

**Análise de conjuntura enquanto metodologia de ensino para o Ensino Básico:
reflexões teóricas, prática docente e aprendizado discente**

MATEUS PINHO BERNARDES*

O escrito a seguir é fruto da elaboração de meu projeto de mestrado no PROFHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC e da reflexão sobre minha prática diária enquanto professor. Uma consideração sobre o programa é contudo necessária. Dentre alguns diferenciais quanto à demais linhas de mestrado¹, como o fato de exigir que o mestrando seja professor de História do Ensino Básico², a proposta do programa prevê ao término do curso, uma dissertação propositiva; uma reflexão teórica que origine um material didático para a sala de aula, podendo ser concretizado em diferentes suportes de aprendizagem, tais quais animações, quadrinhos, transmissões de rádio, livros didáticos, etc.

Logo é sobre a construção desse projeto que este trabalho remonta. Penso que explicar a trajetória até sua concepção final é um exercício proveitoso para explanar melhor as intenções e a forma que ele assumiu. Vale apontar que a elaboração deste projeto se deu sob diferentes etapas de problematização: inicialmente me concentrei na reflexão do que seria significativo para a formação dos discentes; resolvido esse problema me ative ao tipo de suporte e somente depois ao período histórico abordado. Por ora, limito-me a anunciá-lo como uma proposta de metodologia de análise de conjuntura para o Ensino Básico, englobando a dinâmica de jogos de tabuleiro e a análise de fontes, mais especificamente a imprensa escrita. Essas características serão tratadas mais adiante.

A primeira parte (o que é significativo à formação estudantil) foi fortemente influenciada pelo meu cotidiano como professor e a dificuldade do ensino de História. A prática de lecionar em sala de aula é um laboratório constante. Seguramente a formação é fundamental, no entanto, o dia a dia ensina lições imprescindíveis que só a *práxis* proporciona. Afinal porque tal aula “funcionou”? Porque consegui prender a atenção dos estudantes? Como aquela outra a despeito de todo planejamento não teve um aproveitamento desejável? Porque a linha do tempo (a concepção de tempo histórico) é tão difícil de se ensinar aos estudantes dos 6º anos? Como lidar com a apatia de alguns? A desobediência de

* Professor ACT (Admitido em Caráter Temporário) da rede estadual de Santa Catarina. Mestrando pelo PROFHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História/UFSC, sob o financiamento da CAPES.

¹ Vale mencionar que foi determinante um processo seletivo que não exigiu como pré-requisito a apresentação de um projeto de mestrado, haja vista a alta carga horária de trabalho que possuem o público-alvo próprio do programa: os professores.

² A educação brasileira é dividida em dois ciclos, Educação Básica e Educação Superior. Usaremos no texto, a expressão “Ensino Básico” limitada às Séries Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e ao Ensino Médio, que são os períodos onde a disciplina de História ocorre.

outros? O que dizer então dos problemas infraestruturais e das péssimas condições de trabalho frutos de um Estado que precariza a Educação? Etc etc etc...

Algumas problemáticas do ensino foram se moldando com o lecionar (que no meu caso incluiu até o momento o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, o Ensino Médio Inovador e o Magistério – nas “Disciplinas Organização e Legislação Educacional” e “Fundamentos Metodológicos do Ensino de História”). Como uma questão latente em minha reflexão enquanto profissional da educação, exemplifico o ano de 2014, quando uma turma do 8º ano, a despeito de apresentar um ótimo aproveitamento durante o ano letivo, demonstrou uma substantiva dificuldade no entendimento de dois momentos históricos: a vinda da família real portuguesa para o Brasil e o processo de independência do mesmo.

O que mais me chamou a atenção em ambos os contextos subsequentes e até mesmos integrados, foi a falta de perspicácia observada pelos estudantes na compreensão das correlações de forças presentes na sociedade da época, entre interesses ingleses, as Cortes portuguesas, os partidos brasileiros (formados por diferentes extratos sociais), Napoleão, D. João e D. Pedro. Como não notar o conflito de interesses entre as partes e que estes interesses são muitas vezes antagônicos? E a continuidade nas relações entre Portugal e Brasil, encarnada num imperador herdeiro do trono lusitano?³

Essas reflexões me tomaram de assalto: mais do que saber o conteúdo em si, era necessário desenvolver um instrumental mínimo para refletir a relação entre diferentes grupos sociais. Esta é uma prerrogativa da qual o professor de História faz em todo contexto histórico que apresenta e o estudante precisa ter um domínio sobre como realizar tais operações.

