

Mateus Pinho Bernardes

**À LUTA CAMARADAS! A GREVE GERAL DE 1917 – SÃO
PAULO: ENSINO DE HISTÓRIA E ANÁLISES DE
CONJUNTURA ATRAVÉS DE UM JOGO DE TABULEIRO
MODERNO**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História,
da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof^o Dr^o Carlos Eduardo
dos Reis

Coorientadora: Prof^a Dr^a Mônica
Martins da Silva

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Bernardes, Mateus Pinho

À luta camaradas! A greve geral de 1917 - São Paulo : Ensino de História e análises de conjuntura através de um jogo de tabuleiro moderno / Mateus Pinho Bernardes ; orientador, Carlos Eduardo dos Reis, coorientador, Mônica Martins da Silva, 2017. 308 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Jogo de tabuleiro moderno (boardgame). 3. Temporalidades. 4. Análise de conjuntura. 5. Greve Geral de 1917 - São Paulo. I. Reis, Carlos Eduardo dos. II. Silva, Mônica Martins da. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. IV. Título.

Mateus Pinho Bernardes

À LUTA CAMARADAS! A GREVE GERAL DE 1917 - SÃO PAULO:

**Ensino de História e análises de conjuntura através de um jogo de
tabuleiro moderno**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

Florianópolis, 16 de Março de 2017.

Prof^a Dr^a Mônica Martins da Silva.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Orientador:

Co-Orientadora:

Prof^o Dr^o Carlos Eduardo dos Reis
PROFHISTÓRIA/UFSC

Prof^a Dr^a Mônica Martins da Silva
PROFHISTÓRIA/UFSC

Membros:

Prof^o Dr^o Nilton Mullet Pereira
PROFHISTÓRIA/UFRGS

Dr^o Frederico Duarte Bartz
Doutor/UFRGS

Prof^o Dr^o Henrique Luiz Pereira Oliveira
PROFHISTÓRIA/UFSC

Prof^a Dr^a Dulce Márcia Cruz
(suplente)
PPGE/UFSC

Aos “imprescindíveis” de Brecht:
aqueles que lutam durante toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Não é raro encontrar páginas de agradecimentos recheada de clichês. Um deles é fazer jus a todos e todas que contribuíram para a realização do escrito. Na sequência, após se reconhecer o mérito pelo auxílio recebido, assume-se individualmente a culpa pelos equívocos e falhas que porventura existam nos resultados. Em algum lugar procede-se pedindo desculpas por algum nome esquecido.

Não deixarei de lado estes clichês, pois penso que mais do que um estilo burocrático de agradecer, eles são reais: sou profundamente grato a cada um dos nomes que cito aqui. Entretanto, ainda que arriscado afirmar, citarei aqui todas as pessoas que em algum momento me auxiliaram – as quais deixei registradas em um pequeno bloco de notas preenchido ao longo desta empreitada. Não agradecerei, por exemplo, aos erros dos funcionários da gráfica, nem tampouco à médica do Hospital Universitário a qual fui agraciado com uma demonstração de arrogância e antipatia impecável. Por outro lado, darei crédito a todos que me auxiliaram neste processo. E bem, caso tenha esquecido de alguém, perdão. Este “é um erro unicamente meu”.

Em primeiro lugar, agradeço a meus pais, Maria Elena Pinho Bernardes e Nilton Bernardes. O espírito artífice do meu progenitor foi fundamental, desde os cortes, as ideias sobre como dobrar o tabuleiro, que tipo de material utilizar, etc. Quanto à parte da materna, ainda houve centenas de cortes em cartas e peças para este jogo ficar completo. Agradeço profundamente a eles por suportarem meu mau humor e minhas frequentes crises de ansiedade (principalmente nos momentos de entrave do jogo e da escrita). Sem estes, seria-me impossível a realização destes trabalho. Foi sem dúvida um suporte fundamental – tanto emocional, quanto técnico-artesanal.

À Marina Pinho Bernardes, parte familiar ainda não comentada, minha irmã, a qual este trabalho teve uma mão incansável. Ela me auxiliou como revisora dos textos, problematizou e deu sugestões à muitas inconsistências do protótipo do jogo. Se não eu, é também a pessoa que mais jogou “À luta camaradas” – e ao contrário de mim, sempre ficava com muita raiva quando perdíamos miseravelmente para o jogo de tabuleiro, levando à greve a ruína. Não é a toa que a ela deixei “imortalizada” na homenagem que fiz, atribuindo seu nome, com uma pequena modificação, a uma personagem do jogo: uma lavadeira de 21 anos chamada Marina Pinheiro.

A meus orientadores, Prof. Drº Carlos Eduardo dos Reis e a Profª Dra. Mônica Martins da Silva, por seus olhares sempre atentos,

pelas preciosas sugestões e por acreditarem neste projeto. Muito do que aprendi com vocês estão nestas páginas.

À CAPES pela bolsa de estudos recebida, sem a qual a permanência de professores sob a jornada cotidiana entre o lecionar e a vida acadêmica no PROFHistória, é insustentável.

Aos colegas do PROFHistória, pelas amizades feitas, paciência e sobrevivência.

Aos membros do Simpósio Temático “Marxismo e História: lugares temáticos, desafios teóricos”, do XXVIII Simpósio Nacional de História, pela pertinência de seus comentários em julho de 2015 a este projeto ainda em fase embrionária.

Ao 8º 02 da Marcílio Dias que, mesmo sem o saber, com sua simpatia e entusiasmo, me auxiliaram a pensar neste instrumento didático.

À Emyly Kataoka, pelo material sobre análise de conjunturas do NEP 13 de Maio.

À André Macedo, por comentar num breve final de semana em Brasília sobre os jogos de tabuleiro modernos. Valeu o pouso, parceiro!

À Bianca Melyna, Moisés Pacheco de Souza e Saulo Achkar, pelas dicas que me auxiliaram em reelaborar o primeiro protótipo do jogo (num amarelo horrível) durante sessão da Floripa On Play.

À Rafael Arrivabene, que mesmo sem me conhecer pessoalmente me ajudou muito com sua experiência com jogos, indicando materiais para confeccionar o jogo, as dicas sobre gráficas, o suporte conceitual sobre termos imprecisos e complexos pra quem não é do meio.

À Lucas Francisco Gonçalves, o “Galego”, pela dica que solucionou um grande entrave do jogo: a compensação entre os turnos da partida devido ao “Incremento de turno”.

À Luiz Felipe Zimmermann, o “Potter”, pela dica que solucionou outro grande entrave do jogo: o equilíbrio das probabilidades da “Tabela de envio de tropas”.

Aos jogadores que sempre trouxeram alguma indagação ou crítica interessantes ao jogo: Daniel Assis Freitas, Fábio “Engels” Mattos, Camilla Lima Marques, Juliano da Silva de Souza, Yasmim Fontana, Maria Elena Pinho Bernardes, Nilton Bernardes, Marina Pinho Bernardes, Sarah Silva da Rosa, Renato Manoel Pires Neto, Luiz Felipe Zimmermann, Gabriella Gomes de Mendonça, Pedro Germano Cervi, Clarissa Grahl dos Santos e Felipe “Hippie francês” Wegner.

À amiga e ex-aluna, Sarah Silva da Rosa pela arte dos personagens, em suas fisionomias cansadas, mas aguerridas e também pela paleta de cores usada nos bairros do tabuleiro.

À João Paulo “Jampa” Corrêa, pelo desempenho em melhorar à arte do tabuleiro, que – segundo o próprio me confessou – a desenvolveu em razão de um curso de cinco minutos de Corel Draw.

À Suzana Uliano e Jeferson Liduino, pela mão na tradução.
Thanks!

À todos aqueles que lutam pela Educação e procuram dar respostas à História em nossas vidas.

Você não sabe quem é seu inimigo.
Você está completamente perdido.
Perde tempo arrojando meu amigo.
Perde tempo esmurrando meu amigo.

De que adianta arranjar treita comigo?
Se sou inimigo do seu inimigo,
Se estamos todos por baixo das mesmas garras
das mesmas garras
(Ana Maria Machado/Sandra Coutinho)

– Meu bem, é difícil saber o que acontecerá.
Mas eu agradeço ao tempo:
o inimigo eu já conheço.
Sei seu nome, sei seu rosto, residência e endereço.
A voz resiste, a fala insiste: você me ouvirá.
A voz resiste, a fala insiste: quem viver verá.
(Belchior)

RESUMO

Esta dissertação trata das possibilidades de se ensinar história por meio de um jogo de tabuleiro moderno sobre a “Greve Geral de 1917” de São Paulo. Com base em pesquisas acerca da relação entre jogos e ensino, desenvolveu-se um “jogo temático” sobre aquele período histórico, em um formato viável de reprodução e utilização em sala de aula. O jogo tem por propósito desenvolver o conceito de temporalidade junto aos estudantes, bem como possibilitar o reconhecimento de diferentes grupos e classes sociais que se inter-relacionam de distintas maneiras. A imersão naquele tempo histórico ocorre por uma mecânica que privilegia as categorias de análises de conjuntura, adotadas como forma de explicitar que as avaliações e escolhas dos estudantes-jogadores tem consequências no desenvolvimento da partida e, que tal qual, a história não é obra do acaso, mas resultado da ação de sujeitos históricos. Com uma estrutura cooperativa, o jogo estimula a sociabilidade entre os estudantes e desenvolve a empatia com relação a outros sujeitos históricos – no caso, os grevistas da Greve Geral de 1917 de São Paulo que, ao se converterem em personagens do jogo estimulam o exercício de “colocar-se no lugar do outro”. Através destes elementos pretende-se conferir inteligibilidade ao processo histórico e explicitar a validade em se estudar a história.

Palavras-chave: Ensino de História. Jogo de tabuleiro moderno (*boardgame*). Temporalidades. Análise de conjuntura. Greve Geral de 1917 – São Paulo.

ABSTRACT

This dissertation deals with the possibilities of teaching history through a modern board game about General Strike of São Paulo in 1917. Based on research on the relationship between games and teaching, a “thematic game” was developed about that historical period, in a viable format of reproduction and use in the classroom. The purpose of the game is to develop the concept of temporality among students, as well as to enable the recognition of different groups and social classes that interrelate in different ways. The immersion in that historical time occurs by a mechanics that privileges the categories of conjuncture analysis, adopted as a way of explicit that the evaluations and choices of student-players have consequences in the development of the game and, as such, history is not work of chance, but a result of the action of historical subjects. With a cooperative structure, the game stimulates sociability among students and develops the with other historical subjects - in this case, the strikers of General Strike of São Paulo in 1917 who become characters in the game, they stimulate the exercise of “putting themselves in the other's place”. Through this dissertation, the game developed and its instruction manual, it intends to confer intelligibility to the historical process and to explain the validity in studying history.

Keywords: Teaching History. Modern board game (*boardgame*). Temporalities. Analysis of conjunctures. General Strike of 1917- São Paulo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Tabuleiro de <i>Senet</i>	37
Figura 2: Tabuleiro de <i>Mehen</i>	38
Figura 3: Tabuleiro do <i>Jogo Real de Ur</i>	41
Figura 4: Tabuleiro de <i>Go</i>	41
Figura 5: Tabuleiro de <i>Xadrez</i>	42
Figura 6: Tabuleiro de <i>The Landlord's Game</i>	48
Figura 7: <i>Cubo de Rubik</i>	72
Figura 8: Tabuleiro de <i>Colonizadores de Catan</i>	107
Figura 9: Tabuleiro de <i>Twilight Struggle</i>	107
Figura 10: Países e seus índices de estabilidade em <i>Twilight Struggle</i>	110
Figura 11: Tentativas de alinhamento sobre o México em <i>Twilight Struggle</i>	110
Figura 12: Exemplos de cartas de <i>Twilight Struggle</i>	111
Figura 13: Exemplo do tabuleiro (tamanho reduzido)	122
Figura 14: Exemplo de Ficha de Personagem (<i>Olga dos Anjos</i>).....	122
Figura 15: Exemplo de Ficha de Personagem (<i>Frederico Leuenroth</i>)	123
Figura 16: Exemplo do conteúdo do texto introdutório ao jogo “Panfleto: Camaradas!”	123
Figura 17: Exemplo de Marcador de Tensão Geral	128
Figura 18: Exemplificação de análise de conjuntura no jogo	133
Figura 19: Evolução do tabuleiro do jogo (imagem original)	176
Figura 20: Evolução do tabuleiro do jogo (1ª etapa).....	177
Figura 21: Evolução do tabuleiro do jogo (2ª etapa).....	178
Figura 22: Evolução do tabuleiro do jogo (3ª etapa).....	179
Figura 23: Evolução do tabuleiro do jogo (finalizado)	180
Figura 24: Produção do jogo, 1ª etapa	183
Figura 25: Produção do jogo, 2ª etapa	184
Figura 26: Produção do jogo, 3ª etapa	185
Figura 27: Produção do jogo, 4ª etapa	186
Figura 28: Produção do jogo, 5ª etapa	187
Figura 29: Produção do jogo, 6ª etapa	188
Figura 30: Produção do jogo, 7ª etapa	189
Figura 31: Produção do jogo, 8ª etapa	190
Figura 32: Produção do jogo, 9ª etapa	191
Figura 33: Produção do jogo, 10ª etapa	192
Figura 34: Produção do jogo, 11ª etapa	193
Figura 35: Produção do jogo, 12ª etapa	194
Figura 36: Produção do jogo, 13ª etapa	195
Figura 37: Produção do jogo, 14ª etapa	196
Figura 38: Produção do jogo, 15ª etapa	197
Figura 39: Jogo de tabuleiro pronto (verso).....	198
Figura 40: Jogo de tabuleiro pronto (frente)	199
Figura 41: Jogo de tabuleiro pronto (dobrado)	200

Figura 42: Preparação das peças de personagens com prendedor de papel/ <i>binder</i> clip.....	202
Figura 43: Marcadores de pontuação, as Unidades de Grevistas e as Unidades de Policiais.	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Exemplo de quadro para análises de conjuntura – NEP 13 de Maio.	83
Tabela 2: Exemplo de quadro para análises de conjuntura – Manolo.....	83
Tabela 3: Textos das cartas “Descolonização” e “Aliança para o Progresso” de <i>Twilight Struggle</i>	114
Tabela 4: Descrição das cartas “Descolonização” e “Aliança para o Progresso” na sessão “A História e as cartas” do manual de <i>Twilight Struggle</i>	114
Tabela 5: Textos das cartas “Allende” e “Crise dos refêns no Irã” de <i>Twilight Struggle</i>	115
Tabela 6: O Xadrez como Sistema formal	117
Tabela 7: O Xadrez como Sistema experimental	118
Tabela 8: O Xadrez como Sistema cultural	118
Tabela 9: Sistema de ensino histórico.....	119
Tabela 10: Cartas do Baralho de Grevistas	124
Tabela 11: Cartas do Baralho de Contra-ataque do Estado.....	125
Tabela 12: Cartas do Baralho de Contra-ataque dos Industriais	125
Tabela 13: Desfecho da greve: tabela de conversão da pontuação final	129
Tabela 14: Elementos do jogo “ <i>À greve camaradas!</i> ” a partir das categorias de análise de conjuntura	132
Tabela 15: Tabela de quantificação de <i>playtests</i> do jogo.....	172
Tabela 16: Quantificação de <i>playtests</i> do jogo do dia 18 de janeiro de 2017 .	173
Tabela 17: <i>Softwares</i> utilizados e funções	175
Tabela 18: Lista de materiais para a confecção do tabuleiro de “À luta camaradas!”	182
Tabela 19: Quantidades de folhas usadas nos baralhos do jogo.....	201
Tabela 20: Quantidades de folhas usadas nos demais componentes impressos do jogo	201
Tabela 21: Marcadores de pontuação, as Unidades de Grevistas e as Unidades de Policiais.....	203

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA – DELIMITAÇÕES DE UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO REFLEXIVA.....	35
1.1 JOGOS: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES SOBRE O JOGAR	35
1.2 JOGOS DE TABULEIRO NA SALA DE AULA: DELIMITAÇÕES DE POSSIBILIDADE NO ENSINO	47
1.3 JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES DENTRO DO “CÍRCULO MÁGICO”	57
2. O ENSINO DE HISTÓRIA (E A HISTORIOGRAFIA) ENTRE TEMPORALIDADES E CONJUNTURAS	67
2.1 TEMPORALIDADES E CONJUNTURAS: ENSINO, HISTORIOGRAFIA E ANÁLISES DE CONJUNTURAS.....	67
2.2 ANÁLISES DE CONJUNTURA: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	81
3. O ENSINO DE HISTÓRIA EM UM JOGO DE TABULEIRO MODERNO SOBRE A GREVE GERAL DE 1917, SÃO PAULO.....	101
3.1 CONCEPÇÃO E BASES DO JOGO	101
3.1.1 Base histórica, sistema de ensino histórico e análises de conjuntura.....	101
3.1.2 Temática do jogo: Greve Geral de 1917, São Paulo: história e historiografia	136
3.1.3 “À luta camaradas! A greve geral de 1917 – São Paulo”: dimensões e objetivos de um instrumento didático	157
3.2 APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO JOGO.....	168
3.2.1 Base matemática e a longa finalização do jogo nos <i>playtests</i>	169
3.2.2 Critérios técnicos da reprodução de unidades do jogo	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
GLOSSÁRIO	211
REFERÊNCIAS	213
APÊNDICES.....	227
APÊNDICE A: Manual de instruções: “À LUTA CAMARADAS!” A GREVE GERAL DE 1917 – SÃO PAULO	229
APÊNDICE B: Conteúdos das cartas dos baralhos	283

INTRODUÇÃO

- Alguém tem mais uma pergunta?
 - Eu tenho.
 - Fale, Calvin.
 - Qual o sentido da vida?
 - Eu me referia a perguntas sobre o tema da aula.
 - Oh. Francamente gostaria de saber essa resposta antes de gastar minhas energias em outras coisas.
- Bill Watterson. *Calvin and Hobbes*.

O questionamento de Calvin, personagem do quadrinista Bill Watterson, sobre o currículo escolar, vincula-se a uma outra indagação, tão inquisidora quanto, há muito conhecida pelos professores de História, que indaga o porquê de se estudar essa disciplina curricular. Esta questão sobre a pertinência em se estudar a história foi-me levantada algumas vezes em sala de aula; não é uma questão simples de ser explicada e é de certo modo incômoda, porque usualmente os estudantes preferem uma resposta direta que, ademais, corresponda aos critérios de utilitarismo e resultados imediatos que compartilham: bom – ou útil – é o que produz algo concreto e que satisfaça rapidamente seu objetivo. Estas noções relativas à produtividade e ao aproveitamento do tempo gestadas pelo capitalismo (como “não perder tempo” e “tempo é dinheiro”), que impõe como valor o “pragmático”, escapam fundamentalmente das possíveis respostas que os historiadores e professores de história deem ao motivo da relevância de seus objetos de estudo e de ensino¹.

Início esta introdução aludindo a esta indagação, porque sempre me pareceu que se os estudantes tivessem um entendimento satisfatório sobre o porquê estudarem o passado, teriam maiores possibilidades de aprendizagem. Como nunca fiquei satisfeito em dar uma resposta simplória a esta questão, nem em respondê-la de maneira – a meu ver –

1 “‘Papai, então me explica para que serve a história.’ Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador” (BLOCH, 2002: 48). Desde pelo menos a frase lançada por seu filho que abre a *Apologia da História*, Marc Bloch e outros historiadores procuraram tratar o tema através de uma perspectiva familiar, para estabelecer esse diálogo sobre a importância do conhecimento histórico. Neste sentido: BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002; SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada a meus filhos**. Rio de Janeiro, Agir (do Grupo Ediouro), 2008; FERRO, Marc. **O século XX explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

excessivamente abstrata, resolvi desenvolvê-la através de um instrumento didático nesta dissertação.

Porém, antes de abordar o processo que deu origem a um jogo de tabuleiro para o ensino de história, vale adiantar ao público acadêmico e aos professores que lerão estas páginas, a forma como entendo a validade sobre o que pesquiso e leciono.

Enquanto professor e historiador, eu só concebo o ensino de História a partir de uma perspectiva humanista que se proponha a refletir sobre a trajetória da espécie humana no tempo – no sentido de valorização da experiência entre diferentes culturas (sem estabelecer distinções do tipo valorativo entre elas) e da compreensão da complexidade destas relações –, e minha resposta sobre o objetivo da história invariavelmente reside na potencialidade/capacidade humana de transformação de sua própria trajetória no planeta.

A origem deste projeto se confunde com minha prática profissional durante o segundo semestre de 2014. Naquele ano, enquanto lecionava sobre a vinda da família real portuguesa para o 8º ano 2º, constatei uma grave dificuldade: os estudantes não compreendiam satisfatoriamente os diferentes interesses e projetos que correspondiam aos distintos grupos/classes sociais daquela sociedade. Eu me questionava sobre o que fazer para superar o fato de que – a despeito de minhas intervenções – eles não perceberem os diferentes interesses em jogo da época em questão. Afinal, como eles não notavam a continuidade nas relações entre Portugal e Brasil, encarnada num imperador herdeiro do trono lusitano?

Se do ponto de vista profissional, a constatação dessa limitação dos discentes servia como busca de subsídios para sua superação, cabe sinalizar que sempre procuro fazer um exercício de imaginar-me enquanto estudante daquele ano escolar (quando era eu o discente da anteriormente denominada 7ª série) e pensar como era o meu aprendizado na época. Apesar de reconhecer que, da mesma forma, eu

2 Refiro-me a Escola de Educação Básica Profº Marcílio Dias S. Thiago, localizada em Imbituba/Santa Catarina, a qual lecionei por dois anos e, onde, muitos antes disso, cursei o Ensino Fundamental, bem próximo à casa de meus pais. Tenho muito orgulho de ter trabalhado com colegas (incluindo alguns de meus ex-professores) que se mostraram fortes e dignos de sua profissão e que não se submeteram aos desmandos do governo estadual, enfrentando a greve de 2015 de cabeça erguida. Quanto à maioria, aqueles que mostraram-se indiferentes e continuaram trabalhando, nada tenho a dizer, além do fato de que são dispensáveis.

não possuía tamanha capacidade de abstração quando estava naquela faixa etária, era necessário fazer algo a respeito.

Não se tratava da exclusividade em se compreender o referido período histórico, mas na dificuldade de reconhecer diferentes extratos sociais e suas inter-relações, pois acabava sendo um problema de visualização de relações sociais ao longo da história e na sociedade atual. Nesses casos, tem-se, no limite uma situação, onde se não há um reconhecimento de que a sociedade é composta por diferentes extratos sociais, por extensão, tanto as relações de exploração e a desigualdade social, quanto às origens ou causas destas, podem não ser vislumbradas. O caso mencionado na turma 8º02 foi sintomático no sentido de perceber que esta dificuldade não era uma demanda específica daquele componente curricular ou daquela turma: antes fazia parte de um problema de aprendizagem geral em história de muitos estudantes.

Aquele problema de aprendizagem se ampliava quando deixava margem para que a história fosse percebida como algo desconexo, fruto de uma sequência de datas e nomes, sem qualquer relação aparente com a realidade atual, uma espécie de “antiquário caótico” que, como desdobramento, parecia um componente curricular com o qual não se sabia o porquê de se estar estudando.

De forma que a problemática que dá origem a essa dissertação pode ser assim sintetizada: se a questão é a de se 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 histórico é fundamental à vida em sociedade?

Haveria, portanto, de se desenvolver métodos que auxiliassem os estudantes a refletirem sobre problemas sociais. Pensar a sociedade, assim como entender-se parte constituinte dela, e visualizá-la como resultado de diferentes processos históricos, responsáveis pela constituição da realidade presente, seria uma forma incisiva de mostrar o quanto necessário é o estudo da História.

Usando a questão do situar-se no tempo histórico, de reconhecer-se como parte da História, procurei desenvolver um instrumental que possibilite aos estudantes a capacidade de refletirem sobre a sociedade, tanto as diversas que lhes são apresentadas no currículo escolar quanto a que vivenciam e são parte integrante. Nesse sentido, propus-me a desenvolver habilidades que não se restringissem à

escola ou ao ano letivo em curso e que pudessem continuar a ser mobilizadas pelos estudantes, posteriormente, como possibilidade de leitura do mundo. O fato de que os saberes escolares não deverem limitar-se ao espaço escolar, mas continuar processualmente através de constantes reflexões, são diretrizes do mesmo teor que o historiador Holien Gonçalves Bezerra tece, quando afirma 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: 37-38).

O problema de como desencadear aprendizagens significativas em História, que possibilitem a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, é o que me faço em minha reflexão e prática como professor. Neste trabalho, resolvi atender a essa tarefa, embasando-me nos pressupostos que expus anteriormente, por meio de um jogo de tabuleiro projetado para o ensino de história. Destinado aos estudantes da Educação Básica (partindo do 9º ano e incluindo o Ensino Médio), este jogo com o tema da Greve Geral de 1917 de São Paulo, tem como base uma nova modalidade de jogos de tabuleiro – os jogos de tabuleiro modernos do tipo “temáticos” – e a metodologia de análise de conjunturas.

A partir das análises de conjuntura, aplicadas ao ensino, pretendo contribuir no intento de assinalar a importância da História aos estudantes da Educação Básica. Pauto-me em demonstrar que a história é um processo vivo e constante, do qual não somos alheios, mas sujeitos ativos. Assim, procuro desenvolver esse instrumental auxiliando os estudantes em seu processo de aprendizagem e a refletirem sobre diferentes tempos históricos e as questões sociais que os permeiam. Seria, na prática, uma ferramenta que, por meio de algumas categorias,

levasse a uma compreensão geral dos elementos que constituem as sociedades e a inter-relação destes componentes.

A proposta do jogo é a de transpor por meio de sua mecânica, tabuleiro, fichas e demais componentes o processo histórico da Greve Geral de 1917 de São Paulo para a sala de aula. Assim, cada estudante jogaria com um personagem-grevista, como forma de imersão em um tempo histórico diferente do seu. A ideia é de que ao jogar nesse contexto delimitado, os jogadores-estudantes aproximem-se do tema estudado por meio da empatia, colocando-se como “protagonistas” desse contexto, problematizando sobre como seria viver em outra época e que decisões tomar nessas condições. Essa reflexão passa ainda pela consideração de que muitos daqueles problemas “do passado” ainda persistem em nossos dias.

A elaboração dessa ideia de jogo ocorreu com base em minha experiência na rede pública de ensino. Em meu quarto ano como professor, passei por várias modalidades de ensino, lecionando História no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Médio Inovador³ e as disciplinas Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História e Organização e Legislação Educacional, no Magistério⁴. Ao longo desse breve histórico profissional, que abarcou cinco municípios catarinenses⁵, venho procurando estimular os estudantes a se interessarem pela aprendizagem da História.

Nesse ínterim, vários foram os recursos utilizados e reformulados na prática diária, buscando aliar a experiência da vida dos estudantes com o cotidiano dos temas estudados. Nesse sentido, serviram de atividades produções textuais onde os estudantes escreviam a partir da perspectiva dos indígenas e dos navegadores portugueses no Brasil; a construção de diálogos entre um aristocrata romano e um escravo; a interpretação de notícias atuais segundo os filósofos iluministas; a elaboração de narrativas sobre a história medieval através de um baralho com personagens, objetos e acontecimentos, dentre

3 O Ensino Médio Inovador é um projeto piloto de expansão da carga horário do Ensino Médio para a modalidade integral da rede pública do Estado de Santa Catarina.

4 Ambas disciplinas são oferecidas aos estudantes que ingressam no curso do magistério, existente em algumas escolas da rede estadual. A primeira disciplina citada oferece noções sobre o estudo e a pesquisa da História e sobre como aplicar e desenvolver conceitos no Ensino Infantil e nas Séries Iniciais da Educação Básica. A segunda é relativa ao funcionamento e à organização da legislação educacional no país.

5 São eles: Garopaba, Laguna, Imbituba, São José e Florianópolis.

outros. Em 2014, resolvi arriscar na elaboração do universo dos jogos no ensino, através da criação e da aplicação de um RPG (*Role-playing Game*), um jogo de interpretação de papéis, sobre a exploração do ouro em Minas Gerais no século XVIII. Com a turma dividida em grupos, cada qual “vivendo” um personagem, desenvolvi, em linhas gerais, e com uma série de eventos pré-concebidos os elementos estudados, problematizando o contexto social da época, a exploração do ouro, as casas de fundição, a cobrança e a sonegação de impostos (santos do pau oco), o folclore (Saci), a derrama e o cotidiano de Vila Rica e a Inconfidência Mineira.

Essa iniciativa ocorreu em uma turma específica – o mesmo 8º02 o qual citei anteriormente –, haja vista a afinidade que havia com estes discentes e o bom aproveitamento da turma durante o ano letivo. O que eu não imaginava, na época, é que eu iria me referenciar na relação com esta mesma turma para a construção de um problema de pesquisa de meu futuro projeto de mestrado e dissertação/produto.

Agregando estas reflexões sobre o ensino e as dificuldades no aprendizado sobre as correlações de força na sociedade, a ideia de desenvolver uma metodologia de análise de conjuntura para o ensino básico tornou-se pertinente e diria até mesmo pessoal e profissionalmente necessária. As contribuições teóricas no campo do Ensino de História no mestrado, no que tange ao desenvolvimento dos saberes escolares e a mediação com outras fontes do conhecimento histórico, aliadas à minhas breves experiências com jogos em sala de aula, levaram-me a relacionar estes elementos e a produzir meu próprio jogo para o ensino da História. Nesse sentido, foi importante a pesquisa sobre os jogos de tabuleiro modernos, dos quais já sabia da existência, mas que nunca havia jogado e analisado.

Por sua vez, a escolha da temática – a Greve Geral de 1917 –, foi o último detalhe do projeto (que já contava com pressupostos, objetivos, suporte da concepção do produto) e, para tal, teve grande influência a conjuntura nacional que atravessava a educação pública em 2015. Naquele ano, ocorreram dezenas de greves em diversos Estados da federação. Em Santa Catarina, a propósito, essa mobilização entrou para a história como a maior mobilização já realizada neste Estado. Foram 72 dias de greves, onde junto a vários companheiros e companheiras, percorri escolas, participei de passeatas, acampeei na ocupação dentro da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (de onde muitas notas sobre esse trabalho foram desenvolvidas sobre um colchão de ar furado), manifestando-me de inúmeras formas para não perder direitos conquistados historicamente.

Inspirando-me, de certo modo, no método de alfabetização de Paulo Freire, busco utilizar-me do meio dos estudantes como suporte para refletirem sobre suas vidas e a história. Faço, assim, uso da precarização a que somos submetidos diariamente no sistema de ensino público para problematizar porque o espaço escolar está desta forma e, de maneira semelhante, penso que as reflexões que o jogo oportuniza com a temática da greve sobre os problemas “do passado” são válidas para se relacionar com a continuidade de problemas sociais que persistem em nossos dias; assim o fato do jogo centrar-se em uma greve suscita algumas questões básicas: porque as greves ocorrem? Porque a greve de 1917 ocorreu? O quê ou quem faz com que as greves ainda existam? São as mesmas razões de antes? O que mudou? O que permaneceu? Estas são questões que podem ser trabalhadas a partir do tema.

Minha hipótese é que aproximando os estudantes das condições de vida dos trabalhadores paulistanos da segunda década do século XX, podemos levá-los a refletir sobre alguns temas ligados ao universo das greves e como estes se mostram presentes na contemporaneidade. Deste modo podemos abordar tanto as continuidades no tempo histórico, quanto às especificidades dos contextos considerados. Este é um modo de se estabelecer as necessárias relações entre presente e passado e auferir inteligibilidade entre ambas as dimensões, revelando ainda o viés social desta construção. Nesse sentido, Nilton Pereira e Fernando Seffner abordam que “o ensino de história deve levar homens e mulheres do meio urbano ou rural a se tornarem artífices de si mesmos, a construírem-se como singularidades e a olhar pra seu presente como diferença em relação ao seu passado e, ao mesmo tempo, como produto dos conflitos e das lutas do passado” (2008: 120).

Outro fator que auxiliou na escolha do tema de Greve Geral de 1917 foi a possibilidade de criar um jogo cooperativo, em que os participantes teriam de se unir em busca de um objetivo comum. Com isso, busquei fugir da tendência comum aos jogos de a vitória de um significar a derrota dos outros. Neste jogo os participantes jogam como grevistas de 1917, e entre diferentes categorias profissionais enfrentam o jogo representando pelo Estado e pelos industriais. Esse enfoque busca evidenciar os diferentes interesses “em jogo”, bem como explicitar as classes/frações de classes sociais envolvidas.

Assim, após revisão bibliográfica, adaptei as categorias usadas nas análises de conjuntura ao jogo de tabuleiro. Imersos naquela temporalidade, os estudantes são colocados diante do fato de que as sociedades não são homogêneas, sendo antes formadas por diferentes

classes ou grupos sociais; que tais grupos defendem (ou não) seus próprios interesses em detrimento de outros; que a relação entre tais grupos é de neutralidade, de aliança ou de enfrentamento; que tais relações tampouco são estáticas, podendo ser alteradas no decorrer dos processos históricos; que estes grupos podem estar mais ou menos organizados quanto a seus objetivos; que o local, onde os processos ocorrem, influenciam os acontecimentos; que alguns fatos provocam alterações nestas relações, dentre outros fatores.

Em linhas gerais o jogo é marcado pelos procedimentos de análises de conjuntura. Cada turno do jogo começa pelo planejamento com a revelação da carta do baralho de Fatos, que os jogadores precisam decidir se tem um efeito significativo para o jogo – e se eles devem mudar sua estratégia em decorrência deste fato. Posteriormente, devem analisar elementos do jogo como os Marcadores de Tensão, a disposição dos personagens, dos grevistas e da polícia no tabuleiro (Fase de organização da greve) e decidir que tipo de intervenção realizarão através das ações diretas, o método de mobilização dos grevistas na época. Isto envolve os atributos de cada personagem e a probabilidade com o lance de dados. Na sequência, as medidas tomadas em coletivo pelos jogadores-estudantes são postas à prova pela correlação de forças estabelecidas: a contraofensiva dos antagonistas daquela conjuntura: os industriais e suas tentativas de desarticulação do movimento, o Estado formado por representantes eleitos pela fraude e voltados aos interesses da elite que faziam parte e as forças policiais usadas como aparato repressivo de restabelecimento da “ordem”.

Neste sentido, este trabalho se insere no campo do Ensino da História e nos objetivos do PROFHistória, uma vez que busca refletir sobre as condições de aprendizagem do conhecimento histórico, utilizando categorias como a de conceitos de segunda ordem (Peter Lee (2006) pra discutir o problema das temporalidades; o desenvolvimento de um pensar historicamente (Lana Mara de Castro Siman (2003); Nilton Mullet Pereira (2013); Marcello Paniz Giacomoni (2013), além das condições de formação de conceitos históricos (Ana Maria Monteiro (2003) e Maria Auxiliadora Schmidt (1999). Tudo isto parte do princípio de que os estudantes aprendem História por distintos canais além do espaço escolar e a reapropriação dos jogos para o ensino, cumprindo uma função formativa para além do que os jogos comerciais oferecem é um exemplo cabal da mobilização de conhecimentos e desafios desse campo de pesquisa e de ensino.

Esta dissertação é estruturada em três capítulos. No primeiro, faço uma discussão sobre o conceito de jogo e um breve histórico dos

jogos de tabuleiros, a partir das funções sociais que exerceram, e seus três tipos de modalidades gerais. Continuo abordando a relação entre jogo e ensino através de uma perspectiva que nega este potencial e outra que destaca apenas os jogos eletrônicos como alvo de estudo. Abordo alguns relatos de experiência sobre as possibilidades dos jogos no ensino, com alguns projetos sociais, e partir de resultados publicados por professores de história que produziram seus próprios jogos para o ensino.

No segundo capítulo, realizo uma discussão sobre temporalidades e conjunturas, abordando a dificuldade de se ensinar o tempo histórico e as concepções de conjuntura a partir das vertentes braudeliana e marxista. Conceituo e desenvolvo as metodologias de análises de conjunturas, adotando suas categorias como componentes-chave da concepção do jogo.

No terceiro e último capítulo apresento mais detalhadamente a concepção do jogo, explico a razão de escolher um jogo de tabuleiro moderno do tipo “temático”, submeto alguns jogos a uma abstração com as categorias de análise de conjuntura e teorizo a respeito de um “sistema de jogo histórico”. Uma vez que a intervenção do professor é fundamental à ampliação da capacidade do jogo, explico a temática do jogo em um sessão deste capítulo, situando no que consistiu a Greve Geral de 1917, histórica e historiograficamente. O capítulo ainda aborda algumas dimensões relativas aos objetivos do jogo, seu potencial de ensino para as temporalidades e sua narrativa como componente do reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos. Finalizo com o Manual de Instruções e os baralhos do jogo (nos Apêndices⁶), apresentando as regras de como se joga e apontamentos sobre os problemas inerentes a finalização de um jogo (os *playtests*) e informações processuais sobre como produzir uma unidade deste jogo.

Encerro a introdução deste trabalhando fazendo referência ao momento histórico em que ele foi escrito. A conjuntura atual reservou ao ano de 2016, uma série de acontecimentos indignos para o povo brasileiro. No ano em questão o Estado de Direito (ou o arremedo que se pretendia como tal) foi extinto, as esferas do Legislativo e do Judiciário revelaram sua face mais hipócrita e caricata (vide o apoio às famílias, à Deus, aos eleitores, incluindo inclusive a homenagem à torturadores

⁶ O jogo, seus componentes e a dissertação estão disponíveis online nos seguintes repositórios: <https://drive.google.com/drive/folders/0B-wGhN6NXeWyRV9Hem5CaHh0R0k> (Google Drive) e https://www.4shared.com/folder/hw_MbLgT/luta_camaradas_A_Greve_Geral_.html (4Shared).

confessos e o saudosismo ao regime militar) e sedes congelou por um prazo de até vinte anos os investimentos de direitos sociais como a saúde e a educação; esta última, também sofreu com outras medidas invasivas não menos importantes. Cito, nesse sentido, o Projeto Escola sem Partido, ameaçando a autonomia profissional e a liberdade de expressão dos professores em sala de aula e uma anunciada Reforma no Ensino Médio excludente e segregadora, imposta de cima para baixo sem qualquer diálogo com os setores sociais... tudo isto, aliás bem típico de um governo golpista e, logo, ilegítimo.

Este período deixou cicatrizes terríveis em todos aqueles que entenderam minimamente o que o golpe jurídico-parlamentar representava; e, conforme novas medidas eram aprovadas, novas cicatrizes ficavam estendendo-se aqueles que mesmo sem o saber estavam sendo profundamente atingidos. Embora todo este clima tenha me causado uma profunda angústia e desespero em constatar o desmonte e a destruição de um tímido Estado de bem-estar social, isso tudo se mostrou invisível a muitos brasileiros. Muitos de meus estudantes, inclusive, se revelaram hipnotizados pelo canto da grande mídia. Aparentemente, alguns destes já encontram-se fechados em si mesmos, circunscritos num senso de justiça seletivo e numa leitura do mundo infelizmente simplista e maniqueísta, quando não mergulhados nas profundezas de um mar de ódio típico do fascismo.

Nesse íterim eu lutava para me informar, alertar meus estudantes e todos ao meu redor e – por razões infelizes – julgar que minha dissertação crescia em importância em virtude de tudo o que ocorria em seu entorno.

Embora este trabalho tenha me custado muito do ponto de vista pessoal, o reconhecimento que almejo é que sua proposta cumpra o intento de qualificar as aulas de colegas de profissão e que possa ampliar as fronteiras do pensar historicamente – e da imaginação – de nossos estudantes. Minha intenção é que ele transmita a convicção sincera e a persistência de uma ideia acerca de um instrumento para o ensino de História e que este consiga de algum modo trazer um retorno à sociedade. Porque, afinal de contas, os anos subsequentes a 2016, precisarão de iniciativas deste tipo, que proponham-se a capacitar as pessoas a ampliarem seus horizontes e a tecerem diferentes leituras do mundo. E que estas leituras contribuam para uma reflexão sobre o que é conveniente ao futuro da população – e certamente não será com uma série de medidas ultra-neoliberais, de cunho perverso e irresponsável, que suprime direitos tão duramente conquistados, que este futuro estará assegurado.

Que aprendamos a realizar sólidas análises de conjuntura e que objetivando uma nova sociedade, possamos combinar o pessimismo da razão ao otimismo da vontade.

1. JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA – DELIMITAÇÕES DE UMA POSSIBILIDADE DE ENSINO REFLEXIVA

Neste capítulo desenvolvo um histórico sobre as funções sociais que os jogos tiveram ao longo da história. Apresento as três modalidades características dos jogos de tabuleiro, bem como debate acerca dos pareceres contrários e favoráveis à possibilidade dos jogos no ensino. Termino analisando algumas iniciativas que utilizam jogos com propósitos educativos e, por fim, as possibilidades e limitações elencadas por professores de História que desenvolveram jogos para suas aulas.

1.1 JOGOS: HISTÓRICO E CONCEPÇÕES SOBRE O JOGAR

Embora os jogos não sejam uma prática exclusiva à nossa espécie, eles são tão antigos quanto à própria humanidade⁷. O sociólogo Johan Huizinga, em sua obra clássica, já asseverava na década de 1930 que o jogar é característica inerente ao ser humano, o qual, segundo o autor, seria melhor definido como *Homo ludens* (o homem que joga) do que como *Homo Sapiens* ou *Homo Faber*. Considerar os jogos como parte essencial da cultura humana, foi um passo importante para torná-los objetos de pesquisa e abrir uma série de questões sobre suas potencialidades.

A definição sobre o que é um jogo e o que ele pode oferecer são pontos desenvolvidos neste capítulo. Dentre o desenvolvimento destes temas, se fará um panorama sobre seu histórico como uma forma de introduzir suas potencialidades para o ensino de História.

Sobre a conceituação, em passagem que pretende sintetizar as características formais dos jogos, Huizinga o define como

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 de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2000: 17-18)

7 Pesquisadores levantam formas de brincar entre vários animais, especialmente entre os mamíferos (HUIZINGA, 2000: 5; FORTUNA, 2013: 67).

A caracterização de Huizinga é, em certo sentido, bastante coerente com o que entendemos por jogo, dado que ela destaca o sentido usual que estes possuem na sociedade contemporânea. Entretanto, para além desta associação com o brincar e o entretenimento, podemos situar os jogos dentro de um mercado que mobiliza a produção e a distribuição de mercadorias, o desenvolvimento de franquias que estendem as narrativas oriundas de outras mídias, bem como o patrocínio e a profissionalização de jogadores, dentre outros. Estes são fatores que nos levam a procurar ampliar aquela definição clássica, abordando as diferentes funções sociais que os jogos possuíram ao longo da história.

Como é de se esperar, os jogos transformaram-se ao longo da História. Entretanto, essas mudanças não se deram apenas em seus suportes e mecânicas, tabuleiros, dados e *joysticks* mas também ao tipo de função social que os jogos desempenharam em suas respectivas sociedades.

Do ponto de vista arqueológico, o registro mais antigo conhecido sobre um jogo foi o encontrado em um túmulo de 5.000 anos em Başur Höyük, na Turquia: tratava-se de um conjunto de 49 peças esculpidas e pintadas. (ATTIA, 2016). Comparando este a outros jogos da Antiguidade encontrados, pode-se constatar que estes são originários da Crescente Fértil e regiões próximas. Além do desgaste e deterioração destes materiais e peças, em muitos casos, houve problemas de conservação das regras ou estas não foram encontradas.

Neste sentido, o *Senet* (3.500 anos) é considerado como um dos de jogo de tabuleiro mais antigos conhecido. Ele é um dos jogos da Antiguidade com maiores informações sobre sua relação com a sociedade.

O fato de estar presente em tumbas de diferentes extratos sociais do Egito Antigo e, inclusive, em quatro unidades junto ao sarcófago do faraó Tutancâmon (MILLÁN, 2012: 12), são indícios de que o *Senet* era muito considerado na sociedade egípcia. Não era pra menos, uma vez que sua função estava estreitamente ligada à religiosidade e a crença da vida pós-morte do Nilo, pois “segundo a mitologia, o *Senet* permitia aos mortos entrar no mundo de Osíris, e para isso o defunto devia enfrentar a um adversário invisível, que seria um deus. De fato, *Senet* significa passagem ou trânsito”. (Idem: 13)

Interessante notar que, hoje, fatores atualmente considerados menores nos jogos, como a sorte, uma vez que fogem do planejamento, da destreza ou das habilidades dos jogadores, eram importantes no Egito Antigo, pois associavam-se à proteção divina:

Os Antigos Egípcios acreditavam piamente no conceito de “Destino”. Imagina-se que os altos fatores de sorte no jogo de *Senet* estavam intimamente ligados a este conceito. Acreditava-se que um jogador de sucesso estava sob a proteção dos maiores deuses do panteão nacional: Rá, Thoth e às vezes Osíris. Consequentemente, tabuleiros de *Senet* eram frequentemente colocados no túmulo junto a outros objetos úteis para a perigosa jornada da vida após a morte. O jogo é até mesmo referenciado no Capítulo XVII do Livro dos Mortos. (ATTIA, 2016)

O achado de diversas unidades do jogo – em acabamento e materiais distintos, dependendo das condições financeiras do finado – sem indícios de regras, indicam que, possivelmente, além deles serem muito praticados, eram ensinados oralmente.

