. (CARDOSO, 2008: p.161). A ideia defendida por Odimar Cardoso (2008) mostra justamente a questão de que a “didática da história” trabalha com uma temporalidade diferente da matemática, por exemplo. O aprendizado histórico vai além de decorar formulas prontas: é necessário reflexão e interpretação, leitura, diálogo. A problematização histórica obviamente vai na contramão do “decoreba” puro simples.

Segundo Rüsen (2011: 82), “aprender é um processo dinâmico onde a pessoa que aprende é transformada”. Particularmente, entendo esta transformação como um processo de humanização. Pensar, interpretar a história como fato objetivo também é subjetivar tal fato que serve para compreensão de si mesmo, no mais profundo do imperativo socrático do “conhece-te a ti mesmo”. E para que isso aconteça é necessário quebrar as barreiras de poder que impõe um tipo de ensino que privilegia uma formação pouco reflexiva e crítica, no sentido de “treinar” o estudante a responder certos “descritores” que não o transformam, mas simplesmente o instrumentaliza a serviço da técnica e não da autonomia de pensamento.⁴⁴

Neste sentido, e para subverter essa lógica, o professor precisa diversificar suas estratégias ao fazer a “transposição didática” dos conteúdos disciplinares. Só deste modo é que irá auxiliar os estudantes a criar uma autonomia do pensamento; ou seja, serem capazes de refletir sobre o “fato histórico” e entender que estes possuem uma interpretação e uma representação.

De alguma forma, boa parte dos docentes se esquece que no Ensino Fundamental II lidamos com adolescentes que não são adolescentes do século XIX ou XX, mas adolescentes do século XXI. Talvez falte a nós, professores (as) a atitude de alteridade, ou seja, colocar-se no lugar do Outro. Quem de nós aguentaria ficar em média quatro horas por dia, sentados, trocando de professores e de disciplina a cada 50 minutos, e ouvindo-os de forma passiva? Na maioria das vezes, é isso que impomos aos nossos discentes. Mas quando quebramos este paradigma e fazemos dos estudantes sujeitos ativos do conhecimento, o trabalho docente toma outra forma. O estudante torna-se sujeito histórico do próprio aprendizado histórico, criando assim uma “consciência histórica” a partir dos “fatos históricos” apresentados em sala de aula. Acreditamos que, nesse sentido, os jogos – e em especial os jogos digitais – se apresentam como uma importante ferramenta de ensino.

⁴⁴ Nesse sentido, entendemos que a atual BNCC apresenta alguns retrocessos ao, por exemplo, reduzir a carga horária das disciplinas de humanidades, como a História.

3.1. A FUNÇÃO SOCIAL DOS JOGOS E SUAS DIMENSÕES

Definir o que vem a ser a palavra jogo é algo difícil, em razão de seu caráter polissêmico (BROUGÈRE, 2003; KISHIMOTO, 1998). Nesse sentido, muitos autores debruçaram sobre este tema e cunharam distintas definições (CALLOIS: 2017; HUIZINGA: 2019; HENRIOT: 1989; BENJAMIN: 1984). Dado que não é nossa finalidade aprofundar as discussões feitas pelos especialistas acerca da definição e natureza do jogo, adotaremos aqui a noção com a qual mais nos identificamos. Trata-se daquela delineada pelo historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945), para quem o jogo é:

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA: 2019, p.16)⁴⁵

De acordo com esta definição, as principais características do jogo seriam: a intencionalidade, a liberdade, o prazer, as regras, o caráter fictício e a limitação espaço-temporal. Ainda segundo Huizinga (2019), conquanto não seja um produto desta, o jogo é uma atividade basilar da cultura - pois está presente na linguagem, no mito, na ciência, na guerra, no direito, na filosofia e até na poesia. Na visão deste autor, jogar não é somente algo natural deste humano que ele chama de *Homo Ludens*, mas também de outros animais que jogam e brincam.⁴⁶ Mas é o homem, em sua racionalidade, que dá significado e representatividade ao ato de jogar: “As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde do início, marcadas pelo jogo. Tome-se por exemplo, o caso da linguagem, esse primeiro instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar” (HUIZINGA, 2019: 05).

Segundo RETONTAR (2013) e CAILLOIS (2017), inspirados no trabalho de HUIZINGA (2019), os jogos – dentro do ambiente cultural - podem ser classificados em

⁴⁵ A publicação de *Homo Ludens* ocorreu originalmente em 1938.

⁴⁶ Aqui reside uma questão semântica com os termos “jogar” e “brincar”. RETONTAR (2013), CAILLOIS (2017) e HUIZINGA (2019) trazem em suas obras uma análise acerca dos significados e significantes das palavras. Em português, jogar e brincar muitas vezes podem ser usados como sinônimos conceituais em se tratado de atividades lúdicas. No presente trabalho usaremos as palavras “jogo”, “brincadeira” como sinônimos dentro da cultura didático-pedagógica que queremos analisar; ou seja, considerando a dimensão lúdica para o Ensino de História.

quatro formas específicas: *âgon* (de competição); *alea* (sorte); *Minicry* (simulacro); e *Ilinx* (Vertigem).⁴⁷

Os chamados jogos agônicos ou de competição sempre estiveram presentes nas civilizações antigas e modernas, pois a competição faz parte da natureza humana. Se voltarmos à cultura grega, nos deparemos com os jogos olímpicos antigos - que eram uma forma de prestar homenagens aos deuses e parar as guerras. A própria narrativa homérica nos poemas *Ilíada* e *Odisseia* mostram esta competição. A *Ilíada*, quando narra a *Ira de Aquiles*, o mostra competindo. HUIZINGA (2019) chama a atenção também para o fato de ser a filosofia clássica grega também é um jogo. Um jogo de linguagem, lógica e retórica. Não à toa Platão escreve suas obras em formas de diálogos. Ou seja, o diálogo é um jogo de ideias, uma dialética que se coloca entre dois “adversários” que não guerreiam entre si com artefatos materiais – posto que neste jogo suas armas são o pensamento, a lógica e a retórica. Na Idade Média, as chamadas “questões disputadas” no período das escolásticas não deixam de ser um jogo, onde o perdedor poderia levar a pior.⁴⁸

RETONTAR (2013), HUIZINGA (2019) apontam a *Alea* ou os jogos de sorte como aquilo que é fruto do acaso, no sentido de quem joga. O jogador não depende somente dele, mas está nas “mãos do destino”. Nas civilizações antigas, esta maneira de jogar estava fortemente relacionada ao Sagrado:

A vontade divina, o destino, a sorte parecem aos nossos olhos entidades mais ou menos distintas, ou ao menos tentamos distingui-las como conceitos. Mas para mente arcaica, são coisas mais ou menos equivalentes. Pode-se se conhecer o destino fazendo com que se pronuncie. Uma decisão oracular nos chega por perspectivas incertas de sucesso. Pode-se jogar com paus, com pedras, ou abrir à sorte páginas do livro sagrado, e o oráculo responderá (HUIZINGA, 2019:103).

Portanto os jogos de sorte não dependem tanto do jogador, mas do acaso. Depende da carta, da pedra, da escolha, etc. RETONDAR (2013) nos dá um exemplo interessante sobre os efeitos dos jogos de azar no psiquê humana. Mesmo sabendo que a “vitória” aqui depende do acaso, aquele que joga é levado por uma adrenalina e uma vontade enorme de jogar. Para

⁴⁷Assim como os autores citados, entendemos que esta classificação geral dos jogos não passa de uma convenção, pois em um mesmo jogo podemos encontrar um ou mais desses elementos. Afinal, o nosso popularmente *truco* (jogo de cartas), contém ao mesmo tempo três aspectos desta classificação: competição, sorte e simulacro.

⁴⁸ Citamos aqui o famoso caso de Tomás de Aquino que no século XIII na Universidade de Paris lutou contra ideias averroístas. Como vencera o debate, os averroístas foram expulsos da Universidade de Paris com seu principal representante Sérgio de Bramante. (Cf. AQUINO. T. *Sobre a unidade do intelecto ou tratado contra os averroístas*. Lisboa, Edições 70).

explicitar isto, cita o exemplo de Dostoiévski na obra *O jogador*, onde em uma confissão autobiográfica o autor russo fala da adrenalina de colocar-se diante de uma roleta para tentar a sorte e a defesa moral que faz de que o homem precisa enfrentar as intempéries da vida, ou seja, desafiar a morte.

Nos jogos de Simulacro ou *Minicry* há uma forte relação entre os jogos e as artes. O papel do jogador é simular um papel social (CAILLOIS, 2017; HIUZINGA; 2019). Ou seja, o jogo é uma grande representação daquilo que não se é. Assim, brincar o carnaval seria um aspecto dos jogos de simulacro onde “o verdadeiro sujeito se esconde através de seus personagens” (RETONDAR, 2013: 49). Nos jogos de simulacro há muito fascínio e sedução, como numa representação teatral.

Uma última categoria dos jogos são os de vertigem ou *Ilinx*. Nesta, a busca pelo controle da vertigem é que move o jogador a romper seus limites e desafiar seus sentidos para chegar ao êxtase. Na sociedade urbanizada podemos ver estes jogos de vertigem nos parques de diversões, em brinquedos como a *montanha russa* e o famoso *Kamikaze* - onde os “jogadores” que se propõem a encará-los tem que dominar sua vertigem para evitar o pior. Como veremos adiante, a classificação proposta por CAILLOIS (2017) pode facilmente ser aplicada aos games, pois neles as encontraremos facilmente.

Apresentado o jogo através de suas características sociais e históricas, passamos a seguir a abordar uma outra importante função social do jogo: a educação.

3.2. OS JOGOS, A ESCOLA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Na cultura ocidental, o reconhecimento da potencialidade dos jogos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem estava presente desde a antiguidade. Nesse sentido, filósofos como Aristóteles (385-322 a.C.) e Platão (427 – 347 a.C) já destacavam o potencial educativo presente nos jogos. Contudo, foi apenas no final do século XIX que o jogo adquire um estatuto educativo (BROUGÈRE: 2003). Naquele contexto, o jogo suas funções pedagógicas estavam pautadas em três possibilidades, a saber: como recreação; como estratégia motivacional à aprendizagem e, por fim, como exercício físico. O autor destaca ainda que naquela época priorizava-se os jogos disciplinados, controlados, vigiados, dirigidos, organizados, não havendo espaço para a valorização da espontaneidade.