Em paralelo a essas observações, pude tomar conhecimento através das reflexões de autores do campo do Ensino de História, que têm apontado a necessidade de se construir conceitos históricos no ambiente escolar e de que estes devem ser aprendidos num nível mais geral, mais básico, para assim potencializar as necessárias relações para a aprendizagem histórica. Como exemplo, pode-se inferir a importância dessa prática ao universo discente de acordo com Maria Auxiliadora Schmidt, quando esta afirma que

a construção de conceitos pode instituir o poder conceitual, isto é, o poder que os indivíduos têm de identificar e ordenar elementos da realidade social, auxiliando-o

³ Uma prática a que sempre recorro, ainda que apenas sugestiva, é a de tentar me colocar como estudante daquele ano escolar e pensar como era o meu aprendizado na época (quando era discente na anteriormente denominada 7ª série). Vale com isso reconhecer que, da mesma forma, eu não possuía uma capacidade necessária de tamanha abstração à época.

na organização, reconhecimento e interpretação do mundo. Este processo significa também a capacidade que os indivíduos adquirem de construir categorias explicativas da realidade social. Assim, as categorias ou conceitos possibilitam, entre outros, a identificação dos objetos e fenômenos da realidade social, bem como a capacidade de dar-lhes sentido e reconhecê-los a partir de sua confrontação com o já conhecido. (SCHMIDT, 1999: 150-151)

Essas reflexões sobre a construção de conceitos históricos seriam portanto uma das formas de se potencializar as necessárias relações para a compreensão histórica. Desse modo, em sala de aula nesta perspectiva seriam

apresentados subsídios para que os alunos identifiquem características para formar o[s] conceito[s].. *Não* é um trabalho estruturado numa lógica dedutiva que apresenta o conceito e sua definição, conforme estabelecida pelo conhecimento científico, para depois analisar situações que ele ajuda a analisar e compreender. É uma construção elaborada, a partir de subsídios do saber acadêmico, que permite criar uma situação de aprendizagem (...). [Com isto se estaria] criando condições para que os alunos construam o conceito, que implica num certo nível de generalidade, mas que precisa dar conta das situações particulares, exigência intrínseca e expressa de forma própria no conhecimento histórico. (MONTEIRO, 2003: 24)

Algumas destas leituras foram incorporadas à perspectiva de minhas aulas e consequentemente sobre meu planejamento. Mais que isso, pude reorientar algumas de minhas indagações de fundo mais epistemológico em meu trabalho como professor, que se traduziram da seguinte forma: se o problema parece ser o de conseguir explicitar a validade em se estudar História, superando o mero aprendizado sobre conteúdos no sentido de desenvolver a capacidade de pensar o ser humano no tempo, como desenvolver essa capacidade de reflexão, de análise entre os estudantes, respeitando sua faixa etária? Como situá-los no tempo histórico, chamando a atenção ao fato deles serem partes integrantes da História e de que o conhecimento sobre esse ramo do conhecimento é fundamental à vida em sociedade?

Seria fundamentalmente uma questão de situar o estudante na História e alertar para sua potencialidade enquanto sujeito histórico, tal como sugerem Jaime Pinksy e Carla Pinksy quando afirmam que

cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram (...) Humanizar o homem é percebê-lo em sua organização social de produção, mas também no conteúdo específico dessa produção. E, para o momento específico em que vivemos, no começo do século XXI, isso é particularmente importante. (PINSKY; PINSKY, 2008: 21)

Haveria portanto de desenvolver métodos que auxiliassem os estudantes a refletirem sobre problemas sociais. E pensar a sociedade, entender-se parte integrante dela e visualizá-la como resultado de diferentes processos históricos, responsáveis pela constituição da realidade do presente seria uma forma incisiva de mostrar o quão necessário é o estudo da História. Esse critério foi adotado para o projeto em questão, antes mesmo de se pensar sobre o suporte ou o formato a adotar.

Outro pressuposto assumido foi o de não superestimar os limites que uma disciplina curricular de duas a três aulas semanais pudesse oferecer à visão de mundo dos estudantes. Portanto, a concepção do material didático partiu de uma outra característica: que além do estudante puder utilizá-lo durante o período escolar, que pudesse continuar a ser usado após sua formação escolar, como possibilidade de “leitura do mundo”, numa acepção freireana. A educação não pode se limitar ao espaço escolar e deve continuar através de constantes reflexões sociais. São indagações do mesmo teor que a do historiador Holien Gonçalves Bezerra, quando sustenta que

os objetivos da escola básica (...) não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para situar de maneira efetiva na transformação da sociedade. (...) O que propor, em nossa área, para favorecer aprendizagens essenciais que auxiliem os alunos em sua formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, que possam atuar na sociedade com competência, dignidade e responsabilidade [?] (BEZERRA, 2008: 37-8).

Essa ideia vem ao encontro das reflexões do Ensino de História centradas na noção de que o conhecimento histórico é um *continuum*, de que os indivíduos aprendem História por diversos canais distintos do ensino formal. Para tal, a urgência em se desenvolver um instrumento que pudesse ser usado pelos estudantes para o entendimento de diversos contextos sociais, auxiliando no estudo dos conteúdos curriculares, e que, ademais, pudesse futuramente ser aplicado pelos mesmos para a reflexão de processos sociais, enquanto sujeitos históricos, conscientes de si mesmos.

Daí a opção pelas análises de conjunturas. Diariamente escritores, pesquisadores e jornalistas lançam suas opiniões acerca do presente. Através de diferentes fatores, argumentos são criados e dão perspectivas do que poderia ocorrer em um curto ou médio prazo. Essa operação tão recorrente, ainda que muitas vezes realizada sem sistematização, sem metodologia, é chamada de análise de conjuntura.