Figura 1: Tabuleiro de *Senet*



Fonte: VASCONCELOS, Evaldo. Uma breve história dos jogos de tabuleiro (parte 1). *Pipoca e Nanquim*. 14 de janeiro de 2012. 2012^a. Disponível em: <<https://pipocaenanquim.com.br/games-2/uma-breve-historia-dos-jogos-de-tabuleiro-parte-1/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2015.

Figura 2: Tabuleiro de *Mehen*



Fonte: MEHEN (game). In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Wikimedia Foundation, 2017. Fotografia. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Mehen_\(game\)&oldid=774197683](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Mehen_(game)&oldid=774197683). Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

Um outro jogo egípcio que também associava a prática do jogar à religião é o *Mehen*. O tabuleiro em formato de serpente representa uma relação entre o deus-serpente *Mehen* que envolve o deus Sol. No caso, a simbiose entre jogo e divindade é ainda maior e mais complexa do que o *Senet*: divindade e jogo são tratados por sinônimos e é difícil precisar quem deu origem à quem:

O jogo se tornou mais do que um simples passatempo. Se transformou em sinônimo da divindade da serpente em textos em pensamentos. Tim Kendall, um historiador do Egito Antigo, acreditava que não era possível determinar (com as evidências disponíveis) se a divindade foi inspirada pelo jogo ou se surgiu de uma mitologia já existente. (Idem)

Contemporâneo (e talvez ainda mais antigo), tem-se o *Jogo Real de Ur*, oriundo da Suméria, Mesopotâmia, que é o mais completo dos jogos antigos encontrados (VASCONCELOS, 2012a), pois teve grande parte de sua mecânica reconstituída através de achados arqueológicos traduzidos por Irving Finkel, estudioso da escrita cuneiforme e entusiasta dos jogos de mesa.

Esse mesmo pesquisador encontrou o *Jogo Real de Ur* sendo jogado por descendentes de judeus em Cochim, na Índia. Apesar de algumas variações no modo de se jogar, Finkel pode constatar a disseminação do jogo a partir do Oriente Médio, cruzando diversas gerações por milênios. (MILLÁN, 2012: 14-15).

Mais conhecidos no Ocidente, tem-se o caso dos jogos gregos, que fizeram parte ritualística em homenagem aos deuses nas Olimpíadas, quando até mesmo as guerras eram suspensas em decorrência das cerimônias e dos esportes praticados.

Entretanto, a religiosidade não foi a única razão para a prática de jogos na sociedade grega. O cabo de guerra era praticado por adolescentes atenienses, os quais também jogavam uma bola de ar na parede, construída com bexiga de animais e coberta por couro (PORTAL, 2013). Vale lembrar, que, os jogos esportivos também eram valorizados como forma de manter e preservar a saúde física e mental, sintetizada na máxima “mente sã, corpo são” – frase atribuída a distintos filósofos gregos e pensadores romanos.

Não são todos os casos em que os jogos e as brincadeiras puderam ser identificados por sua função na sociedade. É o caso das pinturas rupestres e marcas arqueológicas que sinalizam o pião contemporâneo entre os romanos. Como exemplos do continente americano, tem-se o jogo de pelota praticado por maias e astecas entre 1250 e 1400 d.C., com função ritualística, envolvendo o sacrifício dos vencidos (CAMARGO, 2004) e, como brinquedos, bonecas encontradas em túmulos de crianças incas, datadas do século IX d.C. (PORTAL, 2013).

Além da religião e do ritual, da preservação da saúde e do entretenimento, os jogos também foram usados como meio de formação de elites, o que, em muitos casos, voltava-se para o militarismo. O *Go*, por exemplo (chamado na China como *Wéiqí* e na Coreia como *Baduk*), foi meio de preparação de líderes militares na China e suas próprias regras foram baseada em táticas militares.

Platão, Aristóteles e Políbio fazem referências sobre a *Petteia*, jogo grego muito valorizado do ponto de vista da estratégia militar (jogado por Aquiles e Ajax nas obras de Homero) (LEME LOPES, FONSECA, 2012: 174). O Xadrez, que reconhecidamente surge das simulações de batalhas medievais⁸, representadas no tabuleiro por

8 A origem do Xadrez é controversa. Sabe-se, contudo que ele é uma versão do jogo indiano Chaturanga. Ao longo de séculos as peças mudaram de nome e de movimento e novas regras foram sendo estabelecidas até uma consolidação que se mantém desde o século XIX: “O Xadrez é um jogo tão

estamentos (servos – peões; nobres – cavaleiros, torres, rei e rainha – e clero – bispos) (ARRUDA, 2009: 58), também foi usado como meio de ensino e desenvolvimento de estratégias militares. (LEME LOPES, FONSECA, 2012: 174).

Os jogos de mesa, anteriores ao século XX, tinham conotações religiosas, de ensino e formação militar ou como entretenimento laico. Possuíam também limitações à sua difusão, da qual o caso *Jogo Real de Ur*, encontrado pelas pesquisas de Finkel em Cochin e em Israel, seria uma exceção⁹. Trata-se do fato destes jogos serem praticados em suas respectivas zonas geográficas. Ou, nas palavras de Germán Palomar Millán: “difícilmente se poderia encontrar um espanhol jogando o Go japonês, ou ao contrário, um japonês jogando Xadrez.” (MILLÁN, 2012: 32).

Tais características mudaram decisivamente com a Revolução Industrial e a possibilidade da produção em larga escala de jogos de mesa. Não se tratava apenas de modernizar a produção, antes artesanal, de jogos milenares. Inaugurava-se o que se chama de “a era ou a Idade

antigo que, durante todos os anos de sua existência, várias foram as histórias associadas a sua origem. (...) É sabido que entre 1450 e 1850, o Xadrez começou a ter mudanças visíveis em relação ao que conhecemos hoje em dia. Foi nesse período que diversas peças ganharam movimentos que conhecemos atualmente, claro, todos esses movimentos e peças tendo como origem a Chaturanga. O elefante (o antecessor do moderno bispo) somente podia mover-se em saltos por duas casas nas diagonais. O vizir (o antecessor da dama) somente uma casa nas diagonais. Os peões não podiam andar duas casas em seu primeiro movimento e não existia ainda o roque. Os peões somente podiam ser promovidos a vizir, que era a peça mais fraca, depois do peão, em razão da sua limitada mobilidade. As regras do Xadrez que conhecemos hoje começaram a ser feitas em 1475, só não se sabe ao certo onde ocorreu esse início. Alguns historiadores divergem entre Espanha e Itália. Foi neste período que os peões ganharam a mobilidade que conhecemos hoje em dia, que se resume em mover-se duas casas no seu primeiro movimento e tomar outros peões *en passant*. Nessa época também foram definidos os novos movimentos dos bispos e da rainha e, o mais importante, a rainha tornou-se a peça mais importante do jogo, sendo a única capaz de se movimentar para qualquer lado e avançar ou recuar quantas casas quiser. Os movimentos das demais peças, juntamente com o resto das regras que englobam todo o Xadrez, só foram formalmente modificadas no meio do século XIX, e tais regras ainda se mantêm até hoje.” (GRUPO VIRTUOUS)

- 9 O fato do Jogo Real de Ur ter de algum modo se difundido na Índia, deve ser atribuído ao esforço da comunidade judaica migrante em manter sua cultura depois da Diáspora (MILLAN, 2013: 15).

de ouro dos jogos de tabuleiro modernos”. Empresas concebiam, desenvolviam, produziam e distribuíam jogos em caixas de papelão, com dados, cartas e tabuleiros. Os Estados Unidos liderava o domínio desse mercado mundial e seus títulos eram traduzidos para diversos idiomas.

Figura 3: Tabuleiro do *Jogo Real de Ur*



Fonte:

BBC. The Royal Game of Ur. World History: Royal Game of Ur. BBC. Fotografia. Disponível em:

<http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/worldhistory/royal_game_of_ur/>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

Figura 4: Tabuleiro de Go



Fonte: MENIN, Paulo Henrique. The game of Go. *SlideDeck.io*. Fotografia. Disponível em: <<http://www.slidedeck.io/paulomenin/go-presentation>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

Figura 5: Tabuleiro de Xadrez



Fonte: CAPELAS, Bruno. Facebook Messenger ganha função para jogar xadrez com amigos. Link. *Estadão*. 4 de fevereiro de 2016. Fotografia. Disponível em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/games/facebook-messenger-ganha-funcao-para-jogar-xadrez-com-amigos,10000028514>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

As empresas de jogos tiveram repercussão em suas vendas, ocupando grande parte do setor de entretenimento no mercado estadunidense, devido a fatores como a expansão da classe média desde o século XIX e o aumento do poder aquisitivo desta (VASCONCELOS, 2012c). Instituiu-se, assim, os jogos como bem de consumo e entretenimento laico.

Segundo Evaldo Vasconcelos, a era moderna dos jogos de tabuleiro inicia-se a com a publicação pela *Milton Bradley Company* do *Jogo da Vida* (*The Checkered Game of Life*), que vendeu mais de 45 mil cópias em 1860, seu ano de lançamento (VASCONCELOS, 2012a). Um dos maiores expoentes desta fase é o *Banco Imobiliário* (*Monopoly*), de 1935, considerado o jogo de tabuleiro mais popular de todos os tempos (Idem) que, de acordo com o *Guinness*, vendeu 275 milhões de unidades, com cifras de 500 milhões de jogadores ao longo de suas 43 traduções (MILLÁN, 2012: 34).

Durante a década de 1970, dentre os jogos de mesa, desponta o sistema denominado RPG (*Role-playing game* – traduzido comumente como Jogo de Interpretação de Papéis). Esta modalidade de jogo se dá

pela interpretação de personagens com atributos e habilidades especiais que serão importantes para o êxito do grupo. Com grande diversidade de aventuras, passando por universos fantásticos, de terror ou ficção científica, os RPG chegaram no Brasil no final da década de 1980 (SCHMIT: 37). Em 1991, lançava-se o primeiro RPG brasileiro, chamado *Tagmar* (ANDRADE). No decorrer da mesma década seriam lançados RPGs com temáticas históricas – *O Desafio dos Bandeirantes*, *Entradas e Bandeiras*, *Descobrimento do Brasil* e *O Quilombo dos Palmares* (SCHMIT: 37-39).

A era de mercado de jogos de tabuleiro chegou ao fim durante o final da década de 1980 e início da década de 1990. A popularização dos jogos eletrônicos, de videogames e computadores comprometeu drasticamente os jogos de tabuleiro, levando à crise de muitas empresas de jogos que foram incorporadas às grandes empresas ou entraram em falência:

A Era de Ouro dos jogos de tabuleiro americanos acabou com a chegada do *Commodore*, *Amiga* e *Atari ST* as prateleiras das lojas em 1985. Nesse período grandes empresas foram à falência, incorporadas por outras maiores. O computador pessoal matou a popularidade dos jogos de tabuleiro para adultos, pelo menos no mercado americano (VASCONCELOS, 2012b).

Mas se houve uma crise nos jogos de tabuleiro, esse mercado tem encontrado renovação e expansão desde meados da última década do século passado. Esta é uma mostra de que os profetas da “revolução digital”, como Nicholas Negroponte, não vingou: as previsões de que as novas mídias substituiriam as antigas, de que o digital substituiria o analógico, não passou de um grosseiro erro de cálculo. Houve, de fato, mudanças e reajustes. Mas a anunciada substituição com ares de ficção científica distópica, não ocorreu. O que pode-se ser notado é, cada vez mais, a convivência entre internet e televisão, o cinema e teatro, o mp3 e o vinil, os jogos eletrônicos... e os jogos de tabuleiro¹⁰.

10 O livro de Nicholas Negroponte tem o título de “A vida digital”. Sobre o paradigma da “revolução digital” e a cultura da convergência, Henry Jenkins (2013): “Tecnologias de distribuição vêm e vão o tempo todo, mas os meios de comunicação persistem como camadas dentro de um estrato de entretenimento e informação cada vez mais complicado. (...) Desde que o som gravado se tornou uma possibilidade, continuamos a desenvolver novos e aprimorados meios de gravação e reprodução do som. Palavras

O grande responsável por isso não foi, desta vez, os Estados Unidos, mas a Alemanha. O país tem uma produção de jogos consolidada para o mercado interno, desde o século XIX. Esse mercado possui especificidades, que se aprofundaram depois da Segunda Guerra Mundial, tal qual a ausência de temas bélicos. Com as crises das décadas de 1960 e 1970 os jogos de tabuleiro se popularizaram ainda mais e o mercado se setorizou (segundo faixa etária, tipo de jogos, etc). Todas essas características somaram-se ainda a um importante prêmio dedicado a jogos de tabuleiro, que favoreceu a renovação de mecânicas e jogos inovadores:

fator decisivo para a consolidação do mercado germânico foi à criação do *Spieldes Jahres* (Prêmio de melhor Jogo do Ano) com o objetivo de prestigiar os melhores designer de jogos e promover a melhoria da qualidade no mercado. Atualmente é o maior reconhecimento à qualidade de um jogo no mundo e tem um fator de venda importantíssimo. Para dar uma dimensão: um jogo novo vende, em média, 500 a 3000 unidades, na Alemanha. Um jogo indicado ao *Spieldes Jahres* alcança 10 mil unidades e o vencedor do prêmio atinge 300 mil a 500 mil cópias. (VASCONCELOS, 2012c)¹¹

impressas não eliminaram as palavras faladas. O cinema não eliminou o teatro. A televisão não eliminou o rádio. Cada meio antigo foi forçado a conviver com os meios emergentes. É por isso que a convergência parece mais plausível como uma forma de entender os últimos dez anos de transformações dos meios de comunicação do que o velho paradigma da revolução digital. Os velhos meios de comunicação não estão sendo substituídos. Mais propriamente, suas funções e *status* estão sendo transformados pela introdução de novas tecnologias” (JENKINS, 2013: 41).

- 11 Não há uma padronização terminológica para a classificação dos jogos. O termo “Jogos de Tabuleiro Modernos” são empregados de forma indistinta para a classificação de jogos produzidos industrialmente – e aqui ocorre muitas vezes um ruído sobre quais tipos jogos estão sendo referenciados. Por essa razão, para situar o leitor sobre os três tipos de jogo aos quais irei me referir adotei os termos *Jogos de tabuleiro clássicos*; *Jogos de Tabuleiro Tradicionais* e *Jogos de Tabuleiro Modernos* (explicados na sessão “Glossário”).

Essa informação pode ainda ser inusitada para o público brasileiro que, na maioria das vezes, sempre associa jogo de tabuleiro ao Xadrez, as Damas, ao *Banco Imobiliário*, ao *Detetive* e ao *War*. O fato de ser desconhecido por muitos não tornam inexpressivos os índices de crescimento destes jogos. Em 2012, o jornal inglês *The Guardian* declarou que “o mercado de jogos de tabuleiro teve um crescimento de 40% ano após ano. Este é um resultado melhor que o do *Google*, que cresce aproximadamente 20% ao ano” (ATTIA, 2016). No caso do Brasil, uma editora que licencia jogos estrangeiros alcançou um faturamento de R\$ 15 milhões em 2015, sete vezes mais do que o arrecadado por ela em 2013 (DAROIT, 2016).

Mas, no que consistem estes jogos? Quais as diferenças entre os chamados “jogos de tabuleiro modernos”¹² e os “jogos de tabuleiro tradicionais”? Para ilustrar essa tendência, vale a pena mencionar um dos jogos de tabuleiro modernos de maior sucesso: o *Colonizadores de Catan*. Em *Catan*, o objetivo é adquirir e gerenciar uma série de recursos (matérias-primas) e consolidar a formação de uma colônia em uma ilha antes dos jogadores adversários.

Catan e tantos outros jogos alemães se diferenciam dos jogos de tabuleiro tradicionais, por não darem prosseguimento a mecânicas que privilegiavam a sorte nos lances de dados e na compra de cartas

12 O site BoardGameGeek, lista 85.590 jogos em seu banco de dados, divididos em 84 categorias (<http://boardgamegeek.com/browse/boardgamecategory>). Dentre estas existem 16 categorias históricas. São elas: Antiguidade; Medieval; Renascença; “Pique e tiro” (jogos de guerra de meados do século XVI ao final do século XVII); Era da razão; Napoleônico; Pós-Napoleônico; Primeira Guerra Mundial; Segunda Guerra Mundial; Guerra da Coreia; Guerra do Vietnã; Guerras Modernas (depois da Segunda Guerra até o presente); Guerra Revolucionária Americana; Guerra Civil Americana; Guerras indígenas americanas e Oeste Americano (a lista de jogos históricos pode ser conferido em: <https://boardgamegeek.com/boardgamecategory/1069/modern-warfare>).

Apesar da elevada quantidade de jogos históricos não é possível precisar sua quantidade, uma vez que muitos jogos estão classificados em mais de uma categoria – como por exemplo o jogo de 2010 intitulado “Washington’s War. The American Revolution”, que está nas categorias Era da Razão, Guerras indígenas americanas e Guerra Revolucionária Americana. Acesso: 14 de agosto de 2016. Em um novo acesso realizado em no dia 30 de janeiro de 2017, o número de jogos catalogados havia aumentado para um total de 88476 – uma relação de quase 2900 jogos em relação ao semestre anterior.

convenientes. Sua ênfase é na estratégia e no planejamento, contando pouco com o elemento sorte e conflitos entre os jogadores.

Com a explosão dos jogos alemães, o mercado estadunidense se reacendeu provocando uma profusão de títulos sobre os mais variados tipos de temas e propostas (fantasia, históricos, guerras, humor, ficção científica, terror). De maneira geral, eles costumam ser divididos em duas grandes correntes: os *Eurogames* (jogos de tabuleiros “do tipo” alemão) e os *Ameritrash*:

Os *eurogames* tem regras simples, tempo de jogo curto ou médio (entre 30 e 60 minutos), alto nível de interação entre os jogadores. Eles dão ênfase à estratégia, tem baixa dependência de sorte e pouco conflito direto entre os jogadores. Utilizam pouco os temas militares, e normalmente não há eliminação de jogadores na mesa até o final da partida. Outra característica é a utilização de temas históricos ou geográficos. (...) Os *ameritrash* são jogos onde o cenário e as características dos personagens do jogo são mais trabalhadas que as regras. Geralmente há conflito direto entre os jogadores e médio a alto nível de sorte envolvido no desenrolar da partida. Este estilo de jogo teve forte influencia dos jogos de RPG, tanto de mesa quanto eletrônicos. (VASCONCELOS, 2012c)

Pelo fato do termo *ameritrash* ter uma conotação pejorativa (associado-se ao lixo) e nem sempre ser produzido nos Estados Unidos, algumas pessoas preferem usar outra denominação para este tipo de jogos. Desta maneira, um site de referência em jogos, preferindo não usar juízos de valor ou procedência geográfica, adotou a denominação “jogos temáticos”, em razão da ênfase nos temas que estes jogos possuem, presumivelmente um termo mais profissional e menos ofensivo para os editores de jogos próprios.” (STAVALE, 2012)

Os entusiastas brasileiros dos jogos de tabuleiro modernos tiveram que importar títulos por muito tempo. Essa realidade, porém, vem se alterando nos últimos anos. Constatado um nicho de mercado em razão do crescimento dos adeptos destes jogos e das importações desses tabuleiros, algumas empresas têm traduzido jogos estrangeiros, bem como investido em produções originais de designers nacionais. Além do fato de empresas tradicionais do ramo terem se adaptado a essa nova

demanda. Esta tendência de jogos tem se mostrado pertinente em diversos modos de aplicação em salas de aula.

1.2 JOGOS DE TABULEIRO NA SALA DE AULA: DELIMITAÇÕES DE POSSIBILIDADE NO ENSINO

Na pesquisa e revisão bibliográfica realizada sobre jogos e ensino, algumas questões são recorrentes. Uma delas argumenta que os jogos são insuficientes do ponto de vista educativo, pois não garantem o aprendizado (SANTOS, 2014). Outra, que os jogos no ensino são um novo filão para o processo de ensino-aprendizagem. Embora, aparentemente, excludentes, nenhuma das duas encerra o problema de maneira satisfatória. Cada qual tem, a seu modo, limitações e é sobre tais inconsistências que inicio a discussão entre jogos e o ensino.

Em primeiro lugar, a inviabilidade dos jogos para o ensino me parece ser, de fato, uma falsa questão. Este argumento só se sustenta através do desconhecimento ou da desconsideração sobre uma série de jogos que, educativos ou não, são utilizados no meio escolar – e das diversas atribuições a que os jogos tiveram durante a história.

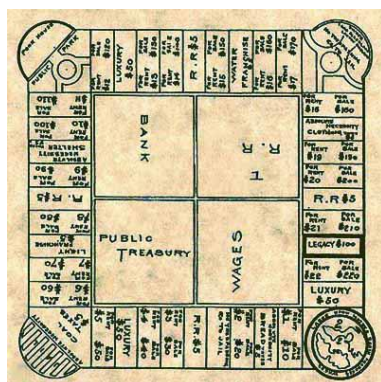
Muito tempo antes da instituição do ensino, através da escola formal, a simulação da vida cotidiana por meio de atividade lúdica fora um mecanismo de transmissão de procedimentos, informações e valores às gerações mais novas. Até mesmo em comunidades ágrafas, a referida atividade pode ser encontrada como artifício de socialização de saberes; desta forma, antes de corresponder a uma simples e despretenhiosa atividade, o jogo traz em si uma gama bastante grande de significados e representações. Constituiu-se, portanto, ao longo da história, como um mecanismo de aprendizado de conhecimentos não formais e um importante aliado no processo de desenvolvimento cognitivo da criança. (ANTONI, ZALLA, 2013: 150)

Independentes de possuírem um conteúdo pedagógico, os jogos transmitem concepções ou podem ser mobilizados para o ensino de algo. A transmissão de valores não é algo alheio aos jogos de tabuleiro; a Alemanha produziu jogos entre as duas guerras mundiais. Usados como propaganda nacionalista, durante a Primeira Guerra Mundial, eles tiveram “provavelmente, um papel decisivo no processo de visualização

dos ingleses como inimigos naturais dos alemães pelas crianças da época” (STRATEGOS, 2011), além de posteriormente servir de propaganda ao regime nazista com a produção de jogos de tabuleiro do tipo *wargames*.

O já citado *Jogo da Vida* trilhava a vida de uma pessoa até uma próspera e rica velhice (VASCONCELOS, 2012a). Quem tivesse acumulado mais durante a vida representada no jogo era o vencedor. Em *Acquire* (1962), até hoje presente em um ranking dos cem melhores jogos do mundo, os jogadores são acionistas da bolsa de valores, que com grandes empresas incorporam empresas menores e, do mesmo modo, ao final da partida o mais rico é o vencedor (MILLÁN, 2012: 35). E se a vitória no *Monopoly* também ocorre quando um dos jogadores consegue tornar-se dono de um monopólio e levar seus adversários à bancarrota, ele não poderia estar mais distante da concepção original do jogo: trinta anos antes da publicação do *Monopoly*, havia sido lançado o *Landlord's Game*, em 1903, por Elizabeth Maggie Phillips. Esse tabuleiro foi montado como meio a se explicar uma teoria econômica – o *Georgismo* – e mostrar didática e ludicamente como o sistema imobiliário era perverso. Seu objetivo era demonstrar como alugueis enriquecem os proprietários e empobrecem os locatários. Phillips sabia que algumas pessoas achariam difícil de entender porque estas coisas aconteceriam e o que poderia ser feito sobre o problema, e pensou que se as ideias georgistas fossem colocadas no formato de um jogo, talvez fosse mais fácil de demonstrar. Maggie ainda tinha esperanças de que, quando jogado por crianças, o jogo provocasse nelas a suspeita da injustiça, e que isso criasse consciência na fase adulta (ATTIA, 2016).

Figura 6: Tabuleiro de *The Landlord's Game*



Fonte: DODSON, Edward J. How Henry George's Principles Were Corrupted Into the Game Called *Monopoly*. Henrygeorge.org. Dezembro de 2011. Fotografia. Disponível em: <http://www.henrygeorge.org/dodson_on_monopoly.htm>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

Aqui pode-se refletir sobre como estes jogos acabaram incutindo valores em crianças, desde muito cedo, naturalizando ideias como o monopólio, a competitividade, a bancarrota, de uma maneira completamente distinta das intenções de Elizabeth Phillips, que, por sua vez, intencionava desenvolver um espírito crítico com relação ao sistema imobiliário. De todo modo, uma visão sobre a sociedade se disseminava através do jogar.

Contudo, para compreender a rigor a negação entre jogos e o ensino é necessário reconhecer que existe um preconceito velado na análise de alguns pesquisadores, presente na etimologia inclusive, que aparta a escola e o ensino formal de tudo o que a princípio é desprovido de seriedade. Huizinga já destacava que

na história do jogo, este se distanciou cada vez mais da seriedade. Na sociedade este termo está associado às ideias de despreocupação e alegria, frivolidade e futilidade. A seriedade é definida de maneira exaustiva pela negação do jogo, significa a ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de jogo de modo algum se define ou se esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade. “A seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade” (HUIZINGA, 2000: 35 apud KRUL, EMMEL, 2012: 4-5).

Do ponto de vista etimológico, no latim, os jogos passam a fazer parte de um termo bastante abrangente, *ludus*, que carregava, entre seus significados, brincadeira, competições, escola de gladiadores, teatro sacro (na Idade Média), além do verbo jogar e da palavra “ludibriar, com a conotação de engano e de troca” (FORTUNA, 2013: 70). Historicamente, um momento decisivo que inaugura linguisticamente um questionamento em relações aos jogos deu-se durante o Império Romano com o cristianismo. Segundo Claudia Nallin, o interesse pelos jogos

decreceu com o advento do cristianismo, que visava uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí, os jogos são vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez. É no Renascimento que o jogo perde esse caráter de reprovação e entra no cotidiano dos jovens como diversão. (NALLIN, 2005: 3).

Penso que a crítica aos jogos no ensino deve ser localizada dentro desta crítica geral aos jogos. De feições moralizantes, estas procuram alertar para os desvios que os jogos podem trazer à juventude, sejam por problemas de conduta, perda de tempo ou outras. Apesar de distintas, elas são recorrentes historicamente – tanto quanto as considerações positivas sobre o que os jogos possibilitam.

Nesse sentido, Mencius, discípulo de Confúcio, criticava o *Wéiqí* pela associação que fazia aos jogos de azar e ao consumo de vinho. O Xadrez, hoje considerado um esporte, por sua vez, já foi criticado por Castiglione, diplomata italiano dos séculos XV e XVI, que precava os jovens aristocratas sobre seu excesso, bem como por Robert Burton, erudito inglês dos séculos XVI e XVII, que o considerava uma fonte de ansiedade e perda de tempo (LEME, FONSECA, 2012). Ainda nesse sentido, Ed Halter (2006 apud LEME, FONSECA, 2012)

conta que grupos pacifistas do início do século XX protestaram contra a glamourização do militarismo presente em brinquedos e jogos de temática militar, algo não muito diferente das preocupações dos educadores de hoje sobre a violência realista encontrada nos jogos eletrônicos atuais e seus supostos efeitos.

Embora estas críticas se manifestem nos jogos eletrônicos, o problema de fundo é o mesmo: os desvios que os jogos proporcionam. O que muda agora é seu formato, já que o alerta é sobre os “perigos das tecnologias”. Sobre os jogos eletrônicos, vale mencionar o caso de Eric Harris e Dylan Klebold, adolescentes de Colorado, Estados Unidos, que ficaram famosos pela realização de um massacre com armas de fogo na *Columbine High School*, escola onde estudavam. Na ocasião, ambos se suicidaram após matarem treze pessoas e ferirem outras vinte e uma vítimas. (COUTINHO, 2014). O fato de ambos jogarem *Doom* (1993), jogo de tiro em primeira pessoa (*FPS*), e de um deles ter criado cenários e mantido um site na internet sobre o jogo, levou à uma

superexploração do caso pela mídia que iniciou uma associação generalista entre a possibilidade destes jogos tornarem as pessoas violentas e propiciarem tais atos de brutalidade e sociopatia.

Mais recentemente, a denúncia que trata pejorativamente dos jogos eletrônicos tem relação ao jogo *Pokémon Go*. O jogo, um aplicativo criado para rodar em *smartphones*, possui como destaque o uso do *GPS* e da “realidade aumentada”, simulando ao jogador a “caça” de pokémons, animais de um anime que aparecem através da tela do celular em determinados locais do bairro. Se este não é um jogo violento, o fato das pessoas andarem pela rua olhando através das telas de seus celulares e caminharem quilômetros para encontrar determinado pokémon tem rendido diversos *hoaxes* que circulam pela internet. Na rede, já se aludiu que o aplicativo é usado como uma forma de espionagem da CIA, a Central de Inteligência dos Estados Unidos (MATSUKY, 2016a), além dos casos das pessoas que supostamente faleceram em decorrência da caça dos animaizinhos virtuais: um homem havia caído de um prédio e 6 jovens que morreram após estacionarem o carro em um rodovia e foram atingidos por um caminhão (Idem e BIZERRA, 2016).

Talvez, o caso mais importante de proscrição ao jogo no Brasil, foi o da relação entre o RPG e o assassinato da estudante Aline Silveira Soares, em 2001, na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Em um site que fez uma crítica à investigação, ao Ministério Público e à cobertura da mídia, tem-se que

os investigadores e a mídia alegaram que a morte foi causada por um jogo de RPG. Essa abordagem gerou uma onda de fúria contra o jogo (inclusive com a tentativa de proibir os livros de RPG) e, em seguida, uma série de críticas aos que associaram o jogo ao crime e ao satanismo (...) o resultado é a tragédia que se tornou o caso: autoridades policiais e judiciárias desacreditadas, um homicida não-identificado, uma vítima de crime que não foi solucionado, acusados inocentados, mas com vidas extremamente prejudicadas, jogadores de RPG perseguidos, proposições e leis proibindo a venda ou restringindo a divulgação de livros de RPG. (VIANNA, 2009).

Conformes exposto, eletrônicos ou não, há uma crítica acerca dos jogos em nossa sociedade, que se manifesta de diferentes formas. Considerando esta e abordando a negação da potencialidade dos jogos

no ensino, há que se contar com uma perspectiva que entende a escola como espaço para uma formação mecanicista, onde os estudantes devem sair dotados de uma série de informações e preparados para o trabalho. Ainda que essa concepção esteja longe de ser a principal concepção de escola em nossa sociedade, ela persiste no cotidiano dos professores que se recusam a repensar sua prática de ensino. Logo, para estes que se guiam por critérios quantitativos, que dobram e confundem a educação com índices de desempenho, retidão e disciplina, o jogo – novamente pela sua não-seriedade – não pode ser “levado à sério”. A associação entre entretenimento, a improdutividade e perda de tempo está intimamente ligada à noções de formação para o trabalho e pragmatismo, típicas da sociedade capitalista. Tânia Fortuna aponta que nesses termos

o que vitima o jogo, engendrando seu status rebaixado perante as demais atividades, é sua não-seriedade, o prazer que implica e sua improdutividade. Enquanto na escola persistir a divisão do espaço-tempo nos moldes do capitalismo (...) não só o jogo experimentará segregação, mas (...) todas aquelas atividades que não se adequem ao projeto utilitarista e pragmático de escola. (FORTUNA, 2000: 3)

Superando o caráter pejorativo que ficou associado aos jogos, dado sua conotação ao “faz de conta”, ao ilusório, sendo entendido, portanto, como “anti-produtivo” numa sociedade em que “tempo é dinheiro”, os jogos passaram a ser recuperados no campo do ensino, como uma possibilidade de contribuir no processo do ensino-aprendizagem:

Nos últimos anos, as necessidades de superar o modelo tradicional de escola, com suas metodologias de ensino comumente excludentes, e de relacionar ao plano do vivido os saberes artísticos e científicos historicamente acumulados, professores e pesquisadores da educação têm proposto e analisado práticas de ensino adequadas às novas linguagens e tecnologias, buscando construir aprendizagens significativas a partir de situações de interação; logo, neste cenário, os jogos têm sido recuperados como estratégias de

transmissão/construção do conhecimento.
(ANTONI, ZALLA, 2013: 150).

É a partir do potencial de interação oportunizado pelos jogos que estes passam a ser encarados como uma dentre as linguagens e metodologias possíveis para o ensino. Há experiências interessantes no uso destes jogos. Menciono, como ilustração do uso de jogos eletrônicos em sala de aula, a experiência de Kurt Squire, que, ao aplicar o jogo *Civilization III* (2001), percebeu o aprendizado de conceitos de “metalurgia”, “monoteísmo” e “monarquia” por parte de seus estudantes e James Paul Gee, que descobriu 25 princípios de aprendizagens no design do jogo *Rise of Nations*¹³ (LEME LOPES, 2011).

Uma limitação, no entanto, é de que muitos entusiastas dos jogos consideram apenas os jogos eletrônicos como potencial de mobilização no ensino. Ao se restringir a questão aos jogos eletrônicos, se afirma que a relação entre jogos e ensino é uma novidade e se desconsidera as potencialidades de uma gama bem mais ampla de jogos. E nisso reside uma importante característica: independente da estrutura ou concepção da imensa variedade de jogos criados ao longo da história, muitos foram e são utilizados para ensinar, ainda que esta não seja sua proposta original.

Apesar de alguns considerarem os jogos no ensino

uma tendência muito recente, os jogos, de fato, podem ensinar e são métodos pedagógicos bastante antigos. Por muito tempo ficaram confinados à primeira infância, mas hoje ajudam soldados a se movimentar em um tiroteio, cirurgiões a ter mais precisão em seus movimentos, homens de negócio a navegar no aparente caos do mercado financeiro e – por que não? – ajudam a entender os mecanismos da História. (LEME LOPES, 2011)

A antiga relação entre jogos e ensino pode ser constatada através do Xadrez e do Go, já abordados nesse capítulo, como exemplos da formação de elites e o ensino de estratégias militares¹⁴. Seria também

13 Respectivamente, professor de Tecnologia da Educação na Universidade de Wisconsin-Madison e professor de Literatura Universidade Estadual do Arizona, ambas nos Estados Unidos.

14 Inclusive jogos eletrônicos que não são educativos, despertam o interesse dos estudantes em suas temáticas ou são usadas por pesquisadores para o

o caso da concepção original do *Monopoly*, o *Landslord's Game*. Esta aproximação já é realizada há muito tempo, embora hoje possua contornos, distinções e teorizações mais apuradas

Desde que a indústria de games começou, os educadores têm tentado utilizá-los pedagogicamente, separando aqueles que são considerados sérios, ou seja, capazes de educar, dos que são apenas divertidos (...). Agora, essa separação perdeu o sentido, e os professores estão explorando de forma direta os jogos comerciais. O motivo da mudança é que, nas últimas décadas, esses produtos se transformaram. Os tempos do *Banco Imobiliário* (1935) e do *Pac-man* (1980) ficaram para trás, e o que antes parecia apenas uma brincadeira ficou incrivelmente sofisticado e interessante. As vantagens reais sobre os métodos tradicionais são evidentes. Em primeiro lugar, o aluno se sente mais motivado frente a uma atividade divertida que de uma tarefa tradicional. Essas competições, ainda por cima, podem ser repetidas com muito mais empenho e interesse do que uma leitura ou um filme, e fazem com que o aluno sinta a História como parte de sua vida. (LEME LOPES, 2011)

O paradoxo que pode ser apontado, seguindo a citação acima, é a de que muitos jogos educativos não são, de fato, bons jogos – no sentido de que apesar de possuírem uma proposição pedagógica, suas mecânicas e jogabilidades são enfadonhas. A produção de jogos com propósitos pedagógicos, a que me refiro, destacam-se principalmente no campo da lógica-matemática, alfabetização, ciências naturais e geografia (MEINERZ, 2013: 109). A ênfase excessiva nos objetivos pedagógicos prescinde nestas produções elementos fundamentais de interação e imersão, resultando em jogos desinteressantes.

Os jogos não podem ser descaracterizados; pois eles devem permanecer sendo jogos. Para tal, necessitam ser atrativos, provocando uma imersão do seu jogador à sua execução. De maneira que, quando se pensa na produção e na potencialidade didática de um jogo, não se pode deixar de lado ou pensar que seja menos importante os elementos que propiciam uma dinâmica apropriada e critérios como a jogabilidade.

Nessa linha, Tânia Fortuna explica que um dos erros dos professores que usam jogos disponíveis no mercado é que

tentando ultrapassar esta dicotomia [entre o brincar e o ensinar], acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o, ao sufocá-lo. (FORTUNA, 2013: 66-67)

Além da não-deformidade do próprio jogar para a realização do ensino, outro ponto pacífico entre os entusiastas dos jogos no ensino é “a vantagem de reunir pessoas numa ocasião de sociabilidade, algo que o entretenimento on-line não permite com a mesma intensidade.” (GUIMARÃES NETO, 2009). A tônica sempre aponta para esse contraste com os jogos eletrônicos, uma vez que a

a sociabilidade dos jogos não-eletrônicos será sempre maior do que a dos jogos eletrônicos, mesmo quando estes são multi-jogador. Em um jogo de tabuleiro ou em um RPG, os jogadores sentam-se um ao lado do outro e interagem pessoalmente, criando uma experiência social diferente daquela dos videogames (LEME LOPES, FONSECA, 2012).

Outros deixam de lado os contrastes entre os jogos eletrônicos/jogos não-eletrônicos e desenvolvem iniciativas inovadoras na inclusão dos jogos na escola, que destoam daqueles títulos desinteressantes e maçantes – que levam muitos a desacreditar que esta é uma linguagem possível.

O *Projeto Oficinas Lúdicas*, na Bahia, busca ensinar conceitos e explorar a criatividade e a socialização entre as crianças (MELO, 2015). O projeto é realizado durante os sábados no espaço escolar, e atende por volta de trinta crianças de Salvador. Seu coordenador, Allison Belém, ressalta ainda que além dos objetivos didáticos, os jogos de tabuleiro “têm uma interatividade social muito grande. As crianças se ‘forçam’ a conhecer umas às outras. Estão em prol de um objetivo, e o tabuleiro consegue explorar a sociabilidade” (MELO, 2015).

Se esta iniciativa ocorre através do uso jogos de tabuleiro modernos comerciais na escola, o projeto *Gamificação de Sorocaba*, tem por objetivos “a construção do conhecimento” mediante a pesquisa e o desenvolvimento de jogos com os estudantes (SANTOS, 2014).

Desse modo, desenvolveram um jogo sobre temática ambiental com quatro turmas de 9º ano do ensino fundamental.

Por sua vez, o *Célula* (Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer), aglutina diferentes projetos sociais para desenvolver o “raciocínio, a memória e a coletividade” (ROMÃO, 2014). Seu idealizador, Marcos Teodorico, professor da Universidade Federal do Ceará, atende 25 mil pessoas por ano através dos seis projetos sociais desenvolvidos no *Célula*, incluindo, dentre eles, um ônibus itinerante que leva jogos a bairros carentes e de vulnerabilidade social da região metropolitana de Fortaleza.

Outras iniciativas, como o *Grupo Jedai* (Jogos na Educação, Didática, Aprendizagem e Inovação), focam na formação de professores para o ensino destes jogos. Sua idealizadora, Paula Piccolo, afirma que os professores, assim que apresentados aos jogos modernos, os julgam difíceis, mas que isso é superado quando percebem os estudantes jogando e “se socializando, fazendo contato visual, concentrados sem a presença de nenhuma tela por perto, traçando estratégias, treinando a memória de curto e de médio prazo e trabalhando a cooperação” (GUERRA, 2016). O *Grupo Jedai* parte da premissa que o desenvolvimento do aprendizado flui com o jogo e propõe uma relação do conteúdo estudado e as partidas jogadas enquanto atividades intercaladas. Nesse sentido, Piccolo recomenda aos professores que ingressam na inserção de jogos em suas aulas:

convide seus alunos para jogar, não para aprender ou estudar. Deixe-os se divertir e, depois, é importante que seja depois de jogar, mostre alguns conceitos e teorias que embasem os saberes que já vivenciaram durante o jogo. Seus alunos terão a oportunidade de entender a teoria após terem tido uma experiência prática no jogo, isso torna a aprendizagem significativa e memorável! E nas partidas seguintes, vá aprofundando os conhecimentos com as pontes. Mas não deixe a partida ter cara de aula, deixe-a fluir como um jogo, apenas ao final o professor demonstra o conteúdo curricular que está embutido no jogo. (GUERRA, 2016).

Através desses exemplos, podemos constatar o quanto as apropriações dos jogos no ensino podem ser variadas. Seu uso pode ocorrer pela mobilização de conceitos aprendidos pelos estudantes e empregados na elaboração de jogos; pode se pautar por critérios de

socialização entre os estudantes ou atuar como meio de reintegração de comunidades periféricas, além de servir de meio para a formação de professores e relacionar os aprendizados com jogos com os conteúdos das aulas.

Feitas estas considerações sobre jogos no ensino em geral, desenvolvo na sequência as possibilidades dos jogos para e no Ensino de História.

1.3 JOGOS E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES DENTRO DO “CÍRCULO MÁGICO”

O que podemos esperar de um jogo sobre História em uma sala de aula? Foi a partir dessa indagação que realizei um levantamento sobre como os jogos de tabuleiro estão sendo utilizados nas aulas de História da Educação Básica.

Obtive informações no final de 2013 sobre uma “onda de renovação” dos jogos de tabuleiro e comecei a pesquisar a respeito¹⁵. A pesquisa e o contato com estes materiais, a partir de 2014, me fizeram considerar que este era um bom viés para o produto do meu mestrado.

No levantamento que realizei sobre os jogos modernos com temática histórica¹⁶, adeptos dos jogos de tabuleiro modernos com temáticas históricas, percebi que a história era usada por estes jogos tão somente como um ambiente, uma base para a construção do jogo, da mesma forma que filmes ou contos ficcionais servem ao mesmo propósito. Ou seja: do ponto de vista dos objetivos do professor de história e do historiador, os jogos não promovem (ou promovem muito pouco) uma reflexão e um aprendizado sobre os temas por eles tratados.

A questão não é a da ausência de seriedade nas adaptações dos designers de jogos. Exemplos interessantes nesse sentido podem ser sentidos em obras da literatura, como, por exemplo, os universos mitológicos de J.R.R. Tolkien ou de H.P. Lovecraft¹⁷. O problema – do

15 Tratam-se dos *Jogos de tabuleiro modernos*.

16 Levantamento foi feito através de grupos de *Facebook* sobre jogos de tabuleiro (*BoardGame Brasil* e *Desenvolvedores de boardgames, cardgames e afins*) e em um encontro de jogadores (*Floripa On Play*).

17 John Ronald Reuel Tolkien (1892-1973) – mais referenciado como J. R. R. Tolkien – é uma das principais referências da literatura de fantasia. Foi escritor, filólogo e poeta, além de professor da Universidade de Oxford e Leeds. Possui uma extensa obra sobre um mundo povoado de seres fantásticos como elfos, orcs e anões, chamado de “Terra Média”, o qual notabilizaram-no pela publicação dos livros *O Senhor dos Anéis* e *O*

ponto de vista da aprendizagem em história – se encontrava nas adaptações dos temas históricos aos jogos; em *Spartacus: A Game of Blood & Treachery*, aos jogadores tem a oportunidade de participarem como gladiadores em arenas romanas. O problema é que com exceção do entretenimento, pouco ou nada se aprenderia sobre a sociedade romana escravista.