De lá para cá, diversos teóricos têm apontado os benefícios que os jogos podem trazer para a aprendizagem escolar. Embora a grande maioria dos jogos não seja feita para a aprendizagem de um conteúdo específico, eles podem auxiliar no desenvolvimento de

conceitos abstratos e complexos, pois em linhas gerais estimulam o exercício da imaginação, o raciocínio, a curiosidade, a interação, a argumentação e a memória (FORTUNA, 2003; KISHIMOTO, 1996). Segundo afirma Brougère:

Não é o jogo em si mesmo que contribui para a educação, é o uso do jogo como meio em um conjunto controlado que lhe permite trazer sua contribuição indireta à educação. O educador deve saber tirar proveito desta força bruta da natureza, e somente esse controle garante o resultado. Deve-se saber limitar o papel do jogo, e não formar jogadores. (BROUGÈRE: 1998, p.201).

Nessa mesma direção, Carla Beatriz Meinerz (2013) destaca que jogar em sala de aula é trazer ética e estética ao cotidiano escolar. A intenção do jogar possibilita ao docente trazer para a sala de aula seu objeto de pesquisa e fazer recortes dos temas historiográficos de uma forma lúdica:

No caso específico do jogar em sala de aula, defendemos o tipo de interação dialógica, tanto do ponto de vista discursivo quanto do ponto de vista social. O professor é convidado a desenvolver a habilidade de construir jogos em que as práticas de diálogo intelectual e afetivo são fundamentais. Nesse processo o professor faz escolhas, adapta, cria, recorta, tanto formas de jogar, quanto conteúdo para o jogo, convencido da ideia de que pesquisa e docência podem alimentar-se mutuamente. (MEINERZ: 2013, 76)

Tais afirmações acerca dos benefícios do jogo no processo educativo estão presentes nos documentos norteadores da educação brasileira. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento de crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório. (PCN, BRASIL, 1998, p. 47).

Por tudo isso, não é de hoje que podemos notar a utilização dos jogos nas mais diversas disciplinas. Na Matemática, por exemplo, destacam-se os jogos de Trilha e de Cartas, muito utilizados no trabalho com sequências numéricas; na Química, destaca-se os jogos do tipo RPG (Role Playing Game) e as adaptações de jogos tradicionais como o Ludo e o Uno; na Biologia são comuns a adaptação de jogos de Tabuleiro e de Cartas, etc.

Na disciplina de História merecem destaque os seguintes tipos de jogos: tabuleiro; jogos de dinâmica e expressividade grupal; *Role-Playing Games* (RPG) e os jogos digitais (MEINERZ: 2013, p. 107). Ainda de acordo com Carla Beatriz Meinerz, os jogos de tabuleiro “parecem ser aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar” (MEINERZ: 2013, p. 107). No que se refere à temática afeta ao comunismo, podemos destacar, nessa modalidade, o jogo *Monopoly*. Criado em 1904 por Elizabeth Magie, uma jovem feminista e crítica do sistema capitalista, o jogo visava levar as pessoas a refletirem sobre os diferentes resultados sociais das regras que regulavam a posse da propriedade.⁴⁹

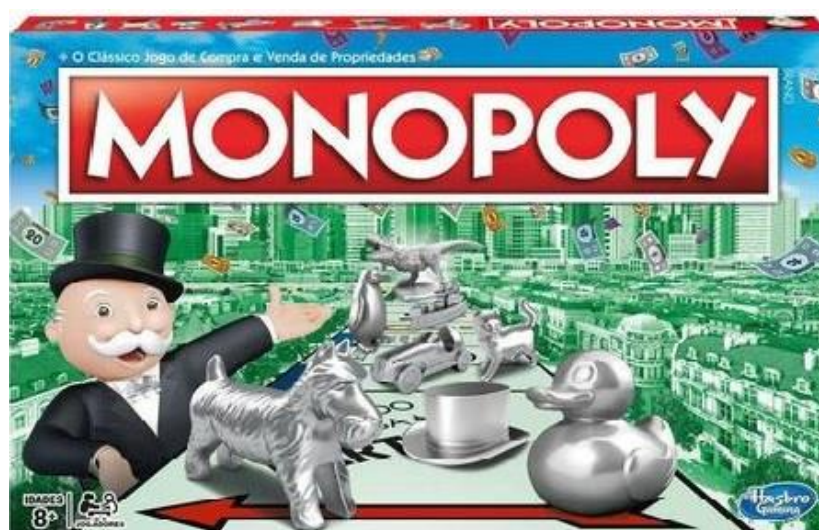


Figura 15 : Jogo Monopoly (reprodução)

Originalmente, o jogo de tabuleiro possuía duas regras distintas: a regra da “prosperidade”, onde todos venciam quando o jogador que iniciava com menos dinheiro dobrasse sua quantia; e a regra “Monopolista”, quando um jogador só viajava levando todos os outros à falência. A intenção da criadora era mostrar as contradições do sistema e como o monopólio de terras poderia levar a consequências sociais diferentes. Ou seja, a questão estética apresentada no jogo ensinava aos jogadores as questões éticas envolvidas na questão

⁴⁹ A inspiração surgiu com um livro que seu pai, o político antimonopólio James Magie, havia lhe dado. Nas páginas do clássico de Henry George, *Progresso e Pobreza* (1879), ela encontrou a convicção de que "o direito igual de todos os homens ao uso da terra é tão claro como seu direito a respirar o ar - é um direito proclamado pelo fato de sua existência". Ver em <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-41043786>.

socioeconômicas. Hoje o *Monopoly* continua sendo vendido e jogado, mas somente com a regra “Monopolista”, que estimula a lógica capitalista do acúmulo de bens.⁵⁰

O idealismo de Elizabeth Magie a levou a crer que o jogo permitiria que as crianças “vissem claramente a injustiça do nosso sistema presente de propriedade” e, no futuro, virassem adultos capazes de lutar contra isso. O curioso é que ela criou algumas regras opcionais, mais alinhadas ao projeto igualitário do seu mentor Henry George. No entanto, esse “adendo” passou despercebido pelos usuários. O sucesso do jogo se consolidou mesmo por causa da ganância.⁵¹

Cabe destacar que, embora o jogo tenha tido sua finalidade original modificada, nada impede que o professor (a) faça adaptações nas regras e utilize o mesmo para o trabalho com conceitos históricos, como aqueles afetos à temática do comunismo. Nesse sentido, muitas são as experiências didáticas feitas a partir de adaptações promovidas pelos docentes de diversas disciplinas, como já mencionado anteriormente.

A seguir, exploraremos as potencialidades do trabalho com os jogos digitais na escola e, em especial, na disciplina de História.

3.3. OS GAMES, A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com Filomena Moita (2010), um game pode ser definido como um jogo de atividades que envolve um ou mais jogadores. O *game*, antes de mais nada, é um desafio aos jogadores:

a cada jogada, o oponente apresenta uma ação, o que possibilita, a cada jogada, a cada jogo, desafios diferentes. No que diz respeito ao conflito, ele é resultado natural da interação. Os jogadores tentam procurar uma meta, mas existem obstáculos dinâmicos, resultantes de interação resultante de jogador/jogador ou jogador/máquina, e isto previne a realização fácil dessa meta. Tais obstáculos devem dar uma ilusão de reação propositada, pelo menos, para as ações dos jogadores. Se os obstáculos não são ativos, inteligentes, o jogo não é nada além de um quebra-cabeça. (MOITA, 2010:117)

Os primeiros *games* foram criados nos anos 1960. O primeiro jogo eletrônico data do ano de 1961, quando Steve Russel, um aluno do MIT (*Massachusetts Institute of*

⁵⁰ O jogo *Monopoly* chegou ao Brasil em 1944 em parceria da fabricante de brinquedos Estrela e a Hasbro, empresa detentora dos direitos do jogo. A Estrela lançou o jogo como o nome “Banco Imobiliário”. Com o fim da parceria, a Hasbro passou a adotar o nome “Monopoly”.

⁵¹ MELLO, Raphaela C. “Monopoly: A origem anticapitalista do jogo mais adorado do mundo” in *Aventuras da História*. Edição eletrônica 25/01/2020. [Aventuras na História Monopoly: A origem anticapitalista de um dos jogos mais adorados do mundo \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/aventuras-da-historia/monopoly-a-origem-anticapitalista-de-um-dos-jogos-mais-adorados-do-mundo/).

Technology), desenvolveu um jogo cujo objetivo era evitar que uma nave espacial caísse em um buraco negro. De lá para cá, os jogos eletrônicos desenvolveram-se de tal forma que fazem parte do cotidiano de milhões de pessoas ao redor do planeta.

Nos dias atuais, os games são inúmeros e variados e envolvem crianças, jovens e adultos pelas várias temáticas que apresentam. Além disso, são jogados em vários meios de mídia, tais como computadores, tablets e celulares. Embora não tenham sido criados originalmente com fins educacionais, muitos games acabaram sendo adotados nas escolas justamente pela sua potencialidade educativa. Como exemplo, podemos citar o game *Minecraft*, adotado em milhares de escolas em todo o mundo e que tem auxiliado professores em diversas disciplinas como Química, Matemática e História.⁵²



Figura 16 : Jogo Minecraft (reprodução)

Neste jogo, os jogadores são convidados a explorar um mundo tridimensional feito a partir de blocos que, quando manipulados, geram desafios aos participantes. Este, por sua vez, tem que descobrir e extrair matérias-primas, construir ferramentas artesanais, estruturas e terraplanagens e, em alguns casos, combater inimigos gerados pelo jogo bem como cooperar ou competir contra outros jogadores. Em suma, o game desafia o jogador a adquirir recursos –

⁵² Criado em 2009 pelo desenvolvedor sueco Markus Persson (“Notch”), o jogo de sobrevivência foi adquirido pela Microsoft em 2014. O jogo já vendeu mais de 200 milhões de cópias em todas as plataformas e possui mais de 126 milhões de jogadores ativos mensalmente. Em 2016, a empresa lançou o Minecraft Education Edition, uma versão específica para o uso nas escolas e que disponibiliza ferramentas exclusiva para professores e alunos. Para saber mais consultar: <https://education.minecraft.net/pt-br/class-resources/computer-science-subject-kit>.

que são ilimitados - para construir o mundo e se manter vivo, permitindo ao mesmo uma interação com aquilo que está sendo construído. Na disciplina de história.