As análises de conjunturas são exames feitos sobre dados contextos históricos. O sociólogo brasileiro Herbert de Souza, o Betinho, salientava inclusive ao fato de que o princípio da “análises de conjuntura” é mais recorrente do que se imagina. De forma análoga à ideia de Antonio Gramsci de que todo homem é um filósofo, Betinho afirma que todas pessoas fazem análise de conjunturas, ainda que não de uma maneira elaborada e complexa como a que exige uma reflexão sobre a sociedade (SOUZA, 2014, p. 7). De uma maneira geral, os indivíduos a realizam sempre que consideram um par de elementos que se complementam e/ou influenciam antes de determinada tomada de decisão, ou dito de outra forma, quando o planejamento leva em conta uma série de variáveis para se alcançar um objetivo satisfatório: “Qual linha de ônibus é a mais indicada no momento do trânsito? A que adentra em uma avenida congestionada ou a que se encaminha para um cruzamento movimentado e mal sinalizado?”

Certamente que para uma análise da sociedade a atividade se complexifica substancialmente. No que concerne à sociedade e, portanto à História, as conjunturas são sempre postas em avaliação quando se relacionam acontecimentos, cenários, atores sociais, correlação de forças, a relação entre a conjuntura/estrutura e a imprevisibilidade.

Vejamos: existe uma conjuntura da qual irrompe a Primeira Guerra Mundial. Seu estopim foi o assassinato de Francisco Ferdinando, arquiduque do Império Austro-Húngaro ocorrido em Sarajevo em 1914. Mas a conjuntura é muito mais ampla que o evento e o assassinato só ganha significância porque ligado a uma trama de relações muito mais complexas. Apresentando as categorias de análise de conjuntura⁴ através do exemplo da Primeira Guerra, tem-se 1) um *acontecimento*: um atentado contra uma figura pública que resulta em morte; 2) um *cenário*: rua de Sarajevo; 3) *atores sociais*⁵: Francisco Ferdinando (arquiduque), Gravilo Princip (o assassino, pertencente ao grupo terrorista Mão Negra), as potências europeias que se alinham militarmente em blocos antagônicos após a deflagração de uma guerra inicial entre o Império Austro-Húngaro e a Sérvia; d) uma *correlação de forças*: Tríplice Aliança (Alemanha, Império Austro – Húngaro e Itália) contra Tríplice Entente (Inglaterra, França e Rússia); e) uma *relação entre conjuntura e estrutura*: a conjuntura em

⁴ As principais obras que versam sobre análises de conjuntura utilizadas são (tratam-se principalmente de INCEP, 2002; NEP 13 DE MAIO, 2009; MANOLO, 2014; SOUZA, 2014; CEAAL, 2015).

⁵ O termo “atores sociais”, usado por Herbert de Souza, pode representar uma pessoa, uma instituição, um grupo ou classe social. É uma analogia com as peças de teatro, daí o termo “ator”. Nesse sentido busca problematizar que a estabilidade das posturas assumidas por indivíduos/grupos, não tornando-as estancadas. Uma classe social por exemplo pode desempenhar uma papel hoje e outro amanhã.

questão se articula com a estrutura econômica imperialista, uma vez que o conflito bélico tem como pano de fundo o problema da ampliação do desenvolvimento capitalista em um mundo já partilhado entre as potências europeias; f) a *imprevisibilidade*: o assassinato como deflagrador da conjuntura da Primeira Guerra Mundial. Assim entendido o homicídio só tomou uma amplitude expressiva em razão da conjuntura dada. Mas se ele não tivesse ocorrido, é bem provável que um outro evento o desencadeasse. Na verdade,

a guerra já estava praticamente à porta e a morte do imperador foi unicamente a gota d'água. Seguramente nesse dia houve milhares de assassinatos em outras latitudes do planeta e nenhum deles gerou um efeito tão grande como uma guerra de dimensões já conhecidas. É apropriado dizer que um acontecimento pode gerar uma situação conjuntural sempre e quando o protagonista ou o objeto do mesmo seja um indivíduo com determinado peso específico. (RODRIGUEZ DIAZ, 2013: 152)⁶

Entendida, portanto como uma “curta” fração do tempo histórico, pode-se considerar a conjuntura como um recorte temporal intermediário entre fato e estrutura, sendo portanto a dimensão do tempo mais explorada pelos historiadores e professores de História. De fato, “a conjuntura se refere a um momento determinado de duração breve. Não existe um acordo sobre o período que abarca uma conjuntura; as vezes se fala de um ano ou de vários meses, e também outras vezes se assume que uma conjuntura só dura umas semanas, quiçá dias.” (INCEP, 2002: 13). Pode-se portanto definir recortes temporais de diferentes durações como o “Golpe Militar de 64”, a “Independência do Brasil”, a “descolonização do continente africano”, “a Pax Romana” e a “Guerra Fria” como conjunturas históricas.