O fato de a História estar presente nestas produções, por meio de uma intenção sincera de adaptação, ainda que insatisfatória do ponto de vista do conhecimento histórico, me levou a pensar sobre o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro moderno que provocasse a reflexão histórica, com uma fundamentação didática mais explícita – e

Hobbit, nas décadas de 1940 e 1950. Neste universo, Tolkien criou um histórico sobre cada uma das “eras” da Terra Média, inventando línguas e formas de escritas dos povos descritos em suas obras. Esta mitologia influenciou desde o primeiro jogo de RPG (o título *Dungeon & Dragons*), desenhos animados (série também intitulada *Dungeon & Dragons*, traduzida no Brasil como *Caverna do Dragão* e o episódio “Retorno da Sociedade do Anel para as Duas Torres”, de *South Park*), músicas (as canções *Misty Mountain Hop*, *Ramble On* e *Battle of Evermore* do grupo britânico Led Zeppelin e o disco *Nightfall in Middle-Earth*, da banda alemã Blind Guardian), livros (a série *Crônicas de Gelo e Fogo*, de George R. R. Martin e *Harry Potter*, de J. K. Rowling), a adaptação dos livros em filmes (duas trilogias: *O Senhor dos Anéis*, entre 2001 e 2003 e *O Hobbit*, entre 2012 e 2014, ambas sob a direção de Peter Jackson), jogos de tabuleiro modernos (*Guerra do Anel* e *A Batalha dos Cinco Exércitos*), dentre outros. Howard Phillips Lovecraft (1890-1937) – mais referenciado como H.P. Lovecraft – ao lado de Edgar Allan Poe, é considerado um dos mestres da literatura de horror. Sua obra é fortemente caracterizada pela instabilidade e o desequilíbrio de seus personagens, que assim se encontram por se depararem com seres monstruosos e sobrenaturais oriundos dos mares. Seu conto mais conhecido é *O chamado de Cthulhu* (1926). O escritor que também escreveu sobre ficção científica e atuou como jornalista amador, teve uma vida atribulada, em que os problemas financeiros, familiares e conjugais tiveram grande peso em sua produção literária. O autor, que nunca obteve reconhecimento em vida, tornou-se um ícone *cult* do horror, e sua obra também converteu-se em mitologia que influenciou e continua influenciando uma ampla produção cultural: HQs (*Neonomicon*, de Alan Moore), mangás (*Soul Easter*, de AtsushiOhkubo), séries (episódio “Deixe sangrar”, de *Supernatural*), desenhos animados (episódio “Guaxinim vs. Guaxinim & Amigos”, de *South Park*), bandas de rock (as canções *The Thing That Should Not To Be*, *All Nightmare Long*, *Dream No More* e *The Call of Ktulu* da banda Metallica), RPG (*Chamado de Cthulhu*, publicado pela Chaosium), jogos de tabuleiro modernos (*Arkham Horror* e *Eldritch Horror*), dentre outros.

até meses atrás havia tomado conhecimento de poucos jogos de tabuleiro modernos históricos que procurassem ser fidedignos ao contexto tratado¹⁸.

E aqui vale apresentar algumas considerações sobre por que considero a aplicabilidade dos jogos de tabuleiro como mais viáveis para a escola do que a dos jogos eletrônicos. Esta concepção também é defendida por autores como Carla Beatriz Meinerz, quando afirma que os jogos de tabuleiro são os “mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar.” (MEINERZ, 2013: 109).

Em primeiro lugar, do ponto de vista cognitivo, os jogos de tabuleiro exigem habilidades e raciocínio estratégicos tão intrincados quanto os jogos eletrônicos (LOPES LEME, FONSECA, 2012: 173). Eles destacam-se, ainda, por poderem ser desenvolvidos com o uso de poucos recursos em um computador – edição de imagens, edição de texto, etc – o que, nos jogos eletrônicos, necessitaria do domínio de uma linguagem de programação em jogos, em softwares com elevado grau de complexidade.

A isso agrega-se o fato dos jogos de tabuleiros poderem ser disponibilizados (em formato online) e reproduzidos a um baixo custo (impressão do tabuleiro, cartas, compra de dados) e do ponto de vista da estrutura escolar seria resolvido com algumas carteiras e cadeiras para dar suporte ao jogo e seus componentes – o que se contrapõe aos sérios problemas com a infraestrutura das salas informatizadas nas escolas.

Outra vantagem do uso dos jogos de tabuleiro nas aulas de História seria a possibilidade de outro tipo de imersão do estudante/jogador no tema estudado. De ouvinte/receptor passivo de uma narrativa sobre uma época distinta, os estudantes teriam a oportunidade de, por meio da simulação que o jogo oportuniza, sentirem-se parte de outro contexto histórico, avaliar as possibilidades que os atores daquela época dispunham para resolverem os problemas que enfrentavam e refletirem sobre como as decisões tomadas no

18 Dos títulos brasileiros, tomei conhecimento do *Quissama*, jogo brasileiro sobre o processo de emancipação dos sujeitos escravizados no Brasil no final do período imperial (baseado em literatura) e do *Deterrence*, jogo de cartas sobre a Guerra Fria. Entre o final de 2016 e início de 2017 foi lançado em português o jogo *Through the Ages: A Story of Civilization*, um “jogo temático” histórico muito aguardado entre os jogadores de tabuleiro modernos. Além destes, há também o *Twilight Struggle*, jogo que analiso no capítulo 3.

decorrer do jogo lhes resultaram uma condição diferente – ou não – da que iniciaram a partida.

Jogar proporcionaria, portanto, uma motivação diferente da realização das tarefas tradicionais, ou mesmo da leitura e de um filme, na medida em que ao oferecer a possibilidade de “ser” um protagonista hipotético de outro tempo, oportuniza que, em grupo ou individualmente, o estudante “sinta a História como parte de sua vida” (LEME LOPES, 2011). Logo, entre às restrições impostas pelas regras e os lances de dados, entre os condicionantes e as possibilidades de ação, pode-se estimular a percepção aos estudantes de que eles podem transformar-se em sujeitos históricos, o que certamente é um aprendizado significativo em História (SEFFNER, 1998: 35 apud SEFFNER, 2013: 55)

O jogo ainda é um espaço de autoria, circulação e produção coletiva de narrativas e leitura (LIPPOLD, 2014a). Ao jogar com a imaginação, a criatividade, a reflexão e o protagonismo, o lúdico abre caminho para a efetivação de aprendizagens significativas e o desenvolvimento do conhecimento escolar, na medida em que a construção da narrativa e sua reflexão, são realizadas através das tomadas de decisões dos estudantes-jogadores. Quando a simulação do jogar é realizada através de uma temática histórica que se propõe a uma reflexão sobre a história (e não apenas uma ambientação no tempo), esta reflexão não se reduz ao jogo, mas encontra paralelos e aproximações com a sociedade em que se vive, o que deve ser estimulado, desde que se considere os problemas do anacronismo:

Narrativo ou não, todo jogo é uma ficção, encenada em tempo real e, portanto, irreproduzível em suas especificidades. Mas é uma possibilidade de expressão mimética da realidade, o que implica seleção, recomposição e ressignificação de elementos do cotidiano – presente ou histórico –, em um ato acordado de fingir. Reconhecer e compreender os sentidos que se encontram presentes na ficção é, portanto, tarefa do participante que, mesmo engajado na fabulação, precisa analisar aspectos do mundo real (ANTONI, ZALLA, 2013: 152-53).

Se a simulação a qual o jogo proporciona é interessante por colocar o estudante em situações em que ele é participante da construção de seus saberes (SCHMIDT & CAINELLI, 2004:34 apud VIEIRA,

DIAS, et alli, 2009: 3), ela também viabiliza um exercício de empatia, uma vez que os jogadores assumem outras identidades que não as suas, tendo de se colocar no lugar do outro – o “personagem” que escolheram para executar a partida. Essa posição de se ver nesse outro, tentar imaginar seu cotidiano, seus infortúnios e posturas, permite, além da abstração sobre a realidade que outras pessoas vive(ra)m, a realização simbólica das ações que estes sujeitos – e as consequências destes atos também – como forma a se “refletir sobre diversos tipos de ações sem que precisemos realizá-las” (PRENSKY, 2010: 161-165 apud LEME LOPES, FONSECA, 2012: 173)

Do ponto de vista dos componentes curriculares, os jogos de tabuleiros temáticos (históricos) podem suscitar a mobilização de conceitos, a interpretação e o desenvolvimento de esquemas mentais abstratos (ALVES, SILVA, 2014: 1) de um tema que está sendo ou que já foi estudado em aula. Essa associação entre conteúdo ensinado de uma forma mais usual e o conteúdo jogado, viabiliza que os estudantes percebam diferenças e semelhanças entre a apresentação por parte do professor e a experiência de atuar como um personagem no jogo sobre aquela realidade histórica. Dúvidas virão à tona, alguns pontos serão melhor compreendidos, contrastes entre as duas linguagens utilizadas estimularão um aprofundamento sobre o tema e uma série de indagações de ordem do aprendizado. Dessa maneira, os jogos podem converter-se em importante recurso para a formação e mobilização de conceitos históricos, ponto-chave sem o qual não ocorre a aprendizagem em história.

Acerca da apreensão de conceitos, Walter Lippold afirma que os jogos

cumprem um papel de sedução para a compreensão de conceitos (...) [Os jogos] ajuda[m] neste processo incessante de aprendizagem e relação de conceitos. O aluno terá que saber o que é agricultura, o que é religião e Estado, exército e divisão de classes ou estamentos. Sem o domínio de conceitos a leitura dos textos em história se limita a um grau que beira o não entendimento completo. (LIPPOLD, 2014a)

Ainda nessa mesma discussão, autores como Ana Carolina Alves e Henrique Silva, em sua proposição de debates e análise de

fontes com um jogo sobre movimentos sociais e revoltas da Primeira República, este tipo de iniciativa serviria como

uma forma de provocar o envolvimento por conteúdos que parecem tão distantes dos alunos no tempo e no espaço. (...) O jogo tem, portanto, um papel importante na promoção de uma experiência de educação que não limita o aprendizado dos alunos, pois não define um resultado em um tempo esperado, já que, nesse caso, o processo de ensino-aprendizagem se constrói de forma mais livre. (ALVES, SILVA, 2014: 2)

Ponto pacífico entre os autores que tratam dos jogos no ensino de História, é que estes não encaram esta linguagem como exclusivista ou demiúrgica da aprendizagem da história. Ou seja, não trata-se de criar jogos que substituam as aulas, mas de promover um tipo diferente de linguagem que auxiliem na sala de aula. Uma boa explanação dessa concepção vem de Maria Belintante Fermiano quando esta, ao citar Lana Siman (SIMAN apud FERMIANO, 2005: 4), afirma que estas linguagens não devem ser tomadas como panaceias para salvar o ensino de História e tampouco vistas como substituição de conteúdos como uma atividade pedagógica fechada em si mesma

Não podemos banalizar a utilização do jogo. É preciso compreender como se dá a construção do pensamento pelo aluno e como as situações que envolvem jogo podem colaborar a este respeito: enquanto aspecto cognitivo e significado para o ensino de História. (FERMIANO, 2005: 4)

No mesmo sentido, em seu jogo sobre a Grécia Antiga, Davenir Viganon vê a melhor utilização de um jogo dentro de um planejamento maior, que não supervalorize esta linguagem (2014). Em suas considerações, avalia que os jogos históricos devem ser precedidos de aulas sobre o tema estudado/tema do jogo. Seria esta uma maneira de desenvolver uma prévia do período histórico jogado e de anunciar que o jogo não é um passatempo por si só, mas que esta experiência será posteriormente – e só posteriormente – debatida com os estudantes.

Penso que além dos elementos citados, os jogos são uma possibilidade ímpar de criar pontos de apoio no processo de ensino-aprendizagem em história (LIPPOLD, 2014b), através do círculo

mágico. Comento o conceito do “círculo mágico” tomado por Huizinga e desenvolvido por Katie Salen e Eric Zimmerman, em seu tratado sobre cultura e expressa lúdica:

o círculo mágico de um jogo é onde o jogo acontece. Jogar um jogo significa entrar em um círculo mágico ou, talvez, criar um quando o jogo começa.(...) O termo mágico é adequado porque há, de fato, algo verdadeiramente mágico que acontece quando o jogo começa. Um jogo de gamão elegante sozinho pode ser uma linda decoração da mesa de centro. (...) Mas, uma vez que você senta com um amigo para jogar um jogo de gamão, a organização das peças de repente se torna extremamente importante. O tabuleiro de gamão se torna um espaço especial que facilita a execução do jogo. A atenção dos jogadores é intensamente focada na partida, o que medeia sua interação por meio do jogo. Enquanto o jogo está em andamento, os jogadores não organizam e reorganizam casualmente as peças, mas movem-nas de acordo com regras muito particulares. No círculo mágico, os significados especiais florescem e agrupam-se em torno de objetos e comportamentos. Com efeito, uma nova realidade é criada, definida pelas regras do jogo e habitada por seus jogadores. Antes de um jogo (...) começar, ele é apenas um tabuleiro, algumas peças de plástico e um dados. Mas uma vez que o jogo começa tudo muda. De repente, os materiais representam algo muito específico. A ficha de plástico é você. As regras indicam como rolar o dado e mover-se. De repente, importa muito qual ficha de plástico chega ao fim em primeiro lugar. (SALEN; ZIMMERMAN, 2014: 111-112)

Estes autores ampliaram a noção de círculo mágico de Huizinga, na medida em que o sociólogo holandês considerava este como a exclusão ou substituição do mundo exterior pelo jogo; ou seja, ao jogar, os jogadores esqueciam-se da realidade a seu redor. Salen e Zimmerman, por outro lado, articulam ao “círculo mágico” com uma dimensão funcional, que em vez de sustentar a negação da realidade pelo jogo (ou vice-versa), propõe a “transposição entre realidades (...) quando questionam as atitudes psicológicas requisitadas de um jogador

quando este se encontra em vias de iniciar um jogo.” (FERREIRA, FALCÃO, 2016: 77)

Nesse sentido, creio ser extremamente pertinente considerar a noção do círculo mágico (para o ensino de História) como

uma propriedade da estrutura do jogo – como um elemento mediador, que trabalha no sentido de facilitar o diálogo do jogador entre jogo e vida normal. (...) o círculo mágico não separa efetivamente o “mundo do jogo” da realidade cotidiana, mas, antes disso, se estabelece como princípio de mediação, auxiliando o jogador a lidar com diferentes lados de um mesmo universo – e não com dois universos. Esta proposição nos leva a um entendimento mais específico: embora possamos nos referir ao jogo como objeto – ou seja, como bem simbólico produzido e comercializado –, é necessário considerar nuances da interação entre jogo e indivíduo. A formação do espaço-tempo, que é inerente ao jogo como atividade, demanda a interação entre sujeito e objeto. (Idem: 78)

Considero, assim, este círculo mágico como uma possibilidade de imersão e troca entre realidades distantes: o presente (entendido como o cotidiano do estudante, situado dentro de uma conjuntura e uma estrutura específica da história da humanidade) e o passado, tema do jogo histórico.

Penso ser este um caminho para se entender o quanto um componente curricular histórico pode ser apreciado no ensino da disciplina por meio de um jogo. Através do esquecimento momentâneo de si e dessa reconstrução pelo contraste com uma diferente realidade histórica, se avança do sentido de desenvolver aprendizagens significativas em história e a pensar historicamente:

pensar historicamente não consiste simplesmente em dispor fatos numa linha de tempo, ou mesmo em ser capaz de reconhecer os riscos de uma decisão, sem uma pesquisa das injunções do passado que determinam o presente. Pensar historicamente é dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído; é

se desprender das determinações do presente, num deslocamento que toma o passado como a absoluta abertura, uma contínua fenda que se deixa interpretar na direção de constituição de futuros, no lugar incerto do “eu outro”, na esteira imprevisível de criação de novos modos de vida. Pensar historicamente, então, é colocar-se no lado do aberto, quando um contato com a história é, ao mesmo tempo, em favor de um futuro, um exercício de esquecimento. (PEREIRA, GIACOMONI, 2013: 17-18).

Prezando pela imersão do estudante no contexto histórico do jogo, busco desenvolver uma aprendizagem significativa através da mobilização e da revisão de conceitos, além de estabelecer uma dinâmica coletiva de reflexão e resolução de problemas. No capítulo seguinte, apresento uma discussão sobre as temporalidades no ensino de História e a metodologia de análise de conjunturas, dois pontos estruturantes do jogo de tabuleiro moderno desenvolvido.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA (E A HISTORIOGRAFIA) ENTRE TEMPORALIDADES E CONJUNTURAS

Neste capítulo, realizo uma discussão sobre o ensino de temporalidades. Destaco o papel do tempo na disciplina de História e abordo as dificuldades de se ensinar a complexa noção de tempo histórico. O capítulo ainda trata das conjunturas como as dimensões temporais mais utilizadas pelos professores e historiadores. Estas são analisadas a partir da teoria braudeliana e marxista. Apresento e conceituo o que são análises de conjuntura, comparando algumas das raras obras que discutem essa metodologia. Desenvolvo as diferenças entre as análises de conjuntura e o ensino de história, problematizando de que forma esta metodologia pode ser utilizada no ensino, além de utilizar suas principais categorias para desenvolver o jogo tema desta dissertação.

2.1 TEMPORALIDADES E CONJUNTURAS: ENSINO, HISTORIOGRAFIA E ANÁLISES DE CONJUNTURAS

O tempo já foi levantado como particularidade da História frente às demais ciências humanas. Tais considerações já foram assinaladas por historiadores do porte de Jean Glénisson¹⁹ e representantes da Escola dos *Annales* como Le Goff e Pierre Nora (“[a História] é um sistema de explicação das sociedades pelo tempo”), Marc Bloch (“[a] história é a ciência do homem no tempo ou no estudo das mudanças nas durações”) e Fernand Braudel, que abordou sobre “a necessidade de entrecruzar durações e ritmos da história (do tempo, do acontecimento, da conjuntura e estrutura) para compreendermos a complexidade dos movimentos de continuidade e ruptura na história” (SIMAN, 2003: 111 *apud* OLIVEIRA, 2010: 38-39).

No decorrer da formação dos profissionais da área, as leituras, os seminários e os fichamentos se encarregam de desenvolver uma série de competências relacionadas ao tema, tais como situar-se no tempo, compreender um fato em seu contexto, perceber vínculos entre processos históricos, estabelecer relações entre eventos aparentemente desconexos, dentre outras.

19 “O que é particular à História é sua preocupação com o tempo, o entendimento de que todo fato deve ser situado num dado tempo histórico (deve ser datado), medida sua duração (como fatos ou instituições) e constatada as transformações decorrentes” (GLÉNISSON, 1991: 28).

Se as referidas competências são satisfatoriamente desenvolvidas ao longo da vida acadêmica, o resultado não é o mesmo entre os discentes do Ensino Básico. Trata-se de fato de uma questão bastante complexa. Koselleck, aborda indiretamente a complexidade desta questão quando afirma que mesmo entre os historiadores a indagação “o que é tempo histórico?”, é uma das perguntas mais difíceis de serem respondidas (KOSELLECK, 2006: 14-15 *apud* FREITAS, 2010: 80).

Quando se pondera essa questão no ensino da disciplina história e no aprendizado dos estudantes, a complexidade se impõe, tornando-se tarefa reconhecidamente árdua; de maneira que a dificuldade de se desenvolver noções acerca do tempo histórico é ponto pacífico entre professores da disciplina.

A razão desta complexidade emerge da multiplicidade de temporalidades do qual ele – o tempo histórico – é resultado

o tempo histórico, que não é nem homogêneo e nem linear (...) comporta durações e ritmos diferenciados. Isso significa que, para que o aluno construa o conceito de tempo histórico, precisa entender que organizações sociais de diferentes grupos humanos podem conviver com características próprias em um mesmo tempo cronológico, com processos, ritmos e durações diferenciados. (RIO GRANDE DO SUL, 2009: 40)

Essa dificuldade de apreensão do tempo histórico provoca limitações no aprendizado do conhecimento histórico. A importância de noções sobre temporalidades são levantadas nos anos finais do Ensino Fundamental por Carlos Augusto Lima Ferreira, quando afirma que “os alunos destas séries, notadamente os das escolas públicas, demonstram dificuldade para compreender as noções espaço-temporais. Mas estes conhecimentos são essenciais para a formação e visão do aluno sobre o processo histórico” (FERREIRA, 2005: 2).

Na mesma direção, Maria Aparecida Bergamaschi assevera que as noções de temporalidade são aprendizagens necessárias “para a compreensão da história, principalmente as que consideram as diferentes concepções de tempo produzidas culturalmente, cuja aquisição requer

um longo processo, envolvendo, basicamente, toda a escolaridade, dada sua complexidade” (BERGAMASCHI, 2002)²⁰

É importante salientar que os estudantes não dependem da escola para entrarem em contato com outras épocas e sociedades. Eles desenvolvem sentidos e percepções sobre o passado, independentemente do ambiente escolar, por intermédio de filmes, jogos eletrônicos, periódicos, antiguidades, conversas com familiares e vizinhos... Reconhecem que o passado *é* diferente do *tempo* em que vivem. Não é difícil constatar transformações em sua rua através de fotografias: os novos edifícios, as construções em andamento, o desaparecimento de árvores, o envelhecimento das pessoas, as mudanças no entorno.

Essas noções são, entretanto, limitadas, uma vez que o presente não está “descolado” do passado – as práticas culturais e as mentalidades, por exemplo, podem ser procedentes de tempos e locais distantes; as famílias no poder podem estar se perpetuando à gerações; problemas de infraestrutura, de saneamento e de distribuição de renda podem ser de fato permanências graves na sociedade em que o estudante se localiza.

É daí que o conhecimento histórico e os saberes escolares, desenvolvidos em sala de aula, sistematizados e problematizados pela prática docente podem oferecer importantes significados para a compreensão do mundo ao redor – e aí aqueles problemas que se reproduzem ao longo de décadas e que vão desde as ruas não-pavimentadas da comunidade até a nova indústria e a degradação ambiental que provoca, podem ser vistos como não naturais mas frutos de processos históricos, passível também de serem transformados pela ação humana.

Para tal, a base do conhecimento histórico depende em grande medida de um rol de elementos fundamentais. Categorias temporais como acontecimento, ciclo, estrutura e conjuntura, por exemplo. Recursos como o tempo métrico – das cronologias e periodizações – e o tempo qualitativo – das durações, da sucessão (diacrônico) e simultaneidade (sincrônico), das mudanças e permanências, mostram-se indispensáveis (BITTENCOURT, 2008: 204). Tanto estes instrumentos quantitativos, quanto os qualitativos, são essenciais e elementares para o

20 Dita complexidade pode inclusive ser notada nas coleções de livros didáticos que muitas vezes dedicam um capítulo introdutório de todos seus volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos) às “dimensões temporais” (tempo natural, tempo cronológico e tempo histórico) – além de noções sobre continuidades, permanências e simultaneidade.

reconhecimento de que passado, presente e futuro são dimensões conexas e inseparáveis da vida humana.

Trabalhar com o tempo enquanto noção básica para a aprendizagem histórica é instigar o aluno para que estabeleça relações cognitivas entre a forma como pensa e vive, compreendendo historicamente este pensar e viver, para que possa aprender sobre formas diferentes de pensar e viver, para aquém e além do seu tempo vivido. Para que esta aprendizagem possa se constituir é imprescindível trabalhar com o aluno na perspectiva de levá-lo a uma atitude de abstração, identificando, questionando e ensinando-o a identificar o seu pensar e questionar-se porque pensa de determinada forma e não de outras. (...) por outro lado, trabalhar com o tempo e com a História em sua perspectiva educativa, atualmente, é também instigar o aluno para que lute pela vida, pelos homens, pois, vivemos em uma sociedade cujo passado é compreendido de forma desarticulada do presente, o que colocou os jovens, segundo o historiador Eric Hobsbawm (1996: 13), em uma situação de presente contínuo “sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. Neste cenário, o papel dos historiadores, e, portanto da história escrita por eles, objeto com o qual se trabalha no ensino de história, torna-se fundamental na produção de mecanismos geradores de consciência histórica e formação do conceito de tempo. (OLIVEIRA, 2010: 37-38)

Logo, no ensino da disciplina é peculiarmente importante provocar o desenvolvimento de uma mentalidade, de uma lógica em relação às distintas dimensões do tempo. Nos livros didáticos da educação básica²¹ isso se dá de maneira usual por meio do reconhecimento de diferentes dimensões temporais: tempo natural, tempo cronológico e tempo histórico. Esta escolha busca explicar o que

21 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.

é o tempo histórico através da sua contraposição à formas de se perceber ou mensurar o tempo que os estudantes estão mais familiarizados: o crescimento de uma planta, a noite que chega após o dia “passar” (tempo da natureza); as horas e os minutos contados em um relógio, os dias e meses marcados em um calendário (tempo cronológico).

Em estudo sobre o Plano Nacional do Livro Didático de 2008, Flávia Caimi constatou que 74% das 19 coleções selecionadas possuíam “a intencionalidade [de se] apresentar o conhecimento histórico da história geral, da América e do Brasil numa sucessão cronológica crescente de períodos históricos” (2009: 7). Entretanto, metade desta porcentagem desenvolvia aqueles três eixos históricos “numa sequência de capítulos sem que [houvesse] relações contextualizadas entre eles; trata[va]-se de uma sucessão de acontecimentos factuais que não ganha[va]m significação em temporalidades mais amplas, como as de média duração (conjunturas) e as de longa duração (estruturas)” (Idem).

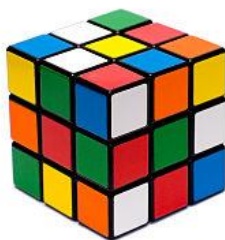
O que, muitas vezes, pode ser constatado tanto em livros do Ensino Fundamental como nos do Ensino Médio é que, em geral, há apenas um capítulo introdutório sobre a História, onde ao lado de discussões sobre objeto de estudo, fonte e pesquisa, surgem as dimensões do tempo – e o tempo histórico, a qual posteriormente não será trabalhado (ou apenas de maneira muito tímida) ao longo dos capítulos subsequentes

Há obras com capítulos específicos abordando o assunto tempo explicando para o aluno o que é tempo; organização cronológica; informações sobre a história do calendário; e, convidando-o a elaborar linhas do tempo com dados do seu dia ou sobre sua história de vida. Tais abordagens não apresentariam problemas se o trabalho com as noções de tempo ultrapassassem estes capítulos. Mas não é o que ocorre. O trabalho limita-se a transmitir informações aos alunos sobre o tempo e nos demais capítulos o que se identifica é uma proposta teórico-metodológica na qual as noções de tempo não merecem destaque. (OLIVEIRA, 2010: 48)

Este tipo de ausência é o que permite, em muitos livros didáticos, um estilo de composição narrativa que beira a teleologia, induzindo os estudantes a imaginarem que sujeitos, fatos e locais se interligaram de tal modo, em uma mesma época, que o que ocorreu “não poderia ser diferente”.

Nesse sentido, cabe, como exemplo, o processo de independência das Treze Colônias inglesas, exposto no livro didático *Vontade de saber história*, onde, em um desenvolvimento linear e progressivo, o aumento do autoritarismo inglês provoca uma radicalização dos projetos dos colonos norte-americanos até o rompimento de negociações e a proclamação da independência. Neste livro do 8º ano do Ensino Fundamental (PELLEGRINI, DIAS, GRINBERG, 2012: 63-65), esse movimento é retratado pelos seguintes pontos: Guerra dos sete anos, impostos (Lei do açúcar, lei do selo, etc); Massacre de Boston; a festa do chá de Boston; Leis intoleráveis; Primeiro e Segundo Congresso Continental e Declaração de Independência. Essa perspectiva produz uma falsa impressão de que a história é um simples encadeamento de eventos. Um quebra-cabeça, ou melhor, um cubo de Rubik à espera que alguém o resolva e do qual não há outras possibilidades. Exclui-se, nessa postura, o espaço para o possível, o conjectural, o condicional. Perceber as possibilidades existentes, ainda que não realizadas, é sempre uma via importante para se desnaturalizar ideias preconcebidas sobre a humanidade e os axiomas banais como o “era assim e sempre será”²².

Figura 7: *Cubo de Rubik*



Fonte: CUBO DE RUBIK. In: *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Wikimedia Foundation, 2017. Fotografia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cubo_de_Rubik>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

22 Essa tendência também é recorrente nas sessões sobre “História” das primeiras séries do Ensino Fundamental: “Na maioria das coleções (...) os textos didáticos são elaborados com uma narrativa linear e cronológica na qual se torna difícil fazer uma análise que priorize as múltiplas temporalidades. O trabalho com as noções de sucessão, ordenação, simultaneidade e duração é proposto à parte, em atividades geralmente elaboradas com o apoio de textos complementares” (OLIVEIRA: 2010: 47).

Do ponto de vista do aprendizado, os problemas de mobilização de categorias temporais, dificultam a compreensão de contextos e a inter-relação entre conteúdos/temas históricos. É o que leva muitos estudantes a pensarem que história do Brasil ocorre em paralelo – e sem relações diretas com – à “História Geral”; ou, por exemplo, a não perceberem vínculos entre a Revolução Francesa/guerras napoleônicas e o processo que culminou com a independência da quase totalidade da América Latina. Outros também não entendem que Mesopotâmia, Egito, Fenícios, Hebreus, Grécia e Roma Antigas foram civilizações que coexistiram e concluem que se tratavam de civilizações de tempos diferentes, uma vez que o professor aborda uma posteriormente à outra.

Nesse sentido, estamos nos referindo à dificuldades de entendimento que surgem de problemas de recorte temporal: da constatação de eventos simultâneos e do modo pelo qual diferentes processos se imbricam e influenciam. Esta questão passa obrigatoriamente por uma discussão sobre as diferentes durações temporais utilizadas em sala de aula.

As dimensões temporais mais exploradas pelos historiadores e professores de História são as conjunturas. Isto porque as conjunturas são abordadas sempre que nos referimos a qualquer contexto histórico. É desse modo que a “Independência do Brasil”, a “descolonização do continente africano”, “a Pax Romana”, a “Guerra Fria”, “as Cruzadas”, a “Questão Palestina”, são conjunturas.

As conjunturas podem ser definidas como uma curta fração do tempo histórico. Elas ainda podem ser consideradas como um recorte temporal intermediário entre fato e estrutura, e por esta razão, Fernand Braudel a definiu como uma “média duração”²³.

Por outro lado, não há “regras” ou definições estanques sobre o quanto uma conjuntura se estende ou deve durar, uma vez que ela “se refere a um momento determinado de duração breve; (...) às vezes se fala de um ano ou de vários meses, e também outras vezes se assume que uma conjuntura só dura umas semanas, quicá dias” (INCEP, 2002: 13).

23 “O acontecimento (fato de breve duração) corresponde a um momento preciso: um nascimento, uma morte, a assinatura de um acordo, uma greve, etc; a estrutura (fato de longa duração), cujos marcos cronológicos escapam à percepção dos contemporâneos: a escravidão antiga ou moderna, o cristianismo ocidental, a proibição do incesto, etc; a conjuntura (fato de média duração) que resulta de flutuações mais ou menos regulares no interior de uma estrutura: a Revolução Industrial inglesa, a ditadura militar brasileira, a guerra fria, etc.” (BITTENCOURT, 2008: 206).

Tudo depende do que ocorre em determinado período histórico. Por isso, podemos designar uma conjuntura como uma curta fração do tempo histórico, *e que* em nível analítico pode ser compreendida como um recorte temporal dotado de um *sentido*.

Afirmar que determinado recorte temporal possui um sentido, é partir do pressuposto de que existe uma série de elementos que lhes são característicos, o que confere inteligibilidade para sua análise e reconhecimento. Assim, podemos afirmar que o período regencial brasileiro é uma conjuntura do período imperial brasileiro. Ele é distinto do Primeiro Reinado e do Segundo Reinado, e isso se deve mais a uma dinâmica política e social própria – da qual uma profusão de revoltas ao longo do país (que melhor seriam chamadas de guerras civis) e diferentes guinadas entre um poder centralizado e uma maior autonomia provincial, são os elementos centrais – do que por possuir regentes à cargo do executivo ao invés de imperadores.

A partir do tipo de análise e enfoque, podemos observar que uma conjuntura pode ser observada por diferentes ângulos. Podemos observar o corte e a supressão institucional realizada pelo “Golpe de Estado Civil-Militar de 1964” em uma análise que privilegie a ruptura para o regime ditatorial, acompanhando desde as tentativas de impedir a posse de João Goulart, a campanha massiva dos periódicos contra as Reformas de Base e as mobilizações da “Marcha da Família com Deus pela liberdade”. Podemos tomar o período de vinte e um anos de “Ditadura Civil-Militar brasileira”, considerando-a como uma grande fase ou ainda subdividi-la em períodos menores através dos governos dos generais ou critérios como a repressão e a censura, a política do AI-5 e o processo “lento e gradual” de abertura democrática. Ou, se preferir, podemos pensar esse regime dentro do grande quadro das “Ditaduras de segurança nacional”, fomentadas com suporte ideológico, financeiro e logístico dos Estados Unidos durante a Guerra Fria, como forma a impedir a proliferação do bloco socialista nas Américas. Assim, a escolha do foco entre o “Golpe Civil-Militar de 1964”, a “Ditadura Civil-Militar brasileira” ou as “Ditaduras de segurança nacional”, possibilitam diferentes resultados se ajustados às intenções do observador.

A conjuntura não é só a dimensão temporal mais trabalhada no ensino da história como é a que torna 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), da mesma forma que na estrutura, onde em sua longa extensão perde-se a inteligibilidade dos processos históricos, pairando apenas uma suposta aparente continuidade entre os séculos.

As dimensões temporais foram alvo de diferentes teorizações de vertentes historiográficas. Talvez a mais conhecida é a elaborada por Fernand Braudel, expoente da segunda geração dos *Annales*. Em sua obra “O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Philippe II”, Braudel expõe uma tripla divisão temporal, caracterizada por fatos, conjunturas e estruturas.

Embora importante, esta concepção temporal foi alvo de severas críticas. Em uma delas, François Dosse discorre sobre a excessiva importância que Fernand Braudel dá às estruturas, enquanto subestima as conjunturas e fatos²⁴. Dosse é categórico em afirmar que esta foi uma escolha de base empírica, não-teórica

A arquitetura braudeliana se articula em torno de três temporalidades diferentes, três patamares diferentes: o factual, o tempo conjuntural, cíclico e enfim, a longa duração. (...) A nova tábua de leis de Fernand Braudel, tripartida, é deliberadamente construída sem referência a qualquer teoria e situa-se no plano único da observação empírica. (...) Essa tripartição temporal conforme um domínio específico é, de fato, arbitrária pois o aspecto político referente ao tempo curto pode muito bem se encarnar em uma instituição de longa duração. (...) A sucessão das três temporalidades não significa que Fernand Braudel atribua peso igual a cada uma. (...) O

24 Esta é na verdade uma postura assumida pelo próprio Braudel: “Por temperamento sou estruturalista, pouco solicitado pelo acontecimento, e apenas em parte pela conjuntura, esse agrupamento de acontecimentos com o mesmo sinal. Mas o estruturalismo de um historiador nada tem a ver com a problemática que atormenta, sob o mesmo nome, as outras ciências do homem. Não o dirige para a abstração matemática das relações que se expressem em funções. Mas para as próprias fontes da vida, naquilo que ela tem de mais concreto, de mais quotidiano, de mais indestrutível, de mais anonimamente humano”. (BRAUDEL, 1966: 520 *apud* DOSSE, 1995: 116). Grifos meus.

factual é remetido à insignificância, mesmo que este nível represente um terço da tese O Mediterrâneo. Trata-se somente de “agitação das ondas”, “turbilhões de areia”, “fogos de artifício de luciolas fosforescentes”, “um cenário”... Temos aí uma constante no estado de espírito próprio dos *Annales* contra a história historicizante e a antipatia de Fernand Braudel em relação ao acontecimento. (...) Ao invés de recolocar o acontecimento na dinâmica das estruturas que lhe deram origem, Fernand Braudel prefere remeter o factual para a ordem da superficialidade e da aparência, para ter êxito no deslocamento do olhar do historiador na direção das evoluções lentas e das permanências. A longa duração se beneficia, em relação às outras durações, de uma situação privilegiada. É ela que determina o ritmo factual e conjuntural e traça os limites do possível e do impossível, ao regular as variáveis até um certo teto. Se o acontecimento pertence à margem, a conjuntura segue um movimento cíclico, somente as estruturas da longa duração pertencem ao Irreversível. (grifos meus) (DOSSE, 1994: 116-121).

Críticas à Fernand Braudel também foram feitas por um outro historiador francês, Jean Chesneaux. Esta aponta para que a desconsideração dos fatos e das conjunturas, impõe à concepção braudeliana a perspectiva de uma história *passiva*, uma vez que, do ponto de vista estrutural, as massas populares são vistas na qualidade de

seres que consomem, trabalham, inventam técnicas, transmitem-nas ou as esquecem, reproduzem-se, adoecem, sustentam uma cultura popular, viajam sozinhas ou em grupos – ou seja, *sofrem* seu destino. (...) Além disso, a dimensão política está ausente mesmo dos fenômenos de longa duração, de que os modernistas fazem sua especialidade. Poderão ser acumuladas as informações sobre a alimentação no século XVII, mas o leitor praticamente não saberá quem come bem e quem come mal, *nem por que*, nem o papel da fome e da saciedade no equilíbrio das forças políticas e nas lutas de classe. Existe, sim, uma longa duração, mas ela é tão política quanto

aquele factual tão menosprezado. *É precisamente a unidade de tempo longo e do tempo curto que define o verdadeiro campo político*, tanto hoje quanto ontem. (CHESNEAUX, 1995: 139-140)

A partir das considerações de Chesneaux, o sociólogo chileno Jaime Osorio conclui que Braudel possuiu uma concepção de história “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” (OSORIO, 2001: 61-62).

Nesta discussão entre diferentes temporalidades históricas, o marxismo se destaca por reconhecer a autonomia relativa das conjunturas frente às estruturas. É a partir do marxismo que 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 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 períodos 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 “*práxis*”, 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)

Sobre a distorção sobre o conceito marxista de modo de produção, seja pela ortodoxia ou por seus adversários, o historiador francês Jean Chesneaux comenta que

(...) [a] principal função [da teoria marxista] não é nem jamais foi apresentar uma explicação geral, mecânica e com caráter de panaceia do desenvolvimento histórico das sociedades humanas em sua cronologia concreta. Isso já é válido a respeito dos modos de produção e sua sucessão. A teoria marxista, em seu princípio, não reduz a história universal ao encadeamento imutável dos principais modos de produção (teoria stalinista dos “cinco estágios”). (...) os modos de produção se escalonam de maneira complexa no espaço e no tempo, de acordo com toda uma série de defasagens, de que a teoria marxista não dá conta nem tem de fazê-lo, pois não é nesse nível que ela funciona. Essas defasagens devem ser analisadas em termos marxistas, mas no nível da história concreta. Os modos de produção, enfim, não se sucedem mecanicamente nem de maneira linear, com cada povo passando imutavelmente pelos mesmos estágios. (...) É particularmente grave a degradação do marxismo em fatalismo econômico. O que quer que acontecesse, a sucessão imutável dos modos de produção estaria assegurada. (CHESNEAUX, 1995: 49-51)

As conjunturas ganharam uma metodologia de análise própria a partir dos referenciais marxistas. Tratam-se das “análises de conjuntura”. Do ponto de vista acadêmico, o reduzido número de pesquisas realizadas sobre as metodologias de análise de conjuntura revelam o quanto o tema ainda é pouco teorizado, em que pese sua larga utilização – fora do espaço acadêmico. Em texto publicado como defesa do concurso de Livre docência, Sebastião Carlos Velasco Cruz explica que “embora largamente praticada, a análise de conjuntura não se configura como um subcampo diferenciado e claramente reconhecido na Ciência Política, ou em sua prima, a Sociologia” (CRUZ, 2000: 146).

Esse autor também aborda que as mais de 1300 páginas do Dicionário de Política de Norberto Bobbio, por exemplo, não registram sequer um verbete para “conjuntura”. (CRUZ, 2000: 146-147).

Por sua vez, Carlos Benedito Martins e Renato Lessa, ao realizarem um estado da arte sobre a Ciência Política brasileira não visualizam o termo “Análise de Conjuntura” (OLIVEIRA, 2014: 24). Se esta é uma constatação recorrente nas duas primeiras décadas do século XXI, ela já era uma demanda levantada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, quando este registrava na apresentação de seu livro “Como se faz análise de conjuntura” de 1984, 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)

Esta obra, publicada originalmente em 1984, coincide com a reestruturação de movimentos sociais entre as décadas de 1970 e 1980, quando da transição para o período democrático. O site Rede de Educação Cidadã, o Recid, faz um breve historicização teórica da utilização dessa metodologia no Brasil

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)

As análises de conjunturas podem ser vistas como exames feitos sobre dados contextos históricos. Herbert de Souza, salientava inclusive o fato de que o princípio das “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 as 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: 7). Segundo ele, 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?”.

Disto podemos ressaltar que, embora as metodologias de análises de conjuntura aqui apresentadas sejam baseadas no marxismo, elas não necessitam seguir estes pressupostos teóricos. Pelo contrário: uma vez que “todo acontecimento é uma realidade com um sentido atribuído, não é um puro fato, mas um fato lido e visto por interesses específicos (Idem: 15)”, as análises de conjuntura – em um sentido amplo – podem ser aplicadas a partir de diferentes focos analíticos e objetivos; podem ser divergentes ou até mesmo profundamente avessas às metodologias expostas. De fato, normalmente elas assim o são

de modo geral as análises de conjuntura são conservadoras: sua finalidade é reordenar os elementos da realidade, da situação dominante, para manter o funcionamento do sistema, do regime. Uma análise feita tendo como pressuposto uma correção de rota, mas não de direção fundamental (Idem, 2014: 15)

É significativo perceber que a análise sofrerá direcionamentos a partir da ótica do analista. Herbert de Souza aponta dois tipos de análise de conjunturas: “a partir da situação ou do ponto de vista do poder dominante (a lógica do poder) [e] a partir da situação ou do ponto de vista dos movimentos populares, das classes subalternas, da oposição ao poder dominante” (Idem: 15). Nesse sentido, um acontecimento em determinada conjuntura pode ser satisfatório ou prejudicial, dependendo dos interesses das instituições, grupos ou classes envolvidos

essa importância e peso [dos acontecimentos] são sempre relativos e dependem da ótica de quem analisa a conjuntura, porque uma conjuntura pode ser boa para alguém e péssima para outros: um

ladrão que chega num lugar policiado vai verificar que a conjuntura está ruim para ele naquele dia, a mãe que chega na praça com seu filho vai pensar o contrário. (Idem: 10)

As categorias de análise de conjuntura utilizadas por Herbert de Souza, replicadas na bibliografia consultada, foram extraídas da obra “O 18 de Brumário de Luis Bonaparte”. Nesta obra de Marx

a análise política de conjuntura (...) constituiria um esforço para explicar a realidade, ao reconstruir sua particularidade espaço-temporal, percebendo-a a partir de uma determinada construção teórica e epistemológica e descobrindo sua lógica de funcionamento e de transformação. Levado até este ponto, a análise de conjuntura abre um leque de possibilidades sucessivas de trânsito da explicação fundada na identificação de forças relevantes, de contradições principais, de resultantes de um conjunto de forças, etc., à apresentação de cenários da realidade ulterior imediata, derivados do manejo de esquemas hipotéticos construídos com numerosas variáveis; ou mesmo à preferência por um possível curso ulterior do presente, mas cuja configuração ideal não se assimilaria à imaginação utópica, ainda considerando ao extremo o papel das classes subalternas como subversivo. (MADRID, 1992: 233-34)

As análises de conjuntura são largamente realizadas por movimentos sociais e sindicatos, enquanto exercícios reflexivo-propositivos sobre o tempo presente; através de procedimentos de análises, desenvolvem “diagnósticos” sobre a atualidade e, ao estabelecerem as melhores táticas, agem sobre o contexto vigente como meio de efetivar suas estratégias.

Exponho, a seguir, uma análise sobre a metodologia de análise de conjuntura a partir da bibliografia pesquisada, no sentido de refletir de que maneiras elas podem ser utilizadas nas aulas de História – como possibilidade narrativa e percepção do desenvolvimento histórico.

2.2 ANÁLISES DE CONJUNTURA: CARACTERÍSTICAS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Temporalidades, conjunturas, indivíduos, grupos sociais e História. A tese aqui apresentada é a de que as análises de conjuntura podem ser incorporadas como uma importante metodologia para o ensino de história. Antes disso, contudo, é preciso desenvolver um pouco mais sobre o que são as análises de conjuntura, seus modos de aplicação e particularidades.

As análises de conjuntura objetivam a tomada de decisões por meio de avaliações parciais e constantes, pois se dão em um quadro instável, mediante as vicissitudes diárias, do qual a carência de informações ou interpretações equivocadas podem frustrar a definição de táticas e estratégias. São, antes de tudo, um exercício do tempo presente – seu objetivo é intervir na realidade. Como não são uma ciência exata, não há análises perfeitas, apenas reflexões mais elaboradas e perspicazes que outras, sempre limitadas pelo conhecimento de dados disponíveis ao analista e suas habilidades.

Assim sendo, as análises de conjuntura iniciam-se pela definição dos objetivos do analista. A partir daí se realiza um reconhecimento da situação como meio ao desenvolvimento de estratégias e formas de atuação. É nesse sentido que Herbert de Souza assinalava que “a análise de conjuntura de modo geral é uma análise interessada em produzir um tipo de intervenção na política; é um elemento fundamental na organização da política, na definição das estratégias e táticas das diversas forças sociais em luta.” (SOUZA, 2014: 15).