De algumas décadas para cá, tem crescido o número de autores que defendem a inserção dos jogos digitais nas escolas como forma auxiliar a educação e o trabalho docente (PRENSKY: 2010; 2012; MATTAR: 2010; MOITA: 2007; BATES: 2016). Na visão de alguns destes intelectuais, tal medida se faz mesmo urgente, dado o descompasso entre as novas tecnologias da informação e comunicação utilizadas pelas novas gerações e os métodos de ensino tradicionalmente adotados nas escolas. De acordo com Marc Prensky,

A tecnologia digital tem sido parte integrante da vida de nossas crianças desde seu nascimento, e um resultado importante é que elas pensam e processam informações de uma maneira fundamentalmente diferente da que nós, seus antecessores (que crescemos em um mundo bem mais analógico), utilizamos. Essas diferenças vão mais longe e bem mais fundo do que a maioria dos pais e educadores consegue perceber, provavelmente afetando a organização do cérebro das crianças (PRENSKY: 2010, p.58).⁵³

Assim, estes autores argumentam que a escola “parou no tempo”, pois ainda hoje, em pleno século XXI, utiliza predominantemente uma linguagem linear e verbal que pouco dialoga com as novas formas de comunicação; as quais, por sua vez, são mais dinâmicas e atrativas às crianças e jovens. De acordo com João Mattar:

A Educação dos nossos jovens está hoje brutalmente segmentada: na escola, no ensino de conteúdo descontextualizado que o aluno tem de decorar, passiva e individualmente; nos games, o aprendizado em simulações que o próprio jogador ajuda a construir, ativa e colaborativamente (MATTAR:2010, p. XIII).

Nessa mesma direção, A. W. (Tony) Bates destaca que:

Na era digital, estamos rodeados, na verdade imersos, em tecnologia. Além disso, a taxa de mudança tecnológica não mostra nenhum sinal de abrandamento. A tecnologia está levando a grandes mudanças na economia, na nossa forma de nos comunicarmos e relacionarmos com os outros, e cada

⁵³ Um exemplo da adaptação do jogo para o trabalho com conteúdos históricos pode ser conferido em: <https://education.minecraft.net/lessons/cultura-afro-brasileira/>.

⁵⁴ Marc Prensky é um consultor educacional norte-americano que popularizou os termos: “nativos digitais”, para referir-se aos indivíduos pertencentes à geração que já nasceram imersos na linguagem digital; e “imigrantes digitais”, para designar aqueles que nasceram na geração analógica e estão em processo de interação com as novas tecnologias; ou seja, em transição.

vez mais no modo como aprendemos. No entanto, nossas instituições educacionais foram construídas em grande parte para outra era, baseado em uma era industrial, em vez de digital (BATES: 2016, p.55)

Segundo João Mattar, existe mesmo um abismo entre a escola e as novas gerações:

Um dos motivos desse abismo que separa, hoje, professores e alunos é que os jovens cresceram jogando videogames. Os games não são mais apenas um produto que atende certo nicho de mercado, mas um elemento cotidiano para boa parte das pessoas. Videogames estão presentes cada vez em maior número nos domicílios brasileiros; isso sem falar na incrível disseminação dos aparelhos celulares e outros dispositivos móveis no país. A geração dos *gamers* já constitui um grupo muito grande, e não estamos prestando a devida atenção à revolução causada por esse fenômeno (MATTAR: 2010, p. XV).

Nesse mesmo sentido, Filomena Moita destaca que:

Os games constituem uma das consequências do avanço tecnológico e da convergência do computador para as telecomunicações, transformando-o em poderosa máquina de comunicação e informação. Assim, nas últimas décadas, crianças, em todo o mundo, têm se encantado com games e passam mais horas diante de telas de computador do que a maioria dos seus pais, avós e professores gostariam. Santaella (2003) refere que quaisquer meios de comunicação ou mídia são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada novo meio de comunicação traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio. Gee (2004) defende que jogar games é ser alfabetizado de uma nova forma (MOITA: 2007, p.11)

De fato, o número de crianças, jovens e adultos que jogam os chamados jogos digitais não para de crescer a cada ano. De acordo com dados apresentados pelo mercado de games, atualmente existem cerca de 2,2 bilhões de usuários em todo o mundo, sendo que destes jogadores 75,7 milhões são brasileiros. Ocupamos o 13º lugar no cenário mundial e a primeira posição na América Latina.⁵⁵

Embora os games não tenham sido originalmente “criados para a educação, são instrumentos de aprendizagem, permitindo a construção de um currículo adequado e lúdico para a educação de jovens que estão inseridos em um mundo novo”. (MOITA: 2007, p. 09). Também cabe destacar que não há uma unanimidade acerca da utilização dos jogos digitais na educação. Para pesquisadores como Armstrong e Casement (2001), os problemas decorrentes do uso dos games são maiores que os potenciais benefícios.

⁵⁵ Ver: <https://valorinveste.globo.com/objetivo/empreenda-se/noticia/2019/07/30/brasil-e-o-13o-maior-mercado-de-games-do-mundo-e-o-maior-da-america-latina.ghml>.

Embora não seja nosso propósito aprofundar este debate devido aos limites do presente trabalho, destacamos que a realidade que se apresenta é que a maioria dos nossos alunos (as) possuem acesso aos jogos digitais, seja por meio dos videogames ou, o que é mais comum, através do computador e do celular.⁵⁶ Assim, consideramos que é mais produtivo procurar lidar com as novas tecnologias e torna-las aliadas no processo de ensino do que simplesmente proibi-las. Nesse sentido, cabe ao professor a importante tarefa de mediar este processo educativo.

3.3.1. Os benefícios educativos dos games na educação escolar

Segundo os defensores da incorporação dos jogos digitais na educação, os benefícios advindos da adoção dos games em sala de aula são diversos e abarcam várias disciplinas. A pesquisadora Filomena Moita, citando as conclusões do pesquisador norte-americano Paul Gee (2004), afirma que

os games estimular a criança a ser **mais crítica, construtiva e reflexiva** do que o ensino convencional numa sala de aula [pois] possuem quebra-cabeças e outros desafios capazes de proporcionar [...] uma **melhora cognitiva** muito maior que uma aula convencional (MOITA: 2007, p.38)

E mais:

As crianças adquirem um **maior nível de aprendizagem [...] porque o conhecimento obtido nos games pode ser aplicado imediatamente**. Além disso os games tem a vantagem de permitir passar informações de uma maneira mais divertida e interativa. Em contrapartida, na escola, os alunos tendem a ser passivos e só irão utilizar o que lhes foi ensinado quando fizerem a lição de casa. **Ao jogarem vídeo game, as crianças compreendem melhor as imagens, os símbolos e estimulam a criatividade** (MOITA: 2007, p.39).

O escritor e consultor Marc Prensky também é categórico ao afirmar que as pesquisas sobre neurologia mostram que o cérebro dos nativos digitais é diferente de gerações anteriores:

O cérebro apresenta plasticidade maciça, o que não se entendia ou acreditava enquanto os *baby bombers* cresciam. Ele pode passar e efetivamente passa, por reorganizações constantes (...) A velha ideia de que temos um número

⁵⁶ O Brasil é o quinto maior mercado de smartphones no mundo, com cerca de 230 milhões de celulares ativos no país, segundo pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP).

fixo de células cerebrais que morrem uma a uma foi substituída por pesquisa que mostram o reabastecimento constante de nosso estoque de células cerebrais (PRENSKY, 2001:67).

Ainda de acordo com este autor, os nativos digitais comunicam-se de maneira diferente, compartilham de maneira diferente, compram e vendem de maneira diferente, trocam de maneira diferente, etc. Ou seja, as crianças criadas com computador “pensam diferente do resto de nós. Elas desenvolvem mentes em hipertextos. Elas se movimentam rápido. É como se suas estratégias cognitivas fossem paralelas, não sequências” (PRENSKY: 2010, p.72)

Para além dos benefícios cognitivos, os games também auxiliam no desenvolvimento psicomotor, auxiliando os alunos (as) a melhor perceber e ordenar o espaço que os cerca:

Muitos tipos de tarefa exigem o pensamento lógico, de quebrar a cabeça e que envolvem a organização espacial, além de outros pensamentos complexos, encontram-se embutidos nos jogos de computador e de videogame de que eles tanto gostam (PRENSKY, 2001: 93)

Ou seja, o desafio de jogar em diferentes cenários faz com que estes observem com mais acuidade e atenção os espaços que adentram para vencer os desafios apresentados pelos jogos. Além disso, os games auxiliam no aperfeiçoamento dos reflexos e da coordenação motora.

Outro aspecto que merece destaque é o desenvolvimento da capacidade de concentração. Assim como os demais jogos, os games tem a capacidade de motivar os alunos a se concentrar por horas a fio para atingir suas metas e objetivos. Nesse sentido, os jogos digitais seriam uma poderosa ferramenta para aumentar a concentração das crianças e adolescentes:

No que diz respeito a períodos de atenção, há dois termos da área médica que são relativamente novos, amplamente discutidos na última década: Transtorno de Déficit de atenção (TDA) e seu irmão, Transtorno de Déficit de Atenção com hiperatividade (TDAH) (...) um número enorme de crianças é diagnosticado com esta doença – se é que pode chamá-la doença -, que costuma ser tratada com Ritalina e outros remédios. O doutor F. Xavier Catellanos, chefe da unidade de pesquisa de hiperatividade e déficit os Institutos Nacionais de Saúde afirmam que “todos conhecemos pessoas com déficit de atenção que conseguem se concentrar muito bem e por horas quando o assunto são os jogos de computador” (PRENSKY, 2001, p.78-79)

Além disso, os jogos digitais também estimulam os trabalhos colaborativos e em grupo, pois em muitas situações são requerem habilidades como o compartilhamento de estratégias e a divisão de tarefas. Nesse sentido,

Os games constituem espaços de rede colaborativa de partilha e inovação, e são uma interface educacional para as interações que desenham a flexibilização das aprendizagens e os modos de aprender colaborativamente e em rede. A rede comporta um potencial que está embutido na sua possibilidade de promover os processos de inovação e colaboração dentro do grupo, permitindo a utilização de conhecimentos já adquiridos e de informações para gerar novos conhecimentos (MOITA: 2007, p.78)

Na linguagem dos jogadores, *o clã* possibilita o trabalho de equipe - que sabemos é uma habilidade bastante valorizada no mercado de trabalho nos dias atuais. Assim, o jogo e o trabalho em equipe motivam a aprendizagem, levando os estudantes a aprender conteúdos novos para enfrentar novos desafios propostos pelos jogos. Marc Prensky cita, como exemplo, um caso onde crianças da terceira série se interessaram em aprender a língua grega após iniciarem um jogo baseando na arqueologia. Na curiosidade de ler o que estava em uma caixa enterrada na areia, elas se reuniram para juntas, buscarem a solução para decifrar o que estava escrito em língua grega: “Tínhamos crianças lendo grego na terceira série porque elas queriam conseguir ler as coisas escritas em um objeto enterrado na caixa de areia. Elas aprenderam pesos e medidas, como categorizar coisas, como fazer pesquisa na biblioteca” (PRENSKY: 2001, p. 264).

Por fim, cabe salientar que “os games preparam as crianças e os jovens para um futuro em que a utilização do computador, será cada vez mais crucial, permitindo aos indivíduos lidarem, de forma mais eficaz, com essa nova interface em seu cotidiano” (MOITA: 2007, p.44).