Nesta discussão entre diferentes temporalidades históricas, o marxismo se destaca por reconhecer a autonomia relativa das conjunturas frente às estruturas.⁷ A partir do marxismo a conjuntura passa a ser evidenciada na história, na medida em que se percebem estes períodos como os possíveis de transformação da concepção marxista de estrutura: o modo de produção.

Podendo também ser entendido como uma dimensão temporal, o conceito de modo de produção, deve ser desenvolvido através de algumas ponderações, dada as sucessivas

⁶ Citação originalmente em espanhol, traduzida por mim. As demais referências da língua espanhola serão também apresentadas em português.

⁷ A dimensão conjuntural também é abordada por Fernand Braudel, historiador dos *Annales*. Porém sua ênfase na estrutura traz limitações teóricas a seus estudos. A desconsideração dos fatos e das conjunturas, impõe à concepção braudeliiana a perspectiva de “uma 'história passiva', já que [as 'massas populares'] são vistas na qualidade de 'seres que consomem, trabalham, inventam técnicas (...) comem (...) viajam sós ou em grupos; ou seja, *experimentam* seu destino'. Temos então histórias em que os sujeitos, passivos, se reduzem a somas estatísticas ou a expressões costumeiras de uma época. (...) [Por fim] é um tipo de estudo que despolitiza a análise ao destacar os elementos de continuidade em detrimento dos fatores de ruptura” [CHESNEAUX, Jean, 1977:149 *apud* OSORIO, 2001: 61-2]

distorções pelas quais esse conceito foi submetido. Por certo, alguns marxistas ortodoxos inflexionaram o materialismo histórico até reduzi-lo a um reducionismo econômico grosseiro, um “*fetice* da estrutura”, onde o determinismo da economia pulverizaria o papel da política, da cultura, da ideologia (na questão da estrutura *versus* superestrutura). Na verdade os modos de produção são uma categoria histórica que compreendem a sociedade através do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção. Mesmo que o estrato econômico tenha aparentemente um peso maior, ele não deve ser confundido como demiurgo da totalidade social. As próprias transformações sociais que superaram os modos de produção em outros não são de fato eventos meramente econômicos, mas políticos e sociais. Bem observado,

A periodização da história proposta por Marx não se presta a uma leitura simplista. (...) [para] Marx, a evolução da humanidade não segue um curso linear mas procede por mutação de uma estrutura para outra estrutura. O materialismo histórico parece postular um determinismo social. (...) Todavia, Marx evitar cair no determinismo ao introduzir o conceito de “*praxis*”, de prática social. (...) os homens, apesar de estarem inseridos em estruturas sociais, não são objetos passivos, mas sujeitos ativos da sua própria história. (BOURDÉ, MARTIN, 1983: 157-158)

Se as conjunturas são concebidas como períodos de ruptura latentes, onde o político torna-se a via passível da transformação social, a pesquisa realizada sobre as metodologias de análise de conjuntura revelaram o quanto o tema ainda é pouco teorizado, em que pese sua larga utilização. De maneira geral, do ponto de vista acadêmico as análises de conjunturas não possuem uma sistematização metodológica. Os pesquisadores são unânimes quanto a isso, pelo menos do campo das Ciências Sociais (com a exceção da Economia, que desde 1917, possui um Comitê de Pesquisa Econômica na Universidade de Harvard). Em suas mais de 1300 páginas, por exemplo, o Dicionário de Política de Norberto Bobbio não registra sequer um verbete para “conjuntura”. (CRUZ, 2000: 146-147). E em seu estado da arte sobre a Ciência Política brasileira Martins e Lesa não visualizam o termo “Análise de Conjuntura”. (OLIVEIRA, 2014: 24). Não é por acaso que na apresentação de seu livro “Como se faz análise de conjuntura” Betinho tenha registrado que

Não deixa de ser surpreendente que para uma atividade tão importante como é a de analisar e acompanhar o desenvolvimento da situação política e econômica de um país falte a elaboração de teorias e métodos específicos. O texto que segue visa oferecer alguns elementos metodológicos para se analisar a realidade política e perceber mais claramente a conjuntura. (SOUZA, 2014: 8)

As categorias de análise de conjuntura mencionadas anteriormente, usadas em toda a bibliografia consultada⁸, foram extraídas da obra “O 18 de Brumário de Luis Bonaparte”. Como esse instrumental foi largamente utilizado por movimentos sociais, o IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Socioeconômicas) lançou o livro de Herbert de Souza como uma proposta metodológica. De acordo com o site Rede de Educação Cidadã, o Recid,

com a crise que se instalou na década de 90, por várias razões deixou-se de fazer, ou fez-se menos análise de conjuntura. A partir de 2005, ocorreu uma retomada desse instrumental metodológico. Com o Governo Lula as contradições se complexificaram pondo novas necessidades para o conjunto dos movimentos sociais e os governos do campo democrático-popular no sentido da ação imediata e de médio prazo, mas também do ponto de vista do debate sobre Projeto Nacional, o longo prazo, incorporando o debate sobre ‘desenvolvimento’. (NASCIMENTO, 2008)

Estas considerações sobre uma diminuição das análises de conjuntura devem ser devidamente localizadas: trata-se de uma diminuição de realização das análises de conjuntura no espaço universitário. Os movimentos sociais e os sindicatos, nunca deixaram de fazê-las pois trata-se de um importante instrumental de reflexão para a tomada de decisões⁹.