Tomemos o caso hipotético de uma análise que foca a preservação ambiental de uma área, sob ameaça pela especulação imobiliária em determinada cidade. É pertinente conhecer quais os projetos relativos à área estão tramitando na Câmara de Vereadores do município; conhecer o Plano Diretor da cidade; como os jornais da cidade estão influenciando a opinião pública a respeito; os boatos que estão circulando sobre os grupos imobiliários interessados na compra da área; a legislação ambiental a nível estadual ou federal; as medidas da bancada ruralista do Congresso Federal que possam abrir precedentes contra as áreas de preservação; as resoluções internacionais relativas à ecologia assinadas pelos Brasil, etc. Por outro lado, é importante levantar quem apoia a preservação da área; ampliar estes laços entre as associações de bairro, professores e estudantes, universidades, grupos ligados ao turismo, biólogos e demais interessados em apoiar a causa ecológica; é também interessante contar com algum advogado que possa dar suporte legal nas variadas formas de luta pela preservação.

Essa breve lista de sujeitos mobilizados à favor da especulação ou da preservação, bem como as questões legais que podem dar suporte a ambos os lados, deve ser acompanhada de maneira intensiva. Trata-se de não perder o foco da análise na profusão de notícias veiculadas pela grande mídia.

Algumas obras consultadas sobre análise de conjuntura dão ênfase na coleta de informações sobre essa variedade de temas, como uma maneira de observar o que vem acontecendo e pensar nas maneiras de se posicionar à respeito. A organização destas se daria pela elaboração de quadros ou tabelas com colunas, onde se registraria os fatos relevantes à análise pretendida.

As colunas são definidas pelo interesse específico daquele que acompanha a conjuntura e o objetivo que persegue. No entanto, aconselhamos que, independentemente do objetivo específico (movimento sindical, ecologia, eleitoral, etc) é sempre bom acompanhar os acontecimentos econômicos e a política internacional (NEP 13 de Maio, 2009: 17).

Apresento a seguir dois exemplos sobre formas de registro de informações para análises de conjunturas:

Tabela 1: Exemplo de quadro para análises de conjuntura – NEP 13 de Maio

Economia	Política	Internacional	Mov. Sindical	etc

Fonte: NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR 13 DE MAIO. (NEP 13 de maio). *O que é uma análise de conjuntura*. Formação de Monitores. 22^a turma. Dezembro de 2009. p. 17.

Tabela 2: Exemplo de quadro para análises de conjuntura – Manolo

Atores	Papéis	Cenários	Palcos	Relações de força entre atores	Dados de estrutura	Dados de conjuntura	Acontecimentos	Eventos imprevistos (acaso)

Fonte: 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 2014.12)²⁵

Importante notar que as análises de conjuntura dificilmente se restringem ao local imediato. Isso porque com relações estabelecidas em um mundo transnacionalizado, o capital cruza de maneira instantânea países e continentes. Um grupo de investidores de Miami pode se interessar na área de preservação hipotética aludida acima, influir sobre parte da bancada do Congresso (mudando legislações ambientais), comprar vereadores (que em contribuição vão passar a apoiar os interesses dos acionistas da Florida) e conseguir licenças e todo apoio legal para a construção de um *resort* na localidade. Isso tudo é claro, realizado com responsabilidade social, através da redução de impactos que o empreendimento trará para a cidade – na possível construção de uma pracinha no centro do município.

A elaboração de quadros não atende ao objetivo de colecionar informações. Trata-se de selecionar as informações de acordo com sua validade ou grau de importância.

O material do Núcleo de Educação Popular 13 de Maio (2009)²⁶, por exemplo, dá preferência a informações advindas de jornais, do que de matérias televisivas e de revistas. Difícil imaginar que estes princípios não se devam aos problemas oriundos da concentração da grande mídia no Brasil.

Já o “Minicurso de análise de conjuntura” de Manolo (2014), estabelece critérios para medir a confiabilidade de uma fonte. Se estes não pretendem ser infalíveis, ao menos buscam afastar-se dos relatos com menor ou nenhuma credibilidade. Nesse sentido, imaginemos a

25 As categorias apresentadas na tabela de Manolo são explicadas na sequência.

26 O Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, criado em 1982, por militantes marxistas e militantes oriundos de movimentos da Igreja Católica ligados às Comunidades Eclesiais de Base e à Teologia da Libertação, é uma entidade que desenvolve “a formação política de trabalhadores e trabalhadoras (...) Ela está inserida no âmbito das escolas de formação no campo da esquerda que contribuíram para a construção do programa de formação político-sindical da Central Única dos Trabalhadores, em seu início. (...) a entidade passou a apoiar associações de trabalhadores nos bairros, elaborando subsídios e recursos pedagógicos, tais como cartilhas e audiovisuais, que servissem de instrumento para qualificar a organização e a luta” (SILVA, 2008: 190-191). O curso “O que é uma análise de conjuntura” é um dentre seus “Cursos básicos e de capacitação” (Idem: 139).

ocorrência de um fato qualquer. Os elementos que dariam maior confiabilidade a um relato é o da fonte ser primária (teve acesso direto ao fato); se trabalha e/ou mora perto do lugar em que o fato aconteceu; se a fonte entende a informação de que está falando (MANOLO, 2014: 10-11)²⁷.

É importante perceber que o autor não quer dizer que toda fonte primária seja confiável ou que ela seja incapaz de dissimulações; tampouco quer assumir que uma pessoa que vive próximo do fato compreenda mais do que aconteceu do que um especialista no assunto. O ponto é que uma fonte primária tem maior propriedade para descrever um ato do qual foi observadora ou partícipe, do que alguém que só sabe sobre o ocorrido por terceiros. O relato de alguém que vive próximo do fato e observou uma movimentação no local, tende a ter mais consistência do que quem só se informou do acontecimento pela televisão. E um especialista, com domínio no assunto (seja um pedreiro, um motorista ou um cientista), tem mais chances de emitir uma avaliação positiva do que um leigo. De todo modo, como é sabido pelos historiadores, todo cuidado com as fontes é pouco, e elas só adquirem utilidade do ponto de vista do pesquisador quando inquiridas sob o olhar do analista atencioso.

As análises de conjuntura fazem uso de importantes categorias. Algumas estão presentes em toda a bibliografia consultada, enquanto outras se concentram em obras específicas. Elas tomam por base a obra de Herbert de Souza, que, como já anteriormente afirmado, são retiradas da análise do “18 de Brumário” de Karl Marx.

Estas categorias podem ser entendidas como uma metáfora à representação teatral. Tomemos como exemplo a Primeira Guerra Mundial, como ilustração. Temos um conflito deflagrado a partir do assassinato de Francisco Ferdinando, arquiduque do Império Austro-Húngaro ocorrido em Sarajevo em 1914. A conjuntura é muito mais ampla que o assassinato em si, e este só ganha significância, porque foi, ligado a uma trama de relações muito mais complexa. Decompondo em linhas gerais a situação há 1) um *acontecimento*: um atentado contra uma figura pública que resulta em morte; 2) um *cenário*: rua de Sarajevo; 3) *atores sociais*: Francisco Ferdinando (arquiduque), Gavrilo

27 Manolo é um pseudônimo de Manoel Maria do Nascimento Júnior, advogado e mestrando em Arquitetura e Urbanismo pela UFBA, com atuação no Centro de Mídia Independente (CMI) e no Movimento Passe Livre (MPL). De forma similar ao do NEP 13 de Maio, o propósito do minicurso é a formação de analistas de conjuntura dentro de movimentos sociais, sindicatos, partidos, etc.

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 do Império Austro-Húngaro à Sérvia; 4) uma *correlação de forças*: Tríplice Aliança (Alemanha, Império Austro-Húngaro e Itália) contra Tríplice Entente (Inglaterra, França e Rússia); 5) uma *relação entre conjuntura e estrutura*: a conjuntura em 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; 6) a *imprevisibilidade*: o assassinato como estopim da conjuntura da Primeira Guerra Mundial.

É necessário fazer algumas considerações sobre estas que são as principais categorias e abordar algumas outras na sequência. Herbert de Souza distingue fatos de acontecimentos; para ele os fatos são os que ocorrem, a todo momento, e os acontecimentos são os fatos que se sobressaem e ganham destaque influenciando uma quantidade expressiva de pessoas. Em suas recomendações, aborda que é necessário separar fatos de acontecimentos e organizar os acontecimentos segundo sua ordem de importância. Quanto aos cenários (e os palcos), são os locais onde a conjuntura (ou a “peça”) ocorre. Os palcos podem ser fixos, já os cenários não. Uma escola pode ser palco, e como cenário podem ser realizadas práticas autoritárias da direção escolar ou como cenário de atuação democrática do grêmio escolar; a rua, como palco, pode ser vista como cenário de manifestações populares ou como cenário do aparato repressivo do Estado (Idem: 6-7). Tanto uma mudança de cenário, quanto de palco, pode ser significativa no desenvolvimento de uma conjuntura e normalmente o é (Idem: 11).

Os atores sociais são os indivíduos que encarnam (ou interpretam) ideias, críticas ou denúncias. Cada ator pode ser um grupo, uma instituição (sindicato, forças armadas), uma classe social.

Estas seriam as categorias usadas no primeiro momento. A partir da análise delas é que procederá com a síntese. Nesta, realiza-se a correlação de forças entre os diferentes atores sociais. A relação entre eles pode ser “de confronto, de coexistência, de cooperação e estarão sempre revelando uma relação de força, de domínio, igualdade ou de subordinação” (Idem: 12). Estas relações não são imutáveis e daí o caráter instável das conjunturas. Existe uma série de variáveis que podem interferir uma nas outras levando a alterações na correlação de forças.

Porém a conjuntura precisa ser relacionada a uma dimensão temporal mais ampla, que é a que vai a rigor possibilitar a emergência

das conjunturas dentro do desenvolvimento histórico: tratam-se das estruturas.

Em um modo amplo, a estrutura aqui pode ser considerada como o modo de produção. Uma vez que este é definido pelas relações sociais e os meios de produção, falar simplesmente em capitalismo, por exemplo, é bastante vago, uma vez que o capitalismo não se manifesta da mesma forma durante sua existência, essa relação entre conjuntura e estrutura, ganha tanta significância quanto melhor desenvolvida for a fase capitalista em questão.

A questão aqui é que os acontecimentos, a ação desenvolvida pelos atores sociais, gerando uma situação, definindo uma conjuntura, não se dão no vazio: eles têm relação com a história, com o passado, com relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas ao longo de um processo mais longo. Uma greve geral que marca uma conjuntura é um acontecimento novo que pode provocar mudanças mais profundas, mas ela não cai do céu, ela é resultado de um processo mais longo e está situada numa determinada estrutura industrial que define suas características básicas, seu alcance e limites. Um quadro de seca no Nordeste pode marcar uma conjuntura social grave, mas ela deve ser relacionada à estrutura fundiária que, de alguma maneira, interfere na forma como a seca atinge as populações, a quem atinge e como. A isso chamamos relacionar a conjuntura (os dados, os acontecimentos, os atores) à estrutura. (Idem: 13-14).

Nesta citação, Herbert de Souza já apresenta uma relação mais próxima entre o modo de produção e as duas conjunturas mencionadas. A greve geral, “que não cai do céu” torna-se possível, pois “está situada numa determinada estrutura industrial que define suas características básicas, seu alcance e limites”. A seca no Nordeste “deve ser relacionada à estrutura fundiária que, de alguma maneira, interfere na forma como a seca atinge as populações, a quem atinge e como”. Podemos considerar, como no primeiro caso, que está em questão o desenvolvimento dos meios de produção (o maquinário industrial, sua tecnologia) em uma sociedade de classes. Como os meios de produção são privados e não coletivos, há um descompasso com a distribuição da riqueza, pois esta pertence aos detentores daqueles. Frente à exploração

econômica e a sujeição desmedida²⁸, os trabalhadores respondem com uma greve geral. No segundo caso, temos uma estrutura fundiária que surge com a inserção do Brasil na economia mundial a partir da Expansão Marítima Europeia, tornando-se o Nordeste região de extrativismo intensivo, do qual a produção da cana-de-açúcar deixou severas marcas na geografia local – dentre o qual em muitas regiões a concentração de terras ainda é uma realidade.

As últimas categorias utilizadas são as de tática, estratégia e imprevisibilidade. As duas primeiras categorias estão relacionadas: a estratégia é “o que queremos” e a tática é “aquilo que fazemos para conseguirmos o que queremos” (MANOLO, 2014: 8). Táticas “são os meios e as formas particulares, concretas de ação” em vista à realização de “objetivos gerais ou “projetos” mais globais que respondem a interesses e objetivos sociais, econômicos e políticos de determinadas forças ou classes sociais” (Idem: 8) – entendidos que tais objetivos ou projetos globais, são, portanto as estratégias. No exemplo anteriormente citado da área de preservação, o levantamento do apoio à causa e a ampliação dessas relações são as táticas; a preservação em si é a estratégia.

A última categoria, imprevisibilidade ou acaso, é importante para apontar sobre a incompletude do olhar do analista. Sua função é a de alertar que nem tudo que aconteceu foi planejado pelos atores sociais e que alguns eventos são de fato imprevisíveis – e inacessíveis a qualquer um.

Apesar de os imprevistos serem aparentemente aleatórios, eles são comuns quanto entendidos dentro de um plano complexo como é a realidade. “Existe um elemento constante de imprevisibilidade em relação à ação política. (...) Falar de uma lógica de ação é falar também de sua imprevisibilidade” (SOUZA, 2014: 16)

O não reconhecimento da ocorrência de imprevistos leva as análises de conjuntura a falhas catastróficas. Sem a existência do acaso, a conjuntura se decidiria pelo controle absoluto da situação de apenas um grupo. Anularia-se então os atores sociais e sua correlação de forças

28 “Numa sociedade dividida em classes, a distribuição do produto social é desigual, e isso faz com que a classe ou as classes dominante tenham à sua disposição muito mais recursos para facilitar suas ações sobre classe ou as classes dominadas.” (MANOLO, 2014: 7)

é preciso ter cuidado para não entrarmos na paranoia de que não há acaso, que tudo o que acontece numa conjuntura é rigorosamente planejado por nossos adversários, pois assim podemos ser tomados pelas piores “teorias da conspiração” e nos colocarmos no papel de vítimas de todas as forças políticas dentro de uma conjuntura sem que elas mesmas saibam disso, ou pior, podemos superestimar nosso papel numa conjuntura e acreditar que temos força determinante nos acontecimentos quando, na verdade, nossa influência é minúscula. (MANOLO, 2014: 8)

Do ponto de vista operacional, há dois momentos das análises de conjuntura: o de análise e o de síntese. No primeiro a conjuntura é decomposta em algumas categorias; no segundo avaliam-se como estas se inter-relacionam – possibilitando algumas conclusões de decisões a respeito.

Na análise inicial combinam-se dois movimentos, o de reflexão sobre a conjuntura e o de compreendê-la enquanto parte da história. A conjuntura não deve ser vista “como uma foto, ela é um filme, tem que ser captada como movimento” (NEP 13 de Maio, 2009: 6), de modo que sua análise não se prende ao instantâneo, ao estático; a conjuntura deve ser entendida como um momento (atual), mas amparada em seu desenvolvimento anterior, como uma forma de se pensar (e planejar) sobre o futuro: “Fazer análise de conjuntura é analisar uma parte de um todo muito mais amplo que se iniciou antes e que seguirá depois” (Idem: 6)

A análise de conjuntura divide-se em análise *sincrônica*²⁹ (análise da conjuntura tal como ela se

29 “*Sincrônico* vem do grego *syn* (reunião, ação conjunta) + *cron(o)* (tempo) + *ico* (participação, referência, relação): significa *que ocorre ao mesmo tempo; relativo aos fatos concomitantes ou contemporâneos; relativo a, ou em que há sincronia*. *Sincronia* vem do grego *syn* (reunião, ação conjunta) + *cron(o)* (tempo) + *ia* (qualidade, estado, propriedade): significa *caráter dos fenômenos em um dado estágio, independentemente de sua evolução no tempo*. A análise *sincrônica* toma um fenômeno e analisa todo seu entorno num momento específico da história, sem se preocupar com a análise de sua origem ou seu desenvolvimento. Pode-se dizer que a análise *sincrônica*

apresenta hoje) e *diacrônica*³⁰ (análise da conjuntura a partir do desenvolvimento de conjunturas anteriores), e que ambas se complementam. Um primeiro momento da análise é a análise propriamente dita, ou seja, a decomposição da conjuntura em todos os seus elementos (as categorias de análise já vistas: atores, papéis, palco, cenários, acontecimentos, estratégia, tática, estrutura, conjuntura); um segundo momento é a síntese, ou seja, a reunião de todas estas informações para que formem um conjunto minimamente coerente. (...) para que se possa chegar (...) [a] uma boa análise sincrônica da conjuntura, é preciso fazer primeiro a análise diacrônica; para saber quem são os atores, que papel desempenham, qual a estrutura, quais os palcos e cenários etc., é preciso conhecê-los através do fluxo de acontecimentos que desemboca na situação presente. (MANOLO, 2014: 9-10)

As análises de conjuntura necessitam da história como suporte para a compreensão conjuntural e não como curiosidade despretensiosa que pontua semelhanças e anedotas entre diferentes décadas e personalidades; tampouco a história “serve” às análises de conjuntura como uma repetição de fenômenos. O passado não é um guia para o futuro; entendida que a história “não se repete”, que não é no passado que devemos buscar receitas prontas para a resolução de nossos problemas cotidianos. Uma boa análise de conjuntura deve estar aberta à visualização de transformações, tendências, no surgimento do novo e no

fotografia um fenômeno para analisá-lo, enquanto a análise diacrônica *filma* o fenômeno, procura saber sua origem e destino para analisá-lo (...). (MANOLO, 2014: 9-10).

- 30 *Diacrônico* vem do grego *di(a)* (dois) + *cron(o)* (tempo) + *ico* (participação, referência, relação): significa *aquilo que é relativo à diacronia*. *Diacronia* vem do grego *di(a)* (dois) + *cron(o)* (tempo) + *ia* (qualidade, estado, propriedade): significa *caráter dos fenômenos observados quanto à sua evolução no tempo*. A análise diacrônica toma um fenômeno qualquer e analisa seu desenvolvimento histórico em diferentes momentos da história. Pode-se dizer que a análise diacrônica está para a análise sincrônica como um filme está para a fotografia de suas personagens: a fotografia é apenas um momento de uma história mais longa, que envolve inclusive outras personagens que não aparecem na foto” (Idem: 10).

desenvolvimento de táticas e ações correspondentes ao período vigente. Nesse sentido, Herbert de Souza recomendava

Procurar ver também os sinais de saída para o “novo”, o não acontecido, o inédito. Tão importante quanto entender o que está acontecendo é estar atento aos sinais dos fenômenos novos que começam a se manifestar. Buscar ver o fio condutor dos acontecimentos. Não se pode afirmar que *a priori* que todos os acontecimentos “acontecem” dentro de uma lógica determinada, seguindo um enredo predeterminado. Na realidade, os processos são cheios de sentidos e dinâmicas que escapam ou não estão subordinados a determinações lógicas. Isto, no entanto, não nos impede de procurar, de pesquisar o encadeamento, a lógica, as articulações, os sentidos comuns dos acontecimentos. Quando somos capazes de perceber a lógica interna de uma determinada política econômica ficará mais fácil entender o sentido dos decretos, das ações e até mesmo das visitas dos ministros do Planejamento... (SOUZA, 2014: 14-15)

O Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, desenvolve acerca do acompanhamento de tendências e do inédito – a necessidade de se captar “o que era, o que é, o que tende a ser” – a partir da concepção lógico-filosófica da dialética marxista. O material aborda, assim, os movimentos de contradição, superação e síntese. Numa analogia, a macieira já existe em potência na semente da maçã; essa semente apresenta-se como negação de si mesma, em uma dimensão contraditória, pois o germe da árvore contida na semente só existirá com a superação desta. Daí a necessidade de pensar a conjuntura numa dimensão histórica, em desenvolvimento, e tomar atenção sobre as contradições, que potências elas possuem e como certas tendências podem se desenvolver

depois de analisar os elementos presentes numa conjuntura buscamos aqueles que tendem a se desenvolver e quais cenários se apresentam como possibilidades. Como tudo que aparece já existia antes só que pouco desenvolvido, o trabalho é descobrir em elementos ainda não desenvolvidos

aqueles que podem vir a se apresentar como importantes para compreender cenários futuros. (NEP 13 de Maio, 2009: 10)

Esta exposição didática dos elementos da dialética aparentemente sugestiona que trata-se de processo simples. Mas não é este o caso. É interessante notar que no próprio material do NEP 13 de Maio são listados os equívocos mais comuns que frustram as análises de conjuntura. Referidos como “os três riscos”, são explicações genéricas, de ordem estrutural, que não captam o momento da conjuntura.

O primeiro destes riscos é a *superficialidade*, uma análise descritiva, que carece de profundidade e que com poucos elementos chega a grandes conclusões. O segundo risco é o *subjetivismo*. Neste, o analista abandona seu papel e torna-se um torcedor, deformando a análise de acordo com sua vontade, valorizando aspectos de seu interesse e renegando os que podem prejudicar seus objetivos. O terceiro risco é a *unilateralidade*, que ao não entender a situação como um todo, apela a uma das partes e aos maniqueísmos: ação-reação; bom-mau, etc (Idem: 14).

A partir de agora passo a explicar as análises da conjuntura a partir dos modos pelos quais considero que elas podem ser aplicadas no ensino de História. Creio que até esse momento do texto tornou-se compreensível que as análises de conjunturas são exercício de grande complexidade: exigem o domínio de uma gama de conhecimentos e constantes atualizações por parte do analista. Independente do enfoque, uma base de conhecimento histórico é requisito fundamental, bem como o cruzamento de conjunturas de diferentes níveis espaciais: a local, a nacional e a internacional.

Embora proponham uma compreensão aprofundada da realidade, tais análises contêm limites. Em primeiro lugar porque, a partir de seus objetivos e de uma série de elementos que lhe são correlatos, desconsideram – como qualquer outra metodologia – diversos outros fenômenos. Como seria de se esperar, as análises de conjuntura nada explicam sobre o que não se propõem. Sua capacidade de diagnóstico e ação pode ainda ser reduzida a partir de elementos negligenciados (deficiência do analista em seu nível de informações) ou que se mostravam imprevisíveis (complexidade e instabilidade da realidade). No primeiro caso, podemos evocar a famosa e equivocada tática de Napoleão em invadir a Rússia; no segundo, a inesperada proporção das manifestações ocorridas no Brasil em 2013, as chamadas Jornadas de Junho – das quais não soube (e sequer creio ser possível) que algum analista tenha previsto algo de tal magnitude.

O exercício da Análise de Conjuntura tem forte dependência da criatividade do analista. Inicialmente, o conjunturista precisa escolher o que vai analisar, em seguida, construir argumentação inteligível com o objetivo de interpretar e prognosticar o comportamento dos atores. A análise não é simplesmente o ato de relatar um evento. Relações de causalidade que decifrem as preferências e escolhas dos atores são requeridas. (OLIVEIRA, 2014: 32-33)

Se uma das particularidades das análises de conjunturas é o foco no presente, elas ainda lidam com projeções, previsões ou estimativas. As análises de conjuntura trabalham com o futuro, na medida em que procuram prever a realização de tendências como forma a melhor desenhar suas táticas frente a outros atores.

Em um artigo publicado na revista mineira “Em Debate” (2014), o professor de Ciência Política da UFPE, Adriano Oliveira, descreve alguns exemplos bastante válidos neste sentido. Em algumas análises de conjuntura, simula projeções de cenários amparada pela teoria dos jogos

Uma das técnicas das ciências sociais que estuda as escolhas dos atores, ou melhor, o processo de decisão estratégica, é chamado de teoria dos jogos. Pela Teoria dos Jogos, é possível compreender e prognosticar as decisões dos atores (...). As escolhas dos atores podem ser ótimas, subótimas ou péssimas. Nesse caso, os atores, munidos de informações ou não, e possivelmente cientes ou não das consequências das suas escolhas (incerteza), definem que escolha fazer diante de variadas possibilidades e preferências (ELSTER, 2006) (OLIVEIRA, 2014: 31)

Em um dos exemplos apresentados no artigo, o autor expõe a relação de alianças entre dois partidos no meio eleitoral, em torno a um cálculo de perdas e ganhos. Na situação hipotética, o “Partido Jovem” (PJ) procura se aliar ao “Partido do Povo” (PP) como forma a conseguir apoio a seu candidato à presidência. Entretanto, esta aliança pode frustrar-se em virtude de um objetivo secundário do PJ, que é o governo

do Rio de Janeiro, pois o PP também tem candidato próprio pretendente para este cargo.

As possibilidades assumidas ao PJ são três possíveis: a de efetivar uma aliança com o PP, com eleições estaduais independentes para o Rio de Janeiro; a de efetivar uma aliança com o PP, em troca do apoio à candidatura do PP no Rio de Janeiro (o PJ retiraria, portanto seu candidato a governador); a não efetivação de alianças entre os dois partidos.

Segundo estas possibilidades, o primeiro cenário seria ótimo para o PJ, uma vez que ele se fortaleceria em âmbito nacional e estadual – conquistando um aliado sem conceder nada em troca. O segundo cenário, seria subótimo para o PJ, uma vez que perderia espaço na esfera estadual em troca do apoio no âmbito federal. E, por fim, o terceiro cenário seria péssimo, uma vez que sem alianças o PJ não conseguiria fortalecer seu principal objetivo, a cadeira presidencial (Idem: 31-32).

Esse quadro hipotético, traçado como recurso didático, é um tipo de uma reflexão diferente das que usualmente são feitas pelos historiadores, já que estas análises versam sobre o futuro. Ainda que o futuro não seja objeto de estudo da História, ele tampouco é uma dimensão temporal desprezada pelos historiadores. E nem poderia deixar de ser, na medida em que o futuro engloba desde os próximos momentos de nossa existência até as vidas das próximas gerações.

O fato é que os historiadores são muito cautelosos em tratar de algo diferente do passado. Apenas recentemente o “tempo presente” se tornou alvo da pesquisa em História e trabalhar com o futuro é ainda mais problemático. Trata-se de um terreno profundamente instável, do qual toda consideração pode se esfacelar frente aos imprevistos de um breve espaço de tempo.

Não obstante, muitas são as análises realizadas no “calor dos acontecimentos”. Mesmo que não tenham o rigor de um trabalho acadêmico usual, é possível emitir considerações sobre o presente e até mesmo o futuro em um curto ou – no máximo – médio prazo. Não é esta uma demonstração de adivinhação. Trata-se de uma questão de não se furtar de opinar sobre temas candentes, que necessitam de análises. Se estas não serão tão sólidas como uma pesquisa sobre uma farta quantidade de fontes do século XIX, se respeita o fato de terem sido realizadas dentro das limitações do momento.

As declarações do tipo “o que poderemos esperar de...”, as previsões, são geralmente solicitações por parte da mídia a pesquisadores em questões sociais, as quais os historiadores geralmente traçam paralelos entre diferentes momentos históricos e tecem

comentários sobre uma situação vigente e seus possíveis desdobramentos.

Nesse sentido, vale a pena exemplificar algumas análises de conjunturas sobre o mesmo tema feito por dois historiadores brasileiros. No final de fevereiro de 2016, Luís Felipe de Alencastro concedia entrevista ao jornal *El País*, ao qual afirmava que o *impeachment*³¹

ficou bastante improvável no Congresso depois da decisão do STF (Supremo Tribunal Federal). E, por outro lado, no TSE (Tribunal Superior Eleitoral) se tudo acontecer como quer a oposição, o processo levaria no mínimo um ano e meio, o que nos jogaria praticamente para o fim do Governo Dilma. Invalidar um mandato de alguém que está na reta final seria um desperdício. Desse

-
- 31 “A presidente legitimamente eleita foi derrubada por um processo político baseado em leituras elásticas da Constituição e artimanhas jurídicas de diversos matizes, que tentam mostrar como lícito o conluio do judiciário com um Parlamento em sua maior parte corrupto e uma mídia corporativa a serviço das elites financeiras [considerando que a derrubada de uma presidenta legitimamente ocorreu sem que esta houvesse realizado crimes de responsabilidade fiscal, o processo de impeachment configurou-se em um golpe de Estado jurídico-parlamentar. Neste sentido...] O golpe propriamente dito remonta a 29 de outubro de 2015, quando foi lançado, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), copartícipe do governo e sigla do vice-presidente Michel Temer, o plano “Uma ponte para o futuro”; em 2 de dezembro o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (um dos chefes do ardil, atualmente afastado do cargo e em vias de ter seu mandato cassado por corrupção) abriu o processo de *impeachment* contra a presidente, alegando crime de responsabilidade com respeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa – as decantadas “pedaladas fiscais”; em 29 de março de 2016 o PMDB se retirou do governo; no dia 17 de abril o plenário da Câmara aprovou o relatório favorável ao impedimento da presidente, numa sessão em que parlamentares indiciados por corrupção e réus em processos diversos dedicaram seu voto a Deus e à família, numa espetacularização execrável da política; em 12 de maio, o Senado Federal também aprovou a abertura do processo que culminou no afastamento de Dilma Rousseff da presidência.” (JINKINGS, DORIA, CLETO, 2016: 12). Este livro citado é uma importante referência para se entender este processo de ruptura institucional. Para mais sobre a cronologia do golpe confira: Cronologia do golpe. **Blog da Boitempo.** Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/cronologia-do-golpe/>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2017.

ponto de vista, estamos em um momento de esgotamento da ofensiva contra o Governo e também do assédio ao Governo. (OLIVEIRA, 2016)

Um mês depois, era a vez do historiador José Murilo de Carvalho abordar sobre o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff para a BBC

A crise atual é nova, um misto de tradição e novidade. Há elementos comuns entre a crise atual e a de Vargas: a acusação de corrupção e o conflito distributivo. (...) A grande diferença era a presença ativa dos militares em 1954, que forçaram a saída de Vargas, e da Guerra Fria. Hoje, o conflito é civil e nacional. A radicalização política e a intolerância chegaram hoje a um ponto perigoso. Não há mais debate, apenas bate-boca e gritaria. Neste cenário dominado pelas paixões, tudo pode acontecer, mesmo um sério conflito social. (...) Um *impeachment* não vai resolver a situação. Mudarão os lados, mas o conflito político continuará e a crise econômica não será resolvida. (CARVALHO: 2016)

Ambos excertos servem como meio de ilustrar as opiniões de dois importantes historiadores sobre o presente do país. São válidos também para mostrar como em uma conjuntura tão complexa como a que temos presenciado, não é simples de analisar. Como a previsão de Alencastro mostrou-se equivocada, aparentemente pode-se atribuir um erro ao historiador. Por certo que os meses posteriores mostraram que sua avaliação fora falha, entretanto, entre a análise dele e a de José Murilo de Carvalho (menos de um mês de diferença), houve um série de fatos importantes, tais quais uma massiva manifestação com cerca 3,6 milhões de pessoas³² a favor do *impeachment* (13 de março); Dilma tentou dialogar com o Congresso para conter o processo (dia 14 de março); o STF divulgou o conteúdo da delação de Delcídio do Amaral contra Dilma Rousseff (15 de março); realizou-se a eleição pela Câmara dos membros da comissão especial para analisar o *impeachment* (17 de março) (G1: 2016). Como se pode notar, tornava-se mais plausível abordar a efetivação do processo de *impeachment* no final de março do

32 Dados da Polícia Militar (G1: 2016)

que no mês anterior. Em sua avaliação, José Murilo de Carvalho já alertava para o fato de que o processo de *impeachment* não solucionaria a crise instaurada no país e dentre toda a radicalização política e intolerância, não descartava a possibilidade de um conflito social.

Seguindo o exemplo de Alencastro e Carvalho, historiadores que desenvolveram suas análises de conjuntura sobre um tema específico, creio que os professores de história podem fazer o mesmo enquanto um recurso didático.

É desse modo que explico porque razão e em que termos as categorias de análise de conjuntura podem ser *reorientadas* para o ensino de História. Uso o termo *reorientar*, pois como estas categorias seriam direcionadas ao passado, não se destinariam mais as tomada de decisões e ações sobre uma realidade, mas como forma de auxiliar na compreensão dos conteúdos estudados no currículo escolar de História.

O objetivo seria, então, o de compreender determinada conjuntura. A subdivisão da análise de conjuntura em dois momentos seria mantida: a análise inicial partiria do levantamento de informações, que podem ser disponibilizadas pelos professores através de diferentes fontes históricas.

Com a definição das categorias acontecimento, cenários, palcos, atores sociais, é possível realizar uma síntese, com a correlação de forças e a relação entre conjuntura e estrutura. Essa correlação entre os atores pode ser problematizadas entre os estudantes: como os adversários políticos se comportariam em relação uns aos outros? Quem teria mais vantagem naquele momento histórico? Por quê?

É uma forma explorativa de fazer com que os estudantes reflitam sobre a composição e os conflitos sociais de determinada época. Nessa seara, o professor não mais seria *um narrador do que foi*, mas *um problematizador de realidades passadas*, que passariam a ser expostas aos estudantes como desafios de análise. Tal postura apresentar-se-ia como possibilidade do estudante perceber a complexidade do vivido e indagar-se sobre os horizontes de ações dos sujeitos.

O professor poderia auxiliar o exercício anterior através do estabelecimento de relações entre a conjuntura estudada e um quadro histórico mais amplo – o estrutural – como caminho no sentido de auxiliar os estudantes a pensarem historicamente.

A utilização das categorias de análise de conjuntura pode atuar ainda como método de construção e problematização de narrativas históricas. Como a conjuntura estudada, muitas vezes, ocorreu há décadas ou até séculos, o analista faz uso de narrativas históricas a respeito, que foram constituídas *a posteriori*. Essa é outra diferença

significativa em que as análises feitas no presente não possuem: uma farta diversidade de informações à disposição – as quais vão se avolumando com o tempo.

Uma das razões que torna especial essa metodologia para o ensino é sua possibilidade de problematização das narrativas históricas como as que muitas vezes os livros didáticos apresentam – do qual o exposto sobre a independência das Treze Colônias Inglesas é um exemplo cabal.

Dessa forma, a inter-relação entre as categorias estudadas possibilitam a visualização de que os fenômenos e processos históricos aconteceram de um modo, mas que poderiam ter sido de outra maneira. Não se trata somente de uma questão de se limitar o que poderia ter sido, mas não foi; mas de entender que a História não é uma sequência de fatalidades e determinismos. Embora as condições históricas sejam relegadas do passado³³, existe margem de atuação dos atores sociais; trata-se de recuperar uma questão muito cara: a dos estudantes entenderem-se como sujeitos históricos.

A meu ver, o reconhecimento dos estudantes como sujeitos, como partes ativas da História é uma concepção importante, pois agrega muito à noção de que o conhecimento histórico é uma construção – e de que a memória e as versões históricas não são pontos pacíficos, mas alvos de disputas políticas. Deste ponto de vista, a história efetiva-se enquanto possibilidade de leitura do mundo – e as análises de conjuntura oferecem um roteiro de percepção da realidade. Com isso, os estudantes podem estabelecer noções de pertencimento ao processo histórico e na compreensão de que o aprendizado sobre a história é algo importante, fundamental a suas vidas e sua concepção de mundo.

Seguindo esta consideração, o uso desta metodologia demonstraria que a política não é algo restrito aos círculos institucionais. É, portanto, um método que possibilita o protagonismo, a participação cidadã e amplia a concepção de democracia para além das urnas. Torna-se patente o desenvolvimento de atuação estudantil nesse sentido, como forma a reforçar noção de que são sujeitos históricos.

O planejamento contido nas análises de conjuntura podem oferecer subsídios para a sociabilidade e a formação de organizações coletivas, como grêmios estudantis (destinados a debater sobre a escola e a educação, propondo atividades) e grupos de estudo (estimulando e

33 “Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhe as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011: 25).

potencializando entre os estudantes o aprendizado mediante o auxílio mútuo, como forma de atingirem seus objetivos no ano letivo e prepararem-se para vestibulares). Um catalisador de iniciativas coletivas que podem surgir para e em comunidade.

Por fim, e não menos importante, como as análises de conjunturas não existem sem a mobilização de categorias de duração e ritmos do tempo histórico, o uso de tais categorias são importantes recursos no entendimento questões-chaves sobre a sociedade e o tempo histórico. Aquela combinação de movimentos temporais entre o simultâneo (sincrônico) e o antecedente (diacrônico), estimulam a mobilização de categorias temporais e a compreensão de conteúdos curriculares ministrados.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA EM UM JOGO DE TABULEIRO MODERNO SOBRE A GREVE GERAL DE 1917, SÃO PAULO

Apresento, neste capítulo, o produto desta dissertação: um jogo de tabuleiro desenvolvido sobre a Greve Geral de 1917, de São Paulo. Nas sessões subsequentes desenvolvo a concepção do jogo e sua tripla base: história, jogos modernos e matemática. O capítulo segue abordando o tema do jogo, servindo como uma base para os professores que o utilizarão em sala de aula. Na sequência, abordo como este jogo pode ser inserido no contexto da sala de aula e finalizo com reflexões sobre o processo de criação de jogos e os critérios de reprodução deste produto, como contribuição aos que pretenderem desenvolver jogos para o ensino.

3.1 CONCEPÇÃO E BASES DO JOGO

3.1.1 Base histórica, sistema de ensino histórico e análises de conjuntura

O jogo de tabuleiro “À luta camaradas!” é uma livre adaptação³⁴ da conjuntura histórica da Greve Geral de 1917 em São Paulo. Esta proposição foi concebida como um meio de conferir inteligibilidade a uma dada conjuntura – no caso um recorte da Primeira República – mediante um jogo em sala de aula sobre a experiência do movimento operário de 1917 e superar as dificuldades de entendimento acerca de grupos e/ou classes sociais existentes, através de uma espécie de “reconstrução temporal”. A hipótese é que o envolvimento com o jogo – o círculo mágico de Huizinga – desenvolva uma noção de pertencimento àquela época/condição e possa auxiliar no aprendizado, na revisão e na mobilização de conceitos. Parto ainda do princípio de que

34 Por questões inerentes aos jogos, como a *re jogabilidade*, o jogo não se prende a reproduzir os eventos da greve na sequência que ocorreram em julho de 1917. Um roteiro fechado sobre a dinâmica da greve comprometeria a dinâmica das partidas, uma vez que os jogadores com experiência teriam vantagens ao saberem de antemão sobre o que aconteceria em jogo. Assim, como um dos princípios é aproximar os jogadores da condição dos grevistas que, na época, faziam suas análises de conjuntura sem saberem o que o futuro lhes reservava, uma reprodução cronológica e factual dos eventos foi descartada.

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: 145-46)

Assim, um jogo com o propósito de desenvolver o ensino história teria, em suas regras e demais recursos, um meio de representar tanto as possibilidades daquele tempo histórico quanto os condicionantes vividos pelos sujeitos da época. A concepção utilizada foi a de que o tabuleiro traria a seus jogadores os problemas enfrentados pelos grevistas de 1917: dispondo de um leque de ações praticadas pelos grevistas da segunda década do século XX, os jogadores deveriam através de uma estratégia rumo à greve geral enfrentar a contraofensiva de seus adversários e fatores imprevisíveis.

O embasamento histórico é fundamentado pela bibliografia sobre a Greve Geral de 1917 (conforme expresso na sessão “3.1.2) Temática do jogo: Greve Geral de 1917, São Paulo: história e historiografia”). No levantamento bibliográfico realizado sobre o tema, sustentei as discussões atuais sobre aquele movimento grevista principalmente com as teses “Anarquismo, sindicatos e revolução no Brasil (1906-1936)” e “Movimento Operário e Revolução Social no Brasil”, respectivamente de Tiago Oliveira (2009) e Frederico Bartz (2014), bem como no livro “O movimento operário na Primeira República”, de Claudio Batalha (2000).

A bibliografia consultada foi lida como um guia, uma referência sobre o período, no sentido de transformar em elementos do jogo as ações praticadas pelos grevistas da época, bem como demonstrar como o Estado, os industriais e a polícia se contrapunham ao movimento grevista.

Durante a leitura da bibliografia, percebi que embora as obras mais recentes me deixassem a par dos debates atuais, tratavam pouco da

descrição que buscava sobre o tema. Nesse sentido, tornou-se essencial para a formulação do jogo combinar aquela bibliografia atualizada à obras um pouco mais antigas, dado o caráter mais descritivo e factual sobre a Greve Geral de 1917. Isto porque estas obras ofereciam maiores detalhes sobre os fatos que ocorreram ao longo da greve, informações as quais pude usar posteriormente incorporando-as em cartas e outros elementos do jogo. Tratam-se fundamentalmente da dissertação “O sonhar libertário: movimento operário nos anos de 1917 a 1920” de Cristina Campos (1983) e – principalmente – da tese “O espírito de revolta: a greve geral anarquista de 1917” de Christina Lopreato (1996).

Outro ponto de fundamentação deste jogo foi o contato com os jogos de tabuleiro modernos. De fato, sem a apreciação e análise destes, eu seguramente haveria adotado outro formato para este produto que não um jogo.

Antes mesmo de decidir qual seria o produto a ser desenvolvido, eu havia colocado como princípio que criaria algo que pudesse ser usado pelos professores das redes públicas de ensino – considerando, portanto, todas as dificuldades as quais conheço – na pele – há tempos e que são cotidianas neste ambiente de trabalho. A possibilidade de utilização dependeria da reprodução de várias unidades, o que deveria ser feito a um custo viável.

Um outro ponto de partida era que o tipo de produto escolhido não necessitasse de um profissional com alto grau de domínio técnico para sua confecção. Ambos pontos garantiriam, tanto a utilização do produto por outros professores, quanto a possibilidade de que outros colegas pudessem, eles mesmos, desenvolver iniciativas semelhantes.

A partir do momento que joguei alguns jogos de tabuleiro modernos, descobri que este seria o tipo de produto – e de jogo – o qual eu me proporia a desenvolver. Esse contato, aliás, me afastava da possibilidade de criar outras modalidades de jogo: porque os jogos eletrônicos exigem um saber fazer altamente técnicos de produção e porque os jogos tabuleiros tradicionais são a meu ver demasiados enfadonhos – e por uma questão ética, eu não proporia algo que eu mesmo não viria a usar posteriormente – e ficar respondendo cartas de um baralho com perguntas e respostas previamente decoradas e pulando casas em um tabuleiro, já tinham um local estabelecido para mim: memórias de minha infância – e do meu ponto de vista é lá em que estes jogos deveriam permanecer.

Os *jogos de tabuleiro* modernos me causaram boa impressão por contarem com mecânicas inovadoras e por possuírem relativo grau

de complexidade³⁵ em relação aos jogos de tabuleiro tradicionais. Como meu interesse era o de demonstrar a complexidade de uma dada conjuntura, este tipo de complexidade me pareceu bastante pertinente. Isso porque me era insuficiente produzir um jogo demasiado simples, que suscitaria poucas reflexões sobre a história.

A complexidade do jogo não chega a ser um empecilho a quem está iniciando a jogar. É certo que inicialmente há dificuldades na assimilação das regras, mas essa é característica comum a qualquer jogo e a um jogador iniciante³⁶. E é por esta razão que qualquer que seja o jogo, ele só pode ser aprendido na prática, ao longo de suas partidas. Este é um ponto que vale a pena destacar nesta dissertação: um real entendimento sobre a dinâmica do jogo só acontece ao se jogar; nenhum manual de instruções é claro o suficiente sem a realização de sessões de jogos por seus jogadores.

De acordo com tais critérios, julguei que, do ponto de vista de sua constituição, os jogos de tabuleiro modernos eram os que potencialmente melhor atendiam ao propósito de ensinar história, pois possibilitariam um espaço para que os objetivos pedagógicos se desenvolvessem juntamente aos objetivos do jogo. Este era um importante alerta dado por Marcelo Giacomoni em seu artigo “Construindo jogos para o Ensino de História”

o professor deverá pautar a experimentação do jogo em dois objetivos, que devem andar em conjunto: os objetivos pedagógicos e os objetivos do jogo. Os objetivos pedagógicos são aqueles que, no tocante à disciplina de História, o professor deseja desenvolver: fixação de conceitos, desenvolvimento de habilidades como compreensão da simultaneidade de processos históricos, revisão ou avaliação de conteúdos

35 A complexidade a que me refiro corresponde a um conjunto significativo de regras e a uma diversidade considerável de itens nos jogos – em comparação aos jogos de tabuleiro tradicionais. Quando me refiro aos jogos de tabuleiro moderno estou fazendo alusão a uma quantidade enorme de jogos e temas. Portanto a referida complexidade está circunscrita em alguns destes títulos. Há jogos modernos bastante simples e que nem por isso são desinteressantes.

36 Nos testes do jogo que realizei com amigos que ainda não o haviam jogado, bastaram jogar alguns turnos para que as regras gerais e a mecânica do jogo fosse interiorizada – tornando cada jogador com um analista e estrategista em potencial da partida.

trabalhados, dentre outros. (...) Conjuntamente aos objetivos pedagógicos devem ser desenvolvidos os objetivos do jogo, ou seja, a finalidade ou meta do conjunto de dinâmicas e regras de determinado jogo, e que dificilmente podem ser separados dos objetivos pedagógicos. Esses definem o funcionamento do jogo e seu objetivo, enquanto conjunto de dinâmicas e regras que caminham a um fim. (GIACOMONI, 2013: 142-143)

A pertinência em se aliar desde a concepção do jogo, os objetivos pedagógicos (históricos) aos objetivos do jogo, foi um princípio constitutivo importante em meio a uma bibliografia essencialmente escassa. Desta forma, desde os primeiros esboços e protótipos, as mecânicas dos *jogos de tabuleiros modernos* e o conhecimento histórico sobre a temática da Greve Geral de 1917 estiveram intimamente imbricados na concepção desse jogo.