Pelo exposto acima, os jogos digitais podem prestar um grande auxílio para a virada educacional que tanto se discute no processo educacional. Como afirma (PRENSKY, 2001), a utilização de jogos digitais não é uma solução mágica, mas uma metodologia que possibilita uma nova dimensão no processo ensino aprendizagem, pois:

Aprender é um grande trabalho. Não há método que funcione por si só para tudo. A aprendizagem baseada em jogos digitais é motivante ao ensinar de maneira completamente diferente de outros métodos. Mas esta não é única solução para todos os problemas dos treinamentos nem uma varinha de condão que resolve tudo. A Aprendizagem baseada em jogos digitais precisa ser combinada com outros métodos de aprendizagem, tão funcionais quanto ela. (PRENSKY: 2001, p.27)

Trata-se, portanto, de mais um desafio para as escolas e os educadores:

Precisamos desesperadamente de novas ideias e metodologias que criem interesse nessas novas gerações e as ajudem a aprender. Não dá mais para ficar lhes dizendo coisas, pois elas simplesmente não ouvem. Não dá para fazer exercícios de repetição, pois são de matar. Quem de nós está procurando inventar novas metodologias que consigam atingir essa geração embebida de tecnologia? (PRENSKY, 2001, p.128).

Por outro lado, também estamos cientes de que, em se tratando de escola pública, onde a estrutura física e tecnológica tanto para professores como para os estudantes ainda é precária, a adoção dessas novas metodologias passa por investimentos maciços do Estado em capacitação profissional e em infraestrutura. Além disso, temos que levar em conta que a maioria de nós, professores, não somos “nativos digitais” e, portanto, pouco sabemos das novas tecnologias da comunicação e informação. Mas acreditamos que estas dificuldades não impedem que iniciemos tal processo de aprendizagem – afinal, a maioria dos alunos (as) já está de alguma forma integrada nessa cultura do ciberespaço (LÉVY: 2010).

A seguir, exploraremos como a disciplina de História pode se beneficiar dos jogos digitais para promover a aprendizagem histórica.

3.4. OS GAMES E O ENSINO DE HISTÓRIA

Vimos, na introdução deste trabalho, que a incorporação dos games no ensino de História tem sido objeto de estudo por parte dos historiadores ligados ao ensino de História (ARRUDA: 2011; COSTA: 2017). É verdade que este movimento ainda é incipiente se comparado aos estudos acerca de outras linguagens tais como a literatura, música, os quadrinhos e o cinema, por exemplo. Além da falta de informação e formação acerca do tema, corroboram para essa resistência a ideia segundo a qual a incorporação dos games no ensino de História deixaria em um segundo plano a abordagem dos conteúdos da disciplina, na medida em que priorizaria o aspecto da “diversão” ou “brincadeira. Ou, em outras palavras, o uso do *game* seria apenas o mais do mesmo e ainda eliminaria da disciplina o trabalho com seus conteúdos.

De fato, o uso das tecnologias deve ser feito de forma planejada e intencional, de modo evitar as atividades mecânicas, as quais, por sua vez, não promovem no estudante o exercício do pensar, como no exemplo abaixo citado:

Uma professora (...) pediu aos alunos irem à sala de informática pesquisar o nome completo de Pedro I, o imperador brasileiro. A tarefa consistia em consultar algum *site* de história onde pudessem encontrar tal informação. Os alunos desempenharam a tarefa a contento. Tratava-se, todavia, de uma questão não reflexiva, da busca de uma informação extremamente setorizada

para entender os significados históricos daquele personagem, um dado, que depois de localizado pelo primeiro aluno, podia ser copiado mecanicamente pelos demais, sem qualquer emprego do computador. O trabalho de refletir sobre uma informação, articulá-la a outras e desenvolver um raciocínio ficou de fora da operação (GUIMARÃES: 2019, p.113).

Este exemplo demonstra o risco que muitas vezes podemos cometer se não soubermos dosar ou entender o uso da informática, dos *games* e outras tecnologias em sala de aula. A forma pode tomar o lugar do conteúdo e até mesmo esvaziá-lo, dando a impressão de que a aula não passou de uma grande diversão. Afinal, a maior ilusão que o uso de tais tecnologias pode causar “é a tola sensação de que os sujeitos e instrumentos clássicos da aprendizagem caíram em desuso” (GUIMARÃES: 2019, p. 115).

Em sentido contrário a esta visão, diversos historiadores (as) têm defendido que o uso dos *games* pode auxiliar o professor (a) no trabalho com importantes conceitos e noções históricas. Trazer os jogos para sala de aula pode contribuir para desfazer a ideia de que os conteúdos deveriam simplesmente “ser jogados” e cumpridos segundo a burocracia escolar. Ao mesmo tempo, eles podem ser uma maneira segura de experimentar a realidade e narrar a história de forma lúdica (MOTA: 2010, p. 116). Além disso, como enfatizou Marcella Albaine F. da Costa (2017: 37), “muitos *games* utilizam fontes históricas em seu enredo, possibilitando também a construção de ambientações e simulações de contextos históricos”.

Nesse sentido, concordamos com Marc Prensky (2001; 2010) quando afirma que não há como sustentar o argumento de que os estudantes não aprendem nada como os jogos. Muito pelo contrário:

O jogo é “um autêntico espaço de formação, não pela temática do jogo em si, mas porque insere o jogador em situação-problema, nas quais ele precisa buscar soluções para os desafios posto pelo jogo ou jogadores. Para tanto, ele necessita orientar-se por outras experiências ou por documentos e registros que tratem de seus problemas específicos (ARRUDA, 2011, p. 90).

Vemos então que o uso de *games* sala de aula pode ser uma via de mão dupla, fazendo o docente cumprir seu papel de professor, pesquisador e investigador e os estudantes de sujeitos do conhecimento, pesquisando, interagindo, participando do processo, não se limitando à simples memorização de fatos ou datas. Nesse sentido, o trabalho com as novas tecnologias pode sim ser um passo a mais que vai ao encontro desta geração de “nativos digitais”, adequando assim o Ensino de História aos novos tempos, sem se esquecer da responsabilidade social, que seja rico em conteúdo e possibilidade a inserção das pessoas na cidadania, e por consequência uma sociedade menos desigual (PINSKY & PINSKY:2003).

Ao invés de jogarmos conteúdo que não fazem sentido para o aluno, deveríamos jogar com os conteúdos não para esvaziá-los, mas para torná-los significativos a estes mesmos estudantes permitindo a construção de experiências significativas na educação básica (COSTA; 2017). Acreditamos que o ato de jogar pode permitir a aprendizagem de conceitos históricos e possibilitar o desenvolvimento do discente de forma divertida e prazerosa. Neste sentido, a utilização dos *games* em sala de aula pode auxiliar esta geração a “jogar com conteúdo” através de características próprias que MATTAR (2013) levanta a partir das habilidades citadas, tais como: ser protagonista do aprendizado, aprender a partir da relação erro e acerto, da interação e da interatividade, da cooperação. O ensino de história parece ser terreno fértil para usar o instrumento como o *game*, pois o professor de história não deixa de ser pesquisador e pode se preocupar com a pesquisa para compreender o processo ensino aprendizagem e o mundo que o cerca na tentativa de melhorá-lo (PEREIRA; ALVES, 2009)

Em trabalho pioneiro sobre a utilização dos jogos digitais no ensino de História, o historiador Eucídio Pimenta Arruda analisou as possibilidades de aprendizagem de raciocínios históricos a partir do jogo *Age Of Empires III* – trama na qual os jogadores buscam equipar um exército para conquistar territórios e administrar cidades em diferentes civilizações.⁵⁷

⁵⁷ A primeira versão do jogo surgiu em 1997. Para informações recentes acerca das últimas versões do game ver: <https://www.ageofempires.com/>.

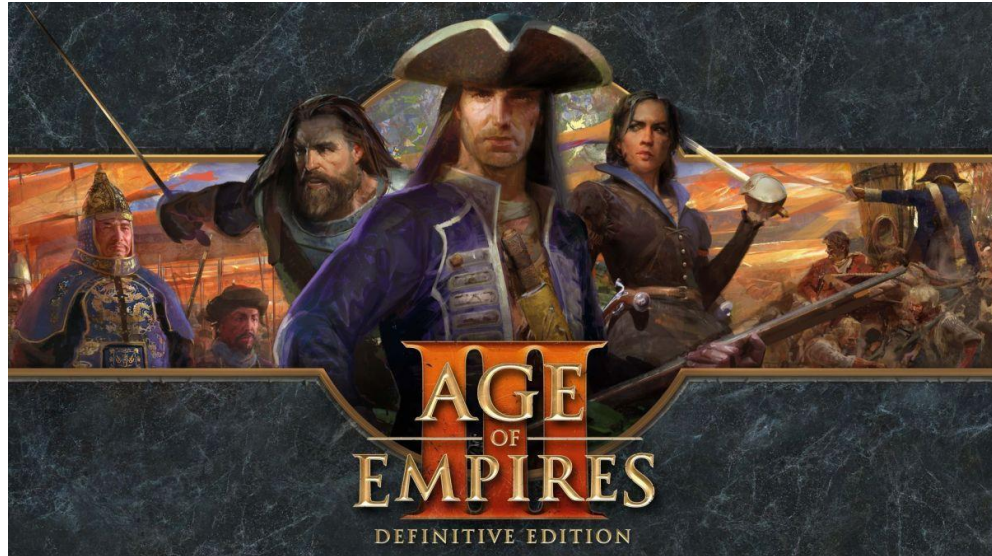


Figura 17: (Divulgação). Fonte: <https://www.ageofempires.com/>

O jogo abarca um recorte temporal que vai dos séculos XVI, período dos grandes descobrimentos, até a *Era Imperial* entre os séculos XVIII e XIX. O jogo não foi criado com o intuito de ensinar o jogador a aprender “nenhum saber histórico sistematizado”, sendo, portanto, ficcional. Por outras palavras, o game não ensina a História tal qual esta é ensinada na escola. Contudo, ao mergulhar no universo do jogo o pesquisador encontrou uma vasta gama noções que podem ser tratados e trabalhados no Ensino de História, tais como: tempo, espaço, narrativa, analogia, organização social, cultura, poder, economia, formas de governo, agência, etc.