Partindo da premissa de que a conjuntura é o recorte temporal em que a maioria das problemáticas usadas pelos professores de história se assentam, uma metodologia que auxilie os estudantes a tecerem um raciocínio sobre tais períodos históricos me parece extremamente pertinente. Note-se ainda que entre fato e estrutura, a conjuntura é a dimensão temporal onde são mais perceptíveis e inteligíveis as transformações sociais, já que, uma vez delimitada, pode-se constatar alterações na totalidade social através da inter-relação de vários elementos. Essas alterações na sociedade podem ser visualizadas tanto no presente, durante a vida de um indivíduo, uma vez que diferentes conjunturas suceder-se-ão influenciando sua vida, quanto através do estudo da história diacronicamente no espaço escolar. Capacidade esta por sua vez limitada no caso do fato histórico, já que isoladamente carece de elementos para a produção de um sentido ao que ocorre(u) e da mesma forma que na estrutura, onde sua longa extensão perde-se a inteligibilidade dos processos históricos, pairando apenas numa suposta aparente continuidade entre os séculos.

Deste modo a elaboração dessa metodologia tem por objetivo auxiliar à compreensão

⁸ Salvo a categoria “imprevisibilidade” que não é considerada em algumas das obras.

⁹ Entre 1996 e 2014 o site da CNBB registra análises de conjuntura mensais, do mesmo modo que, com periodicidade irregular (semanal ou mensal) eram realizadas pelo Instituto Humanitas da Unisinos/CEPAT entre 2007 e 2014 (CNBB, 2014; IHI, CEPAT, 2014)

de diferentes contextos sociais pelos estudantes, auxiliando no estudo dos conteúdos curriculares e, para além do período escolar formal, pode ser estendida para a reflexão de processos sociais, como uma ferramenta para a leitura das informações midiáticas, transformando informação em conhecimento.

Retomando o universo da sala de aula como laboratório próprio de suas necessidades e experiências de ensino, para o qual este trabalho se destina, tornou-se pessoalmente crucial em minha concepção de ensino de História a questão do desenvolvimento de um instrumental que pudesse ser aprendido e tornado autônomo para ser usado pelos estudantes ao longo de suas vidas. A decisão de realizar uma metodologia de análise de conjuntura com base por uma leitura das informações diárias, na mídia impressa (jornais e revistas), foi complementada pela ideia de introduzir os conceitos de análise mediante jogos de tabuleiro – o que será apresentado a seguir.

Proposta metodológica das análises de conjunturas no Ensino Básico

A proposta metodológica de análise de conjuntura se divide em duas partes complementares. A primeira busca desenvolver as categorias da análise de conjuntura como um roteiro de investigação básico sobre determinado período histórico. Ela corresponde às discussões que se traçam atualmente em torno ao desenvolvimento de conceitos históricos na área do ensino de História. Nestas contribuições Giolitto afirma que

Na relação ensino-aprendizagem de História é importante que esteja presente a construção de um conjunto de ferramentas que possam ajudar os alunos a fazerem uma análise mais profunda da realidade social. Estas ferramentas são os conceitos históricos. Trata-se de um trabalho importante, pois o conceito histórico não se origina diretamente da observação e da percepção, “ele não é dado”, mas como o nome indica, é “construído” a partir dos dados da experiência individual, do conteúdo, da observação e da percepção. (GIOLITTO, 1986: 94 *apud* SCHMIDT, 1999: 150).

Como desenvolver aquelas categorias de análise (citadas no exemplo da Primeira Guerra) no ensino de História? Por meio de um jogo de tabuleiro. Minha hipótese é que a própria mecânica ou jogabilidade pode servir de método de ensino. Assim a dinâmica e as regras do jogo podem exemplificar as relações sociais de determinada sociedade.

Os jogos de tabuleiro exigem uma grande capacidade de concentração e reflexão, além de estimular a superação de desafios. A dimensão pedagógica e cognitiva que os jogos podem suscitar é a proposta que aqui procuro desenvolver. Buscando perceber relações entre jogos e

o aprendizado no ensino de história, Flavia Caimi, salienta que

ao desconsiderar este universo de interesses e significações das crianças, a aula de História separa um mundo de fantasia e mágica, oferecido pelo jogo, de outro mundo, repleto de personagens estranhos, de tramas complexas e conceitos difíceis, oferecido pelo livro didático. E não são mundos irreconciliáveis, uma vez que a dinâmica do jogo poderia também ser palco para os reis, os sacerdotes, os mercadores, os senhores e os servos (...). (CAIMI, Flavia, 2006: 23)