A convergência mais explícita entre o conhecimento histórico e a mecânica dos *jogos de tabuleiro modernos*, para quem vê o produto acabado, são as análises de conjuntura efetuadas durante a partida. O jogo exige planejamento, ponderações, estimativas e tomadas de decisões – todas ações materializadas através de escolhas. É e justamente pela realização de escolhas, que Katie Salen e Eric Zimmerman, autores que são referências do *design* de jogos, resumem o ato de jogar

Uma forma de estabelecer o que os jogadores fazem quando jogam um jogo é dizer que eles estão fazendo escolhas. Eles estão decidindo como mover suas peças, como mover seus corpos, quais cartas jogar, quais opções escolher, quais estratégias adotar, como interagir com outros jogadores. Eles ainda têm de fazer a escolha se devem ou não jogar! (...) Jogar um jogo significa fazer escolhas e tomar medidas. Toda essa atividade ocorre dentro de um sistema de jogo projetado para apoiar tipos significativos de escolhas. Cada ação resulta em uma mudança que afeta o sistema global do jogo. Outra forma de dizer isto é que uma ação que um jogador toma em um jogo resulta na criação de novos significados no sistema. Por exemplo, depois de mover as peças no xadrez, as relações recém-

estabelecidas entre as peças de xadrez dão origem a um novo conjunto de significados – significados criados pela ação do jogador (SALEN; ZIMMERMAN, 2014: 49).

Se todo jogo contém um princípio de análise de conjuntura, no sentido genérico que Souza afirma de que todas as pessoas fazem análises de conjunturas (2014: 7), estas análises possuem no jogo uma conotação coletiva. Isso porque um eixo constituinte da mecânica do jogo é sua estrutura cooperativa; o conhecimento sobre a existência de mecânicas em que os jogadores traçassem estratégias em conjunto para alcançarem uma vitória em comum foi para mim uma surpresa muito cara com os jogos de tabuleiro modernos.

Através deste tipo de jogo, tratei de me opor àqueles outros que ainda carregam um forte viés individualista, consagrando a vitória de um jogador em detrimento da derrota de outros. Dessa maneira, o objetivo do jogo é mútuo dentre os participantes e os adversários estão “ocultos” em elementos como peças que limitam as ações dos jogadores e cartas de penalidade. Ou seja: existem obstáculos e adversários, porém estes estão contidos no próprio jogo.

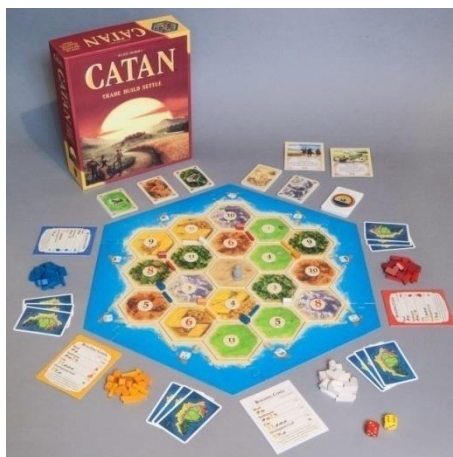
Trocaríamos assim a disputa e a competitividade entre os participantes, pelo diálogo e decisões conjuntas, passando de um rol de atitudes individuais para uma postura mais social da partida. O jogo não impede que cada jogador faça suas ações independentes das ações dos outros. Porém como os jogos cooperativos possuem elevada dificuldade (haja vista que os embates não são entre os jogadores), a estratégia do “jogar pra si”, tem menos chances de provocar resultados satisfatórios – para todos. Em meio a objetivos coletivos, o resultado e os debates sobre as estratégias em grupo são fundamentais para um melhor desempenho da partida.

Além de tomar os jogos de tabuleiro modernos como referência, decidi abordar alguns títulos que tinha disponível e analisar de que forma estes poderiam se relacionar sobre a história – para poder teorizar a respeito e usar como base para meu protótipo.

Resolvi que realizar uma abstração sobre a existência (ou não) das categorias de análises de conjuntura nos jogos poderia me ser um bom ponto de referência. Esta experiência me proporcionaria direções sobre o modo pelo qual um jogo poderia auxiliar no ensino de história e, do meu ponto de vista, como as categorias de análise de conjuntura seriam aproveitadas nos jogos de tabuleiro.

Apresento os resultados destes exercícios de abstração com três jogos: o Xadrez, *Colonizadores de Catan* e *Twilight Struggle*.

Figura 8: Tabuleiro de *Colonizadores de Catan*



Fonte: Catan. About the game. *Catan.com* Fotografia. Disponível em: <<http://www.catan.com/game/catan>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

Figura 9: Tabuleiro de *Twilight Struggle*



Fonte: Geek Couple Tab. How I Won the Cold War (Twice) – My Review of Twilight Struggle. *The Geek Couple*. 25 de janeiro de 2015. Fotografia. Disponível em: <<https://thegeekcouple.wordpress.com/2015/01/08/how-i-won-the-cold-war-twice-my-review-of-twilight-struggle/>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

Em uma abstração sobre o Xadrez, na tentativa de aproximá-lo da descrição de uma conjuntura histórica, podemos aludir que a partida trata de uma guerra entre dois Estados, travada em um campo de batalha por guerreiros estabelecidos. Estas conclusões podem ser imputadas

quando compreende-se que o objetivo é derrubar ou matar o rei adversário (xeque mate) – ou seja, é uma batalha entre dois reinos.

Se não há um “evento desencadeador” explícito que pode ser observado no jogo, podemos inferir que o *acontecimento* é o incidente que provoca a própria 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*, dividido em casas ou espaços em preto e branco, e que os guerreiros, tal qual a estrutura militar estabelecida hierarquicamente, são os *atores sociais* (peão, cavalo, bispo, torre, rainha e rei), de acordo com sua movimentação no jogo.

A *correlação de forças* que inicialmente é “neutra”, uma vez que todos iniciam a partida sob condições iguais (mesmo número de peças e posições), vai se alterando durante a partida, já que a estratégia vai estabelecendo desequilíbrios entre os 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.

A única categoria de difícil abstração é a da relação conjuntura e estrutura. Este viés é o menos explorado e cada jogo parece ocorrer num “vazio histórico”, uma vez que não explica as condições de surgimento de sua 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.

Por sua vez, *Colonizadores de Catan* é um jogo em que três ou quatro colonizadores (*atores sociais*) iniciam sua empreitada em um território despovoado, uma ilha, compreendida por diferentes recortes geográficos (*cenários*); a *correlação de forças* é virtualmente neutra, pois apesar de todos iniciarem o jogo com o mesmo número de peças, a escolha no território da ilha a ser ocupado já mostra-se um fator importante para a estratégia do jogo; a *imprevisibilidade* existe em um grau reduzido através da sorte com os lances de dados e a compra de cartas.

O jogo que objetiva a construção de estradas, aldeias e cidades, inicia com um *acontecimento*: a chegada simultânea de povos estrangeiros em diferentes pontos de uma ilha, marcando o início da colonização da região. Entretanto, o potencial de seu viés histórico mostra-se praticamente irrelevante e pode até mesmo passar despercebido pelos seus jogadores. Afinal de contas, a temática da colonização está deslocada de quaisquer tempos históricos. Salvo por alguns detalhes superficiais como a arte das cartas, seria impossível

identificar se as colônias de *Catan* seriam as fundadas por uma cidade-Estado grega, se eram resultado da expansão ultramarina europeia no continente americano ou ainda o empreendimento de potências da fase imperialista do capitalismo em algum lugar da Ásia ou África.

Vejamos nos seguintes termos: em comparação ao Xadrez onde a relação entre conjuntura e estrutura era difícil de ser apreendida, aqui, apesar de tangenciar um tema histórico, tal relação chega de fato a ser inexistente, dado que os componentes históricos foram subitamente desprezados.

É certo que ensinar história não é o objetivo do jogo este *Colonizadores de Catan*, do Xadrez, nem da maioria dos jogos. Não estou julgando um produto por uma proposta que ele nunca teve. Não obstante, não deixa de ser curioso que enquanto o objetivo do jogo é tão somente entreter, ele possua tão pouca afinidade com o conhecimento histórico. O caso de *Colonizadores de Catan* nesse sentido é sintomático: dado sua dinâmica, muitos dos jogadores de *Catan* possivelmente só associam o jogo à algum tipo de colonização por conta do título do jogo³⁷.

Por sua vez, o jogo temático *Twilight Struggle*, simula a Guerra Fria ao longo de mais de uma centena de cartas e seu tabuleiro. Dividido em dez turnos (cada um representando um período de três à cinco anos) e jogado por dois jogadores (um representando os Estados Unidos, outro a União Soviética – os *atores sociais* da partida), o jogo tem por objetivo é vencer a Guerra Fria, eliminando o bloco rival.

O *cenário* é o planeta, restrito à 86 países e às duas superpotências. Com exceção destas, cada um dos países possuem um “Índice de estabilidade” que é um tipo de medida para força militar, soberania e independência.

A vitória é obtida através de Pontos de Vitória. Isto ocorre fundamentalmente pela distribuição de Fichas de influências das superpotências sobre o Índice de estabilidade dos outros países. Igualar à numeração das Fichas de Influência (uma foice e um martelo com fundo vermelho para os soviéticos; uma estrela em fundo azul escuro para os estadunidenses) à quantidade do Índice de estabilidade de determinado país, significa alinhá-lo a um dos blocos do mundo bipolarizado. E, por conseguinte, um país com um índice de estabilidade

37 Ou quiçá nem assim, haja vista que usualmente os jogadores se referem ao jogo como “Catan” ao invés de “Colonizadores de Catan”. Vale mencionar que o site *Board Game Geek*, por exemplo, situa o jogo nas categorias “Familiar” e “Estratégia”.

baixo (1 ou 2) é mais facilmente submetido à supremacia de uma das superpotências.

Figura 10: Países e seus índices de estabilidade em *Twilight Struggle*



Fonte: MATTHEWS, Jason; GUPTA, Ananda. *Twilight Struggle*. A Guerra Fria, 1945-1989. Manual de Regras. São Paulo: Devir Livraria, 2016, p. 4. Disponível em: <<http://devir.com.br/twilight-struggle/>>. Acesso em: 1º de fevereiro de 2017.

Figura 11: Tentativas de alinhamento sobre o México em *Twilight Struggle*



Fonte: MATTHEWS, Jason; GUPTA, Ananda. *Twilight Struggle*. A Guerra Fria, 1945-1989. Manual de Regras. São Paulo: Devir Livraria, 2016, p. 9. Disponível em: <<http://devir.com.br/twilight-struggle/>>. Acesso em: 1º de fevereiro de 2017.

No exemplo acima, temos duas situações: na primeira, o México se alinha à União Soviética (pois a quantidade de Fichas de influência soviéticas é a mesma que Índice de estabilidade) e, na segunda, o México sofre influência estadunidense, porém conserva sua independência e neutralidade na Guerra Fria.

Uma vez que ambos jogadores tem como propósito a conquista da hegemonia global, os conflitos são iminentes. Para se contrapor ao adversário, é possível reduzir a influência deste em um país através de Testes de Realinhamento ou ir mais além, realizar um golpe de Estado e obter a supremacia sobre um país inimigo, após retirar toda a influência do adversário deste.

Uma vez que o jogo procura estabelecer uma correspondência com a história, a *correlação de forças* inicial não é neutra. Isso porque durante a preparação do tabuleiro o jogador da União Soviética ganha

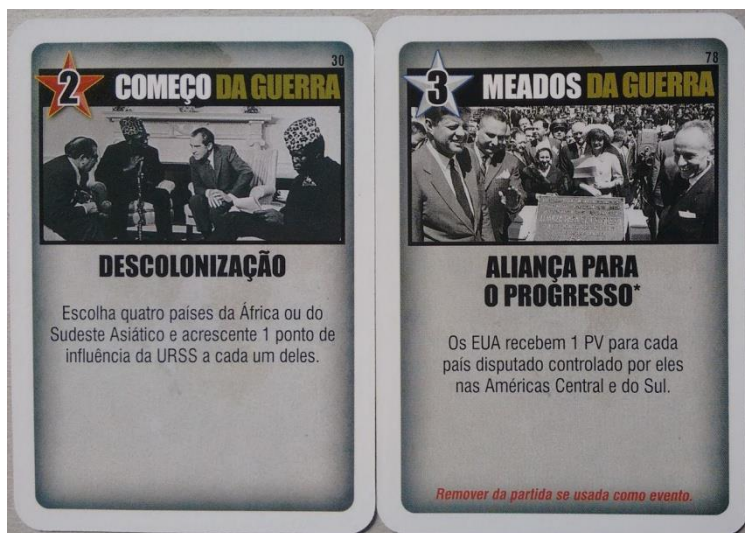
15 fichas de influências e o jogador dos Estados Unidos 25 fichas³⁸. As diferenças entre as pontuações marcadas entre as Fichas de Influência, os testes de realinhamento e os golpes de Estado continuam durante toda a partida simulando o quanto esta relação de forças entre as duas superpotências era instável e dinâmica.

O jogo possui três baralhos, cada um destes correspondendo a três fases da Guerra Fria: Começo da guerra, Meados da Guerra e Fim da Guerra. A seguir, alguns exemplos de cartas do jogo.

Figura 12: Exemplos de cartas de *Twilight Struggle*



38 URSS: 1 ficha para a Síria, 1 para o Iraque, 3 para a Coreia do Norte, 3 para a Alemanha Oriental, 1 para a Finlândia e 6 para qualquer lugar da Europa Oriental; EUA: 2 para o Canadá, 1 para o Irã, 1 para Israel, 1 para o Japão, 4 para a Austrália, 1 para as Filipinas, 1 para a Coreia do Sul, 1 para o Panamá, 1 para a África do Sul, 5 para o Reino Unido e 7 para qualquer lugar da Europa Ocidental.



Fonte: MATTHEWS, Jason; GUPTA, Ananda. *Twilight Struggle*. A Guerra Fria, 1945-1989. Cartas 8 e 30 do baralho “Começo da Guerra” e carta 78 do baralho “Meados da Guerra”. São Paulo: Devir Livraria, 2016.

Grande parte da dinâmica do jogo é realizada através da avaliação e utilização destas cartas. Os eventos descritos nestas (os *acontecimentos* do jogo), ocorreram em algumas daquelas fases e, conforme sua descrição, podem beneficiar ou prejudicar um dos lados (a coloração da estrela com os pontos de operações no canto superior esquerdo da carta já identifica a quem a carta bonifica: se vermelha, os soviéticos; se prateada, os estadunidenses).

Cada jogador recebe a mesma quantidade de cartas no início de um turno. Como, entretanto, elas são embaralhadas e distribuídas com a face oculta, é bastante provável que se receba cartas que beneficiem o adversário. Parte da estratégia consiste, então, no gerenciamento de mão (ou no gerenciamento das cartas “em mãos”); ou seja, em se descartar sempre que possível as cartas inconvenientes e quando não, usar as que provoquem menos danos a si mesmo.

Além da coletânea de mais de cem eventos que fizeram parte da Guerra Fria, podemos perceber ainda outros elementos que revelam o quanto os *designers* do jogo procuraram estabelecer uma base histórica sólida, respeitando a atenção destinada à fundamentação que os “jogos temáticos” realizam. Pode-se perceber uma preocupação com o termo Guerra Fria, pois embora este se deva a uma guerra não-aberta aberta

entre União Soviética e Estados Unidos, haviam conflitos em suas respectivas áreas de influência – de modo que ao menos uma operação militar (Tentativas de golpe de Estado ou eventos de guerra) é exigida a cada turno (do contrário o jogador perde Pontos de Vitória).

Há ainda um Marcador de Corrida Espacial que rende bonificações a quem estiver mais desenvolvido neste quesito (numa referência aos projetos de pioneirismo tecnológico e reconhecimento espacial) e uma observação permanente: a de não ser responsável por deixar o nível de *DEFCON*³⁹ chegar à 1, o que significa deflagrar uma guerra nuclear – e perder automaticamente o jogo.

Além destes pontos que julgo positivos, por propiciarem uma relação mais fidedigna à história, também considero interessante o fato do jogo não seguir um roteiro preestabelecido; do meu ponto de vista, é importante que se perceba a Guerra Fria em três conjunturas possíveis (Começo, meados e fim da guerra) e de que ela não teve sempre o mesmo “ritmo”; mas isto não deve engessar a dinâmica do jogo à uma sequência de eventos dentro de cada um destes baralhos; tampouco creio que o apego à “veracidade histórica” impute ao jogo um final definido e acabado: se o jogo é sobre a Guerra Fria, é necessário que contemple um final em que a União Soviética é a vencedora do conflito. Este ponto tem a ver com minha preocupação dos estudantes visualizarem a possibilidade e o eventual na história; de que um outro passado poderia ter ocorrido e que um futuro diferente depende – em parte – de nossas ações. Para mim, enquanto professor, este é um aprendizado significativo; decorar uma cronologia de fatos sem perceber a relação entre eles, não.

Ainda que o jogo tenha toda essa estrutura temática e que esta possa aproximar os estudantes do conhecimento histórico (e do interesse por este), percebo alguns problemas. Em primeiro lugar, do ponto de vista da jogabilidade, a descrição das cartas interfere na partida, mas não traz contextualizações ou maiores descrições sobre o evento que foi anunciado. Vejamos as duas cartas acima citadas:

39 “A *DEFCON* [sigla em inglês para Condição de Prontidão das Defesas] mede a tensão entre as potências nucleares no jogo. No começo da partida, a *DEFCON* se encontra em seu nível máximo “em tempos de paz”, que é 5. Pode ser rebaixada e voltar a subir em função dos eventos e das ações dos jogadores.” (MATTHEWS, GUPTA, 2016: 10)

Tabela 3: Textos das cartas “Descolonização” e “Aliança para o Progresso” de *Twilight Struggle*

Descolonização Carta nº30 (Começo da Guerra) 2 Pontos de Operações (para soviéticos)	1 ponto de Influência em quatro países da África ou do Sudeste Asiático
Aliança para o Progresso Carta nº78 (Meados da Guerra) 3 Pontos de Operações (para estadunidenses)	Estados Unidos recebem 1 Ponto de Vitória para cada país em disputa controlado por eles nas Américas Central e do Sul.

Fonte: MATTHEWS, Jason; GUPTA, Ananda. *Twilight Struggle*. A Guerra Fria, 1945-1989. Carta 30 do baralho “Começo da Guerra” e carta 78 do baralho “Meados da Guerra”. São Paulo: Devir Livraria, 2016.

O que foi a Descolonização? Por que ela dá vantagens à União Soviética e não aos Estados Unidos? E a Aliança para o Progresso? No que consistia? Todas estas são questões que podem ser suscitadas por estudantes que não vão achar nenhum tipo de contextualização ali, mas somente no final do manual de instruções do jogo: entre as páginas 22 e 33 há uma descrição pormenorizada de cada um dos eventos das cartas.

Tabela 4: Descrição das cartas “Descolonização” e “Aliança para o Progresso” na sessão “A História e as cartas” do manual de *Twilight Struggle*

Descolonização Carta nº30 (Começo da Guerra) 2 Pontos de Operações (para soviéticos)	Descolonização – (1947-79) É difícil atribuir datas precisas ao processo de descolonização, mas escolhemos as duas que representam os casos bem-sucedidos mais significativos. O abandono do imperialismo começa com a Grã-Bretanha cumprindo sua promessa de emancipar a Índia em 1947. No outro extremo, as primeiras eleições majoritárias na Rodésia determinaram o fim do regime de <i>apartheid</i>.
Aliança para o Progresso Carta nº78 (Meados da Guerra) 3 Pontos de	Aliança para o Progresso – (1961-73) Iniciada pelo presidente Kennedy como contramedida à crescente influência de Cuba nas Américas do Sul e Central, a Aliança para o Progresso devia ajudar a integrar as economias das Américas Latina e do Norte. As ênfases do programa estavam nas reformas agrária, democrática e fiscal. Lá pelo fim da década de 1960, os

Operações (para estadunidenses)	Estados Unidos haviam se enredado completamente no Vietnã e no sul da Ásia e, portanto, a assistência à América Latina diminuiu. Além disso, poucos países latino-americanos se mostraram dispostos a promover as reformas necessárias. Como resultado, a Organização dos Estados Americanos acabara desfazendo sua comissão “permanente” da Aliança para o Progresso em 1973.
---------------------------------	--

Fonte: MATTHEWS, Jason; GUPTA, Ananda. *Twilight Struggle*. A Guerra Fria, 1945-1989. Manual de Regras. São Paulo: Devir Livraria, 2016. p. 24 e 29.

Meu questionamento é se os designers reservaram quase um terço do manual de instruções com este tipo de informação, por que não procuraram de forma mais orgânica desenvolver estes eventos no jogo? Se a explicação sobre os eventos está contida no final do manual de instruções e estas – apesar de complementarem a partida – não são essenciais para se jogar, devemos supor que não serão alvo de muita atenção pelos jogadores.

Um outro ponto, é que o foco pelo conflito entre as superpotências é tão grande que, no limite, desconsidera a existência e as ações de outros atores sociais no planeta; é como se tudo que acontecesse em quatro decênios e meios da história fossem obrigatoriamente feito pelos Estados Unidos ou pela União Soviética.

Observando outras duas cartas a seguir, seus conteúdos parecem apontar para o fato da ascensão de Salvador Allende não ser um evento chileno, que envolveu a eleição do primeiro presidente socialista da América Latina, nem que a Crise dos reféns estadunidenses no Irã, tem algo a ver com a Revolução Iraniana ou com o próprio Irã; o que se sobressai nas cartas são como estes acontecimentos beneficiam a União Soviética em prejuízo aos Estados Unidos:

Tabela 5: Textos das cartas “Allende” e “Crise dos reféns no Irã” de *Twilight Struggle*

Allende Carta nº54 (Meados da Guerra)	URSS recebe mais 2 pontos de Influência no Chile
1 Ponto de Operação (para soviéticos)	
Crise dos reféns no Irã Carta nº 82 (Fim da Guerra)	EUA perde toda sua Influência no Irã. URSS recebem 2 pontos de Influência no Irã. Se a carta Terrorismo for usada, o

3 Pontos de Operações (para soviéticos)	jogador dos EUA descarta duas cartas.
---	---------------------------------------

Fonte: MATTHEWS, Jason; GUPTA, Ananda. *Twilight Struggle*. A Guerra Fria, 1945-1989. Carta 54 do baralho “Meados da Guerra” e carta 82 do baralho “Fim da Guerra”. São Paulo: Devir Livraria, 2016.

O risco é que os estudantes coloquem tudo dentro de um bloco ou de outro e concluam que nada do que ocorreu durante a Guerra Fria foi sem o consentimento das duas potências. A partir desta perspectiva, o jogo reforça a propaganda de superioridade que um sistema afirmava ter sobre o outro; este não é o viés que me parece adequado, uma vez que é através das contradições não assumidas por cada um daqueles blocos que possamos visualizar em quê historicamente ambos fracassaram.

De maneira igual ao Xadrez e aos *Colonizadores de Catan*, todos os elementos das análises de conjuntura estão presentes⁴⁰ – com exceção da relação entre conjuntura e estrutura.

Mas, se até mesmo em um jogo declaradamente histórico havia limites no que se refere ao conhecimento histórico, a elaboração de um jogo visando o ensino de História convertia-se em um problema a ser refletido: como superar na prática essa tendência dos jogos de tabuleiro modernos (comerciais) ao entretenimento, integrando este elemento constituinte dos jogos ao ensino da História?

O exercício de abstração realizado com o Xadrez, *Colonizadores de Catan* e *Twilight Struggle* levou-me a buscar algumas referências sobre categorias de jogos. Bem entendido: minha questão não era sobre a diversidade de jogos e como eles poderiam ser catalogados em uma prateleira: quebra-cabeças, perguntas e respostas, jogos de montar, etc. O problema era a buscar teorizações, que se dispusessem a analisar os jogos, para além de seus mecanismos de jogabilidade e seus temas.

Encontrei uma proposta de categorização teórica sobre jogos, que me pareceu pertinente. Elaborada por Stephen W. Littlejohn e denominada *sistema de jogos*, é desta maneira explicada na seguinte citação de Katie Salen e Eric Zimmerman

Um sistema é um conjunto de coisas que afetam umas às outras em um ambiente para formar um padrão maior que é diferente de qualquer uma das

40 A imprevisibilidade se desenvolve pelas cartas que são compradas e pelos lances de dados.

partes individuais. Em seu livro *Teorias da Comunicação Humana*, Stephen W. Littlejohn identifica quatro elementos que constituem um sistema: O primeiro são os objetos – as partes, elementos ou variáveis no sistema. Esses podem ser físicos, abstratos ou ambos, dependendo da natureza do sistema. Em segundo lugar, um sistema consiste em atributos – as qualidades ou as propriedades do sistema e seus objetos. Em terceiro, um sistema tem relações internas entre os seus objetos. Essa característica é um aspecto crucial [dos sistemas]. Quarto, os sistemas também possuem um ambiente. Eles não existem no vácuo, mas são afetados por seu ambiente. (SALEN; ZIMMERMAN, 2014: 66-67)

Os *sistemas de jogos* de Littlejohn possibilitava outras perspectivas de análises, de fundo mais teórico sobre os jogos. Não se tratava de agrupar os jogos por estilos; mas de inclusive analisar o mesmo jogo através de outras perspectivas. É o caso das tabelas apresentadas a seguir, que analisam o jogo de Xadrez como três sistemas distintos: o Sistema Formal, o Sistema Experimental e o Sistema Cultural:

Tabela 6: O Xadrez como Sistema formal

Objetos	Os objetos no Xadrez são as peças no tabuleiro e o tabuleiro em si
Atributos	São as características que as regras dão a esses objetos, tais como as posições iniciais de cada peça e as formas específicas como cada peça pode mover-se e capturar
Relações internas	Embora os atributos determinem os movimentos possíveis das peças, as relações internas são as posições reais das peças no tabuleiro. Essas relações espaciais na grade determinam as relações estratégicas: uma peça pode ameaçar outra ou proteger uma casa vazia. Algumas peças podem até não estar no tabuleiro.
Ambiente	Se estivermos vendo apenas o sistema formal do Xadrez, então o ambiente para a interação dos objetos é o jogo em si. O jogo fornece o contexto para os elementos formais de uma partida.

Fonte: LITTLEJOHN, Stephen. *Theories of Human Communication*, 3. ed. Belmonte, CA: Wadsworth Publishing Company, 1989 *apud* SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo*. Fundamentos do Design de Jogos. Volume 1. São Paulo: Blucher, 2014. p. 67.

Tabela 7: O Xadrez como Sistema experimental

Objetos	Uma vez que estamos vendo o Xadrez como a interação entre os jogadores, os objetos do sistema são de fato os próprios dois jogadores.
Atributos	Os atributos de cada jogador são as peças que ele controla, bem como o estado atual da partida.
Relações internas	Como os jogadores são os objetos, sua interação constitui as relações internas do sistema. Essas relações incluiriam não apenas a sua interação estratégica, mas também a sua comunicação social, psicológica e emocional também.
Ambiente	Considerando o Xadrez como um sistema experimental, o ambiente total teria que incluir não apenas o tabuleiro e as peças do jogo, mas também o ambiente imediato que envolve os dois jogadores. Podemos chamar isso de <i>contexto do jogo</i> . Qualquer parte do ambiente que facilitasse o jogo seria incluída nesse contexto. (...) Qualquer contexto do jogo também incluiria as pressuposições dos jogadores de Xadrez tais como o fato de que eles acham ser legal ou careta jogar Xadrez. Essa teia de associações físicas, psicológicas e culturais delineia não a experiência do jogo mas sim o contexto que envolve o jogo, o ambiente em que a experiência de jogo ocorre.

Fonte: LITTLEJOHN, Stephen. *Theories of Human Communication*, 3. ed. Belmonte, CA: Wadsworth Publishing Company, 1989 *apud* SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo*. Fundamentos do Design de Jogos. Volume 1. São Paulo: Blucher, 2014. p. 67.

Tabela 8: O Xadrez como Sistema cultural

Objetos	O objeto é o jogo de Xadrez em si, considerado em seu sentido mais amplo cultural.
Atributos	Os atributos do jogo seriam os elementos designados do jogo, bem como informações sobre como, quando e por que o jogo foi criado e usado.
Relações internas	As relações seriam as ligações entre o jogo e a cultura. Podemos encontrar, por exemplo, uma relação entre os lados “preto e branco” do jogo e a maneira como a raça é referida quando as peças do jogo são representadas de modo figurativo.
Ambiente	O ambiente do sistema se estende para além de qualquer partida individual de Xadrez, ou mesmo do contexto do jogo. O ambiente total para esse enquadramento cultural do Xadrez é a própria cultura, em todas as suas formas.

Fonte: LITTLEJOHN, Stephen. *Theories of Human Communication*, 3. ed. Belmonte, CA: Wadsworth Publishing Company, 1989 *apud* SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. *Regras do jogo*. Fundamentos do Design de Jogos. Volume 1. São Paulo: Blucher, 2014. p. 68.

A partir do enquadramento do Xadrez nestes três sistemas, o jogo milenar podia ser compreendido a partir de diferentes espectros de análise. No primeiro, a análise tem por foco a estratégia e a matemática por detrás do jogo: suas peças, suas posições e regras. É o tipo de atributos que levamos em consideração quando pensamos no funcionamento de um jogo. No segundo, o jogo torna-se mais um meio para considerarmos a inter-relação entre os jogadores e a partida. No terceiro, o Xadrez passa a ser compreendido como artefato dentro da cultural em geral.

A taxonomia de Littlejohn me possibilitou referências para criar um arcabouço dos elementos que, do meu ponto de vista, são essenciais para a promoção do ensino de história em um jogo de tabuleiro. De feições generalistas, este quadro teórico pode servir de base a elaboração de outros jogos comprometidos com o ensino de história. Teríamos assim um “Sistema de ensino histórico”

Tabela 9: Sistema de ensino histórico

Objetos	O objeto é o ensino-aprendizagem de conceitos e/ou temas históricos bem como a mobilizações do conceito meta-histórico de tempo (durações, diacronismo, sincronismo, continuidade e ruptura)
Atributos	Cartas, índices ou outros elementos do jogo que meçam e descrevam a situação de grupos e/ou classes sociais envolvidos na conjuntura proposta, bem como mecanismos de intervenção que os jogadores (e seus adversários) terão a sua disposição
Relações internas	As alterações na descrição inicial e quantitativa dos grupos e/ou classes sociais da conjuntura devem proporcionar a noção de que existe uma tensão entre tais grupos – e que esta não está dada e tampouco é estática. Com o auxílio do professor, os jogadores devem perceber por sua reflexão e escolhas que seus personagens transfiguram-se em sujeitos históricos – e torna-se daí demonstrável o porquê de estudar a história é importante. O professor deve aproveitar essa oportunidade de aprendizagem para relacionar e revisar temas e conceitos já estudados, bem como apontar relações com outros fenômenos contemporâneos, situando aquela conjuntura em um quadro de inteligibilidade no

	tempo histórico. Os questionamentos e relações estabelecidas pelos estudantes entre o passado e o tempo presente devem ser estimuladas e aproveitadas, sempre com a cautela da reflexão não redundar em anacronismo. Ao final do jogo é ainda desejável que os estudantes percebam que a história – o jogo – se dá “em aberto” e que embora estudemos narrativas sobre fenômenos passados, estes poderiam ter se desenvolvido de uma outra maneira – em última instância isto depende das ações dos indivíduos de sua época.
Ambiente	O ambiente do sistema de ensino histórico é dado por uma composição de elementos para a construção de um ambiente de aprendizagem: os tabuleiros distribuídos em grupos na sala de aula, no período usual de aula ou no contraturno, como meio de desenvolver o pensamento histórico, através dos conhecimentos prévios dos estudantes e da retomada de aulas anteriores ministradas pelo professor de história.

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Com foco na mobilização e revisão de conceitos e/ou temas para o ensino de história, esta tabela teve como intenção complementar aquela crítica aos jogos comerciais que, pelo seu viés mercadológico, não se preocupam com o ensino de história.

A partir dos princípios mencionados e desta teorização, apresento uma descrição geral da mecânica do jogo, ao passo que uma versão mais pormenorizada de como se jogar encontra-se na sessão reservada ao “Manual de instruções” (Apêndices).

No tabuleiro do jogo, a capital paulistana é representada pelos seus treze bairros centrais (os mais industrializados à época), enquanto cada jogador assume a identidade de um(a) trabalhador(a) do período.

O jogo conta com doze personagens, cada qual com características próprias, como profissão, nacionalidade e idade. Em cada uma destas “Fichas de Personagens” há uma pontuação para marcar as condições de saúde (“Pontos de Vida”) e o grau de comprometimento do personagem em relação ao movimento e sua consciência de classe (“Pontos de Experiência” – baseados na concepção da formação de classe social do historiador inglês E. P. Thompson), bem como três atributos: os índices de Força, Influência e Mobilização (explicados mais adiante)⁴¹.

41 Nenhum personagem é igual ao outros, embora haja um balanço que a nível geral confere equidade entre eles. Todos indiciam com um Índice de Identificação como Grevista igual à 0 (zero); os Pontos de Vida somados aos Pontos de Experiência possuem um total de 6 e o somatório dos

Após receberem e lerem um texto que simula um panfleto escrito pelo movimento grevista intitulado “Camaradas!”⁴², os estudantes iniciam sua percepção sobre as condições de vida das(os) trabalhadoras(es) da época, além de identificarem que seus adversários no jogo são os industriais, o Estado e a polícia. Essas noções são reforçadas durante as cartas do baralho de “Contra-ataque” tiradas em jogo.

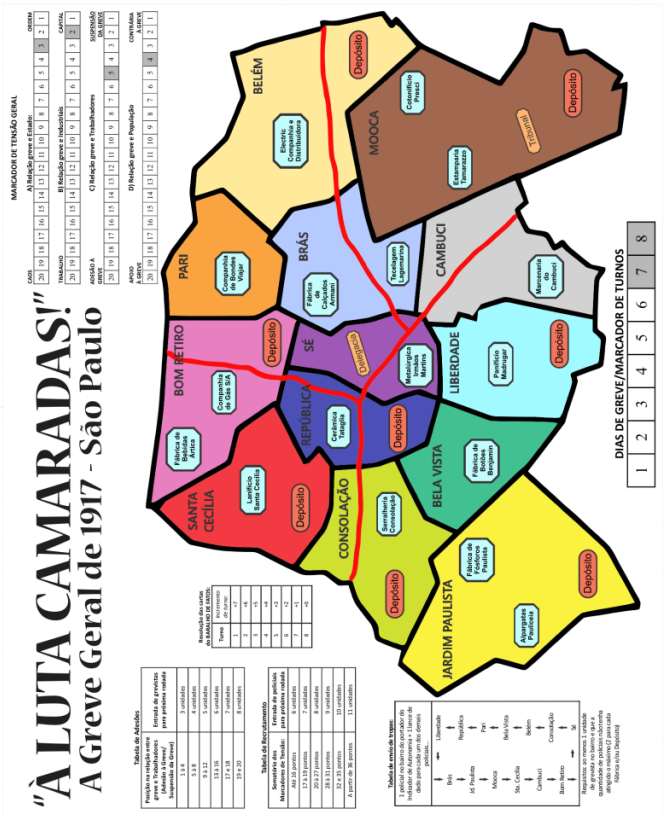
Assim, o conhecimento histórico do jogo inicia-se com uma abordagem sobre as condições de vida dos trabalhadores da época: longas jornadas de trabalho, arrocho salarial, sem segurança e com a insalubridade das fábricas, inflação, alimentos fraudados etc. No panfleto também é anunciado o objetivo do jogo: a construção de uma greve geral, como forma de negociar melhorias das condições dos trabalhadores e (se possível) alcançar a Revolução Social, tão sonhada por alguns militantes da segunda década do século XX.

As referidas ações que os jogadores podem desempenhar ao longo da partida tiveram por base a bibliografia sobre a Greve de 1917. Baseiam-se, portanto, na tática da “ação direta”, a postura de “que o proletariado só se libertará quando confiar na influência na sua própria ação, direta e autônoma (...)”. Isso significa que a classe trabalhadora nada deve esperar das forças externas a ela mesma. É ela que deve criar suas próprias condições de luta e os seus meios de ação” (LOPREATO, 1996: 7-8). A ação direta manifestava-se principalmente pelo boicote, a sabotagem e a greve, e no caso da Greve Geral de 1917, pelo convencimento à adesão do movimento, piquete, comícios, a edição de jornais operários, escolas anarquistas, depredações das fábricas e ruas, fechamento de ruas, roubo de depósitos de alimentos, barricadas, destruição de trilhos dos bondes, derrubada dos cavalos dos policiais com roletes de madeira, campanhas pela soltura dos grevistas presos, etc. Procurei destacar algumas ações praticadas pelos grevistas de 1917 e transpô-las através daqueles três atributos pessoais: Força, Influência e Mobilização, podendo cada uma delas ser realizadas cada uma em três cenários diferentes (Rua, Fábrica ou Depósito).

atributos de Força, Influência e Mobilização alcançam um total de 7 pontos. Entretanto, os personagens estrangeiros podem ser vítimas de algumas cartas de Contra-ataque enquanto o mesmo não ocorre com os de naturalidade brasileira; o atributo de Força confere mais vantagem nos testes de Confronto, enquanto o de Mobilização é mais benéfico na soltura de grevistas presos, entre outras variações.

42 Também referido no texto como “Panfleto: Camaradas!”.

Figura 13: Exemplo do tabuleiro (tamanho reduzido)



Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Figura 14: Exemplo de Ficha de Personagem (*Olga dos Anjos*)

Ficha de personagem
Olga dos Anjos

Profissão: Cozinheira
Nacionalidade: Brasil
Idade: 39 anos
Bairro: Cambuci

Identificação como grevista: 0 1 2 3

CARACTERÍSTICAS

Pontos de Vida: 0 1 2 3 4 5 6

Pontos de Experiência: 0 1 2 3 4 5 6

ATRIBUTOS

Força: 1 2 3 4 5

Influência: 1 2 3 4 5

Mobilização: 1 2 3 4 5

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Figura 15: Exemplo de Ficha de Personagem (*Frederico Leuenroth*)

Ficha de personagem Frederico Leuenroth  Profissão: Tipógrafo Nacionalidade: Brasil Idade: 36 anos Bairro: Liberdade Identificação como grevista: 0 1 2 3		CARACTERÍSTICAS Pontos de Vida: 0 1 2 3 4 5 6 Pontos de Experiência: 0 1 2 3 4 5 6		ATRIBUTOS Força: 1 2 3 4 5 Influência: 1 2 3 4 5 Mobilização: 1 2 3 4 5	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Cada ponto de atributo rende o lance de um dado. Cada teste de Ação Direta é considerado vitorioso quando tirado um 5 ou 6, quaisquer que seja a quantidade de dados lançados⁴³.

Figura 16: Exemplo do conteúdo do texto introdutório ao jogo “Panfleto: Camaradas!”.

Camaradas! Clamamos a vós, trabalhadores e trabalhadoras, que considerem a lastimável situação a qual nos encontramos!! Aquela condição a que todos os dias nos impuseram e a qual nos oprimem cada vez mais!!! Trabalhamos longas jornadas de trabalhos, mais de 10h diárias, recebendo como recompensa um salário de fome que não nos é suficiente sequer para alimentarmos nossas famílias e tampouco pagar nossos alugueis. Somos ameaçados de despejo e maltratados em nossos péssimos ambientes de trabalho. O desemprego só cresce, enquanto os preços dos produtos só aumentam. Enquanto uns passam fome, outros estragam sua vida ao consumir alimentos adulterados. Os comerciantes festejam seus ganhos às custas da areia misturada ao açúcar e do vidro moído ao sal; em nossa farinha de trigo há caolim e na farinha de mandioca, serragem.

43 Assim a personagem Olga dos Anjos, usada acima como exemplo, rolará 2 dados para cada teste de ação direta de Força (pois possui 2 de Força como atributo), 1 dado para cada teste de ação direta de Influência (pois possui 1 de Influência como atributo) e 4 dados para cada teste de ação direta de Mobilização (pois possui 4 de Mobilização como atributo).

Consomem nossas forças e depois envenenam-nos a comida!

Somos vítimas dos patrões que enriquecem-se às custas de nossa exploração e de um governo que não atende nossas reivindicações, proíbe nos de organizar-nos e não nos garante direitos.

Vejam a trágica ironia de nossa vida: somos os responsáveis pela produção da riqueza da sociedade – a qual não desfrutamos nem uma migalha!

Há que mudar esse sistema por uma sociedade mais justa e igualitária!!

Entre na luta, aderindo ao movimento paredista, até a Greve Geral!

Lutemos contra nossos inimigos!! Patrões e o governo!

Lutemos a favor de nossa classe: os trabalhadores e trabalhadoras!!

Até a Greve Geral!!
Até a Revolução Social!!!

São Paulo, julho de 1917.
Ass.: *Trabalhadores em greve.*

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Apresento abaixo um quadro de ações que também foram realizadas e estão disponibilizadas em jogo através do Baralho de Grevistas⁴⁴:

Tabela 10: Cartas do Baralho de Grevistas

Categorias	Título/numeração da carta do Baralho de Grevista:
Saque e redistribuição de alimentos	Saque à casa comercial (1) / Assalto a caminhão (2)
Métodos de enfrentamento	Boicote (3) / Roleta de Madeira (vantagem – confronto) (16) / Cortiça (vantagem – confronto) (17) / Construção como trincheira (vantagem – confronto) (18) / Trilhos arrancados (19) / Desvio de bondes (20) / No meio da calçada tinha uma pedra... (21)
Panfletos	“La Batagglia” (4) / “Lucha Obrera” (5) / “Plebe em ação”

44 Uma relação com o conteúdo das cartas de cada um dos baralhos do jogo pode ser conferida no “Apêndice 2” desta dissertação. A formatação para impressão destas cartas estão online nos seguintes repositórios: <https://drive.google.com/drive/folders/0B-wGhN6NXeWyRV9Hem5CaHh0R0k> (Google Drive) e https://www.4shared.com/folder/hw_MbLgT/_luta_camaradas_A_Greve_Geral_.html (4Shared).

	(6) / <Anarquismo não é bagunça> (7) / <Não esperemos pelo Estado> (8) / <Não nos limitemos à miudezas> (9) / <Contra a infância perdida no chão das fábricas> (10) / <Tornou-se luxo ter o pão de cada dia?> (11) / <Morreremos pela boca, enquanto estragam-nos a saúde?> (12) / <Pelo direito de associação e autonomia dos trabalhadores> (13)
Laços de solidariedade e organizativos	Adesão de companheiros ao movimento – solidariedade (14) / Adesão de companheiros ao movimento – maus-tratos (15) / 22) Criação de Liga Operária de Bairro (22) / Moção de apoio moral à greve (23) / Moção de apoio financeiro à greve (24) / Manifesto aos soldados (25) / Advogado da causa operária (34, 35 e 36)

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Como contraponto às reivindicações dos trabalhadores em greve, o jogo “revida” com uma contraofensiva com cartas de penalidades impostas pelo Estado e pelos Industriais, tal qual o exemplo anterior apresento com uma sistematização de suas respectivas cartas em categorias de intervenção:

Tabela 11: Cartas do Baralho de Contra-ataque do Estado

Categorias	Título/numeração da carta do Baralho de Contra-ataque do Estado
Repressão e cerceamento	Estado de Sítio (2) / Proibição de reuniões (3) / Ameaça à segurança nacional (7) / Invasão de organização operária (8) / Fechamento de organização operária (9) / Perseguição de Estrangeiros (14) / Defesa à propriedade privada (16) / Toque de recolher (17)
Censura e Contrainformação	Imprensa censurada (4) / Invasão de gráfica anarquista(5) / Difamação dos anarquistas (12) / Desmoralização dos anarquistas (13) / Intervenção na Imprensa (15)
Criminalização e intimações	Reforços às tropas: envio de tropas federais (18) / Reforços às tropas: envio de tropas da Marinha (19) / Reforços às tropas: envio de tropas do interior do Estado (20)
Aumento de efetivo	Ordem de prisão (1) / Intimação policial (6) / Prisão arbitrária (10) / Invasão da polícia à residência de personagem (11)

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Tabela 12: Cartas do Baralho de Contra-ataque dos Industriais

Categorias	Título/número da carta do Baralho de Contra-ataque dos
------------	--

	Industriais
Demissão e substituição de grevistas	Ameaça de demissão (1) / Demissão de grevistas homens; contratação de mulheres e crianças (2) / Demissões (3) / Substituição de grevistas da empresa de Gás por bombeiros (4) / Substituição de grevistas por desempregados (6)
Levantamento de lideranças grevistas	Lista de subversivos (7) / Infiltrado (8)
Desarticulação do movimento	Incitação à violência: bebidas distribuídas aos soldados (5) / Fornecimento de produtos ao invés de aumento salarial (9) / Sindicato Amarelo (10) / Fundo de Cooperação entre Trabalhadores (11) / Líder sindical desconhecido (12) / Lock-out (18) / Convocação da força pública; guarnecimento de fábrica (19)
Corrupção de grevistas	Corrupção: visita de supervisor à casa de grevista (13, 14 e 15) / Corrupção: visita de supervisor à casa de grevista (16 e 17)

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

É importante que o professor explique que tais cartas representam o sentido geral das ações do Estado e dos Industriais. Da parte dos políticos, houve exceções como os deputados Nicanor Nascimento e Maurício de Lacerda, ambos defensores da causa operária. O segundo inclusive denunciou “que dos operários presos, 400 tiveram sua prisão relaxada tinham ferimentos de sabre na cabeça” durante a greve geral em sessão no Congresso Nacional (LOPREATO, 1996: 225); da mesma forma, o industrial Jorge Street, presidente da Companhia Nacional de Tecidos Juta, afirmou publicamente que “julgava justo o movimento operário pela reivindicação de certas concessões: concessões essas que as condições atuais da vida tinham tornado necessárias e urgentes (...) e também julgava a greve um legítimo direito do operariado como meio eficaz de obter justiça desde que esta lhe tivesse sido negada apesar de pedidos anteriormente feitos” (Idem: 34).