Em relação ao desenvolvimento da noção de tempo, o autor destaca que

Compreender as dimensões temporais do jogo introduz o jogador no percurso da construção de raciocínios e ideias históricas, necessários à aprendizagem da História. A dimensão temporal, seja ela a cronologia, a linearidade ou a simultaneidade dos acontecimentos, é um dos elementos mais complexos na compreensão da História (ARRUDA, 2011, p.51)

Nas falas dos jovens jogadores que optaram pelo jogo, Eucídio Arruda constatou a fascinação destes pelas imagens que remetem ao passado:

Verifiquei que a relação entre o jovem e o jogo é semelhante a uma observação microscópica, como se ele pudesse perscrutar uma outra época pela simulação desta e, ao mesmo tempo, pudesse “pagar pra ver” o que acontece quando ele provoca intervenções (ARRUDA: 2011, p. 145)

Embora, de um modo geral, prevaleça nos jogos digitais a noção de tempo linear e sequencial, é possível vislumbrar possibilidade de explorar sua complexidade. No que se refere ao jogo em tela, as noções de tempo emergem a partir das ações dos *clãs* – termo vinculado às organizações tribais. Neles,

pode-se observar, por exemplo, relações entre o presente e o passado, o papel da experiência (ou o tempo de contato que o sujeito possui com determinado objeto) e a vinculação de dimensões simbólicas do passado e sua respectiva reconfiguração nas relações do presente (ARRUDA: 2011, p. 148).

Em relação ao espaço, o autor constatou a tentativa dos jogadores em aproximar o espaço do jogo com o espaço real. Segundo Eucídio Arruda, é na dimensão espacial

onde o jogador alcança maior nível de liberdade, uma vez que pode construir cenários, transformá-los tomando como suporte a realidade, decidir como explorar o cenário e observar os resultados de tais explorações. A manipulação do espaço permite ao jogador vivenciar as implicações das decisões que ele toma no que concerne ao modo pelo qual vai explorar seu espaço (ARRUDA: 2011, p.152).

Assim, o espaço é diretamente relacionado às transformações, quer sejam elas das estruturas físicas ou de poder. Um último elemento que gostaríamos de destacar é a relação dos jogos digitais e a narrativa histórica. O jogo também é uma forma de narrativa histórica, a partir do momento que,

(...) a história é reescrita a cada nova partida. O acontecimento indeterminado é o que mais chama a atenção do jogador, o que faz com que ele fique preso ao jogo, pois, mesmo com toda a experiência e com todas as escolhas realizadas sobre a civilização considerada mais forte, do ponto de vista bélico, econômico e tecnológico, ainda assim, ele nunca sabe qual será o resultado da partida e, por conseguinte, qual será o resultado da história, do acontecimento histórico virtual do jogo (ARRUDA: 2011, p.157).

E isto acontece justamente porque o jogo “convida” o protagonista, ou seja, o jogador, a ser protagonista e dar sua visão dos fatos. O jogo, como “obra aberta”, não se prende a intenção de seus produtores; ao contrário, vai além ao possibilitar o jogador “brincar com a história”: narrar, problematizar, interpretar, temporalizar, acontecimentos históricos que são o pano de fundo do jogo, como no caso do game *“Age of Empires”*. Dessa forma salienta Eucídio Arruda:

Pensar o jogo de temática histórica é ultrapassar a mensagem enviada pelos seus produtores e pensar na perspectiva da apropriação que se faz pelas comunidades de jogadores. Não cabe justificar a violência do jogo ou os discursos totalizantes nele construídos, mas analisar as construções de discursos e narrativas pelos jogadores e como esses discursos se transformam e configuram-se em pensamento histórico. (ARRUDA: 2011, p. 165)

Um exemplo disso, no jogo acima mencionado, é a possibilidade de o jogador se colocar no lugar dos povos americanos conquistados pelos europeus, num verdadeiro exercício de alteridade.



Figura 18:

fonte: <https://ggames.com.br/files/file/295-tradu%C3%A7%C3%A3o-age-of-empires-iii-the-warchiefs-pt-br/>

Por tudo que foi exposto, consideramos mais que pertinente o uso dos *games* no ensino de História, como é o caso da temática do socialismo-comunismo. Dialogar sobre o uso que se faz das narrativas históricas através dos *games*, neste caso o socialismo-comunismo, pode colaborar para que o Ensino de História possa cumprir seu papel no campo da pluralidade de ideias.

3.4.1. OS JOGOS DIGITAIS E A TEMÁTICA DO (ANTI) COMUNISMO

Numa breve sondagem na internet tivemos uma grata surpresa ao encontrar diversos jogos em plataformas *online* sobre fatos históricos relacionados à temática do comunismo⁵⁸. Na página *ludopedia.com.br* encontramos 64 games que de alguma forma abordam o assunto. Deles, destacamos três que tem relação direta com a disciplina de História: *Red Flag Over*

⁵⁸ Ver: <https://www.ludopedia.com.br/lista/19931/jogos-sobre-comunismo-socialismo-e-temas-associados>.

Paris, sobre a comuna de Paris; *Reds! The Russian Civil War 1918-1921*, jogo de guerra sobre a Revolução Russa; *Cuba libre*, que retrata a revolução cubana.

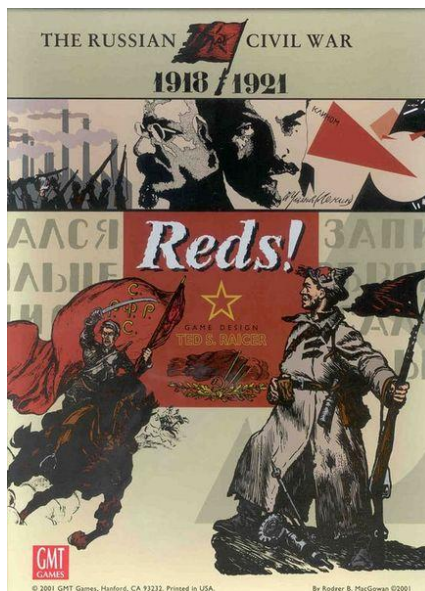


Figura 19: Reds! (divulgação).

Fonte: <https://boardgamegeek.com/image/38284/reds-russian-civil-war-1918-1921>

Em relação à temática do (anti) comunismo havia um jogo na plataforma “Steam” de jogos online chamado “*Bolsomito*”.⁵⁹ O universo virtual do jogo anticomunista “*Bolsomito*” repete o mantra segundo o qual o comunismo seria um perigo para o Brasil e traz personagens caricatos como o “fantasmaenés” e o “Professor Oráculo de Carvalho”, que ajudam o Bolsomito a derrotar o “exército vermelho” - que é apoiado, inclusive, pela grande mídia. Outro jogo que trata da questão (anti) comunista é *Black The Fall*, onde o jogador assume a figura de uma maquinista e tem que fugir do regime ditatorial comunista.

Por outro lado, temos jogos que se aproximam do comunismo e fazem uma crítica do sistema capitalista, como o já apresentado *Monopoly*. A edição do jornal *A Folha de São Paulo*, de 17 de novembro de 2019, traz uma reportagem sobre estes jogos sob o título: “Games criam distopias para criticar a exploração do trabalho e o capitalismo”. Trata-se de um game norueguês chamado de *Mosaic*, disponível na Plataforma *Steam*. Nele, o jogador pode interpretar a personagem que quiser. Segundo a reportagem citada:

O jogo segue o dia a dia de um trabalhador de uma megacorporação, que vive em uma espécie de distopia atual, na qual praticamente não há contato físico, relações interpessoais e nem muito motivo para ser otimista. Com uma paleta de cores escuras, é tudo monótono, repetitivo e sem sentido. O

⁵⁹ Segundo informação disponível na plataforma, o game foi removido a pedido da distribuidora. Contudo, pode-se ter uma ideia do jogo pelos vídeos disponíveis na plataforma *youtube*.

protagonista segue apenas vivendo, até que se rebela contra o sistema. (FSP, 17/11/2019).

Como se pode notar, existe uma variedade de jogos sobre a temática para que o professor (a) possa analisar as possibilidades de uso dos mesmos em sua prática docente. Neste caso, o importante é saber avaliar, dentro de cada realidade escolar, as potencialidades que cada jogo pode oferecer para o trabalho de conceitos ou noções históricas, tal como fez o historiador Ecídio Arruda em sua pesquisa acerca do jogo *Age of empires III*.

3.4.2. PENSANDO A ELABORAÇÃO DE UM JOGO DIGITAL SOBRE O (ANTI) COMUNISMO: O GAME DETETIVE RAPOÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A ideia de apresentar conceitos sobre o comunismo a partir dos *games* para turmas do fundamental II, no caso, oitavos e nonos anos, visa necessariamente realizar com eles um trabalho de “historiador” aos moldes - e com as devidas diferenças - daquilo que Ginzburg chama de “paradigma indiciário” (GINZBURG: 2007). A ideia do jogo é que o estudante “jogue” investigando as ideias comunistas desde as suas origens, passando pelos escritos de Marx e Engels (tema relativo ao 8º ano) e indo até o desenvolvimento do ideário anticomunista no Brasil, conforme demonstramos no II capítulo.

Com vistas a desenvolver as características do jogo e seu roteiro, considerei pertinente realizar uma sondagem como os estudantes acerca do termo “comunismo”. Nesse sentido, pedi aos mesmos que representassem, por meio da escrita de um pequeno texto, o entendimento que tinham sobre tal termo.⁶⁰ As respostas foram tabuladas e sintetizadas no quadro abaixo:

⁶⁰ Entendo aqui, a partir do Rüsen, que a representação é uma espécie de narrativa por meio da qual os estudantes expressaram suas percepções através da escrita. O exercício de representação ocorreu em uma turma de oitavo ano de Ensino Fundamental II no Colégio Estadual Pedro Fecchio, na cidade de São Tomé-Pr. Na atividade, pedi aos 27 (vinte e sete) estudantes que escrevessem livremente sobre o conceito de comunismo. Tal atividade aconteceu em fins de 2018.

Representação I	“O comunismo em minha opinião é um vínculo entre a sociedade, quando ouço a palavra “comunismo”, penso em “comunidade”, ou seja, a relação e o convívio entre as pessoas.
Representação II	“O comunismo é uma forma de governo que tem total poder sobre as pessoas”; “O comunismo é uma utopia, pois pensa uma sociedade igualitária”
Representação III	“O comunismo é uma ideologia econômica, política e social segundo a qual os indivíduos devem viver em igualdade”.
Representação IV	“O comunismo na minha opinião é uma instituição que ajudava as pessoas”
Representação V	“O comunismo é um regime de governo com poder absoluto”
Representação VI	“O comunismo é a ideia de um país sem governo, onde não há liberdade de expressão”

TABELA 2: Representações dos alunos (as) sobre o comunismo

Como se pode perceber, os estudantes demonstraram possuir uma percepção variada acerca do termo comunismo. Alguns associaram a palavra a um governo utópico; outros a uma forma de governo que tem por princípio promover a igualdade entre as pessoas. Já outros, trouxeram a percepção de que o sistema comunista é um regime que controla as pessoas, onde não há liberdade de expressão. Cabe destacar que todas essas “representações” estão presentes no imaginário coletivo e, de certa forma, dialogam com as diferentes visões de mundo que povoam o imaginário social brasileiro.