No mesmo sentido, o historiador Marcello Paniz Giacomoni explica que

Partimos da premissa de que as regras de um determinado jogo podem estabelecer o contexto histórico a ser vivenciado, impondo possibilidades e limites àquele que joga, tal qual um indivíduo daquele tempo determinado. Essa construção cria um espaço de vivência, no sentido lato da palavra. Jogos possuem a capacidade de nos transportar para realidades diversas às nossas com facilidade, construindo representações que proporcionam uma apropriação ativa da realidade, a partir de uma ambientação construída pelas regras do jogo. Essas regras, somadas às dinâmicas de ação, de relação entre os jogadores, e mesmo a qualidade gráfica dos jogos são centrais à criação de um ambiente de vivência. (GIACOMONI, 2013: 145-146)

A pertinência em se utilizar os jogos em sala de aula não é tributária apenas a um repensar sobre a prática docente, mas a uma renovação dos jogos de mesa a partir da década de 1990. Muitos destes chegam agora ao mercado brasileiro e são geralmente conhecidos como “jogos de tabuleiro alemães”, se caracterizando por regras simples, partidas de breve duração e mais pela estratégia do que pela sorte (GUIMARÃES NETO, 2009). É a partir da análise da mecânica de algum destes jogos que pretendo produzir um tabuleiro que estimule o aprendizado das categorias de análise de conjuntura.

O jogo a ser desenvolvido tem algumas premissas: ser cooperativo ou colaborativo e os participantes devem se unir em busca de um objetivo comum. Com isso busca-se fugir do viés individualista que muitos dos jogos ainda carregam e que consagram a vitória de um jogador em detrimento dos outros. Dessa maneira, o objetivo é mútuo dentre os quatro e cinco participantes e os adversários estão “ocultos” em elementos do jogo como o tirar cartas de um baralho ou uma penalidade que ocorre na partida. O período e o evento escolhidos foi o da Greve Geral de 1917. Assim os participantes jogarão como grevistas de diferentes categorias profissionais num jogo contra o Estado, o empresariado, a polícia e a mídia. Esse enfoque busca evidenciar os diferentes interesses em jogo, bem como explicitar as classes/frações de classes sociais envolvidas.

Através de um exercício de abstração em alguns destes “jogos de estilo alemão” pude

constatar que os jogos de tabuleiro e as análises de conjuntura não são partes de universos tão distantes assim. Exemplificando com o Xadrez, jogo clássico, para facilitar a compreensão da proposta, pode-se aludir que o objetivo é o de matar o rei adversário (xeque mate). Então a partida pode ser considerada uma guerra entre dois Estados.

Se não há um “evento desencadeador” explícito, podemos inferir que o *acontecimento* é o incidente que provoca a guerra entre os reinos e que o jogo só termina quando cai um rei e seu trono é ocupado pelo monarca rival. Da mesma forma tem-se o campo de batalha como *cenário*, e os guerreiros, tal qual a estrutura militar estabelecida hierarquicamente, como *atores sociais* (peão, cavalo, bispo, torre, rainha e rei), de acordo com sua movimentação no jogo.

A *correlação de forças* inicialmente “neutra”, uma vez que todos partem de um mesmo ponto de partida e possuem as mesmas condições de jogo (número de peças, posições) vai se alterando durante a partida, uma vez que a estratégia vai estabelecendo desequilíbrios entre os jogos dos oponentes. Por depender exclusivamente da estratégia, não fazendo uso de dados ou outros elementos que influiriam no jogo, pode-se afirmar que a *imprevisibilidade*, o “contar com a sorte”, é inexistente.

Fiz o mesmo exercício em outros jogos: *Colonizadores de Catan*, *Carcassonne*, *Citadels* e *War II*. Em cada um deles os elementos atores sociais e a correlação de forças estão presentes e são facilmente visualizados (embora as vezes o primeiro esteja implícito). O acontecimento e o local são também fáceis de abstrair. Por sua vez, a imprevisibilidade sempre estará presente em maior ou menor grau quando ocorre o uso de dados e a compra de cartas, por exemplo.

A única categoria que está ausente e é de difícil abstração é a da *relação conjuntura/estrutura*. Este viés é o menos explorado e cada jogo parece ocorrer num “vazio histórico”, uma vez que não explica as condições de surgimento da partida. O jogo acontece sempre em determinada conjuntura embora dificilmente a partida incorpore uma noção elaborada da relação do jogar com o tempo histórico em que os fatos se desenrolam. É assim que a colonização de *Catan* acontece quando três ou quatro grupos de colonizadores iniciam sua empreitada em um território despovoado, sem relacionar o evento (colonização) a nenhuma época. Certo que esse não é o objetivo que os jogos possuem. Esta é uma linha a ser problematizada e trabalhada no jogo produzido, uma vez que além da construção de conceitos a própria história é objeto de ensino.