Sob uma duração previamente determinada da partida em uma quantidade de turnos (“dias”), os jogadores precisam, a todo instante, decidir qual a melhor estratégia a tomar para alcançarem seu objetivo e saírem vitoriosos do movimento grevista. A forma como lidar com uma série de elementos que se inter-relacionam, estando sempre vulnerável a

contraofensiva do próprio sistema do jogo, abre a questão da importância das escolhas a se fazer

o homem é um ser caracterizado pela ação e pela interação. Na medida em que age em função da realidade, num movimento dinâmico, ativa a própria realidade. Não há escolha, é preciso agir, a opção está em como e quando executar a ação. Tal opção acontece em um quadro de fatalidades que na maioria das vezes se impõe a nós, sendo o acaso a combinação da incerteza e da fatalidade que nos estimula a agir. Nossas atitudes e escolhas estão relacionadas com o quadro social em que nos encontramos e constituem o drama cotidiano da arte de viver. (MEINERZ, 2013: 107)⁴⁵

É por essa razão, pensando na capacidade de reflexão e escolhas, que os jogos possuem elementos em comum com as análises de conjuntura. Avaliações constantes da situação (“quantas peças ainda tenho”, “qual o melhor modo de atacar o adversário”) frente ao objetivo pretendido (“as decisões que devo fazer para vencer o jogo”), são inerentes tanto as análises de conjuntura quanto aos jogos.

Um dos elementos mais importantes do jogo é o Marcador de Tensão Geral. Nele é registrada quantitativamente quatro tipos de marcadores do movimento grevista. São eles: a relação entre a greve e o Estado, os Industriais, os Trabalhadores e a População.

Cada um destes marcadores trabalha com índices para medir como está momentaneamente a situação dos trabalhadores. Quanto mais baixa a somatória destes quatro índices pior; quanto maior melhor.

O primeiro é: “(A) Relação greve e Estado” e refere-se ao controle/autonomia do movimento trabalhista em relação ao Estado; mostrando-se como polos opostos, o de Ordem e o de Caos – no primeiro, ressalta-se o controle do Estado sobre o movimento grevista (numa alusão à vantagem do governo sobre os paredistas) e no segundo, a situação momentânea de Caos e instabilidade institucional (em referência a virtual capacidade organizativa e autonomia dos trabalhadores referente as forças institucionais).

Posteriormente temos “(B) Relação greve e Industriais” referindo-se à exploração/condições de trabalho dos trabalhadores em relação aos industriais; mostrando-se como polos opostos, o de Capital e o de Trabalho – no primeiro, ressalta-se a exploração da força de trabalho

45 Baseado em Fernando Savater (2004)

convertida em mais-valia (numa alusão à exploração dos industriais sobre os trabalhadores) e no segundo, a melhoria das (Condições de) Trabalho dos funcionários do comércio e das fábricas (em referência a conquistas parciais de alguns direitos trabalhistas e condições de trabalho).

Dando sequência, “C) Relação greve e Trabalhadores”, refere-se à adesão/boicote do movimento paredista pelos trabalhadores; mostram-se como polos opostos, a Suspensão da Greve e a Adesão à Greve – os dois dizem respeito ao nível de adesão dos trabalhadores no movimento; no primeiro a adesão é baixa e tende à suspensão da greve; no segundo ela é alta no sentido de englobar todos os trabalhadores.

Por fim, em “D) Relação greve e População”, mostram-se como polos opostos a posição de Apoio ou a posição de Contrária à Greve da parte da população. No primeiro, ressalta-se a empatia da população em geral em relação à condição dos trabalhadores e no segundo, os interesses pessoais e os inconvenientes gerados pela paralisação se sobrepondo aos direitos trabalhistas.

Figura 17: Exemplo de Marcador de Tensão Geral

MARCADOR DE TENSÃO GERAL																					
CAOS					A) Relação greve e Estado:															ORDEM	
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
TRABALHO					b) Relação greve e Industriais															CAPITAL	
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
ADESÃO À GREVE					c) Relação greve e Trabalhadores															SUSPENSÃO DA GREVE	
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
APOIO À GREVE					d) Relação greve e População															CONTRÁRIA À GREVE	
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

De maneira quanto mais próximo de 1, maiores são os índices de Ordem, Capital, Suspensão e Contrária à Greve, pior a situação dos grevistas; quanto mais próximos de 20, maiores os índices de Caos, Trabalho, Adesão e Apoio à Greve, melhor a situação do movimento paredista.

A proposta do “Marcador de Tensão Geral” é, portanto, visualizar quantitativamente aos jogadores o progresso das investidas dos grevistas. Cada um destes índices pode progredir ou regredir durante a partida. Ele tem como princípio então medir a “correlação de forças” entre os diferentes grupos e/ou classes sociais, em um recurso criado num intento de se

Encontrar formas de verificar a relação de forças, [uma vez que] ter uma ideia mais clara dessa relação é decisivo se se quer tirar consequências práticas da análise da conjuntura. Algumas vezes essa relação de forças se revela através de indicadores até quantitativos, como é o caso de uma eleição: o número de votos indicará a relação de forças entre partidos, grupos e classes sociais. Outras vezes devemos buscar formas de verificação menos “visíveis”: qual é a força de um movimento social ou político emergente? Como medir o novo, aquilo que não tem registros quantitativos? (SOUZA, 2014: 12-13)

Ao final do jogo há uma conversão dos índices quantitativos em qualitativos. Desta forma, os jogadores podem conferir a qual dos cinco desfechos possíveis chegaram, correspondentes à pontuação total feita por eles, ao consultarem a guia “Desfecho da greve: tabela de conversão da pontuação final”.

Tabela 13: Desfecho da greve: tabela de conversão da pontuação final

Pontuação final do jogo	Descrição do resultado
Menos de 32 pontos: Grevistas derrotados! “Nível 1”	Por falta de organização e de análise de conjuntura a greve foi facilmente desmantelada e derrotada. Mesmo com seu o apoio da população, com o tempo ela acabou mostrando-se mais preocupada com a instabilidade do que com a legitimidade da greve. A força contrária despendida pelo Estado e pelos Industriais levou a um recuo dos trabalhadores que abandonaram os companheiros em greve. Como retaliação, muitas foram as demissões e os grevistas presos só encontraram a liberdade depois de anos em úmidas celas. Frente aos problemas enfrentados as pautas sequer entraram em negociação. Além das perdas da greve e de não ter nenhuma reivindicação atendida, as forças contrárias foram tão severas que o movimento operário só conseguiu se reorganizar depois de décadas.
Entre 33 e 48	Apesar da organização operária ter ganhado visibilidade durante a greve, o Estado e os Industriais levaram a melhor dado a exploração das fragilidades que obtiveram do

pontos: Grevistas derrotados! “Nível 2”	movimento. A ação direta não teve a repercussão suficiente entre os trabalhadores e a população manteve-se fiel aos seus próprios problemas. E o contra-ataque aos grevistas foi mais forte que sua organização. Como retaliação, muitas foram as demissões e os grevistas presos só encontraram a liberdade depois de anos em úmidas celas. A repressão aumentou e os trabalhadores recuaram. A falta de nenhuma conquista parcial e as perseguições acarretam ainda sérios efeitos no movimento operário que só conseguiu se reorganizar muitos anos depois.
Entre 49 e 54 pontos: Vitória da greve! “Nível 3”	A greve mostrou-se resistente e conseguiu ser suficientemente forte para impor que o Estado e os industriais negociassem. Os grevistas conquistam aumento salarial de 10%, o cumprimento das leis de proteção ao trabalho de menores e das mulheres e a não-demissão de grevistas e a liberação dos grevistas presos. Muitos pontos, entretanto, não foram negociados: a aprovação de medidas para controle de preços dos gêneros alimentícios e para evitar adulteração e falsificação dos mesmos; a jornada de trabalho de 8 horas, o pagamento pontual dos salários e a requisição de gêneros para alimentação público como forma a garantir que a sobrevivência não estivesse à mercê da especulação não foram aprovados. Em especial é muito importante o fato de não se ter a garantia do direito de associação trabalhista e de reunião para o futuro do movimento. Apesar de vitoriosa a situação não apresenta bons indícios do movimento operário ter criado raízes. Foi uma vitória importante, porém momentânea. Ao passo de alguns anos o que movimento é diluído em disputas internas e pela perseguição policial.
Entre 55 e 73 pontos: Vitória da greve! “Nível 4”	O movimento consegue ampla adesão dos trabalhadores. O Estado e os industriais não tiveram outra alternativa a não ser ceder a grande parte das reivindicações dos trabalhadores. Dessa forma os grevistas conseguem aumento salarial de 20%, o cumprimento das leis de proteção ao trabalho de menores e das mulheres, a não-demissão de grevistas, a liberação dos grevistas presos, a aprovação de medidas para controle preços dos gêneros alimentícios e para evitar adulteração e falsificação dos mesmos. Em especial é muito importante a garantia do direito de

	associação trabalhista e de reunião para o futuro do movimento. Pontos como a jornada de trabalho de 8 horas, o pagamento pontual dos salários e a requisição de gêneros para alimentação pública como forma de garantir que a sobrevivência não estivesse à mercê da especulação não foram aprovados. Entretanto, como resposta e para evitar novas movimentações trabalhistas, nos anos subsequentes o movimento é perseguido.
Mais de 73 pontos ou mais: Vitória da greve! “Nível 5”	O movimento operário superou a própria greve e as negociações: as ações diretas levaram os trabalhadores e grande parte da população a perceber que eles não precisavam mais do Estado e dos seus patrões. Os trabalhadores enfrentaram as forças repressivas. Muitos policiais insubordinam-se e passaram para o lado dos revoltosos. Órgãos governamentais foram atacados e muitos dos industriais foram vistos fugindo das cidades. Os alimentos foram distribuídos e a tomada das fábricas pelos trabalhadores tornou-se regra. Estas notícias ganham respaldo no campo cafeeiro e o movimento se espalhou pelo país. A apregoada revolução social irrompeu. O esboço de uma nova sociedade era escrito pelas mãos dos operários e camponeses.

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Existem então duas possibilidades de derrota dos jogadores (Nível 1: menos de 32 pontos; Nível 2: entre 33 e 48 pontos) e três de vitórias (Nível 3: entre 49 e 54 pontos; Nível 4: entre 55 e 73 pontos e Nível 5: mais de 74 pontos).

A finalização de um jogo é assim caracterizada para além do maniqueísmo entre vitória e derrota, desenvolvendo cinco finais possíveis, em que os índices quantitativos convertendo-se em qualitativos transcrevem o desfecho do movimento numa descrição pormenorizada do que aconteceu com os grevistas de 1917.

Esta é uma descrição básica de como o jogo se desenvolve. Desenvolvi também uma tabela esquemática explicitando como o jogo trabalha com as categorias de análise de conjuntura desenvolvidas no capítulo 2:

Tabela 14: Elementos do jogo “*À greve camaradas!*” a partir das categorias de análise de conjuntura

	Descrição
Acontecimentos	O professor pode informar que embora já houvesse greves em andamento, a deflagração da greve geral começa com a morte de um grevista pela polícia. Cartas do baralhos de Fatos – a cada turno (“diariamente”) acontecem fatos significativos em relação a greve, que devem ser considerados pelos jogadores.
Cenários	Dentro de cada bairro há três locais possíveis de realização de ações diretas: a Rua, as Fábricas e os Depósitos. Por sua vez cada um destes locais comporta ações diretas de Força, Influência ou Mobilização. Por exemplo: nas Fábricas há ações diretas de sabotagem (ação direta de Força), convencimento dos trabalhadores pela exploração do trabalho (ação direta de Influência) ou piquete em frente da fábrica (ação direta de Mobilização). Há também situações que envolvem testes de Mobilização para a soltura de grevistas presos em dois locais especiais: a Prisão e o Tribunal
Atores sociais	<i>Diretos</i> : Personagens grevistas (centrais no jogo para o desenvolvimento das estratégias dos jogadores), unidades grevistas e de policias (mobilizados para marcar a adesão das categorias em greve e reagir/provocar os confrontos). <i>Indiretos</i> (não visíveis em peças, somente em ações): Estado, Industriais e População (através das cartas dos Baralhos de Contra-ataque e de Fatos)
Correlação de forças	Expresso através dos Marcadores de Tensão Gerais e em escala imediata pelos Testes de Ação Direta e pelas Cartas dos Baralhos de Contra-ataque.
Relação conjuntura/ estrutura	Dada pela relação feita entre pelo professor da conjuntura da greve com temas correlatos sincrônicos (Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa), diacrônicos (Revolução Industrial, Primeiro de Maio (1886), escravismo, imigração) e ambos (socialismo, anarquismo, Primeira República, Imperialismo)
Imprevisibilidade	As cartas que saem em jogo e os resultados dos lances de dados

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

nº 15). Todos os jogadores devem considerar a seguinte situação: irão estabelecer sua tática consoante ao conteúdo desta carta ou à revelia desta? Com a primeira opção, tentam evitar o efeito negativo desta carta (que aumenta o posicionamento de “Contrária à greve”, no Marcador de Tensão Geral: d) Relação greve e População), realizando testes de Ação Direta que resultem em pontos de Caos ou Trabalho, conforme seus atributos (Força, Influência ou Mobilização); do contrário, podem, por exemplo, concentrar esforços para aumentar os pontos de “Adesão à greve” (Marcador de Tensão Geral: c) Relação greve e Trabalhadores), objetivando uma entrada maior de unidades de grevistas no próximo turno (“Tabela de Adesões”).

Escolhida a estratégia, passa-se para a Fase de Organização, onde cada jogador decide qual o melhor modo de se preparar para os Testes de Ação Direta. Podem optar entre aumentar pontos de Vida ou de Experiência, permanecendo fixos, ou, moverem-se ao longo dos bairros, escolhendo locais como Fábricas, Depósitos ou a Rua.

Estas escolhas devem ainda considerar quais chances o bairro em que o personagem se localiza tem de travar confrontos com policiais e como estão os pontos de Vida, Experiência e a Identificação como Grevista – que podem resultar na saída do jogador do jogo e na perda de pontos da pontuação final.

É ainda necessário contar com fatores imprevisíveis, como a probabilidades dos dados (avaliando quais as maiores chances de sucesso) e as “ações” de atores sociais adversos, como o Estado e os Industriais, se manifestam através de cartas que retardam os avanços dos personagens-grevistas.

Vale, desde já, adiantar que, enquanto exercício de análise de conjuntura, o jogo limita-se a um ensaio, uma ideia e uma simulação sobre o que esse exercício propõe – principalmente através do reconhecimento de elementos conjunturais e suas inter-relações, de prognósticos simplificados e simulações estratégicas.

Isso porque seria presunção considerar que através destas partidas os estudantes (ou quaisquer pessoa que o jogasse) estivessem habilitados para desenvolver análises de conjuntura com propriedade. As análises de conjuntura, de fato, dependem de frequente formação e um bom nível de informação. O refinamento das habilidades do analista ocorrem por meio de estudos e aprofundamento – ficando fora, portanto, das pretensões de algumas aulas semanais no currículo escolar. Nesse sentido, o exemplo mencionado no caso de Luis Felipe de Alencastro e José Murilo de Carvalho torna evidente o quanto estes são exercício de alta complexidade.

Por sua vez, a jogabilidade das partidas também demonstra a dificuldade que é considerar um quadro com diversas variáveis: uma escolha errada pode provocar um efeito cascata que redundará em derrota no jogo. Interessante notar que, se por um lado o jogo deixa antever que analisar conjunturas são exercícios complexos, por outro, ao longo de suas partidas fica explícito que esta complexidade não deve servir de justificativa para que este recurso não seja realizado. Isso porque o não-planejamento das ações de uma partida impõe drásticas consequências aos jogadores; jogar a esmo, sem considerar os fatores envolvidos e não tratar com rigor a “vida” dos personagens é muito arriscado. Da mesma forma que não buscar compreender a realidade – conhecer a história – e se se eximir de sua responsabilidade enquanto sujeito histórico também é.

Ainda que alguns destes elementos sejam melhor entendidos na sessão do Manual do Jogo (Apêndices), vale a pena relacioná-los às categorias de análise de conjuntura.

A categoria *acontecimento* é desencadeada fundamentalmente ao início de cada turno (ou “dia”) pelo anúncio de algo significativo para a greve. Os estudantes decidem como vão se posicionar com relação a este fato.

Existem três *cenários* por excelência no jogo: a rua, as fábricas e os depósitos. São estes os espaços em que os personagens e os demais grevistas podem desenvolver suas formas de luta. Dois cenários adicionais (Prisão e Tribunal), são palco em que os jogadores não tem acesso, mas podem intervir nas tentativas de liberação de algum grevista preso ou em julgamento (Testes de Soltura de Personagens).

Quanto aos *atores sociais*, existem os personagens grevistas, as unidades de grevistas e as unidades de policiais. São estes os atores que são representados materialmente por peças do jogo. Os industriais e o Estado, também estão presentes mediante suas ações, expressas através de cartas.

A *correlação de forças* pode ser medida fundamentalmente pelo Marcador de Tensão Geral e por outros sinais como a razão entre o crescimento do número de policiais e grevistas em jogo, e em escala micro pelos testes de Ação Direta e pelos testes de Confronto.

A *relação entre conjuntura e estrutura* é desenvolvida à parte, extrapolando o jogo e apontando para outros referenciais: ocorre através da intermediação do conteúdo do jogo e componentes curriculares, desenvolvida pelo professor.

E por fim, a *imprevisibilidade* ocorre pela retirada de cartas dos baralhos e os lances de dados.

Esta é a base teórica histórica e de *design* de jogos a partir da qual desenvolvi este jogo de tabuleiro sobre a Greve Geral de 1917. Penso que estes elementos são suficientes para mobilizar as categorias de análise de conjuntura e para criar situações de aprendizagem em um novo tipo de contato e relação com o conteúdo histórico. Apresento os objetivos gerais e específicos, bem como as diferentes dimensões deste produto na sessão subsequente.

3.1.2 Temática do jogo: Greve Geral de 1917, São Paulo: história e historiografia

Em julho de 1917, a Greve Geral de São Paulo completará cem anos de existência. Cem anos em que os trabalhadores e trabalhadoras do comércio e das fábricas pararam a capital paulista, o centro industrial de um país predominantemente agrário. No enfrentamento travado contra a polícia, o governo e os industriais, aqueles trabalhadores reivindicavam uma amálgama de intenções que perpassava por melhores condições de trabalho e a regulação de preços para a população em geral. Muitos extrapolavam essas demandas de cunho imediato e materiais em prol da efetivação de sua tão sonhada Revolução Social.

Por estes e outros fatores que serão expostos adiante, esta foi uma mobilização cuja importância histórica excedeu a conjuntura da Primeira República, tornando-se um marco na história do movimento operário brasileiro.

Uma vez que o tema do jogo produzido nesta dissertação é a Greve Geral de São Paulo de 1917, procuro situá-la entre diferentes enfoques historiográficos, explicando quais as análises em voga sobre esse fenômeno na atualidade, bem como apresentar uma visão panorâmica desta mobilização.

A escrita da história sobre o movimento paredista de 1917 inicia-se na década de 1960, junto com as primeiras sistematizações da história do movimento operário e continua nos trabalhos acadêmicos destinados ao fenômeno em si, no decênio de 1970 (BARTZ, 2014: 41). Ambas as produções reconheciam a importância histórica daquela greve, embora a qualificassem negativamente.

Tais análises tachavam aquele movimento de “espontaneísta”, de “não-coordenado”, fruto de um rompante de rebeldia dos trabalhadores e que, por essa razão, à médio prazo mostrara-se efêmero.

Considerando que a neutralidade não existe, e que, portanto ela não é um bom guia para se sustentar quaisquer pesquisa ou argumentação em ciências humanas, é pertinente reconhecer que esta

crítica que subestimava aquela experiência operária, era oriunda das memórias de comunistas, muitos deles antigos militantes anarquistas (como o fundador do PCB em 1922, Astrogildo Pereira) e de historiadores marxistas que discordavam dos métodos e posições de um movimento caracterizado, sobretudo por correntes libertárias, como fora o de 1917.

Tais historiadores procuravam legitimar suas posturas político-ideológicas no campo da esquerda enquanto desqualificavam tanto a Greve Geral de 1917, quanto às duas primeiras décadas da história do movimento operário no século XX, a qual os socialistas tiveram pouca participação (e os socialistas marxistas eram praticamente inexistentes) dada à hegemonia dos libertários.

É importante destacar que não se tratava de uma simples divergência de opiniões, na medida em que esta era uma questão estratégica sensível aos dois grupos distintos (libertários⁴⁶ e socialistas/comunistas): o que se punha em questão eram grupos que, apesar possuírem a mesma meta, de uma sociedade igualitária, sem classes sociais, constituíram-se a partir de diferentes linhas estratégicas de superação do sistema capitalista.

É através deste posicionamento, que pode-se perceber impressões e textos sobre a Greve de Geral de 1917, no sentido de apontá-lo como um episódio importante, mas que segundo a ótica dos socialistas, tivera limitações típicas de um movimento não-organizado, a

46 As correntes “libertárias” da época eram compostas por anarquistas-comunistas (ou anarco-comunistas) e anarquistas-sindicalistas. A principal diferença entre elas estavam no papel que atribuíam aos sindicatos: enquanto os anarquistas-sindicalistas eram, de fato, “anarquistas que atuavam nos sindicatos”, usando este espaço como meio de formação política e de luta, os anarquistas-comunistas desprezavam este tipo de atuação, pois consideravam que o sindicalismo tendia à restrição das lutas a melhorias salariais e de condições de trabalho – o que traria desvio e abandono à luta em prol da anarquia. (Agradeço os esclarecimentos de Frederico Duarte Bartz durante a banca e mesmo depois, nessa questão terminológica tão intrincada em relação ao movimento operário brasileiro. Vale destacar que algumas obras usam erroneamente o termo anarcossindicalistas ao invés de anarquistas-sindicalistas – àquela uma corrente que, diferentemente das anteriores, defendia um sindicalismo composto por anarquistas e que se manifestaria apenas na década de 1930 na Espanha). No texto usarei o termo “libertário” quando estiver discorrendo sobre os ambas correntes em conjunto; e os termos anarquistas-comunistas e anarquistas-sindicalistas serão usados quando tratar respectivamente a uma destas tendências.

rigor individualista, por vezes taxado como “pequeno-burguês”, do qual a existência de um partido operário, teria uma função tática por excelência.

Nesse primeiro “bloco historiográfico” sobre o período, havia também uma tendência a se generalizar “a parte pelo todo”, ou seja, a escrever uma história do Brasil através de “centros definidores de sentido” (CATTANI, 1991: 44-48 *apud* OLIVEIRA, 2009: 22): a saber, Rio de Janeiro e São Paulo. Estudar o que se considerava como “mais importante” era o fundamental. Logo cabia à generalização ao todo. Destes centros se depreendia a repetição de situações. Nesta perspectiva, o movimento de 1917 se restringia a São Paulo (por ser a maior greve daquele ano), ressaltando-se os imigrantes italianos anarquistas.

A partir do final da década de 1970 e início de 1980, essa historiografia passa a ser questionada e o movimento paredista ganha novas perspectivas, a partir de estudos que dão positividade às lutas anarquistas.

Outros aspectos passam a ser valorizados, como a vida cotidiana e a luta cultural, sob inspiração da história social inglesa e da obra do historiador inglês Edward Palmer Thompson, que propôs uma nova perspectiva sobre classe social, entendendo-a como uma via de constituição dos trabalhadores, que formam-se – ou, no termo original, “fazem-se” (*making*) – enquanto classe. Classe social passava a ser considerada assim através da *experiência* dos trabalhadores e sua concepção de mundo, e não como um extrato social quantificável:

Classe social deixava de ser definida apenas pelo lugar que os homens ocupavam na produção de bens, para ser compreendida como um processo histórico, forjado na relação de conflito entre grupos sociais cujos interesses eram antagônicos e na medida em que seus agentes tomavam consciências dessa realidade. (...) Assim a consciência de classe não se manifestaria somente nos instrumentos tradicionalmente considerados como expressão de combatividade da classe trabalhadora, tais como os sindicatos e o partido político, mas também em arenas de luta antes negligenciadas, como expressões culturais variadas e o próprio cotidiano (OLIVEIRA, 2009: 15)

O caráter heterodoxo de Thompson desenvolvido a partir do marxismo lhe possibilitava uma renovação teórica que se contrapunha à

ortodoxia estanque e engessada do Partido Comunista Inglês, subsidiário das diretrizes da União Soviética. Considerar que as classes fazem a si mesmas possibilitava o desprendimento de uma perspectiva que compreendia as lutas dos trabalhadores, a longo prazo, numa formação constante através de sua(s) experiência(s). Nesse sentido, o movimento de 1917, não necessitava mais ser visto como um episódio isolado ou algum tipo de clímax do movimento anarquista no Brasil, mas como parte do processo contraditório que é a própria formação da (consciência da) classe trabalhadora⁴⁷.

Assumia-a, portanto, a formação da classe trabalhadora como um processo constante; este movimento, agora positivado, mostrava-se interessante, uma vez que os militantes do início do século XX vivenciaram uma situação anterior à burocratização da estrutura sindical criada por Vargas, desenvolvendo respostas a seus problemas de modo autônomo e sem carregar vícios do sindicalismo das grandes centrais. Entender aquele fenômeno era importante também como uma forma de

47 Pode parecer irônico que a valorização dos grupos anarquistas brasileiros provenham indiretamente da contribuição teórica de um intelectual marxista. Entretanto, ao se atentar sobre a originalidade da obra de Thompson e sua característica eminentemente antidogmática, pode-se perceber um momento de inflexão entre as concepções marxista e anarquista que, para além de suas diferenças, prestaram-se inúmeras vezes auxílio mútuo em prol de lutas, contra inimigos em comum e seus horizontes almejados de sociedade. Para tal cf. BESANCENOT, Olivier; LÖWY, Michael. **Afinidades revolucionárias**: nossas estrelas vermelhas e negras. Por uma solidariedade entre marxistas e libertários. 1ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2016. Reproduzo abaixo um trecho desta obra, elaborada como modo a se levantar as lutas e perspectivas em comum entre anarquistas e marxistas: “As histórias do movimento operário contam em detalhes os desacordos, conflitos e confrontações entre marxistas e anarquistas. Os partidários das duas correntes não deixaram de redigir trabalhos teóricos ou historiográficos que denunciavam as infâmias do adversário. Alguns transformaram em uma especialidade essa “execução” moral do outro. (...) O objetivo deste livro é exatamente o inverso. Ele está colocado sob o signo da I Internacional – cujo 150º aniversário de fundação (28 de setembro de 1864) celebrou-se em 2014 –, a associação revolucionária pluralista que havia conhecido, pelo menos durante seus primeiros anos, convergências significativas entre as duas correntes da esquerda radical. Portanto, existe uma outra vertente da história, não menos importante, mas frequentemente esquecida, algumas vezes mesmo deliberadamente descartada: a das alianças e solidariedades atuantes entre anarquistas e marxistas. (2016: 13-14).

perceber características semelhantes a do surgimento do “novo sindicalismo” na década de 1980⁴⁸.

Se essa corrente procurava, sobretudo, estudar seus problemas de pesquisa a partir de um local, sem a pretensão de explicar a realidade nacional a partir de “centros definidores de sentido”, as mais recentes vertentes da historiografia buscam pesquisar regiões antes negligenciadas nos estudos do movimento operário brasileiro. Alguns autores buscam inclusive a ligação destas histórias regionais para melhor compreenderem um panorama mais geral das lutas da classe operária no país (BARTZ, 2014: 110). Comparações e ligações são realizadas através de diferentes centros industriais: Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, além da capital republicana, o Rio de Janeiro e de São Paulo.

Nessa vertente, com base em seus 100 mil trabalhadores paralisados, a Greve Geral de 1917 em São Paulo continua sendo “um marco da história do movimento operário da Primeira República” (OLIVEIRA, 2009: 104). Entretanto ela passa a ser melhor compreendida, dentro do movimento operário brasileiro ao ser realocada dentro de uma onda de paralisações que ocorreram naquele ano.

As considerações sobre o caráter eminentemente anarquista do movimento são atualmente ponderadas; se antes era ponto pacífico que tratava-se de um movimento anarquista, hoje procura-se perceber melhor as nuances e especificidades dessa ideologia no Brasil. A correspondência entre imigrantes-anarquistas-italianos também é exagerada, uma vez que muitos dos imigrantes que para cá vieram não eram italianos, e os que de fato o eram, identificavam-se mais como lombardos, vênets, calabreses e napolitanos (BATALHA, 2000: 7), oriundos de um país que se unificara relativamente há pouco. Do mesmo

48 “(...) à medida em que inteirava-se com a abordagem de Thompson, abria-se possibilidade para os historiadores brasileiros, muitos dos quais interessados e envolvidos no processo de construção do “novo sindicalismo” e do PT, debruçarem-se no estudo do movimento operário da Primeira República sem os ranços que imputavam um rótulo de fase infantil, não madura, da classe operária brasileira. À configuração do “novo sindicalismo” interessava sobremaneira a história das práticas sindicais anteriores a 1930. Reportava-se, desse modo, a um período da história do sindicalismo brasileiro anterior ao jugo das leis de sindicalização forjadas sob o comando de Getúlio Vargas, que tanto amarravam a autonomia do movimento operário e, por isso mesmo, eram preservadas até mesmo pela ditadura militar que se instalou em oposição à herança varguista.” (OLIVEIRA, 2009: 19)

modo, a grande maioria destes, provinha do meio rural e tivera pouco ou nenhum contato com o anarquismo⁴⁹.

O modo pelo qual o anarquismo se desenvolve no Brasil combinou-se à tradições de luta aqui existentes e influências contemporâneas (como a Revolução Russa de 1917); por certo que o anarquismo foi a corrente hegemônica entre o movimento operário. Alegar, entretanto, que a maioria dos trabalhadores e trabalhadoras organizadas professavam-se anarquistas seria um grande equívoco. É, portanto, pertinente explicar como ocorreu a hegemonia do movimento operário por grupos libertários durante o início da Primeira República⁵⁰.

As primeiras décadas republicanas representaram um esforço de organização da classe trabalhadora. Nesse sentido, construíam-se organizações que procuravam se diferenciar das associações mutualistas, de feições de amparo e beneficência, existentes desde a segunda metade do século XIX.

Os sindicatos por ofício constituíram “a base da organização operária na Primeira República” (BATALHA, 2000: 17⁵¹), representando normalmente ofícios com maior qualificação ou tradição organizacional.

Existem também sindicatos por indústria, implantados normalmente em atividades que não contavam com sindicatos fortes e que “na conjuntura de 1917-19, (...) ganh[aram] força e [tendo] aument[ado] em cidades como a então capital federal e São Paulo” (Idem, *ibidem*: 18).

Muito importantes também foram os sindicatos pluriprofissionais, de bairros com pouca ou nenhuma organização por ofício, trazendo categorias que ainda não possuíam força para se organizar por si mesmas, o que tornava esta a primeira estrutura sindical possível. Estes sindicatos foram ainda uma “forma de organização em momentos de crise, como ocorreu na cidade de São Paulo na conjuntura

49 “Os imigrantes, que acabaram por integrar o proletariado urbano no Brasil, em sua maioria provinham de áreas rurais dos seus países de origem, sem qualquer experiência prévia de trabalho industrial ou organização sindical; com frequência, tinham como destino inicial o trabalho na agricultura, caso das fazendas de café do estado de São Paulo.” (BATALHA, 2000: 12-13)

50 A tese de que ocorreu uma hegemonia do movimento operário por grupos libertários através das táticas do sindicalismo revolucionário é desenvolvida por Tiago Oliveira em “Anarquismo, sindicatos e revolução no Brasil (1906-1936)”.

51 A seguinte tipologia das sociedades de resistência ou sindicatos neste período republicano são baseadas na obra de Claudio Batalha (2000).

grevista de 1917 a 1919 – quando, diante da desorganização dos sindicatos de ofício e de indústria, surgiu uma série de ligas operárias por bairro” (Idem, *ibidem*: 16-17). Na medida do possível, estes tipos de sindicatos, aglutinavam-se em federações locais ou regionais (especialmente em momentos de fortalecimento) e a nível federal (ainda que às vezes apenas a pretensão de ter esta amplitude não se efetivasse) em centrais sindicais e confederações.

Em 1906, o 1º Congresso Operário Brasileiro, aprovou uma série de resoluções inspiradas no sindicalismo revolucionário. Este, por sua vez, era a orientação proposta pela *Confédération Générale Du Travail* (C.G.T.) francesa, uma confederação de sindicatos autônomos e independentes que tinha por base

congregar todos os trabalhadores independentemente da visão política e religiosa, pois tais elementos seriam dispersantes, contrários à união necessária e comprometiam o próprio caráter revolucionário que os trabalhadores sindicalizados poderiam desenvolver. Por esse motivo, o sindicalismo revolucionário não admitia nenhuma corrente política ou religiosa como a corrente oficial do sindicato, incluindo o anarquismo. (JULLIARD, 1988 *apud* OLIVEIRA, 2009: 61)

O sindicalismo revolucionário se baseia teoricamente na obra “Reflexões sobre a violência” de George Sorel (1907). Neste escrito Sorel

estabelecia as virtudes da ação direta dos trabalhadores e a importância do “mito” da greve geral revolucionária. Segundo seus adeptos, os sindicatos deveriam promover ações deliberadamente revolucionárias sem, no entanto, assumir nenhuma definição política ou religiosa. A função do sindicato era aglutinar trabalhadores e as situações práticas tratariam de conscientizá-los de seu potencial revolucionário e projetar o futuro” (OLIVEIRA, 2009: 26).

Embora seja difícil precisar se o sindicalismo revolucionário é originário do anarquismo⁵², no caso brasileiro ele não fora autônomo em relação a esta corrente. Isso porque os grupos libertários (anarquistas-comunistas e anarquistas que atuavam em sindicatos), que tinham por princípios a negação a todas as formas de autoridade (seja no clero, no Estado ou na representatividade da democracia burguesa), foram os principais propagandistas dos métodos de ação direta do sindicalismo revolucionário, utilizando-o como estratégia de neutralização dos adversários políticos dentro dos sindicatos, enquanto assumiam a hegemonia do movimento operário

se a concepção predominante na organização sindical da Primeira República era o sindicalismo revolucionário, coube aos anarquistas grande parte da responsabilidade de sua divulgação e da repercussão atingida. Neste sentido, pelo menos do ponto de vista dos anarquistas que o propagavam, o sindicalismo revolucionário foi muito mais um método de ação do que propriamente uma corrente política autônoma. Os anarquistas o viram como o meio para manterem-se atuantes no meio operário para conseguir adeptos e combater seus adversários. Um método que, se não exclusivo, foi instrumentalizado a tal ponto de ser apresentado como o método em contraposição aos métodos “maliciosos” de seus adversários, principalmente no que se refere às tentativas de atrelamento das associações sindicais a um partido (o que não se generalizou, em boa parte, também, devido à incansável atuação anarquista). A intensidade da defesa dos princípios do sindicalismo revolucionário pelos anarquistas, pelo menos no que tange à neutralidade política, deveu-se, assim, a uma

52 “Jean Maitron, ao analisar a história do anarquismo na França, já ponderou sobre a falta de consenso entre os historiadores quando tratam do sindicalismo revolucionário e do anarquismo. Para uns, o sindicalismo revolucionário nasce do anarquismo, e a história de ambos passa a ser dissociável uma da outra a partir dos anos subsequentes à Comuna de Paris. Para outros, são duas correntes completamente diferentes, e o sindicalismo revolucionário seria, quando surgiu, algo novo, um herdeiro do anarquismo e do socialismo, ao mesmo tempo em que é uma ruptura com o anarquismo, assim como este foi com o socialismo.” (MAITRON, 1975: 323-324 *apud* OLIVEIRA, 2009: 64)

estratégia de sobrevivência do anarquismo na organização sindical dos principais centros em industrialização do país (e aqui talvez caiba uma analogia às avessas da “planta exótica”), que permitiu sua ampliação e também sua identificação com o sindicalismo revolucionário. (Idem: 31-32)

Foi assim que os anarquistas valeram-se da sua posição contrária à representatividade e as eleições, como forma a realizar seu trabalho de base no meio operário, instrumentalizando o sindicalismo revolucionário vigente na época; uma vez que o sindicalismo revolucionário era contrário a diferentes formas de propaganda político-ideológica dentro dos sindicatos, procurando aglutinar os trabalhadores e estimular as divergências, os anarquistas aproveitaram dessa similaridade de princípios, para obterem vantagem em relação a outros grupos de esquerda nos sindicatos (como os socialistas, por exemplo) e conseguirem a hegemonia no movimento operário durante as duas primeiras décadas do século passado.

No caso brasileiro, o sindicalismo revolucionário ainda mostrou-se mais do que uma estratégia de mobilização e de luta, pois foi a partir dele que os libertários conseguiram resolver suas divergências internas e definir suas pautas de ação⁵³. Anarco-comunistas e anarcossindicalistas superaram suas diferenças sobre o papel dos sindicatos em um acordo que previa a contemplação parcial de ambos os programas

Os entendimentos entre anarco-comunistas e anarquistas-sindicalistas⁵⁴ resultaram na formulação de um acordo para constituição e funcionamento das ligas operárias, que mesclava os anseios das duas correntes. O documento

53 O papel dos sindicatos era ponto extremamente conflitante e polêmico entre as correntes anarco-comunistas e anarco-sindicalistas. A crítica principal dos anarco-comunistas nessa questão era de que os sindicatos seriam, um meio de atrelar os trabalhadores a conquistas parciais e a abandonarem as perspectivas mais amplas de luta, como a derrubada do Estado. Entre as duas correntes é célebre o embate no Congresso Anarquistas de Amsterdã (1907) entre o anarco-comunista Errico Malatesta, italiano, e o francês Pierre Monatte, sindicalista revolucionário, o qual afirmava que “o sindicato basta a si mesmo” (OLIVEIRA, 2009: 65).

54 A autora também prefere o termo “anarquistas sindicalistas” ao invés de “anarco-sindicalistas”.

contemplou os interesses sindicalistas de conquistas imediatas como estratégia mobilizadora do operariado, mas tinha como questão de fundo a derrubada do regime de exploração burguesa. (LOPREATO, 1996: 94)

Apesar de suas diferenças, as correntes libertárias possuíam elementos ético-políticos em comum. Sustentavam, por exemplo, como princípio a não-aceitação de “representação através do apoio a algum candidato ou intermediário que intercedesse pela classe trabalhadora” (OLIVEIRA, 118). A ideia, tal qual na Primeira Internacional, é a de que emancipação da classe trabalhadora seria uma incumbência exclusivamente sua, da qual não deveriam esperar por ninguém mais.

Também era importante sua crítica às associações beneficentes; segundo os libertários brasileiros, tornava-se imperativo desenvolver o espírito de luta da classe trabalhadora e, para isso, havia que fazer esforços no sentido de unir todos os trabalhadores possíveis, sem se ater a suas particularidades, fossem políticas, étnicas, de ordem religiosa ou de nacionalidade, dentre outras. Nesse sentido, o sindicalismo revolucionário serviu como uma argamassa que permitiu amortecer e unir as diferentes estratégias entre anarcossindicalistas e anarco-comunistas.

Dessa maneira, a partir do sindicalismo revolucionário, os libertários aderiram às táticas da ação direta, um leque de medidas de luta e resistência que variavam desde a propaganda, “a boicotagem, a sabotagem, o labéu, a manifestação pública” (LOPREATO, 1996: 97), das quais a mais importante era a greve geral. A importância da greve geral deve-se a esta ser considerada um passo-chave para a conscientização dos trabalhadores e uma antessala da Revolução Social. Assim, a greve geral deflagraria a Revolução Social, a qual ocasionaria a derrubada do Estado, seguida posteriormente pela erradicação do sistema capitalista e a instauração de uma sociedade sem classes, caracterizada pela igualdade social e organizada pelos trabalhadores. Embora os libertários não definissem com precisão quando ou como a Revolução Social ocorreria, ela não era encarada como algo distante, daí as ações diretas exercerem papel de suma importância no sentido de formação dos trabalhadores.

Para estes libertários o apelo à Revolução Social tinha grande importância, isto porque, para eles, as mudanças sociais não viriam por meio de conquistas graduais e cumulativas, mas através de

um grande levantamento popular que extinguiria a estrutura do Estado, acabaria com o poder da burguesia e abriria espaço para a construção da sociedade nova. Mesmo que a ideia de Revolução Social tivesse centralidade para os militantes libertários, os defensores do anarquismo e do sindicalismo revolucionário não se lançaram em um plano imediato para a derrubada do poder constituído. Mantendo um objetivo revolucionário no horizonte futuro, sua preocupação foi educar a população por meio de jornais e outros meios culturais, organizando os trabalhadores através das sociedades de resistência. Desta forma, os militantes libertários conseguiram posição de destaque na mobilização da classe operária, já na década de 1910, em centros como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Porto Alegre. A eclosão da Primeira Guerra Mundial na Europa, em 1914, durante este processo de consolidação dos anarquistas nas sociedades de resistência, reforçava a esperança dos militantes em uma Revolução Social causada pela falência generalizada do capitalismo. Em 1917, estas esperanças se tornariam cada vez mais verdadeiras. (BARTZ, 2014: 278)

Assim embora os libertários tivessem como finalidade a Revolução Social – materializada pela derrubada do Estado e o fim da exploração do homem – a falta de uma perspectiva de realização desta tornava a ação direta e a greve geral, suas principais táticas de intervenção contra os exploradores (fossem estes representantes do Estado ou donos de indústria), além de método de propagação de suas ideias.

Entretanto no ano de 1917, a revolução aparentava não tardar. As greves despontavam nos centros industriais do Brasil. Naquela conjuntura de guerra mundial, muitos militantes voltavam-se para irromper da Revolução operária na Rússia. O movimento revolucionário russo fez os libertários refletirem sobre suas tradições de luta, suas práticas e acompanharem com entusiasmo o cenário internacional, pois se “o objetivo almejado pelos militantes brasileiros já havia sido alcançado em outros países. (...) pensar nos objetivos planejados naquele momento sem levar em conta o maximalismo, o *soviet* ou a ditadura do proletariado, é algo impossível” (BARTZ, 2014: 280).

A Primeira Guerra Mundial trouxe implicações aos trabalhadores do mundo todo. A degradação das condições dos trabalhadores levou a Rússia à revolução e, no Brasil, a onda de greves que ocorreram em 1917. Desse modo, o agravamento das condições de vida, causada pela guerra, mostrava-se favorável aos libertários e sua estratégia de mobilização dos trabalhadores

os anarco-comunistas (...) avaliaram que a conjuntura de crise, configurada no Brasil a partir da eclosão da Primeira Guerra Mundial, revelou ser o momento propício para se avivar, junto aos trabalhadores, o ideal anarquista de regeneração humana e de transformação da sociedade (LOPREATO, 1996: 60)

Do ponto de vista da economia brasileira, a guerra possibilitou um impulso à indústria nacional no mercado interno dado à redução de importações dos países beligerantes e a diminuição da concorrência estrangeira (PRADO JÚNIOR, 1981: 259-261; FAUSTO, 1983: 17-18 *apud* LOPES, 2009). Por outro lado, o conflito provocou graves abalos nos mercados latino-americanos, por conta do fechamento de bancos, da redução drástica de crédito e do aumento do preço dos alimentos. Não foi assim ocasional a existência de protestos em diversas cidades da Argentina, Uruguai, Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Cuba (ALBERT, 2002 *apud* MARTINS, 2012: 185).