O conceito de comunismo, pensado na história subjetiva de cada um, tem reflexos na forma como este sujeito histórico expressa tal conceito:

A consciência histórica expande a memória pela recuperação sistemática da experiência histórica e mediante a aplicação sistemática de modelos reflexivos de interpretação. Nas etapas evolutivas de cultura da memória, cabem à consciência histórica funções de estabelecer as memórias sociais e culturais (RÜSEN, 2015: 227).

Em tal atividade há uma subjetivação da objetivação, usando um termo de Rüsen. Assim, mesmo sem contato direto com o tema, os estudantes já representam alguns elementos do “comunismo”, ligando o conceito a uma forma de governo, instituição, liberdade de expressão, regime político, econômico-social, etc. A maioria expressa o comunismo como forma de governo, inclusive como “regime de governo absoluto” (Representação V) - o que neste caso representaria o fim da democracia, como aconteceu no regime stalinista na URSS.

A maioria das representações retratam o “comunismo” como um conceito ideológico e um sistema político que tira a liberdade dos indivíduos. Algo que aparece nas (27) vinte e sete representações que chegaram em nossas mãos.⁶¹ Quando deste exercício, terminamos nesta turma o conteúdo sobre a “*Revolução Russa*” e alguns conceitos do “Marxismo-Lenismo” e o início do governo totalitário de Stalin - o que parece ter dados novos instrumentos para que os estudantes pudessem (re) significar o conceito de comunismo à luz da Revolução Russa.

A seguir, apresentamos mais detalhadamente as características do jogo “Detetive Raposão”.

3.4.2.1. O JOGO “DETETIVE RAPOSÃO”

Como se sabe, a elaboração de um jogo digital envolve um trabalho interdisciplinar e exige, além de muito tempo, o dispêndio de significativas despesas financeiras (NOVAK: 2010). Diante destas dificuldades, optamos nesse primeiro momento por elaborar algo simples e que servisse como uma primeira experiência para o aprimoramento futuro do jogo. Assim, a proposta pensada foi a de se criar um jogo que pudesse servir como uma espécie de atividade avaliativa.⁶²

Assim, o jogo seria uma forma de fazer o estudante retomar os conteúdos, rever as fontes e então poder resolver as questões propostas, tal e qual a ideia de que o historiador também é um detetive que através das fontes históricas busca responder as perguntas propostas pelo objeto que pesquisa. A ideia é que os estudantes possam retomar os conteúdos em um *game 2D* e através das fases do jogo relembrar conceitos através de fontes históricas que representam alguns conceitos do comunismo e do anticomunismo no Brasil.

Em nível de teste, disponibilizamos o jogo aos alunos dos nonos anos. Como o jogo, nesta fase só “roda” em *Personal Computer* (PC) ou *Notebook*, nem todos os alunos tiveram acesso. Algumas sugestões que alguns estudantes me deram foi a questão dos desenhos gráficos, que deveriam ser aprimorados. Em relação às questões propostas, alguns disseram que estas foram fáceis de responder, tendo em vista que é um conteúdo que, mesmo à distância, em ensino remoto, eles estão vendo através das aulas televisionadas.

⁶¹ Como continuei o trabalho sobre o comunismo com os estudantes da mesma turma, os resultados das representações serão demonstrados em trabalhos futuros.

⁶² Para saber mais sobre o processo de criação de uma game com conteúdos históricos ver ALVES, Lynn e PEREIRA, Pereira. O papel do historiador no desenvolvimento de um game. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios/publicacoes/sbgames2009/pereiraalves.pdf>.

Acreditamos que a programação do jogo possa dar ferramentas ao professor para inserir documentos e outras questões, variando a cada ano a proposta de avaliação e dos documentos sobre o tema. Destacamos, contudo, que se trata de uma proposta a ser pensada, visto que não é simples lidar com a questão de direitos autorais e a própria programação do game.

O jogo, em fase experimental e aprimoramento, está disponível no link: <https://fron.ch/raposo/>. (Cf. APÊNDICE).



Figura 20: Jogo Detetive Raposo

Como mencionado anteriormente, o presente jogo ainda está em fase de desenvolvimento. Esperamos que, como a aplicação do mesmo junto às turmas dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental II e as contribuições daí decorrentes, tenhamos subsídios para continuar a aprimorá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão de seu já clássico livro *Em guarda contra o perigo vermelho*, publicado no início deste milênio, o historiador Rodrigo Patto Sá Motta afirma que, nos dias de hoje, “o anticomunismo parece fenecer junto com seu adversário e razão de ser, o comunismo, que hoje dá sinais estar nos estertores” (MOTTA: 2002, p.281) . O autor evidentemente refere-se ao comunismo histórico, ou seja, aquele ligado aos projetos de transformação revolucionária de inspiração soviética. Parece estranho falar em “ameaça comunista” em pleno século XXI, trinta anos depois da queda do muro de Berlim - marco que deu início a derrocada da “utopia comunista” no leste europeu. Ouvir falar do “perigo vermelho” no Brasil seria cômico se não fosse trágico! Contudo, o mesmo também alerta que não descarta o advento de disputas “opondo grupos conservadores a mobilizações favoráveis a mudanças sociais” (MOTTA: 2002, p.281).

De fato, decorrido pouco mais de uma década da publicação do referido livro, o Brasil assistiu a emergência uma nova onda conservadora, criada sob pretexto de libertar o país da ameaça comunista. Em clara semelhança ao que ocorreu em períodos anteriores, a polarização política ocorrida entre 2015-2018 também desembocou num “golpe”, seguido da eleição de um governo conservador.

Assim como ocorreu em momentos anteriores, muitos dos argumentos utilizados para combater a onda comunista que ameaçava o país foram construídos a partir de falácia e mentiras ou da exarcebação e distorção dos fatos históricos. No Brasil o discurso sobre o comunismo, podemos inferir, foi cercado por uma certa ignorância e má fé. De um lado a ignorância alimentada por visões distorcidas do comunismo e de outro a má fé que alimentava tais visões distorcidas, já que “a revolução soviética de 1917 criara um novo ordenamento político, que aparecia como um golpe na sociedade liberal em crise” (D’ARAÚJO, 2000: 7).

O ressurgimento da polarização política em meio ao crescimento das chamadas *fake news* impôs mais um desafio aos professores (as) de História e demais ciências humanas. A disseminação de visões e imagens deturpadas acerca do significado de termos como comunismo, socialismo e capitalismo tem dificultado até mesmo a abordagem desses temas em sala de aula. Não raro, os docentes tem enfrentado a resistência dos alunos, dos pais e até mesmo dos gestores das instituições – sobretudo quando estas são privadas.

Foi visando romper com essas resistências que nos propusemos a trabalhar com a metodologia dos *games* em sala de aula. Elemento constituinte da cultura humana, os jogos fazem parte das mais diversas civilizações e podem ser encontrados em diferentes períodos

históricos. Por sua vez, os jogos digitais são um produto da contemporaneidade, onde as novas tecnologias produzem inovações num ritmo e quantidade nunca antes vistos. É dela faz parte a geração nativa digital, que nasceu e sempre conviveu com a microinformática. Conforme nos lembra Arruda (2011: p.180), “para o jovem contemporâneo, o digital não é uma aparato técnico a ser utilizado nos momentos de necessidade – ele não é secundário em suas vidas, mas faz parte da sua própria vida”.

Dessa forma, o uso dos games se constitui uma importante estratégia para aproximar a escola do universo cultural das novas gerações, haja vista que ainda hoje nota-se um enorme distanciamento entre estes dois campos. Como bem destacou Eucídio Arruda,

a tendência dos imigrantes digitais, nesse caso, os professores, é de criar condições de ensino e aprendizagem que não levem em consideração o lugar que as tecnologias ocupam na vida dos jovens. Trata-se de uma tentativa frustrada de demonstrar a importância da tradição, dos saberes acumulados com base na negação da importância da atualidade para a própria vida do jovem (ARRUDA, 2011:181)

Ou seja, a falta de um olhar mais acurado para a realidade e o universo cultural dos alunos (as) tem causado sérios problemas na relação de aprendizagem, na medida em que estes se sentem desmotivados e desvalorizados pelos docentes. Estes, por sua vez, se sentem frustrados por não ver nos discentes a motivação e o interesse em aprender os conhecimentos disciplinares. Esse distanciamento só poderá ser rompido se nós, docentes, nos conscientizarmos da necessidade de buscar essa aproximação com a cultura digital partilhada pelas novas gerações. E uma destas formas de aproximação reside justamente na apropriação dos jogos digitais como ferramenta de aprendizagem.

Atualmente, para além da indústria do entretenimento, os jogos digitais já são utilizados na formação de recursos humanos no mundo corporativo. Cabe destacar que muitos destes jogos são estruturados sob narrativas históricas; ou seja, são ambientando em épocas passadas e exploram as peculiaridades das diferentes culturas em suas tramas. Embora não tenham o compromisso com a cientificidade e a historiografia, estas narrativas se constituem num campo fértil para que o professor (a) explore as possibilidades ali presentes para ensinar competências e habilidades afetas à disciplina.

Em se tratando da disciplina História, acreditamos que, por meio dos jogos digitais, é possível desenvolver diversas habilidades relacionadas ao aprendizado histórico, tais como a noção de tempo, espaço, classe social, poder, cultura e a própria narrativa histórica. Viajemos nessa aventura!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Adamczak, Bini. **Comunismo para crianças**. São Paulo: Três Estrelas, 2018.
- ADDOR, Carlos Augusto; DEMINICIS, Rafael (Orgs.). **História do Anarquismo no Brasil. Volume II**. Achiamé. Rio de Janeiro, 2009.
- ADROALDO, José Silva Almeida. **“Pelo Senhor, marchamos”: os evangélicos e a ditadura militar no Brasil (1964-1985)**. Tese apresentada ao programa de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ: 2016.
- ALVES, Lynn. **Game over: jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Futura, 2005.
- ALVES Lynn; PERREIRA Filipe. **O papel do historiador no desenvolvimento de um game**. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/buzios/publicacoes/sbgames2009/pereiraalves.pdf>.
- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o Marxismo Ocidental**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA. M.L; PIRES. M.H. **Filosofando**. São Paulo: Moderna, 2014.
- ARMISTRONG, Alison; CASEMENT, Charles. **A criança e a Máquina. Como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco**. Porto Alegre : Artmed, 2001.
- ARRUDA, Eucídio P. **Aprendizagem e jogos digitais**. Campinas: Editora Alínea, 2011.
- ARRUDA, Eucídio P. O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens. *Ensino em Re-Vista*, v.18, n.2, P.287-297, jul./dez. 2011.
- ARRUDA, E. P. E SIMAN, L. M., 2009. Jogos Digitais, juventude e as operações da cognição histórica. In: FONSECA, Selva. **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Alínea, 2009.
- AZEVEDO JUNIOR, Mariano. Videogames e Consciência Histórica: **A experiência narrativa das ficções históricas em Bioshock**. IN: XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis-SC, 2015.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: **Enciclopédia Einaudi**. Vol.5. Lisboa: Imprensa Nacional, 1985.
- BACZKO, Bronislaw. **Los Imaginarios Sociales: memórias y esperanzas colectivas**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
- BELLO, Robson Scarassati. História e Videogames: como os jogos eletrônicos podem ser pensados por historiadores (Artigo). In: **Café História – história feita com cliques**.

Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-e-videogames>. Publicado em: 13 nov. 2017. Acesso em 02\01\2020

BERNARDES, M. P. (2019). Reflexões sobre o lançar de dados na sala de aula. In: **História, histórias**, 7(13), 56-77.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERTELLI, Antônio Roberto. **Capitalismo de Estado e Socialismo: o tempo de Lenin (1917-1927)**. São Paulo, IPSO/IAP, 1999.

BERTONHA, João Fábio. **Fascismo, Nazismo, Integralismo**. São Paulo: Ática, 2002.

BLACKBURN, Robin (Org.). **Depois da Queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BLOCH, Marc. “A história, os homens e o tempo”. In: **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política**. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BONET, Luciano. Anticomunismo. In: BOBBIO, Norberto (Org.). **Dicionário de Política**. 12ª ed. Brasília, DF: Unb, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998a

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998c

BRASIL. Presidente (2019: Jair Messias Bolsonaro). **Discurso por ocasião da posse presidencial**. Brasília, 1 jan. 2019. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/leia-a-integra-dos-dois-primeiros-discursos-do-presidente-jair-bolsonaro>> acesso em 03\03\2019.

BRASIL: Presidente (1963-1964: João Goulart). **Discurso na central do Brasil**. Rio de Janeiro, 13 de Março de 1964. Disponível em:<

<http://www.ebc.com.br/cidadania/2014/03/discurso-de-jango-na-central-do-brasil-em-1964>> acesso em 30/06/2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003.

BUBER, M. **O socialismo utópico**. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: A máscara e a vertigens**. Petrópolis, Vozes, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. *O que precisa saber um professor de História*. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e política no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAVALARI R. M. F. **Integralismo: ideologia e organização de um movimento de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru: EDUSC, 1999.

CERRI, Luiz Fernando. **O ensino de História e a Consciência Histórica**. São Paulo: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**. São Paulo: Penguin Classics;Companhia das letras, 2012.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, pp. 61-80.

COLÉGIO ESTADUAL PEDRO FECCHIO. **Projeto Político Pedagógico**. São Tomé-PR, 2019.

COSTA, Caio Tulio. **O que é anarquismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COSTA, Homero de Oliveira. **A insurreição comunista de 1935**. [Recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2015.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e games: dimensões, práticas em sala de aula**. Curitiba: Appris, 2017.

D'ARAÚJO, Maria C. **O estado novo**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed.: 2000.

D'ÁVILA, Sérgio. O dia em que Jango começou a cair. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 13 de março de 2004. Disponível em <http://almanaque.folha.uol.com.br/ditadura_13mar2004.htm> acesso em 21\04\2019.

DELEUZE, Gilles. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2003.

DOBB, Maurice. **A Evolução do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DUFLO, C. **O jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DULLES, John. W.F. **O comunismo no Brasil: 1935-1945 – repressão em meio ao cataclismo mundial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ENGELS, F; MARX; K. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo, Boitempo, 2007.

FERMIANO, M. A. B. O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? **História Hoje**, v. 3. N.7, jul. 2005.

FERREIRA, Jorge. **João Goulart: uma biografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FERREIRA Jr. Wanderely. *Filosofar em uma época que não se pensa*. In: **O filosofar, hoje, na pesquisa e no ensino de filosofia**. / Jorge da Cunha Dutra e Roberto Goto, organizadores - Blumenau: IFC, 2018

FERRO, Marc. **A revolução russa de 1917**. 2º ed. São Paulo: Perspectiva. 1988.

FICO, Carlos. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. São Paulo: Contexto, 2015.

FILHO, Daniel Aarão Reis. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Editora Unesp. 2003.

FILHO, Evaristo de Moraes. “A proto-história do marxismo no Brasil” in MORAES, João Quartim e REIS, Daniel Aarão. **História do Marxismo no Brasil** v.1. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRASES de Bolsonaro, o candidato que despreza as minorias *Istoé* São Paulo, 24 de set. de 2018. Disponível em: < <https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/>> acesso em 25\03\2019.

FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos.** (1914-1916). São Paulo: Companhia das letras, 2010.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo. Moderna, 1996.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
GEE, J., P. Bons *videogames* e boa aprendizagem. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27 n. 1, jan./jun. 2009. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 1 jul. 2013.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PERREIRA, Nilton MULLET (Orgs) **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita: o futuro da política radical.** São Paulo: Editora Unesp, 1996.

GINZBURG. Carlo. **Mitos, emblemas e sinais.** 2º ed. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GUIMARÃES, Selva; Silva, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca de do tempo entendido.** 4ª ed. Campinas: Papirus, 2016.

HEINRICH, Michel. **Karl Marx e o nascimento da sociedade moderna.** São Paulo: boitempo, 2018.

HOBBSAWN. Eric. *et alli.* **História do Marxismo** v.1 .Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOBBSAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade.** 4a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

_____. **Como mudar o mundo- Marx e o marxismo (1840-2011).** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **“O que os historiadores devem a Karl Marx”.** In: *Sobre História.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOMERO, **Ilíada.** São Paulo. Companhia das letras; Peguin, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens,** São Paulo, Perspectiva, 2019.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego.** São Paulo. Martins Fontes, 1994.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Org.). **Porque gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2016.

KANT, Immanuel. “O que é esclarecimento”. In MARÇAL, Jairo. **Antologia Filosófica**. Curitiba: SEED, 2009.

KISHIMOTO, Tisuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KISHIMOTO, Tisuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KOSELLECK, Reinhart et al. **O conceito de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto & PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Uma História dos Conceitos: Problemas Teóricos e Práticos**. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

KOTKIN, Stephen. **Stálin. Vol I. Paradoxos do poder, 1878-1928**. São Paulo: Objetiva, 2014.

LEFEBVRE, H. **O Marxismo**. São Paulo: Difel, 1979.

LENIN, Vladimir I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Boitempo, 2017

LENIN, Vladimir I. Que fazer? A organização de operário e a organização de revolucionários. In: LENIN, V. I. U. **Obras Escolhidas**. Volume 1. Lisboa: Avante; Moscovo: Progresso, 1977.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LÉVY, P., 1996. **O Que é o Virtual?** São Paulo, Editora 34.

MAGALHÃES, Mário. **Entre lutas e lágrimas**. Rio de Janeiro. Record, 2019.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARAM, Sheldon L. **Anarquistas, imigrantes e o movimento operário brasileiro, 1890-1920**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – livro I**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª ed. Revisada. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. H. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. H.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTAR, João. **Games em Educação: como os nativos digitais aprendem** 2ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz G. (Org.). **Historiadores pela democracia: O golpe de 2016 e a força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016.

MOITA, Filomena. M. G. da Silva Cordeiro. “Os *games* e o Ensino de História: Uma reflexão sobre possibilidades de novas práticas Educativas”. In **Plurais**, Salvador, v1, n.2. p. 115-130, maio\ago de 2010.

MOTTA, Rodrigo P. Sá. **Em guarda contra “o perigo vermelho”: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 2002.

MOTTA, Rodrigo P. Sá. **Jango e o golpe de 64 na Caricatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

NAPOLITANO Marcos. **1964: História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.
NEVES, I. B. Jogos digitais e Ensino de História: um estudo de caso sobre o *history game* Triáde: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Dissertação (Mestrado em Educação) Salvador: UNEB, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a utilidade e desvantagens da História para a Vida**. São Paulo: Loyola, 2005.

NOVAK, Jeanne. **Desenvolvimento de games**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

OLIVEIRA, Rodrigo Santos de. **“O inimigo mortal do sigma”: o anticomunismo da Ação Integralista Brasileira (1932-1937)**. Rio Grande. Pluscom editora: 2011.

OSVALD. Vivian. Aumento da desigualdade social põe crescimento global em risco. *O globo*. 25\01\2019. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/economia/aumento-da-desigualdade-social-poe-crescimento-global-em-risco-23401838>> acesso em 15\02\2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de História para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2009.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla B. *Por uma história prazerosa e consequente*. In: Karnal, Leandro. (Org). **História na sala de aula** 5º ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PLATÃO. **A república**. 2º ed. São Paulo, Martins Fontes, 2014

PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Edipro, Bauru: 1999.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais**. São Paulo: Senac-SP, 2012.

PROUST. Michel. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2008.
QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1995.

REED, John. **Dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Penguin Classics; Cia das Letras, 2010.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **A Revolução que mudou o mundo: Rússia, 1917**. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: UNESP, 2004.

REIS FILHO, Daniel Aarão (Org.). **História do Anarquismo no Brasil. Volume I**. EDUFF. Niterói, 2006.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **Luís Carlos Prestes: um revolucionário entre dois mundos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

RETONDAR, J. **Teoria do jogo: A dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis, Vozes, 2013.

RODEGHERO, Carla Simone. **O Diabo é Vermelho: Imaginário Anticomunista e Igreja Católica no Rio Grande do Sul (1945-1964)**. Porto Alegre: Editora UPF, 2003.

RÜSEN, Experiência, *Interpretação e Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.) **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**. Curitiba. Editora da UFPR, 2004.

RUSS, Jacqueline. **O socialismo utópico**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SADER, Emir. “O marxismo ocidental no Brasil” In: ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o marxismo ocidental / Nas trilhas do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANFELICE, J. L. *Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas*. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida: O Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2017.

SCHIMIDT, Daniel Augusto. **Protestantismo e Ditadura Militar no Brasil**. São Paulo: Ed. Reflexão, 2014.

SCHWARCZ, Lilia M. **O autoritarismo no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

SCHUYTEMA, P. **Design de Games: Uma abordagem prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SEGATTO, José Antônio. **Breve História do PCB**. São Paulo. Ed. Ciências Humanas, 1981.

SELL, Carlos E. **Sociologia Clássica: Marx, Durkhiem e Weber**. 7ª ed. Petrópolis, Vozes: 2017.

SILVA, Carla. L. **Onda vermelha: imaginários anticomunistas brasileiros (1931-1934)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

SILVA, Cristiani Bereta da. Jogos digitais e outras metanarrativas históricas na elaboração do conhecimento histórico por adolescentes. *Antíteses*, vol. 3, n. 6, P. 925- 946, jul.-dez. 2010.