Após a dinâmica dos jogos ter acontecido, pressupondo o aprendizado sobre as categorias históricas, a metodologia se encaminha para a leitura analítica de periódicos (jornais ou revistas), dando início especificamente à prática da análise de conjuntura. Para isso será realizada uma leitura de três periódicos de julho de 1917 (O Combate, Correio Paulistano e O Estado de São Paulo). O objetivo é mostrar aos estudantes a imprensa como um ator social dentre outros em qualquer conjuntura. Assim se busca desnaturalizar o que o jornal diz “como verdade”, problematizando e tornando evidente as contradições entre notícias e interesses editoriais e entre diferentes veículos. O objetivo é o de munir o estudante para que inicie sua formação enquanto leitor cuidadoso do mundo a seu redor. Tal habilidade passa pela compreensão “do percurso da construção do relato jornalístico (...) [com] o objetivo não apenas de revelar interesses ideológicos ocultos na sua manifestação, mas *recolocá-lo* como mais um sujeito dentro de um espaço a ser construído em que as múltiplas vozes podem se confrontar” (OLIVEIRA; MAIA, 2007: 31)

Porém, para realizar tal capacidade, cabe desenvolver uma perspectiva que considere a imprensa para além de um simples portador de notícias e fatos. Ela própria deve ser vista como agente de “formação de nossa visão imediata de realidade e de mundo”, tanto quanto de adesão/dissenso; articulação/disseminação de projetos/ideias; produtora de referências homogêneas e cristalizadas para a memória social; a formação do consumidor, entre outros (CRUZ; PEIXOTO, 2007: 259). Segundo as ponderações de Cruz e Peixoto

Convém lembrar que não adianta simplesmente apontar que a imprensa e as mídias “têm uma opinião”, mas que em sua atuação delimitam espaços, demarcam temas, mobilizam opiniões, constituem adesões e consensos. Mais ainda, trata-se também de entender que em diferentes conjunturas a imprensa não só assimila interesses e projetos de diferentes forças sociais, mas muito frequentemente é, ela mesma, espaço privilegiado da articulação desses projetos. E que, como força social que atua na produção da hegemonia, a todo tempo, articula uma compreensão de temporalidade, propõe diagnósticos do presente e afirma memórias de sujeitos, de eventos e de projetos, com as quais pretende articular as relações presente/passado e perspectivas de futuro. (CRUZ; PEIXOTO, 2007: 258-259)

O procedimento de levantamento e seleção das informações, em que pese seja o ponto de partida à quaisquer análises de conjuntura, é curiosamente considerado secundário em algumas das obras que tecem orientações sobre como proceder neste instrumental analítico. Muitos títulos centram-se na “análise em si” sem se preocupar com cautela com as informações pelas quais guiaram suas reflexões.

Essa questão das informações dialoga com a História na problemática das fontes

históricas, servindo como pano de fundo para um repensar sobre o conhecimento histórico. Nesse sentido o reconhecimento de uma miríade de elementos por trás da “primeira página” de um jornal, sejam elementos gráficos/técnicos ou de cunho mais social, como grupos produtores, leitores e as redes de comunicação, comportam uma importante referencial de como construir uma refinada leitura sobre periódicos e as fontes históricas em geral:

Transformar um jornal ou revista em fonte histórica é uma operação de escolha e seleção feita pelo historiador e que supõe seu tratamento teórico e metodológico. Trata-se de entender a Imprensa como linguagem constitutiva do social, que detém uma historicidade e peculiaridades próprias, e requer ser trabalhada e compreendida como tal, desvendando, a cada momento, as relações imprensa/sociedade, e os movimentos de constituição e instituição do social que esta relação propõe. (CRUZ; PEIXOTO, 2007: 258)

Com base na construção de categorias históricas intermediadas por um jogo de tabuleiro e a aplicação destas na leitura de uma sequência de periódicos, as análises de conjunturas serão introduzidas. Deste ponto em diante cabe desenvolver uma dinâmica para empreender a análise de conjuntura em sala de aula pelos estudantes, observar suas considerações e desenvolver a metodologia, conforme os ajustes se farão necessários.

Integrando um jogo de tabuleiro colaborativo, em que cada participante será um grevista de julho de 1917, a uma análise de como a imprensa se posiciona(va), creio estar propiciando a oportunidade dos estudantes colocarem-se no lugar do outro, ao “participarem” daquelas reivindicações sociais, bem como simular o modo pelo qual a imprensa, o empresariado, a polícia e o governo coloca(ra)m-se ofensivamente contra os trabalhadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes:

O combate. Edições de julho de 1917. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=830453&pasta=ano%20191&pesq=>>>. Acesso em: 6 de junho de 2015.

Correio paulistano. Edições de julho de 1917. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_06&pasta=ano%20191&pesq=>>. Acesso em: 6 de junho de 2015.

O Estado de São Paulo (Estadão). Edições de julho de 1917. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19170701-14066-nac-0001-999-1-not>>>. Acesso em: 6 de junho de 2015.

Bibliografia:

ADDOR, Carlos Augusto. **A insurreição anarquista no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2002 (edição revista e atualizada).

BATALHA, Cláudio Henrique de Moraes. **O movimento operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2008. p.37-48

BIONDI, Luigi. **Entre organizações étnicas e de classe: os processos de organização política e sindical dos trabalhadores italianos na cidade de São Paulo (1890-1920)**. Campinas: PPG em História da UNICAMP, 2002 (Tese de Doutorado).

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo** [online], Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, junho de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 4 de abril de 2015.