Em São Paulo, o relatório da Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Estado (*apud* LOPREATO, 1996: 65-66) revelava que a colheita de cereais havia sido abundante entre 1916 e 1917. Não obstante, o preço dos alimentos aumentava substancialmente. Como ilustração do custo de vida em 1917, podemos tomar como referência que, dos 6\$000 diários, pagos em média, \$200 destinava-se para o litro do feijão. Em maio de 1917, esse preço encontrava-se em \$500. A alimentação custava em média 2/3 dos gastos domésticos, e os salários, sem reposições, reduziam-se a 1/3 do seu valor real. (LOPREATO, 1996: 71)

A imprensa relacionava à alta dos preços aos açambarcadores (*A Gazeta*) e à omissão do Estado de não intervir nas exportações de alimentos realizadas pelos trustes (*O Combate*) (Idem, 1996: 65-67). Para os trabalhadores pouco importava; o que ficava era sua condição aviltante, onde até mesmo o pão tornava-se artigo de luxo em contraposição aos estoques de alimentos.

O problema, entretanto, não era apenas com relação ao custo, mas aos problemas causados à saúde da população. Isso porque as adulterações dos produtos alimentícios (areia no açúcar; serragem na farinha de mandioca; água e polvilho no leite; areia e vidro moído no sal; bagas de sabugueiro no vinho; caroço de algodão no azeite) alcançavam índices alarmantes. A falta de fiscalização das autoridades governamentais tornava possível esse tipo de delito, que levava à doenças e ao óbito⁵⁵.

Por sua vez, as condições de trabalho não se mostravam melhores do que o custo de vida. Longas jornadas de trabalho (atingindo 14 horas no Rio de Janeiro e 16 horas em São Paulo), ambientes sem as mínimas normas de segurança, de onde os trabalhadores sofriam inúmeros acidentes, perdendo membros, quando não morrendo. Em 1914, o Departamento Estadual do Trabalho já reconhecia a violação completa das prescrições legais e dos mais comesinhos princípios de justiça e de humanidade⁵⁶.

As violações mencionadas referem-se ao “Regulamento do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo. Decreto nº 2141 de 14 de novembro de 1911”, a qual era sumariamente negligenciado pelos industriais. Este documento estipulava, dentre outros pontos, a proibição do trabalho de menores de 10 anos e de mulheres e menores de 18 anos para o trabalho noturno, bem como previa que “as salas de trabalho serão instaladas de modo que sejam perfeitas a ventilação e a instalação”. Os 694 acidentes ocorridos em fábricas no ano de 1917, tiveram 359 trabalhadores “apanhados por máquinas, ferramentas, peças e acessórios”⁵⁷ (LOPREATO, 1996: 72), são estatísticas as quais o Departamento Estadual do Trabalho fazia uso para relacionar os acidentes “ao desprezo ao Regulamento Sanitário que estabelecia as regras de instalação dos maquinismos”. Embora a existência da

55 “A alimentação tóxica provocava moléstias no aparelho digestivo e, em muitos casos, levava o doente à morte. Do total de 7908 óbitos registrados em São Paulo (capital e cidades do interior), no ano de 1917, 2268 pessoas faleceram por afecções do aparelho digestivo, tendo a diarreia e a enterite matado 990. Cf. Anuário Demográfico-Sanitário. Diretoria do Serviço Sanitário do Estado de São Paulo, ano XXIV, 1917. Tipografia do Diário Oficial, 1919, p. 213.” (LOPREATO, 1996, 68)

56 Boletim do Departamento Estadual do Trabalho, ano III, nº 10, 1º trimestre de 1914, página 20 *apud* LOPREATO, 1996: 72.

57 “Acidentes no Trabalho de 1917”, Boletim do Departamento Estadual do Trabalho, ano VII, nº 26, 1º trimestre de 1918, página 10.

legislação e de estudos a respeito nada parecia ser feito. (Idem, ibidem: 72)

As exigências quanto à faixa etária e de trabalho noturno tampouco se faziam cumprir. Os industriais davam preferências às mulheres e menores⁵⁸, por que, além de representarem um custo em salários menor aos industriais (as primeiras recebiam em média metade do salário de um homem adulto, ao passo que os menores recebiam cerca de 10%), ou seja, “além das vantagens econômicas, proporcionadas pela redução nos custos da força de trabalho, a mulher e a criança eram consideradas criaturas mais dóceis e de melhor adaptação à disciplina do trabalho” (Idem, Ibidem: 73).

Nesse sentido, é sintomática a declaração de José Valtambrino, 14 anos, sobre os maus-tratos cometidos contra os menores pelos mestres e contramestres do Cotonifício Crespi– não por acaso, o local de onde o processo grevista de 1917 se desencadearia

Trabalho das 7 da noite às 6 da manhã, recebendo por essas onze horas de serviço 1\$100. À meia noite permitem que eu descanse 25 minutos, tempo que destino em parte a uma ligeira refeição. Quando um menino vem a ter muito sono e larga o trabalho indo dormir alguns minutos escondido, acordam-no com um banho de água fria. Eu e meus companheiros de fiação sofremos muito e somos tratados do pior modo pelo mestre Salvador Ramos, uma espanhol muito mau, e pelo diretor da seção, o sr. Fuzzi, que nos mandam esbofetear e dar pontapés. Batem-nos sempre com o balão, que é um pedaço de pau envolvido num pano verde.”⁵⁹ (*A Capital*, 1917: 1 *apud* LOPREATO, 1996: 74-75)

58 Os menores aqui são os do documento: menores de 10 anos em trabalhos diurnos e maiores de 18 nos trabalhos noturnos.

59 “A atuação dos mestres, contramestres e gerentes também foi objeto de severas críticas. Eles foram acusados de aplicar multas de forma discricionária, além de praticarem toda a sorte de desrespeitos, brutalidades e violências, em especial contra as mulheres que, segundo o manifesto, “são obrigadas a ouvir os seus palavrões ou a repelir as suas tentativas de corrupção”. O Comitê dos Tecelões denunciou também os constantes espancamentos a que estavam sujeitas as crianças e finalizou o documento conclamando todos os trabalhadores a se juntarem à sua luta porque era a dignidade do trabalho que estava em jogo e, portanto, a luta deveria ser de todos.” (LOPREATO, 1996, 104). Na Fábrica de Tecidos e Bordados da

Vale ainda mencionar que, do ponto de vista dos direitos trabalhistas, não havia nenhum seguro para doença, invalidez ou desemprego. Os trabalhadores tinham de recorrer com o fundo beneficente da empresa ou estavam completamente desassistidos “em virtude da completa ausência de políticas sociais” (BATALHA, 2000: 11).

Os libertários procuravam dar uma resposta à altura às investidas contrárias a classe trabalhadora mediante a ação direta. Quando da descoberta da adulteração da farinha de trigo com fubá no Moinho Santista, eles organizaram um boicote àqueles produtos (LOPREATO, 1996: 70). Quando os preços aumentavam, os periódicos anarquistas rebatiam as análises dos jornais liberais afirmando que o Estado é órgão de dominação e que não estava nele a solução dos problemas e sim na organização dos trabalhadores. Já as denúncias da exploração de menores foram contrabalanceadas pela criação do “Comitê Popular de Agitação contra a exploração de menores operários” em que realizaram “uma campanha em prol das crianças consideradas “vítimas do capitalismo explorador e tirado, a fim de que não continuem submetidas a esse monstruoso regime de torturas” (Idem, ibidem: 78)⁶⁰. Aproveitavam ainda essa iniciativa para divulgar seus princípios.

O primeiro de maio, dia Internacional do Trabalhador, já era uma data importante de propaganda e de denúncia no meio operário desde 1891 (BATALHA, 2000: 69). Em 1917, seu tom foi de contrariedade à entrada do Brasil na Primeira Guerra Mundial. A possibilidade de declaração de guerra às Potências Centrais vinha numa crescente desde o torpedeamento do navio Paraná por submarinos alemães em abril 1917. Desde então, o Brasil havia cortado relações com a Alemanha e tanto o militarismo como o nacionalismo eram combatidos pelos anarquistas que afirmavam que “para ser grande [o Brasil] necessita de Paz e Trabalho e não de guerra e ruínas” (LOPREATO, 1996: 89).

Lapa “mantiveram suas atividades paralisadas por cerca de quinze dias e só retornaram ao trabalho quando suas exigências foram aceitas: a dispensa da mestra da sessão de carreteis, acusada de espancar as crianças e fazer uso do puxão de orelhas, além de insultar as operárias e também a dispensa do encarregado da sessão de carreteis, que por sua inabilidade e imperícia, segundo os grevistas, prejudicava os demais trabalhadores da seção (LOPREATO, 1996: 159)

60 Manifesto “Aos libertários e simpatizantes”, *Guerra Sociale*, 10 de março de 1917, página 5.

Três dias após o 1º de maio, eclode a greve dos tecelões do Cotonifício Crespi. Esse era um estabelecimento bastante representativo, que contava com 2 mil funcionários⁶¹. No dia 4 de maio, as reivindicações dos trabalhadores eram pela suspensão da contribuição pró-pátria (“um tributo de guerra imposto pelos industriais italianos aos seus trabalhadores, independente da nacionalidade” (LOPREATO, 1996: 100) – um desconto de 2% mensais), um aumento salarial entre 10 e 15% e denunciavam o emprego de 200 crianças (Idem, *ibidem*). Após uma quinzena, os trabalhadores voltavam a seus postos, vitoriosos, com “uma nova tabela de vencimentos, a abolição do desconto pró-pátria e o pagamento mínimo diário de 5\$250 réis” (Idem, *ibidem*: 105).

No dia 9 de junho, ocorre nova greve na fábrica de Crespi. Dessa vez, cerca de 400 trabalhadores da seção de tecelagem encerraram suas atividades em decorrência do aumento de jornadas de trabalho que se realizaria sem aumento/compensação. Ao ser informado do movimento, o industrial se nega a negociar alegando quebra de disciplina (MARTINS, 2012: 186). É a partir da repressão encaminhada contra essa paralisação que outras categorias vão aderindo, dando volume à paralisação até estabelecer-se uma greve geral de três dias na capital paulistana.

É fundamental, nesse sentido, compreender que os proprietários de fábricas e oficinas ainda não tinham conseguido se libertar do *ethos* e da visão de mundo escravista e tratavam o trabalhador assalariado não só como o substituto da mão de obra escrava, mas igualmente na sua condição servil (LOPREATO, 1996, 75).

A relação de submissão e maus tratos constantes eram encarados com naturalidade pelos industriais e os supervisores das fábricas. Nesse sentido, uma paralisação não era entendida como reivindicação, mas como afronta e indisciplina, um ultraje ou até um tipo de desacato

61 A industrialização e o trabalho fabril não eram as únicas tecnologias e relações de trabalho na Primeira República Brasileira: “A imagem comumente evocada das grandes fábricas de tecidos, cujas chaminés destacam-se no horizonte, mudando a paisagem urbana e empregando milhares de trabalhadores entre homens, mulheres e crianças, representa apenas uma parte do complexo e heterogêneo mundo do trabalho. (...) toda as etapas de produção percorridas na interpretação clássica pela Revolução Industrial, do artesanato à indústria, estavam aí presentes; conseqüentemente, as diversas experiências de trabalho e de relações de trabalho do artesão independente, passando pelo trabalhador doméstico produzindo para um empregador, o empregado em uma pequena oficina e, finalmente, o operário industrial.” (BATALHA, 2000: 9).

O problema da disciplina revelou ser o pomo da discórdia nas negociações. Para a direção do estabelecimento, o “maior valor para o bom funcionamento da nossa fábrica é a questão disciplinar... porque em um organismo vasto e complicado como o nosso não é possível trabalhar e produzir se falta a disciplina” (Idem, *ibidem*: 120-121).

A falta de fiscalização sobre a legislação já existente e a não aprovação de outras leis são suficientes para perceber o quanto às autoridades públicas tinham pouco interesse pela “questão social”. Não obstante, é curioso perceber o teor do encontro promovido na capital republicana, entre maio e agosto de 1917, com o objetivo de discutir sobre o papel da polícia nos movimentos grevistas. A “Conferência Judiciária Policial”, organizada pelo chefe de polícia do Distrito Federal, com membros representante do Poder Judiciário e autoridades policiais definia em sua tese IX que

a intervenção da polícia deve ter lugar, não para influir na sua terminação, em acordos ou transações entre operários e patrões, falecendo-lhe inteiramente competência e respeito, mas em função preventiva para velar pela manutenção da ordem ou para impedir violências contra as pessoas e contra a propriedade (LOPREATO, 1996: 111).

Embora oficializada, tais diretrizes restringiam-se ao âmbito discursivo. Ou seja, embora houvesse declarações públicas sobre o dever da polícia em manter a ordem e deixar que patrões e empregadores resolvessem seus litígios, na prática todas as ações dos policiais iam ao sentido de desmobilização do movimento operário.

De fato, logo no início da greve, a polícia procurou criminalizar individualmente grevistas como meio de desmobilizar os paredistas. Procurou identificar os “cabeças” do movimento, com uma intimação de nove grevistas. Teve como resposta que “a greve havia sido proclamada por todos, porque todos, por dolorosa experiência haviam se dado conta da enorme dificuldade de suprir suas próprias despesas e da sua própria família com o mísero salário que recebiam” (Idem, *ibidem*: 112). Ainda houve tentativas de criminalização através da alegação que os anarquistas haviam emitido notas falsas como meio de financiar a greve

e a localização de um estopim de bomba encontrado pela polícia. Eram estratégias para desmobilizar e desmoralizar os anarquistas, grupo extremamente indesejável aos olhos das autoridades.

É daquela visão viciada dos industriais, herdeira dos tempos escravistas, que insistia em atribuir ao trabalhador um comportamento ordeiro e submisso e da profunda falta de sensibilidade para com as questões sociais e de reconhecimentos de direitos à classe trabalhadora por parte do Estado que podemos perceber a amplitude do movimento paredista e seu caráter de revide e radicalidade. Dessa forma os intermediários para a resolução das questões relativas à greve era a polícia, pois “diante da inexistência de uma legislação social para regulamentar as relações entre o capital e o trabalho, os conflitos entre patrões e empregados durante a Primeira República foram na realidade tratados como ‘caso de polícia’” (LOPREATO, 1996: 219).

Pela polícia, as relações entre capital e trabalho também eram resolvidas com o emprego da força e do autoritarismo. Sobre o ocorrido, o pintor Di Cavalcanti registrou que se lembrava “de uma passeata operária até o centro da cidade que foi dissolvida a pata de cavalo pela polícia”. Jacob Penteadou dava testemunho semelhante em seu livro, ao escrever que “[os cavalarianos] subiam nas calçadas de sabre em punho, e atacavam até mulheres e crianças que estavam às janelas ou às portas de suas casas”.

Oficialmente foram registradas três mortes, entre elas uma criança, Eduarda Binda, que foi alvejada na cabeça com uma bala perdida. Há, porém indícios de que muitas mais podem ter ocorrido. Como exemplo, vale destacar o incidente em frente ao Café Rasga, em que a polícia abriu fogo contra os manifestantes. A organização dos grevistas contabilizou duas mortes; o jornal *Fanfulla*, duas mortes e oito feridos; O Estado de São Paulo, dezoito mortes (Idem, ibidem: 41-42).

Periódicos como o carioca, *A Razão*, estimam mais de 400 mortos e 100 feridos. Relatava ainda este jornal que o Corpo de Bombeiros juntava cadáveres com seus caminhões pelas ruas. (Idem, ibidem: 222-224). Essa informação é similar a do jornal *Fanfulla*, que abordou sobre os desaparecidos, entrevistando vizinhos do Cemitério do Araçá, o qual foram abertas 210 covas. Na noite do dia 15, carros da polícia iam e vinham despejar os corpos, enquanto um esquadrão da cavalaria vigiava a entrada do cemitério (Idem, ibidem: 222).

O fato é que foi a partir de uma dessas mortes, próprias da ação repressiva do Estado, que o movimento se agigantou rumo à greve geral. O sapateiro espanhol Antonio Martinez levou um tiro nas proximidades

da fábrica de tecidos Mariângela no bairro do Brás⁶². Nessa mesma data, 9 de julho, lideranças anarquistas e alguns militantes socialistas formavam o “Comitê de Defesa Proletária”, a entidade responsável pela organização da greve (BARTZ, 2014: 192).

A morte do sapateiro gerou grande comoção. Seu cortejo, segundo o jornal *Fanfulla*, de 12 de julho de 1917, contou com 10 mil manifestantes (LOPREATO, 1996: 21). A polícia tentou evitar o trajeto, mas não foi atendida. Teve ainda que recuar suas táticas e soltar alguns manifestantes presos, procurando acalmar os trabalhadores. Calcula-se que no dia 11 de julho já haviam 54 fábricas paralisadas e 20 mil grevistas (Idem, ibidem: 29-30). Segundo um jornal italiano, entre o dia 9 e 16 de julho, estas cifras alcançaram 216 fábricas paralisadas, estimando cerca de cem mil trabalhadores tenham interrompido suas atividades⁶³.

Ao longo daquela semana a cidade parou. O governo solicitou reforços e 7 mil soldados (MARTINS, 2012: 187) foram deslocados para São Paulo. Os manifestantes saquearam casas comerciais, desviaram bondes, depredaram fábricas, formaram barricadas, atacaram com pedras e derrubaram cavalariços com roletes de madeira. Os trabalhadores criavam laços de solidariedade através de listas de subscrição em prol das vítimas do movimento grevista e permaneciam em greve mesmo que as reivindicações dentro de sua fábrica fossem atendidas em respeito aos companheiros em luta.

62 Existe variações quanto ao nome do sapateiro espanhol (Claudio Batalha, por exemplo, usa a denominação José Iñiguez Martinez, enquanto afirma que “não há acordo entre os vários autores sobre o nome exato; ele também aparece como Antônio e até como Francisco” (BATALHA, 2000: 50) e o local em que ele foi alvejado (Tiago Oliveira escreve que a troca de tiros ocorreu em frente à fábrica de bebidas Antártica (2009: 104).

63 “A partir das informações que chegaram na redação do *Fanfulla*, o jornal da colônia italiana registrou, na edição de 16 de Julho de 1917, 43.739 grevistas. As fábricas paralisadas somaram 216, sendo que 30% delas não forneceu o número de empregados em greve. A partir das informações coletadas e de cálculos aproximados, o jornal avaliou em cem mil o número de trabalhadores em greve.” A matéria do jornal em questão é “Prospetto dela odierna situazione degli scioperi. Altre 50.000 operai di varie categorie hanno sospeso il lavoro”. *Fanfulla*, 16 de julho de 1917, pag. 4” (LOPREATO, 1996: 39). Frederico Bartz e Cristina Lopreato usam esta estimativa. Tiago Oliveira aparentemente faz uso bruto das 216 fábricas e considera apenas 45 mil grevistas (2014: 104)

Enquanto isso, os industriais demitiam os funcionários em greve, realizavam *lock-outs*⁶⁴, colocavam infiltrados no movimento grevistas, organizavam sindicatos “amarelos”⁶⁵, cooptavam grevistas em suas residências e até distribuíam bebidas para a polícia agir com mais truculência contra os manifestantes.

O Estado, através da coordenação policial, efetuava deportação de estrangeiros e prisões arbitrárias, invasão à gráficas operárias, empastelamento de jornais e perseguições de todo o tipo.

A mobilização paredista forçou os industriais e o governo a que entrassem em negociação com o Comitê de Defesa Proletária e atentassem a suas reivindicações.

A pauta do CDP aceita pelos empresários e pelo Estado pode ser dividida sob três aspectos: a) medidas que dizem respeito especificamente aos grevistas: nenhum seria preso ou demitido e todos os que haviam perdido seus empregos por ocasião da greve seriam readmitidos em seus cargos, e os presos seriam soltos; b) medidas que interessavam diretamente aos operários em relação a trabalho e salário: reconhecimento do direito de associação dos trabalhadores; proibição do trabalho aos menores de 14 anos e do trabalho noturno aos menores de 18 e às mulheres; pontualidade no pagamento dos salários, a ser efetuado

64 Os *lock-outs* são a prática dos industriais de impedirem que os trabalhadores assumam seus postos de trabalho, ameaçando-os de demissão e não pagando salário, como uma forma de pressionar o fim de greves e/ou reivindicações.

65 “O sindicalismo reformista também foi chamado por alguns autores (entre os quais me incluo) de sindicalismo “amarelo” (...). [esse termo] era empregado pelos partidários do sindicalismo revolucionário para designar pejorativamente seus adversários, recorrendo a uma designação que indicava no caso francês um sindicalismo estimulado pelos patrões (...). O sindicalismo reformista nunca foi ideologicamente homogêneo e jamais alcançou uma unidade organizacional, como ocorreu no sindicalismo revolucionário com a COB, tendo sido, antes de tudo, uma concepção do funcionamento do sindicato e uma prática sindical partilhadas por uma constelação de correntes: socialistas de diferentes matizes, positivista, republicanos sociais, sindicalistas pragmáticos. (...) Para esse sindicalismo a greve era o último recurso, em adá mais que isso, jamais um fim em si mesmo, pois o que importava era a obtenção de ganhos, mesmo que parciais, em qualquer movimento.” (BATALHA, 2000: 31-33)

quinzenalmente ou no máximo em vinte dias; estabelecimento da jornada de oito horas diárias; aumento de 35% nos salários inferiores a 5\$000 e de 25% para os mais elevados; e, por fim, aumento de 50% em todo o trabalho extraordinário; c) medidas que interessavam a toda a população, não apenas operários e grevistas, sob o ponto de vista das condições de vida: que o Estado garantisse o barateamento dos gêneros alimentícios, requerendo os gêneros indispensáveis à alimentação pública, a fim de evitar a especulação, a adulteração e a falsificação dos produtos alimentares; que os aluguéis até 100\$000 sofressem redução de 30%, sendo garantida a permanência dos inquilinos que não pagarem o aluguel aos proprietários que se recusarem a reduzir os preços. (PINHEIRO, HALL, 1979: 232-234⁶⁶ *apud* OLIVEIRA, 2009: 105).

É interessante notar que as negociações não foram realizadas diretamente pelo Comitê, mas por um grupo de periodistas da imprensa paulistana, que com exceção de dois jornais, estavam apoiando a “questão social”. No movimento grevista a população em geral também foi importante, dado seu apoio e empatia com as condições dos trabalhadores.

Aqui vale um breve comentário acerca da imprensa. Apenas em razão dos jornais terem atuado como intermediadores das negociações durante a greve geral – o que é uma curiosa exceção na história das mobilizações sociais do Brasil, uma vez que geralmente se caracterizam por criticar e julgar toda manifestação que ponha em questão o *status quo* – que a imprensa não foi colocada como um ator social de destaque no jogo, aparecendo somente em algumas cartas. Com qualquer outro tema histórico, eu teria privilegiado o papel de imprensa influenciando a opinião pública numa direção “Contrária à greve”.

Em sua finalização, ainda que nem todos os pontos tivessem acordados e a perseguição no pós-greve fosse uma constante, a vitória da greve foi encarada como um ganho moral da classe trabalhadora e, para muitos dos libertários, isso dava ânimo e experiências às futuras ações.

66 Os autores se referem à matéria “O que reclamam os operários”, *A Plebe*, nº 6, 21/7/1917, p. 3.

Se seus efeitos foram bem mais modestos que a Revolução Social tão sonhada por muitos militantes, ainda assim a Greve Geral de 1917 foi para a história do movimento operário evento singular e marcante, colocando na ordem do dia a “questão social” dos trabalhadores, através de um enfrentamento com a classe dirigente e a burguesia industrial, imprimindo assim sua marca junto às grandes mobilizações daquele ano, revelando que estas não foram apenas aparições espetaculares que se esvaíram depois de um curto espaço de tempo; (...) elas deixaram marcas perenes na história do Brasil, sendo um fator determinante para o enfraquecimento do sistema oligárquico da Primeira República (BARTZ, 2014: 282).

3.1.3 “À luta camaradas! A greve geral de 1917 – São Paulo”: dimensões e objetivos de um instrumento didático

No final do século XX, o historiador inglês Eric Hobsbawm chamava a atenção para “um dos fenômenos mais característicos e lúgubres” daquele período: a destruição do passado. A destruição dos “mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas [gerava uma situação em que] quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBBSAWM, 1995: 13).

Penso que essa avaliação não poderia estar mais correta. Hobsbawm ainda afirmava que neste contexto, os historiadores tornavam-se ainda mais importantes que nunca em seu ofício de lembrar o que os outros esqueceram.

Duvido muito que a relevância social do ofício do historiador – e principalmente do professor de História – tenha diminuído. De fato, acredito que essa importância tenha aumentado. Frente a escalada de um conservadorismo nefasto, de uma série de medidas de ajustes fiscal, de cortes em programas sociais, da ascensão de grupos de extrema-direita, de apologia à tortura e à Ditadura Civil-Militar – tudo isso temperado no Brasil a um (pasmem) Golpe de Estado – o conhecimento histórico ganha contornos de utilidade pública para se (re)pensar os rumos do país.

Minha tese é de que – ao menos parcialmente – a escalada dos problemas citados decorre de uma deficiência cognitiva e de uma incapacidade de leitura de mundo resultantes da falta de perspectiva histórica. Contingentes de indivíduos que afirmam que “no tempo dos militares era melhor” e “que nunca houve tanta corrupção no Brasil” não

podem conhecer a História deste país. Nesse sentido, foi sintomático que dentre os manifestantes que invadiram a Câmara dos Deputados pedindo por intervenção militar no dia 16 de novembro de 2016, houvesse quem tomasse a bandeira japonesa “por um símbolo vermelho e comunista” (PRAGMATISMO POLÍTICO, 2016). Uma vez que passado, presente e futuro estão desconexos para as pessoas, a realidade social é passível de naturalizações e equívocos extremamente nocivos para a vida em sociedade. E é dessa maneira que a disciplina História impõe-se como potencial intrínseco para a democracia e a compreensão da sociedade.

E é aí que o questionamento sobre a utilidade ou validade em se estudar a História tem um ambiente fértil para ser desenvolvido. A indagação “Professor, pra quê serve estudar isso tudo se *já passou?*”, vinda como ânsia de se compreender o porquê de se estudar algo identificado com o estático, com o inerte, não é uma pergunta descabida e tampouco infrequente. Ela revela uma mistura de incerteza e preocupação sincera das gerações imiscuídas no presenteísmo que não sabem ao certo se o passado pode lhes contribuir com algo. É uma pergunta séria que necessita de respostas.

A melhor forma de responder a essa questão é, a meu ver, levar os estudantes ao reconhecimento de que fazem parte da História e de que ela é feita por pessoas, assim que assumem uma postura de sujeitos históricos. Desta maneira, estudar história releva-se coerente, além de situar e alertar aos estudantes acerca de sua potencialidade enquanto sujeitos históricos, tal como sugerem Carla Pinksy e Jaime 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)

Fernando Seffner também aborda o tema do reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos. Nesse sentido, inicia com uma ressalva, ao aludir sobre o risco de uma “simplificação que leve todos a serem considerados igualmente agentes da História, escondendo ou minimizando as gigantescas diferenças de poder e de possibilidade de

intervenção no curso dos acontecimentos entre indivíduos situados, econômica, política e socialmente em esferas distintas” (SEFFNER, 2013: 55). Se, por um lado, é preciso notar as diferenças entre os indivíduos como sujeitos históricos (e reconhecer que em determinada conjuntura esse equilíbrio de forças pode ser drasticamente modificado), Seffner indica que é necessário que o estudante perceba que seus temas estudados “foram construídas historicamente por indivíduos determinados, alguns lutando a favor, outros contra, muitos indiferentes, mas jogando um papel importante no final das contas” (Idem: 55).

O autorreconhecimento como sujeito histórico aproxima-se a dois eixos constituintes da dinâmica do jogo, a saber, a potencialidade de transformação da história e as análises de conjuntura.

As transformações históricas concretizam-se no jogo mediante as ações desenvolvidas pelas peças dos personagens-grevistas, por sua vez movimentadas pelos estudantes-jogadores após realizarem suas análises da conjuntura.

O mundo em que cada um nasce está dado historicamente, mas pode ser modificado pela ação humana. Afinal de contas, se foi a ação dos homens que construiu tudo o que está feito, o aluno deve compreender que é também a ação humana, a sua incluída, que pode modificar determinadas coisas ou fazer com que outras permaneçam como estão. (...) A percepção de que cada um pode se transformar num sujeito histórico é com certeza um aprendizado significativo da aula de História. (SEFFNER, 1998: 35 *apud* SEFFNER, 2013: 55)

Resolvi incursionar por esta problemática com um jogo, porque creio que através do jogar estabelece-se um tipo de envolvimento especial (o “círculo mágico”) que pode ser usado para criar uma sensibilidade com o conhecimento histórico, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e desenvolver a empatia com relação a outro tempo histórico – além de possibilitar importantes inferências em relação ao presente. Depois de apresentar uma breve discussão sobre as possibilidades dos jogos e o ensino no primeiro capítulo, abordo agora especificamente os objetivos que o jogo de tabuleiro desenvolvido possui para o ensino de História.

O jogo “À luta camaradas! A greve geral de 1917 – São Paulo”, tem por objetivo geral desenvolver a noção sobre o que é uma conjuntura, além de auxiliar no reconhecimento de alguns elementos

que a compõem e do modo como estes se inter-relacionam. Trata-se de utilizar como mote o desafio e a estratégia de um jogo para mobilizar noções e conceitos, suscitando o pensamento sobre o ser humano no tempo.

Nesse sentido, o jogo é um modelo explicativo sobre temporalidades, pois através do foco sobre determinado momento histórico, busca a um só tempo desenvolver características do período elencando e fundamentar uma *noção geral* sobre o recorte conjuntural do tempo histórico.

Através das considerações sobre um movimento grevista ocorrido na segunda semana de julho de 1917, procura-se evidenciar a unicidade da singularidade daquela conjuntura – e das conjunturas como um todo. É especialmente importante salientar que as conjunturas são únicas e irreproduzíveis. Fica assim expresso o ensejo de se descartar lugares comuns tal qual “a História se repete” e afastar a ideia, por vezes recorrente, de que podemos usar o passado como um guia para o presente – a *historia magistra vitae*.

É assim que, de uma perspectiva mais imediata, o jogo trabalha com a conjuntura da Greve Geral de 1917 na capital paulistana. A organização operária, as ações dos grevistas, as tentativas de desmantelamento do movimento pelo Estado e pelos industriais, bem como a ação repressiva da polícia são componentes destacados ao longo do jogo.

O jogo ensina e propicia uma reflexão sobre aquele período histórico – e nesse sentido, ao trazer à tona os fatos que aconteceram ou que estiveram na ordem do dia naquela conjuntura, pode ser caracterizado como um instrumento didático.

A partir de elementos do jogo como o “Panfleto: Camaradas!” e o “Desfecho da greve: tabela de conversão da pontuação final” indica-se respectivamente o contexto que deu origem ao movimento paredista e o ponto a que aquela mobilização atingiu. Ou seja: situa-se ou “reata-se” a conjuntura a um plano de desenvolvimento temporal mais amplo, o que possibilita o entendimento de que cada conjuntura é um desdobramento de temporalidades precedentes: a deflagração da greve, como resultado da reorganização do movimento operário e das péssimas condições vividas pelos trabalhadores de São Paulo (Panfleto: Camaradas!); o término da greve, como uma nova reconfiguração do movimento operário e mudanças nas relações de trabalho fruto daquele movimento (“Desfecho da greve: Tabela de conversão da pontuação final em resultados qualitativos”).

Para uma apreensão sobre as temporalidades, sobre os diferentes ritmos e durações históricas, é importante perceber que tanto continuidades, quanto rupturas (das quais as conjunturas são os momentos privilegiados na história), bem como as delimitações temporais (o quando-onde-porquê se inicia uma conjuntura; o quando-onde-porquê termina uma conjuntura), são fatores importantes para garantir inteligibilidade ao processo histórico.

Perceber que a conjuntura passada relegou alguns de seus traços para a subsequente, e que esta, a sua vez, iniciou-se ao romper uma característica que deu o tom de sua precedente é conferir domínio de operações sobre a dimensão estruturante da história: o tempo.

O tempo, além de base da disciplina História, de artefato do ofício do historiador é do ponto de vista dos saberes escolares “uma categoria articuladora e contextualizadora dos conteúdos específicos de caráter temático da História” – um conceito de segunda ordem ou meta-histórico, conforme Peter Lee (PARANÁ, 2006: 17 *apud* SCALDAFERRI, 2008: 54), sem o qual a aprendizagem e o pensar histórico faz-se impossível

Sem o domínio dos conceitos de segunda ordem (também competências), implícitos nas sentenças históricas – fonte, causa, e consequência, por exemplo –, a aprendizagem histórica volta a significar, apenas, armazenamento de dados na memória. Sem conceitos meta-históricos, portanto, o aluno não consegue pensar historicamente. E, se ele não pensa historicamente, não pode localizar a sua própria experiência no tempo, construir narrativas e nem utilizar o conhecimento histórico como orientador da sua vida prática. (FREITAS, 2010: 177)

Mas o que seria pensar historicamente? Segundo Lana Mara de Castro Siman

pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar

diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente. (SIMAN, 2003: 119 *apud* SCALDAFERRI, 2008: 55-56)

Pensar historicamente a sociedade, entender-se parte constituinte dela e visualizá-la como resultado de diferentes processos históricos. Tais são propostas de “À luta camaradas! A greve geral de 1917 de São Paulo”. O reconhecimento sobre esta série de operações temporais, converge para aquele objetivo dos estudantes entenderem a validade de se estudar a história, enquanto percebem que ao não serem meros espectadores, podem agir como sujeitos da História – e que esta sim lhe diz muito respeito.

Do ponto de vista das temporalidades, seu desenvolvimento deve ser realizado com um situar da Greve Geral de 1917 em seu contexto histórico. Como ela se relacionou com a sociedade da qual fazia parte, com o Estado brasileiro e com outros acontecimentos mundiais? Nesse sentido, aproveita-se um importante evento histórico das lutas sociais no Brasil para levar a compreensão de um panorama histórico mais amplo – relacionando aquela conjuntura com a estrutura da qual fez parte.

Nesse sentido, vale destacar que a greve paulistana não foi fenômeno isolado, pois outros movimentos paredistas de grande monta despontaram naquele ano em outras regiões do país, como no Rio de Janeiro, Recife e Porto Alegre.

O movimento ainda pode ser alocado dentro das diferentes manifestações e levantes sociais da Primeira República: Canudos (1896-1897), a Revolta da Vacina (1904), a Revolta da Chibata (1910), o Contestado (1912-1916), a Sedição de Juazeiro (1914), etc. Não é o caso de se desconsiderar a particularidades destas mobilizações; alguns são fenômenos do meio rural, outros pertencem aos centros urbanos; uns envolvem o messianismo, enquanto outros são desprovidos de fatores religiosos; uns são contemporâneos e alguns são distantes em mais de uma década e meia de diferença. Entretanto, ainda que distintos, eles não ocorreram no mesmo período histórico por acaso; isso porque tais movimentos realizaram – ainda que a seu modo – algum tipo contestação social contra a estrutura política da Primeira República. Realizada a caracterização destes movimentos e de relacioná-los contra

um adversário em comum, pode-se explicitar o viés autoritário e profundamente elitista da primeira fase da República brasileira.

Dado o caráter de organização trabalhista, a greve geral pode ser enquadrada dentro do movimento operário internacional e suas variadas tendências ideológicas existentes desde o século XIX, em especial o anarquismo e o socialismo. De fato, o movimento teve influência direta do sindicalismo revolucionário e do mito da greve geral, passando pela estratégia da ação direta – fenômenos que possuem íntima relação com a Carta de Amiens e a CGT francesa⁶⁷. Há ainda uma relação com a reivindicação mundial da jornada de trabalho de oito horas, fruto da deliberação da II Internacional.

Além de razões internas, houve precedentes externos que tornaram possível o desencadeamento da greve geral. Os efeitos causados na economia brasileira pela Primeira Guerra Mundial é um destes. Fator resultante do grande conflito mundial também foi a Revolução Russa; esta por sua vez influenciou os militantes grevistas em São Paulo, sendo interpretada inclusive como o prenúncio da tão desejada Revolução Social que poria termo ao sistema capitalista. De fato, tanto a Primeira Guerra Mundial, quanto a Revolução Russa e a Greve Geral de 1917 de São Paulo, foram possíveis em razão da crise do desenvolvimento do capitalismo monopolista – o Imperialismo – do qual a necessidade de expansão da economia das grandes potências não encontrava mais espaço em um mundo já dividido em áreas neocoloniais.

Assim, com a temática da Greve de 1917, podemos pensar o jogo como *um modelo explicativo sobre outros conteúdos curriculares* que tangenciam e se relacionam ao tema. Acerca da Greve, podemos partir para uma série de questões que eram pertinentes à Primeira República, como a estrutura fundiária brasileira, o relativamente recente fim do emprego da força de trabalho escravista, a imigração europeia, as relações trabalhistas, a industrialização brasileira, etc.

67 “Os principais articuladores da COB [Confederação Operária Brasileira] tinham uma proposta baseada na Carta de Amiens, da *Confédération Générale Du Travail* (C.G.T.) francesa, que defendia que os sindicatos deveriam representar os trabalhadores sem estarem ligados a qualquer tipo de partido político, nem representar qualquer ideologia específica. Como a classe operária estava dividida por diferenças étnicas, culturais, ideológicas e religiosas, a neutralidade política garantiria a atuação de todos os militantes, que se uniriam apenas pela luta econômica”. (BARTZ, 2014: 118)

Do ponto de vista do chão das fábricas paralisadas, podemos relacioná-lo com o universo das transformações oriundas da consolidação do capitalismo a partir do século XVIII: a Revolução Industrial, as mudanças da concepção de tempo com a industrialização, a exploração do trabalho, o ludismo, o cartismo, o liberalismo, o socialismo, o anarquismo, o sindicalismo revolucionário, a ação direta, o 8 de março (de 1917) – Dia Internacional de luta das mulheres, o 1º de Maio (de 1886) – Dia Internacional dos Trabalhadores, a repressão policial e a perseguição aos sindicalizados, etc.

Projetado para servir como um convite ao diálogo a questões que lhe são correlatas, como um aglutinador de componentes curriculares, o jogo atua como um gatilho para propiciar condições de aprendizagem e a revisão de temas e conceitos. Penso por isso que, ademais dos temas curriculares revisados, o jogo e suas questões podem ser relacionados com temas atuais. Não basta aperceber-se como sujeito histórico, simular análises de conjuntura, sem que se reflita – e enfrente – os problemas vigentes.

Certo que aproximar conjunturas temporalmente tão distantes é, contudo, um processo arriscado, tendo em vista que os estudantes podem precipitadamente efetuar uma simplificação banal entre os tempos históricos mediante um raciocínio impregnado de anacronismo. Cabe, portanto, ao professor mediar e destacar as diferenças entre tempos históricos tão distintos. Nesse sentido, usando das reflexões de Seffner,

As atividades em História não devem ficar reféns do passado. Alguma articulação com o presente ou com a identidade cultural dos alunos, com as culturas juvenis ou com cenários futuros de vida dos alunos deve estar presente. Temos aqui sempre presente o risco do anacronismo (...), visto que comparações apressadas entre passado e presente podem gerar confusões. Mesmo com estes perigos, o que está sendo estudado acerca do passado, em algum momento, deve ser trazido para diálogo com o presente do aluno. Identificar-se com o local em que se vive e auxiliar a construir uma identidade em relação ao pertencimento social mais próximo do aluno são características que valorizam uma atividade e ajudam na construção de aprendizagens significativas. O ensino de história será sempre em grande medida exterior aos alunos, vai falar de tempos e lugares distantes. Mas ele precisa, em

vários outros momentos, ser mobilizado para o estudo e compreensão das redes sociais em que os alunos estão incluídos. [Trata-se de] esforçar-se para construir atividades onde o aluno perceba que seu presente está emaranhado em elementos do passado e em seus projetos de futuro. É de um olhar atento sobre questões do presente que podemos extrair boas propostas de estudo do passado, além de dar um sentido de funcionalidade para o ensino de História (..) (SEFFNER, 2013: 36-37; 61).

Os motivos de alguns problemas sociais se perpetuarem ao longo da história é uma maneira pertinente de levarem os estudantes a refletirem sobre a relação passado/presente. A carestia, os salários desvalorizados, o desemprego, a exploração infantil e das mulheres, a adulteração dos alimentos, os abusos dos supervisores, as péssimas condições de habitação e os alugueis custosos – tão comuns ao cotidiano dos trabalhadores do comércio e dos operários de São Paulo, da segunda década do século XX – podem servir como parâmetro de contraste: tudo isso ficou relegado ao passado ou – de algum modo – ainda persiste?

As comparações, neste sentido, podem propiciar importantes debates. A Greve Geral de 1917 foi um exemplo efetivo de organização dos trabalhadores em um período em que sequer possuíam direitos trabalhistas. E hoje, quais são as expectativas dos jovens que ingressarão no mercado de trabalho frente os recentes anúncios de alteração das legislações trabalhistas? Alcançarão estes a aposentadoria? As mudanças propostas pela Medida Provisória sobre o Ensino Médio são interessantes aos estudantes brasileiros? Que critérios usar para avaliar as ocupações estudantis nas escolas no último bimestre de 2016? Foi uma mobilização legítima (tal qual à Greve Geral de 1917)? Estariam aqueles estudantes – tal quais os grevistas da capital paulistana – assumindo seu papel de sujeitos históricos?

Uma última dimensão propiciada por este jogo, a ser tratada aqui, é fato dos jogadores criarem narrativas e significados enquanto jogam. E a percepção de que o desfecho do jogo depende em grande parte das escolhas tomadas é o que oportuniza a noção de que – dentro do sistema do jogo – estão fazendo história e atuando como sujeitos históricos.

O que proponho aqui também é a capacidade dos jogadores-estudantes perceberem que são atores de uma narrativa. Isto me é bastante caro, pela razão de demonstrar que não apenas a história é algo

contado, haja vista que é realização dos seres humanos, mas também por demonstrar que o que ocorreu foi fruto de um desenvolvimento histórico – e que se um outro desenrolar fosse levado à cabo, possivelmente um outro resultado seria consolidado.

Isto tem uma relação muito próxima com a complexidade do jogo e o potencial de autoria que os jogadores tem em suas escolhas. Me refiro a *granularidade*, o que Matthew Kirschenbaum define como uma “particularidade de detalhes”. Segundo a tese de André Pereira Leme Lopes, quão maior é a granularidade de um jogo, maior é a capacidade dos jogadores criarem narrativas dentro dos limites impostos por suas regras.

quanto mais elaborado um jogo é, quanto mais detalhadas são, quanto maior sua *granularidade* é, maior será a liberdade do jogador, maior será seu controle sobre o jogo e maior será sua capacidade de criar diferentes histórias dentro das mesmas regras. Ao mesmo tempo, a possibilidade de articular historiografia por intermédio de um jogo aumenta em proporção direta à granularidade do mesmo” (LEME LOPES, 2015: 1)

Este autor afirma, assim que, tanto jogos que possuem uma quantidade significativa de regras, quanto os que tem em uma partida a duração de vários meses (o autor relata sobre o jogo *The Campaign for North Africa* (1978) com uma duração de 1000 horas (!) e *Empires in Arms* (1983), sobre as Guerras Napoleônicas, com uma média de 250 horas de jogo), podem trazer experiências significativas de participação autoral dos jogadores na narrativa da partida – o que muitas vezes torna-se mais importante que o ato de jogar em si mesmo

Nos jogos mais granulares, as histórias duram anos depois das partidas. Recordo da unidade de elite inglesa que atacou São Petersburgo, foi expulsa pelos russos, marchou a Moscou, conquistou a cidade obrigando os russos a negociarem a paz e, no ano seguinte, combatia os turcos no deserto da Líbia (*Empires in Arms*); lembro da ferrenha batalha entre franceses e alemães numa pequena cidade belga que os franceses conseguiram defender até a chegada de reforços escondendo-se em uma bodega em escombros enquanto os tanques alemães atiravam

contra o edifício (*Advanced Squad Leader*). Não sou o único. A *web* é cheia de “informes *post-action*”, a denominação que os jogadores deram às histórias que eles contam de suas partidas. Muitas vezes estes informes são tão detalhados que tem que ser precedidos por uma declaração de responsabilidade, como “a narrativa a seguir não é histórica, é uma reprodução de um jogo e não tem nenhuma similitude com evento reais”. Os relatos do jogo não são nem sequer um fenômeno recente. O escritor britânico Robert Louis Stevenson (1850-1894) escreveu relatos de seus jogos com seus enteado que foram publicados quatro anos depois de sua morte. (LEME LOPES, 2015: 5-6)

O jogo “À luta camaradas! A greve geral de 1917 de São Paulo”, projetado para ser jogado no espaço escolar – seja durante as aulas de história ou no contraturno – não possui um quantidade de desenvolvimento em horas como *The Campaign for North Africa*, ou a quantidade de regras de *Advanced Squad Leader*, que “cobrem quase todas as possibilidades de combate urbano na Segunda Guerra Mundial. Há regras para navegação em cloacas, regras para o aumento de velocidade de bicicletas em terrenos com declives, regras para criação de heróis, para esconder-se em escombros, etc.” (Idem, *ibidem*: 5)

De todo modo, penso que possui uma série de regras e elementos que proporcionam a capacidade de reflexão e de narrativa sobre o que de fato se travou durante uma partida. Levar os vários grupos, cada um com seu tabuleiro, a pensarem sobre que problemas seus personagens enfrentaram – porque não tiveram resultado satisfatório; ou, porque não foi tão satisfatório – e o que poderiam ter feito diferentemente é um ponto importante de (auto)avaliação dos estudantes em relação aos conhecimentos mobilizados.