SINGER, André. **A direita e a esquerda no eleitorado brasileiro: a identificação ideológica nas disputas eleitorais de 1989 e 1994**. São Paulo: Edusp, 2002.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. **Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito de território na alocação de docentes como variáveis de análise** / Marcelo Nogueira de Souza – Curitiba, 2016. (Tese de doutorado)

SPINDEL, Ronaldo. **O que é comunismo?** São Paulo, Brasiliense, 1980.

SPINDEL, Ronaldo. **O que é socialismo?** São Paulo, Brasilense: 1980.

TRAGTENBERG, Maurício. **A Revolução Russa**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE I

ROTEIRO DO GAME “*RAPOSÃO: O CAÇADOR DE COMUNISTA*”

1. **Público Alvo:**

Oitavos e Nonos anos do Ensino Fundamental.

2. Ambiente e fases:

O jogo se passa na cidade REDCITY. Onde o detetive Raposão investiga as ideias sobre o comunismo. Raposão seguirá por fases: A saber:

1º Fase: 1917: No contexto da Revolução Russa e as ideias Marxistas.

2º Fase 1917-1935: As ideias comunistas e anticomunista no Brasil.

3º Fase: 1964: As ideais anticomunistas e o Golpe.

4º Fase: 2016-2018: As ideias anticomunistas retomadas na eleição presidencial.

3. História do jogo e dinâmica.

O jogo, como já afirmamos se passará no interior de uma casa o detetive Raposão será a personagem que guiada pelo jogador, irá precisar estudar e pesquisar documentos em cada fase para responder questões que o levem a fase seguinte. O jogador terá que abrir baús, gavetas e procurar “paradigmas indiciários” que possibilitem a investigação e o análise de fatos históricos que o ajudem no estudo e no aprendizado de conceitos de comunismos e discursos anti-comunistas para que ele possa fazer achar suas respostas.

4. Fases do jogo explicadas:

1º FASE: O surgimento do comunismo e a Revolução Russa:

Nesta fase o jogador deverá distinguir entre liberalismo – Socialismo Utópico e Socialismo científico. Pesquisando e respondendo sobre alguns conceitos básicos.

2º FASE: O comunismo no Brasil:

Nesta fase o jogador deverá associar o comunismo ao movimento operário e a questão da intentona comunista de 1935 e suas consequências para a formação dos discursos anti-comunistas.

3º FASE: O jogador deverá fazer uma relação entre os discursos anti-comunistas forjados no liberalismo, integralismo e religião e como eles voltam para justificar o golpe de 1964.

4º FASE: A retomada dos discursos anticomunistas como “fake News” nas redes sociais. O aluno deverá distinguir o que ainda é presenteísmo no processo histórico e relacionar algumas questões com os discursos de 1964, entre forma e conteúdo sobre o Anticomunismo.

5. O desfecho:

Chegando a vencer as 4 fases o jogador-estudante se deparará com uma síntese do sua “pesquisa-jogo” com uma avaliação de seu desempenho e o que ele precisa melhorar ou não na sua atividade como “pesquisador” dos discursos comunistas e anticomunistas.

ANEXO I

QUESTÕES PARA O JOGO

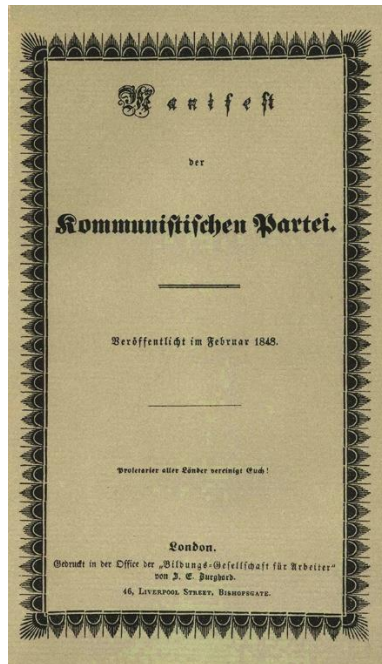
I FASE: CONCEITOS COMUNISTAS

1. O comunismo como fenômeno político e social surge na Europa em uma tentativa de sanar os problemas sociais relacionados a questão do:
 - a) Fim do Capitalismo.
 - b) A crescente industrialização e a crescente desigualdade social.
 - c) Como aspiração para Revolução Burguesa
 - d) Com o surgimento da Antiga União das repúblicas socialistas soviéticas.

Leia o texto abaixo:

Os socialistas utópicos sofreram a crítica dos socialistas científicos. Para os últimos, o socialismo utópico projetava uma sociedade sem antes devidamente avaliar as condições mais enraizadas que constituíam o capitalismo. Com isso, os socialistas ambicionavam definir a natureza do homem e, a partir disso, indicar o caminho entre a harmonia e os interesses individuais. (fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/socialismo-utopico.htm>).

2. A partir do texto podemos dizer que a crítica que Marx e Engels fazem ao que eles chamam de “Socialismo Utópico” é justamente:
 - a) Que não há nenhuma proposta de mudar as condições sociais.
 - b) Não avaliavam as condições da sociedade capitalistas.
 - c) Faziam uma crítica profunda ao capitalismo.
 - d) Propunha uma sociedade harmônica entre capitalista e socialistas.
3. Observe a imagem:



Fonte:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/86/Communist-manifesto.png>

Capa do “Manifesto comunista”

“O *MANIFESTO do Partido comunista* foi publicado pela primeira vez no final de fevereiro ou início de março de 1848.(...) O *Manifesto* tinha sido encomendado a Marx, entre três e quatro meses antes pela liga dos Comunistas.”

A partir das informações pode-se dizer que a obra citada é importante por que:

- a) Deu base científicas e teóricas as ideias comunistas.
- b) Fortaleceu o capitalismo.
- c) Desarticulou o Partido Comunista
- d) Não teve aceitação na Europa.

4. Observe a imagem:



Fonte:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/44/Fotografia_hist%C3%B3rica_de_Guarulhos_35.jpg

Arquivo histórico municipal de Guarulhos (Domínio público)

A análise de Karl Marx e F. Engels parte das condições econômicas e sociais. A imagem acima mostra operários em uma fábrica. A partir das relações de trabalho Karl Marx cria o conceito de “Mais-Valia”. Para Marx o sistema capitalista se baseia na “exploração do homem pelo homem”. Neste sentido “a mais valia” pode ser explicada por:

- a) O lucro obtido pelo trabalho alheio que se torna “Mercadoria”.
- b) O lucro do trabalho partilhado.
- c) O lucro dividido.
- d) A “mais valia” não se remete ao lucro.

II FASE: REVOLUÇÃO RUSSA E CHEGADA AO BRASIL DAS IDEIAS COMUNISTAS:

1. “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes” (MARX;ENGELS, 2010:40) A ideia exposta no *Manifesto* fez a Europa ferver. Historicamente a primeira revolução com características comunistas aconteceu na:
Voce teria como me fornecer essa referência acima pra eu colocar no rodapé da página?

- a) Alemanha 1848
- b) França 1840
- c) Rússia 1917

d) Itália 1940

2. A partir da Rússia o comunismo torna-se um movimento internacional. No Brasil as ideias comunistas chegarão a partir de 1920. Uma das dificuldades para a entrada das ideias comunistas no Brasil foi:

- a) Basicamente a maioria da população era agrária, sendo que as ideias comunistas tinham ampla aceitação no meio operário.
- b) Não houve dificuldades.
- c) O Brasil já era um país comunista.
- d) O analfabetismo impossibilitava a leitura das obras de Marx por parte da classe intelectual.

3. Leia o texto abaixo:

...os erros cometidos pela Rússia Soviética para o anticomunismo: ela era um país “sem Deus” e sem espiritualidade; “contrário a natureza humana”, a “guerra do capital” defendida pelos comunistas seria apenas fruto do “ódio” artificialmente imposto contra o capital; o comunismo não se preocupava verdadeiramente com o proletariado; propagaria mentiras como se fossem verdades científicas; e se colocava contra “civilização”. Além disso, nesta lógica, a União Soviética era o próprio comunismo que em qualquer lugar do mundo em que fosse implantado, repetiria os mesmos erros (SILVA, 2001:232)

Voce teria como me fornecer essa referência acima pra eu colocar no rodapé da página?

No texto acima pode-se notar que o discurso anticomunista nasce junto as ideias que iam chegando ao Brasil. Tal discurso leva em conta:

- a) A ideia de que a URSS era um país sem Deus.
- b) Um país espiritualizado.
- c) Não havia conflitos com o capitalismo.
- d) Não cometia erros.

4. Um dos acontecimentos que aumentou a tensão na década de 1930 foi a polarização política em dois grupos a Aliança Libertadora Nacional e a Ação Integralista Brasileira. A primeira à esquerda, liderada por Luís Carlos Prestes e a Segunda à direita, por Plínio Salgado. Um acontecimento marcará fortemente a memória e a consciência histórica das forças armadas que se colocaram sempre contra o movimento comunista. Tal acontecimento foi:

- a) A revolução constitucionalista em 1922.
- b) A intentona comunista de 1935.
- c) O Plano Cohen
- d) A II Guerra Mundial.

III. FASE: 1964 -2017.

1. A intentona comunista de 1935 marcou profundamente a consciência das forças armadas. Já na década de 1960 isto terá um impacto na política:
2. A posse de João Goulart (Jango), que deveria assumir no lugar de Jânio Quadros ia sendo adiada por que:
 - a) Jango era aliado dos EUA
 - b) Jango voltará da China, país notadamente comunista, e isto era despertava desconfiança nas forças armadas.
 - c) Jango queria dar um golpe e governar monocraticamente.
 - d) Jango queria condecorar Che Guevara.
3. Depois da posse de João Goulart e a volta do presidencialismo em 1963, as tensões sociais aumentaram. João Goulart propõe as chamadas “reformas de base”. No início de 1964 as tensões aumentam e com ela o discurso anti-comunista se torna central para o (a):
 - a) Eleições de 1965.
 - b) Golpe Civil-Militar de 1964
 - c) Concretização das reformas de base.
 - d) Maior poder ao Partido Comunista do Brasil (PCB)
4. Observe a imagem:
Apesar da imagem abaixo ser interessante, nada consta na internet sobre o direito autoral da mesma. Sugiro retirar a imagem ou trocar a questão abaixo.



A imagem acima faz alusão à Revolução Russa e a aos dois teóricos do comunismo, Marx e Engels e entre eles duas personagens da História recente do Brasil que são considerados adversários do atual governo. Desta forma podemos inferir que em 2020, o discurso anti-comunista no Brasil é:

- a) Algo esquecido.
- b) Faz parte do passado.
- c) Não está presente na memória do brasileiro.
- d) Está fortemente presente no discurso político.