CASTELUCCI, Aldrin. **Trabalhadores, máquina política e eleições na Primeira República**. Salvador: PPG em História da UFBA, 2008 (Tese de Doutorado).

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). **Análise de conjuntura e política**. 2014. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/home-1/calendario-planejamento/cat_view/228-analise-de-conjuntura-e-politica-destaques-da-semana?limit=20&limitstart=0&order=date&dir=DESC>. Acesso em: 1º de abril de 2015.

Consejo Educación Adultos América Latina (CEAAL). **Guia para hacer análisis de coyuntura**. Disponível em: <<http://www.democraciasur.com/coyuntura/docs/GuiaAnalisisCoyunturaCEAAL.pdf>>. Acesso em 24 de abril de 2015.

CRUZ, Sebastião Carlos Velasco. Teoria e método na análise de conjuntura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 72, p. 145-152, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4197.pdf>>. Acesso em: 25 de novembro de 2014.

CRUZ, Heloísa de Farias; PEIXOTO, Maria Do Rosário da C. Na Oficina do Historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História** (PUCSP), v. 1, p. 22-38, 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2221/132>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2014.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.). **Jogos e Ensino de História**. 1ª edição. 2ª reimpressão. Porto Alegre; Evangraf, 2013, v. 01. pp 118-147. Disponível em: <www.ufrgs.br/lhiste/download/419/>. Acesso em: 22 de abril de 2015.

GUIMARÃES NETO, Ernane. Jogo de tabuleiro se renova, volta à moda e ganha mercado.

Folha de São Paulo. Mercado (caderno). Domingo, 22 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2211200916.htm>>. Acesso em: 16 de novembro de 2014.

HALL, Michael e PINHEIRO, Paulo Sérgio. **A classe operária no Brasil:** condições de vida e de trabalho, relações com os empresários e com o Estado: documentos (1889 a 1930). São Paulo: Brasiliense, 1981.

Instituto Humanitas Unisinos (IHU). Centro de Pesquisa e Apoio aos Trabalhadores (Cepat). Análise de conjuntura. 2014. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/cepat/cepat-conjuntura>>. Acesso em: 24 de abril de 2015

INCEP. Como hacer un análisis de coyuntura (Elementos para el Análisis Político). **Cuadernos de Formación para la Práctica Democrática.** Incep: Instituto Centroamericanos de Estudios Políticos, Guatemala, 2002. Disponível em: <https://praxislibertaria.files.wordpress.com/2013/12/03_analisiscoyunturaincep.pdf>. Acesso em :28 de março de 2015

MANOLO. Minicurso de análise de conjuntura. **Savarea.** Disponível em <<https://saravea.net/file/view/9373/minicurso-analise-de-conjuntura>>. Acesso em 18 de dezembro de 2014.

SOUZA, 2014;

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011

MONTEIRO, Ana Maria. “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar.” **História & Ensino,** Londrina, v. 9, out. 2003. p. p-35. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075>>. Acesso em 6 de janeiro de 2015.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. Utilização da "análise de conjuntura" como estratégia coletiva de Ensino-aprendizagem da realidade social. **Revista Especial de Educação Física** (CD-Rom), v. 3, p. 315-337, 2006. Disponível em: <http://www.nepecc.faefi.ufu.br/arquivos/Simp_2006/outras/01_Art_anal_conj.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2014.

NASCIMENTO, Cláudio. Metodologia da análise de conjuntura. **Rede de Educação Cidadã – RECID.** 22 de abril de 2008. Disponível em: <<http://recid.redelivre.org.br/2008/04/22/metodologia-da-anse-de-conjuntura/>>. Acesso em 25 de novembro de 2014.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR 13 DE MAIO. (NEP 13 de maio) **O que é uma análise de conjuntura.** Formação de Monitores. 22ª turma. Dezembro de 2009

OLIVEIRA, Adriano. Análise de conjuntura: conceitos e aplicações. **Em Debate** (Belo Horizonte), v. 6, p. 24-35, 2014. Disponível em: <http://www.opiniaopublica.ufmg.br/emdebate/Mar_14_Dossie_Adrriano%202.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, Dennis; MAIA, Marta Regina. Recepção cidadã: uma proposta metodológica para leitura dos meios de comunicação. **Extraprensa** (USP), v. 01, p. 23-34, 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/r1413-3.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. **Anarquismo, sindicatos e revolução no Brasil** (1906-1937). Niteroi: PPG em História da UFF, 2009 (Tese de Doutorado).

OSORIO, Jaime. **Fundamentos del análisis social. La realidad y su conocimiento**, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

PINSKY, Jaime; PINKSY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5ª. Edição. São Paulo: Contexto, 2008. p. 17-36

RODRIGUEZ DIAZ, Erwin. La relación entre el tiempo largo y el tiempo corto. Un intento por revalorar a un pariente pobre de las Ciencias Sociales: la coyuntura. **Estudios políticos** (México), México, n. 29, agosto de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 18 de abril de 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: “à captura lógica” da realidade social. **História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12443>>. Acesso em 21 de abril de 2015.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 34.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.