Uma vez que o jogo oferece elementos que possibilitam as narrativas e a mobilização de conhecimentos pelos estudantes, ele apresenta

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 (...). Nesse trabalho (...) [se criará] 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)

Este é um dos atributos deste produto que apontam para o reconhecimento e a importância dos saberes escolares. O princípio é o de 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).

Penso que, ao longo de uma série de reflexões sobre o processo criativo do jogo, tenha alcançado um resultado que possibilita a imersão dos estudantes em um universo distinto do seu e que se tenha criado um espaço diversificado para uma experiência e relação distinta com a história. Diluídos em meio aos elementos do jogo, conceitos históricos acionam a capacidade de reflexão dos estudantes, que no papel de jogadores tendem a entenderem-se como sujeitos históricos em potencial.

3.2 APONTAMENTOS SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DO JOGO

Esta sessão tem como propósito expor algumas contribuições sobre o desenvolvimento de jogos para o ensino com base em minha experiência. Ela é a menos teórica do trabalho e baseia-se em descrições

e considerações sobre o processo empírico de elaboração do jogo. Não obstante destoe um pouco do formato do restante da dissertação, ela é extremamente pertinente porque reflete sobre as dificuldades deste projeto e dá suporte aos professores que reproduzirão este jogo em suas unidades escolares e também aos colegas de profissão que porventura se inspirem e elaborem jogos de autoria própria com finalidade educativa.

Neste texto teço alguns comentários relativos aos desafios de produzir um jogo, relato alguns problemas ao longo do processo e como os contornei. Concluo com algumas noções sobre como reproduzir este jogo artesanalmente, em confecção caseira, indicando os passos de produção e as ferramentas e materiais utilizados para tal.

3.2.1 Base matemática e a longa finalização do jogo nos *playtests*

Uma vez que o jogo já tem concepção, tema e projeto, inicia-se o desenvolvimento de seu protótipo. No meu caso, havia planejado que grande parte da mecânica do jogo aconteceria pela adaptação dos jogadores ao espaço da cidade de São Paulo e que a cada turno teriam de enfrentar um número crescente de policiais, restringindo as possibilidades dos jogadores e aumentando a dificuldade do jogo.

Nas primeiras vezes que me pus a jogar, com regras ainda rudimentares e um número reduzido de cartas, percebi que independente do jogo ter sido projetado para o ensino de história, havia um funcionamento interno que era independente ao tema ou a intenção do jogo.

É a este conjunto de relações internas, que se estabelecem no decorrer de uma partida que refiro como “base matemática” do jogo. Assim, de um ponto de vista estritamente operacional, o jogo é formado por uma série de variáveis como cartas, resultado do lance dos dados, a estratégia dos jogadores. As combinações de relação que pode haver entre estes elementos é imensa e, com isso, os resultados do jogo são, num primeiro momento, imprevisíveis. Apenas com partidas e mudanças na estrutura do jogo se pode alcançar um resultado próximo do que foi almejado na fase de idealização do projeto.

Um exemplo pode ajudar na compreensão do que estou abordando. Cada jogador em partida de Xadrez possui dezesseis peças, divididas em seis tipos: peões, torres, cavalos, bispos, rainha e rei (cada qual com um movimento distinto). Como ambos os jogadores começam com uma mesma disposição e quantidade de peças, existe um equilíbrio de condições de jogo ao início da partida. Tal equilíbrio irá se quebrar a

partir dos níveis de experiência e estratégia dos jogadores durante a dinâmica do jogo.

Imaginemos agora uma situação distinta: um jogador jogará a configuração usual e o outro terá a sua disposição quinze rainhas e um rei. Considerando que a rainha é uma das peças que possui melhor mobilidade no jogo (se move na horizontal, vertical e diagonal, avançando quantas casas estiverem disponíveis no sentido escolhido), haveria uma vantagem gritante a este jogador.

Quando não há ajuste da base matemática, o jogo opera sobre o caos e a inconsistência: os jogadores podem “morrer” no primeiro turno ou antes mesmo de jogarem; os objetivos do jogo podem ser alcançados muito rapidamente ou se alongar indefinidamente sem que ninguém o atinja; o jogo pode ficar demasiado fácil ou impossível de se vencer, etc.

O problema é que, quando se projeta um jogo, os ajustes não são tão simples quanto principiar com equidade. O jogo que desenvolvi, por exemplo, tinha um problema grave na quantidade de policiais que entrava por turno. E apesar de esta ser minha intenção – eu queria algum dispositivo que colocasse mais policiais que grevistas em jogo, pois do contrário o jogo seria muito fácil – a quantidade era muito grande, o que sempre levava o jogo a terminar logo em razão da derrota dos jogadores.

Logo percebei que tudo dependia de muitos testes e ajustes. De todo modo, uma consideração expressa sobre o processo de criação (e da resolução de problemas) de um *designer* de jogos, me foi bem interessante:

Muitas vezes acho mais difícil resolver um único problema de *design* do que tratar dois ao mesmo tempo. Um único problema permite muitas soluções e, sendo perfeccionista, para mim é difícil identificar uma única “melhor” solução. Ao olhar dois problemas de uma vez, uma solução comum muitas vezes aparece mais facilmente. (KNIZIA, 2014: 42)

Esta “metodologia” de resolução de problemas em jogos teve muito a ver com o modo que eu solucionava os entraves de “À luta camaradas”⁶⁸. Isto porque me preocupava com o fato de que toda

68 Tive acesso ao texto de Reiner Knizia quando o protótipo do jogo já estava bem adiantado; é interessante notar que meu problema em tornar o jogo fidedigno à história também era semelhante ao dele, pois enquanto desenvolvia um jogo temático sobre O Senhor dos Anéis, tinha a

medida ou ação provocada em jogo ter algum grau de fidedignidade ou lógica com o contexto do jogo. Por esta razão, se os índices dos Marcadores de Tensão aumentassem durante a partida (traduzindo como a greve ganhando amplitude), as autoridades mobilizariam ainda mais policiais para reprimir a greve. Ou seja: quanto mais pontos, maior o número de policiais e maior as dificuldades.

Este problema entre a relação de policiais e grevistas foi resolvido ao atribuir diferentes valores às Tabelas de Recrutamento e Tabela de Adesão, sempre buscando alguma relação com a resposta das autoridades à evolução dos Marcadores de Tensão. Por fim acabei determinando que a adesão de novos grevistas dependeria do Marcador de Tensão Geral C: a relação greve e trabalhadores (assim, quanto maior este marcador, mais unidades de grevistas entram em jogo no turno seguinte) e que o recrutamento de tropas, teria relação direta com o somatório de todos os índices do Marcador de Tensão Geral – o que significa que sempre entram mais policiais em jogo do que nos turnos precedentes; a única maneira disto não ocorrer é uma drástica diminuição nestes índices, o que de todo modo levaria à derrota dos jogadores.

A necessidade constante de equilibrar, de balancear os jogos não é muito distinta da realizada pelo método de produção comercial – excetuando-se o fato de que em uma dissertação praticamente todas as etapas de produção do jogo foram feitas por apenas uma pessoa

Os jogos não-digitais modernos são, em sua maior parte, criação de pequenos grupos. Há um *designer* que tem a ideia original para o jogo. Isto se conecta a um (ou mais de um) desenvolvedor e juntos experimentam ideias e formatos para o jogo. Quando ambos chegam a um protótipo funcional, o jogo passa à fase de testes. Durante esta fase, o jogo sofre numerosas modificações baseando-se nas respostas do grupo de testes. Depois de meses (ou as vezes anos) de testes e modificações o jogo se comercializa. (LEME LOPES, 2015, 11)

Playtest é o termo empregado aos testes com o objetivo de ajustar os jogos. Assim, partidas são tomadas como análise, apontados

críticas e sugestões, constatados problemas, revisadas das regras, alteradas pontuações, etc.

A tabela a seguir (houveram outras antes dessa) foi a usada para registrar o que acontecia quantitativamente durante as partidas e poder fazer algumas intervenções que levassem o jogo a uma execução satisfatória.

Tabela 15: Tabela de quantificação de *playtests* do jogo

Tabela 19: Tabela de acompanhamento de playtests do jogo								
PARTIDA/ DATA:	1º Turno	2º Turno	3º Turno	4º Turno	5º Turno	6º Turno	7º Turno	8º Turno
Pontos/Turno								
Fatos (cartas)								
Industriais								
Estado (cartas)								
Un. de grevistas								
P 1:								
P 2:								
P 3:								
P 4:								
M. Tensão Geral: __ (Caos: __; Personagens que desistiram da greve: __ Trabalho: __; Adesão: __; Apoio: __) Personagens que terminaram o jogo presos: __ Ligas de Bairro: __ Personagens mortos: __ Bairros com Ação Direta: __ Total de Experiência perdida: __								
TOTAL: ____ pontos → DESFECHO: _____								

Fonte: Produção do próprio autor, 2017.

Tabela 16: Quantificação de *playtests* do jogo do dia 18 de janeiro de 2017

PARTIDA/ DATA: 18 de janeiro	1º Turno	2º Turno	3º Turno	4º Turno	5º Turno	6º Turno	7º Turno	8º Turno
Pontos/Turno	21	21	23	27	29	28	31	33
Fatos (cartas)	8	13	12	1	6	11	10	3
Industriais	16	4	12	8	18	17	7	3
Estado (cartas)	5	16	20	6	11	12	4	18
Un. de grevistas	9	20	25	29	35	41	45	51
P 1:	Perdeu toda a Experiência no 1º turno: saiu do jogo							
P 2:	Perdeu toda a Experiência no 2º turno: saiu do jogo							
P 3:	Perdeu toda a Experiência no 6º turno: saiu do jogo							
P 4:	(Preso no Tribunal no 4º turno; saiu no 6º turno) → único a terminar o jogo							
M. Tensão Geral: 33 (Caos: 10; Trabalho: 1; Adesão: 14; Apoio: 8) Ligas de Bairro: 7 Bairros com Ação Direta: 7/ Personagens que desistiram da greve: 3 Personagens que terminaram o jogo presos: 0 Personagens mortos: 0 Total de Experiência perdida: -2 pontos								
TOTAL: 25 pontos → DESFECHO: D1 – Derrota nível 1								

Fonte: Produção do próprio autor, 2017.

Tornar o jogo jogável: tal é a função da base matemática do jogo. E o problema consiste mais em *inventar* saídas para um labirinto do que *buscar* encontrar um caminho para o exterior. Uma dica que posso oferecer aqui com base em minha experiência no desenvolvimento deste jogo é desenvolver algumas tabelas para quantificar o que ocorre nas partidas e, através dos números, observar padrões de problemas que às vezes não são percebidos no ato de jogar.

Apliquei este procedimento para determinar as faixas de pontuação para cada um dos cinco desfechos do jogo. Como eu só poderia ter uma noção na amplitude de pontos marcados no jogo com os *playtests*, decidi realizar uma quantidade de jogos (quando o jogo já

estivesse concluído) e analisar matematicamente as pontuações obtidas, estipulando os valores dos cinco finais possíveis.

É importante notar que, com exceção dos “Marcadores de Tensão”, eu não havia decidido se usaria alguma outra quantificação para a pontuação final. Minha opção foi, portanto, de analisar quantos grevistas conseguia colocar em jogo, quantos personagens conseguiam permanecer, quantos bairros conseguia realizar as ações diretas (inicialmente estava contando o total de ações realizadas em fábricas), etc.

Mais do que uma receita, procuro afirmar que é importante registrar o que acontece no jogo em termos numéricos, matemáticos. Isto torna visível alguns dos problemas que estão constituindo as bases do jogo e que nem sempre são perceptíveis.

Não é à toa que tanto pelo tempo que leva a se criar as soluções cabíveis, quanto pela complexidade destas tarefas, a base matemática é indubitavelmente a parte mais difícil de se criar em um jogo, uma vez que nela estão envolvidas a finalização do processo global de produção – e esta duração não pode ser quantificada com uma margem segura.

Projetar jogos menos complexos também pode facilitar o processo. Uma vez que possuem menos elementos, acaba sendo mais simples de se balancear. Um jogo sobre o ensino de história que desenvolva um ou dois conceitos históricos já cumpriu muito bem seu papel.

Concluo esta parte afirmando que tornar este processo de produção e análise de jogos mais coletivo é uma boa opção. Mesmo que o jogo seja concebido por uma pessoa ou um grupo, é sempre válida a opinião dos jogadores que, com frequência, notam pontos que passam despercebidos, tiram dúvidas, apontam sugestões que enriquecem o trabalho. Além do fato de que quanto mais pessoas envolvidas na criação de um jogo, maiores as chances dele ser finalizado em um prazo mais curto.

3.2.2 Critérios técnicos da reprodução de unidades do jogo

Esta sessão aborda alguns apontamentos e direções sobre a reprodução de jogos. A seleção de materiais utilizados e a solução de alguns problemas na confecção são algumas das informações que julgo extremamente pertinentes para os colegas de profissão que decidirem utilizar essa produção em sala de aula. São, portanto, reflexões de ordem técnica e de confecção, que se dispõe a contemplar aquele princípio professo de tornar a reprodução das unidades do jogo viáveis – tanto do

ponto de vista artesanal quanto financeiro. Tais considerações podem ser adaptadas conforme a realidade local, além de servir de base para a produção de outros jogos.

Antes, contudo, gostaria de afirmar que fui responsável por praticamente todas as operações que levaram este jogo a seu resultado final. As duas grandes exceções foram a finalização da arte do tabuleiro, feita pelo meu amigo João Paulo Correa, vulgo “Jampa”, e as fisionomias dos personagens, frutos do talento da minha amiga e ex-aluna, Sarah Silva da Rosa. Agradeço imensamente pelo auxílio inestimável prestado.

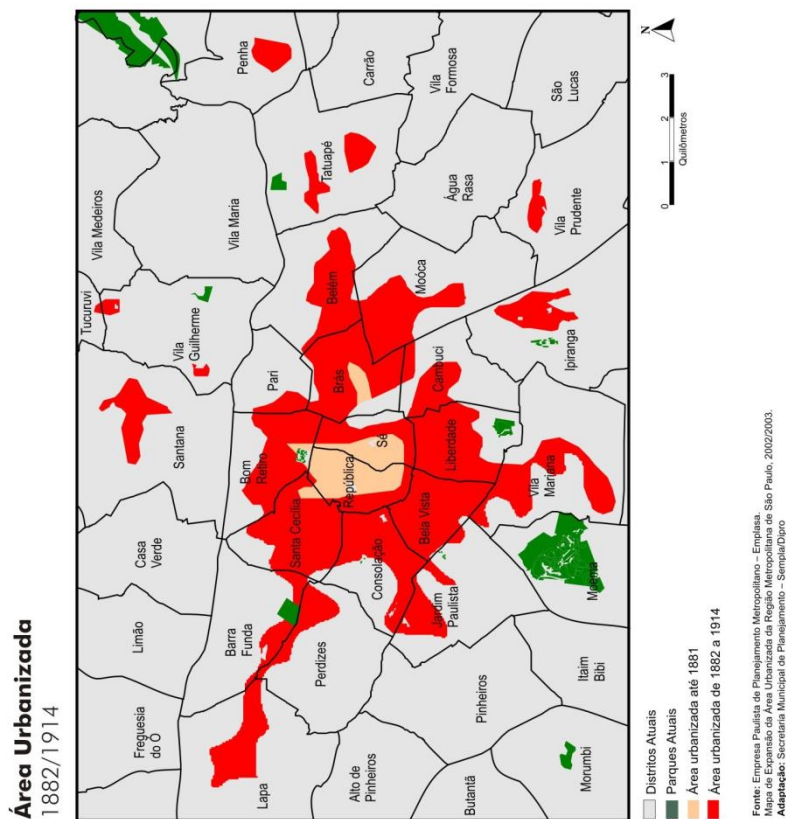
Ambos os casos foram realizados na parte de finalização do jogo. Anteriormente, eu havia confeccionado tudo com alguns softwares, todos sem grande complexidade de utilização e além do mais, todos *softwares* livres e gratuitos. Vale mencionar que não sou nenhum *expert*, mas que com um pouco de dedicação e pesquisa pude dominar um número suficiente de ferramentas necessárias para desenvolver o jogo. Listo abaixo os programas usados e apresento na sequência algumas das versões do tabuleiro, desde sua imagem original, como forma a perceber sua evolução.

Tabela 17: *Softwares* utilizados e funções

<i>Libre Office Writer</i>	Editor de texto
<i>Libre Office Calc</i>	Editor de planilhas
<i>Gimp e Ink Space</i>	Editores de imagem
<i>NanDECK</i>	Editor de cartas para jogos

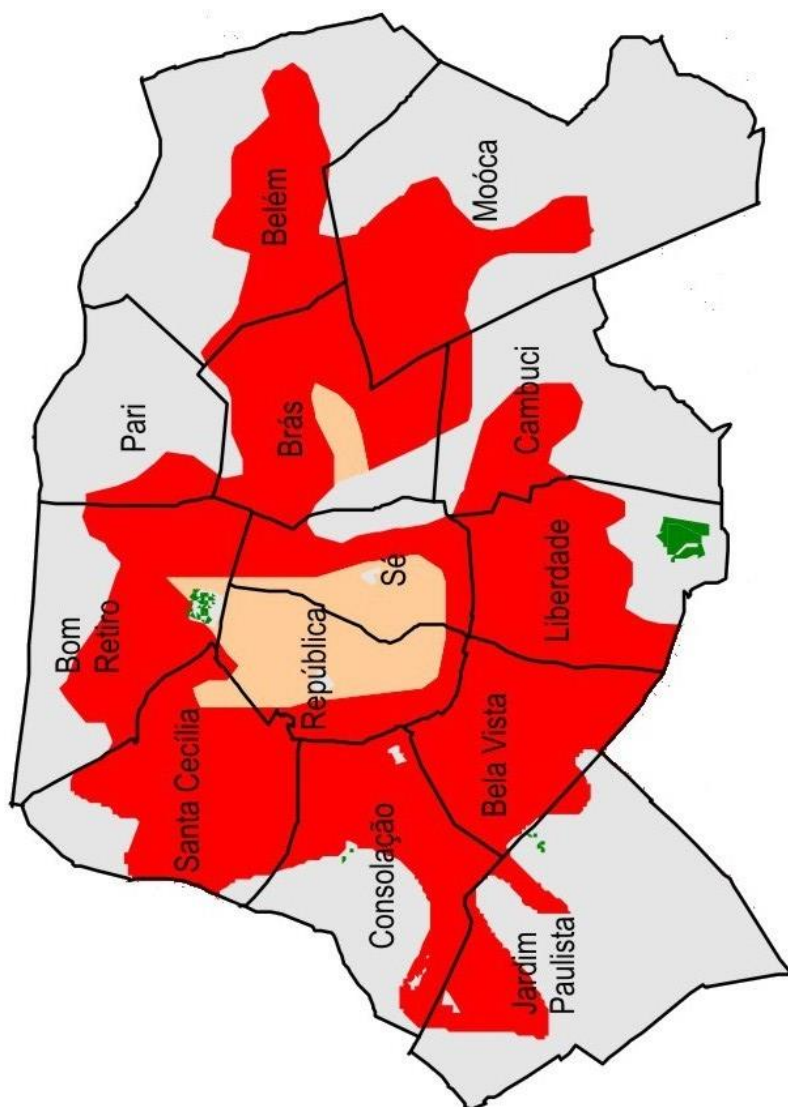
Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Figura 19: Evolução do tabuleiro do jogo (imagem original)



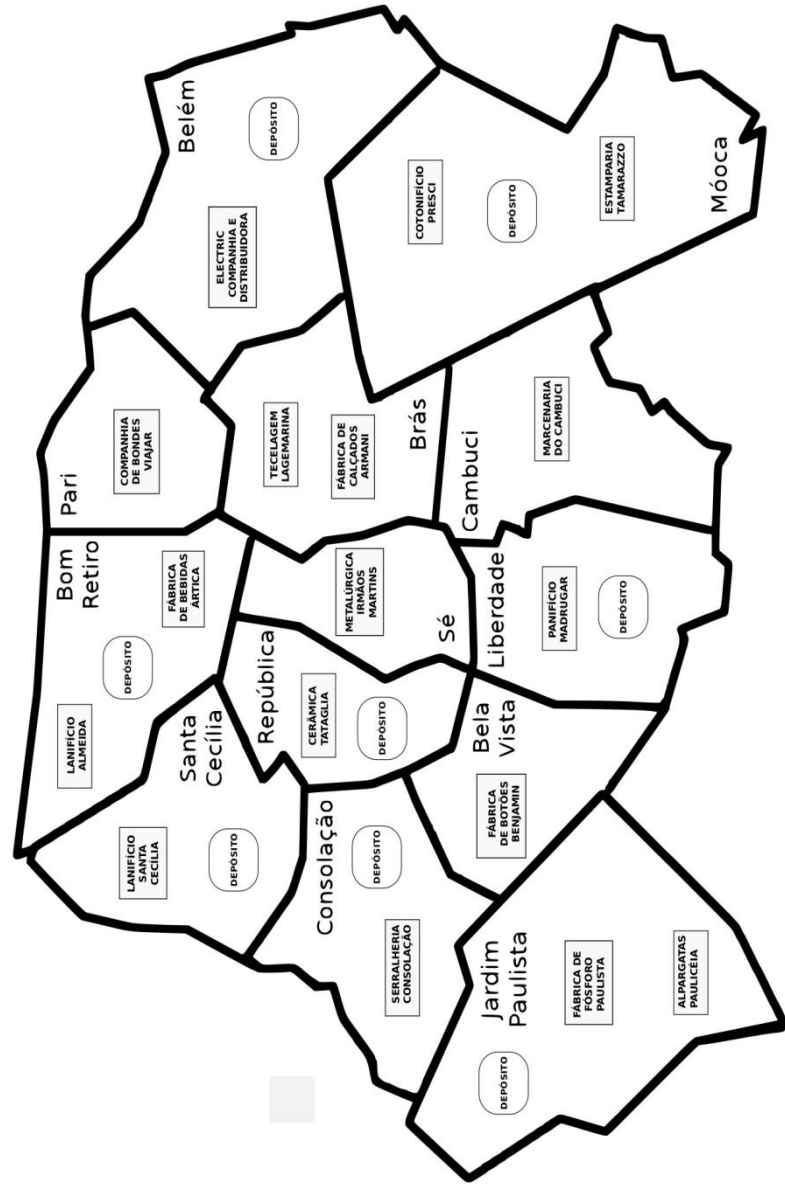
Fonte: Área urbanizada 1882-1914. Censo de 1900. *Histórico demográfico do município de São Paulo*. Prefeitura de São Paulo. Imagem. Disponível em: http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/1900.php. Acesso em: 25 de setembro de 2015

Figura 20: Evolução do tabuleiro do jogo (1ª etapa)

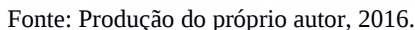


Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Figura 21: Evolução do tabuleiro do jogo (2ª etapa)



Fonte: Produção do próprio autor, 2016.



Adentrando na questão da confecção do jogo, inicio abordando sobre o tabuleiro, a respeito de critérios de escolha sobre sua base de sustentação, seu formato e a impressão⁶⁹.

69 Agradeço aqui especialmente à Rafael Arrivabene pelas indicar sobre a
confecção do tabuleiro, além de conceitos teóricos como jogabilidade e
mecânica.

Através de pesquisas e dicas de *designer* de jogos, adotei como material de base ou sustentação para o tabuleiro, placas de papel *Holler*. Semelhantes à rigidez das capas dos cadernos de “capa dura”, possuem como dimensões 400 x 500 mm. Testei tanto nos que possuem espessura de 2 mm e de 2,80 mm. É um material resistente e possui ótimo custo benefício. Para a confecção do tabuleiro do jogo é necessário duas placas de *Holler*.

Existem outras opções como papelão e o papel Paraná os quais, por possuírem densidades semelhantes, acredito que desempenham bem a função de suporte. De um modo completamente diverso, dada sua característica maleável, talvez seja possível a utilização de EVA. Eu não cheguei a usá-lo, mas vale a pena testar.

O tabuleiro precisa ser dividido e ter sua extensão ajustada e dobrada em partes, por conta de seu tamanho (aproximadamente 50,8 x 43 cm). Tentei num primeiro momento dividir a base do tabuleiro em seis partes – o que se mostrou problemático, uma vez que era preciso criar “dobraduras” entre ambos os lados do tabuleiro: a face, com a imagem do mapa e tabelas e com o verso, com a parte do *Holler* sem nenhuma inscrição.

Para a produção de uma unidade do tabuleiro são necessários:

Tabela 18: Lista de materiais para a confecção do tabuleiro de “À luta camaradas!”

Base do tabuleiro: Impressão da Imagem A em A3 (297 x 420mm) Impressão da Imagem B em A3 (297 x 420mm) Duas placas <i>Holler</i> (400 x 500 x 280mm ou 400 x 500 x 200mm)
Para o corte: Estilete Tesoura de ponta fina
Para colar: Cola branca à base de água do tipo “extra forte” (comercializada em embalagens de 1kg) Tecido (usei Tricoline) Fita durex larga
Para medição: Régua ou metro
Para fixar a cola: Algum objeto pesado
Mesa como Bancada de serviço

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Uma forma de dar acabamento para que as placas *Holler* não abram (haja visto ser uma placa com múltiplas folhas) é passar cola branca “extra forte” em suas extremidades.

No que toca à imagem do tabuleiro (com o mapa, as tabelas, enfim o espaço onde o jogo se dá), dispus duas opções de tamanho para impressão: em folhas tamanho A4 e folhas tamanho A3⁷⁰.

A versão produzida em A3 (297 x 420 mm) foi impressa em gráfica em papel *couché* fosco. São necessárias duas folhas A3 para uma versão integral do tabuleiro.

O uso do A4 (210 x 297 mm), dado seu tamanho padrão, possibilita que o tabuleiro seja impresso em qualquer impressora e até mesmo residencialmente. O indicado é que se use uma gramatura mais elevada que a do papel sulfite usual (normalmente com 75 g/m²) para garantir maior durabilidade. São necessárias seis folhas A4 para uma versão integral do tabuleiro.

70 Confira este material e outros materiais do jogo acessando: <https://drive.google.com/drive/folders/0B-wGhN6NXeWYRV9Hem5CaHh0R0k> ou http://www.4shared.com/account/home.jsp#dir=hw_MbLgT

Figura 24: Produção do jogo, 1ª etapa

Marcar duas placas *Holler*, com as medidas 43 cm x 25,4 cm.

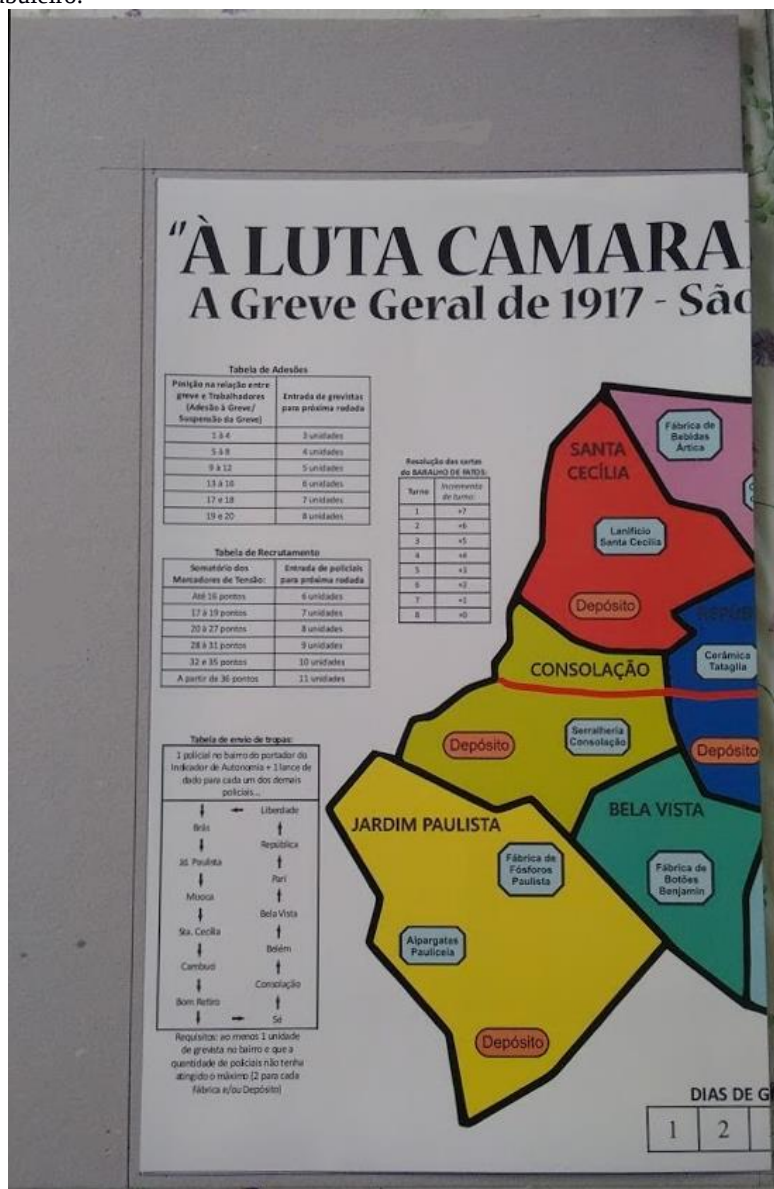
Marcar internamente nas margens de cima, de baixo e em uma lateral, 0,5 cm.



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 25: Produção do jogo, 2ª etapa

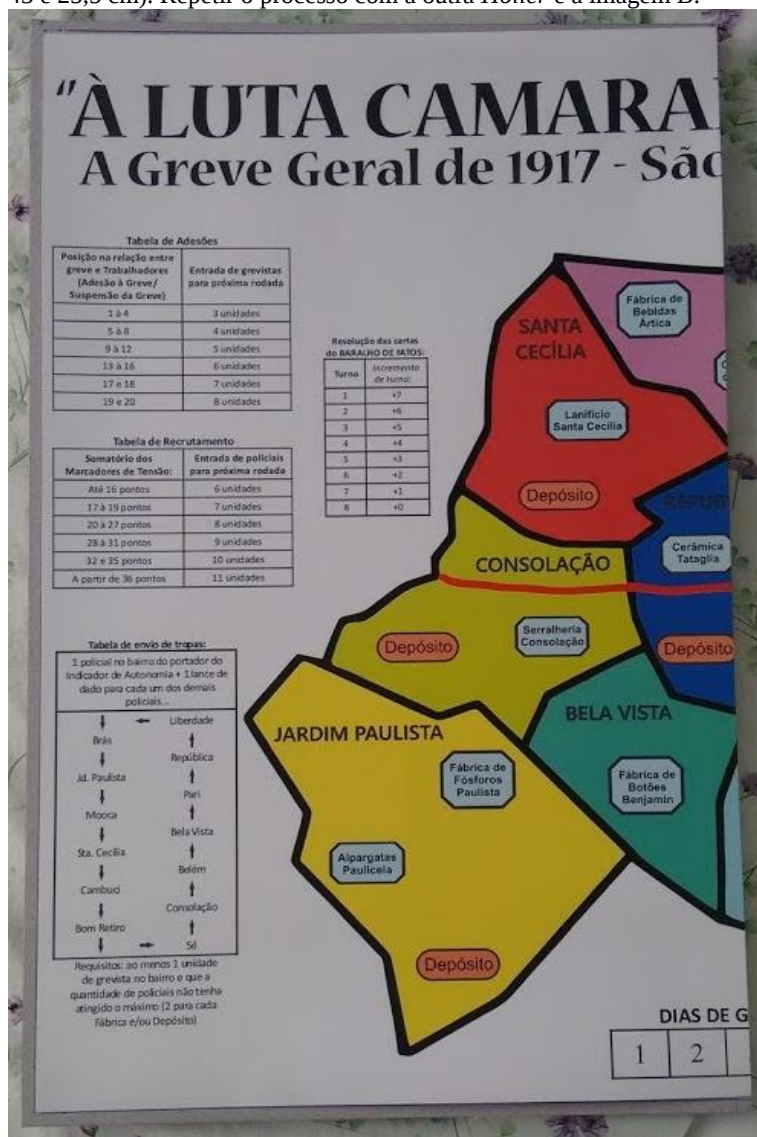
Conferir se as margens internas correspondem ao tamanho da imagem A do tabuleiro.



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 26: Produção do jogo, 3ª etapa

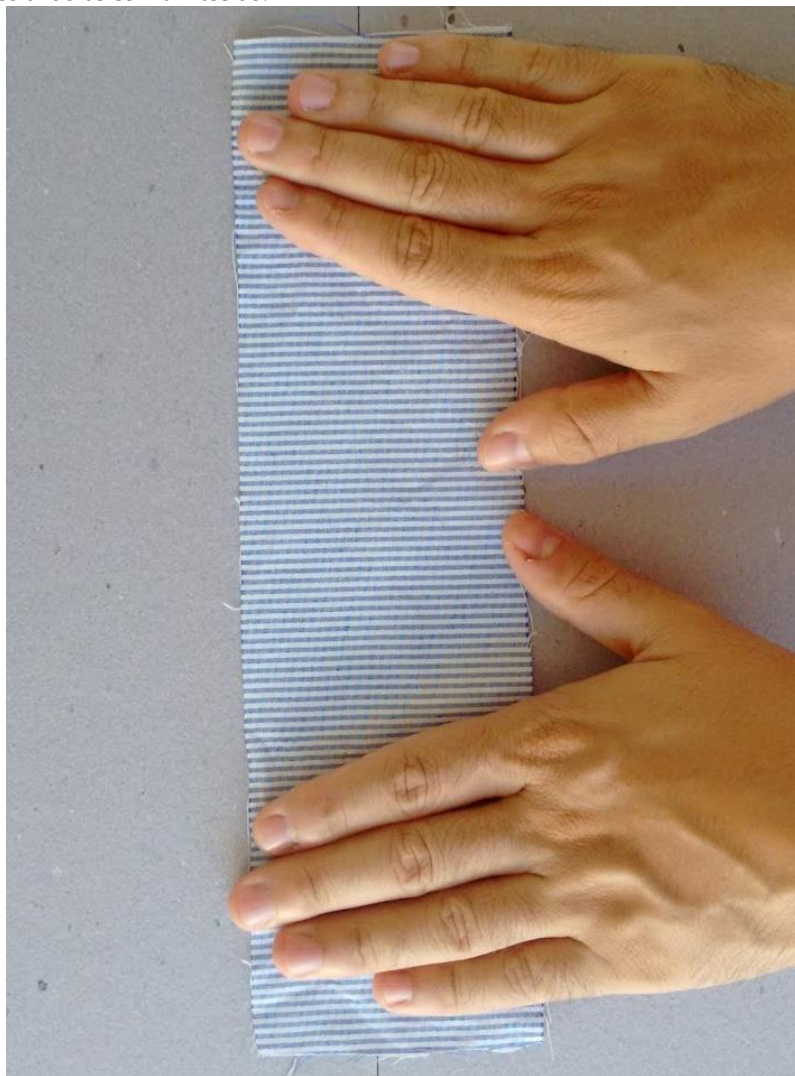
Retirar os excessos do *Holler*, cortando as imagens nas marcas externas (as de 43 e 25,5 cm). Repetir o processo com a outra *Holler* e a imagem B.



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 27: Produção do jogo, 4ª etapa

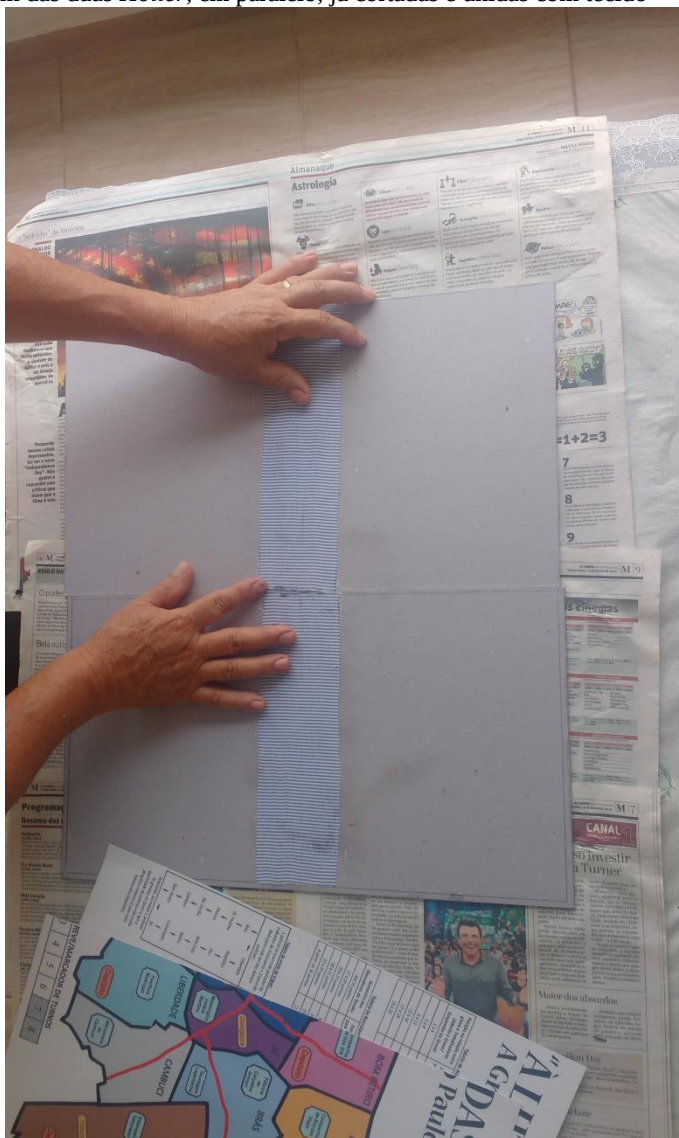
Cortar os *Holler* na metade, no sentido vertical. Unir as partes recém cortadas colando-as com um tecido.



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 28: Produção do jogo, 5ª etapa

Imagem das duas *Holler*, em paralelo, já cortadas e unidas com tecido



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 29: Produção do jogo, 6ª etapa

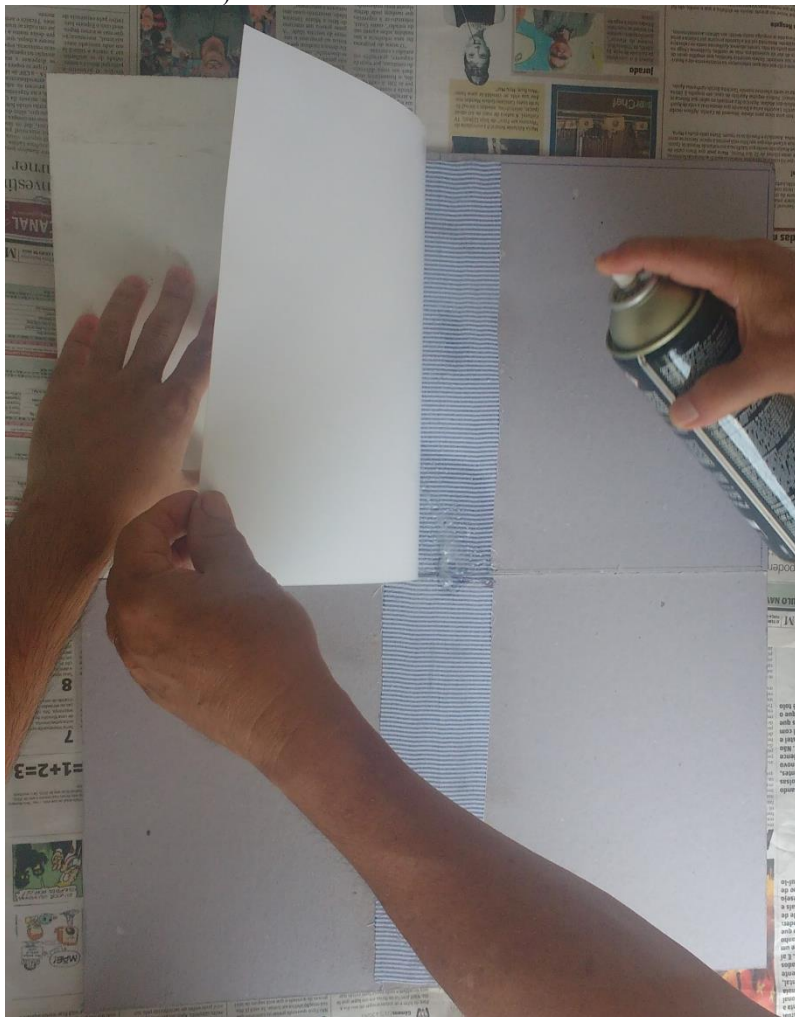
Posicionando a imagem B, nas marcas internas do *Holler* (antes de colá-la)



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 30: Produção do jogo, 7ª etapa

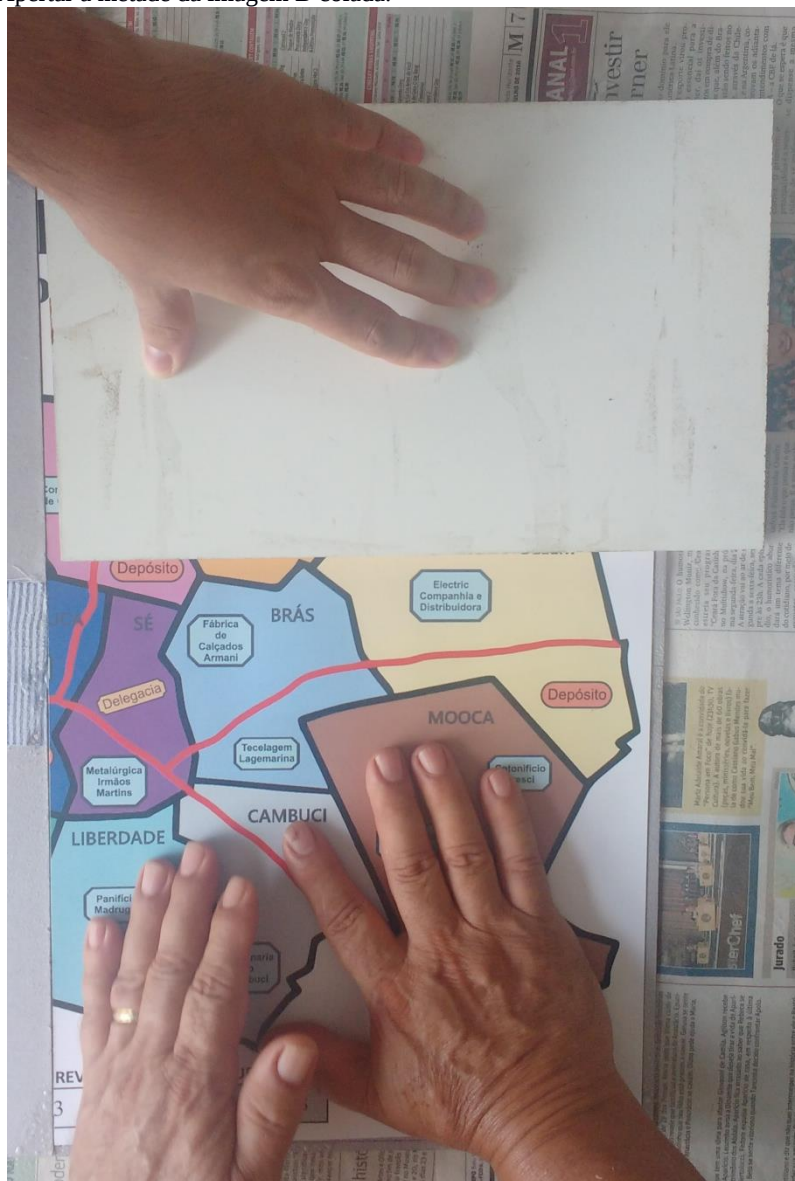
Enquanto se apoia metade da imagem B, levanta-se a outra, passando cola branca “extra forte” sobre o *Holler* (a imagem mostra o uso de uma cola *spray*, que, depois percebi não ser necessária, dado o custo/benefício da cola branca “extra forte” ser maior)



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 31: Produção do jogo, 8ª etapa

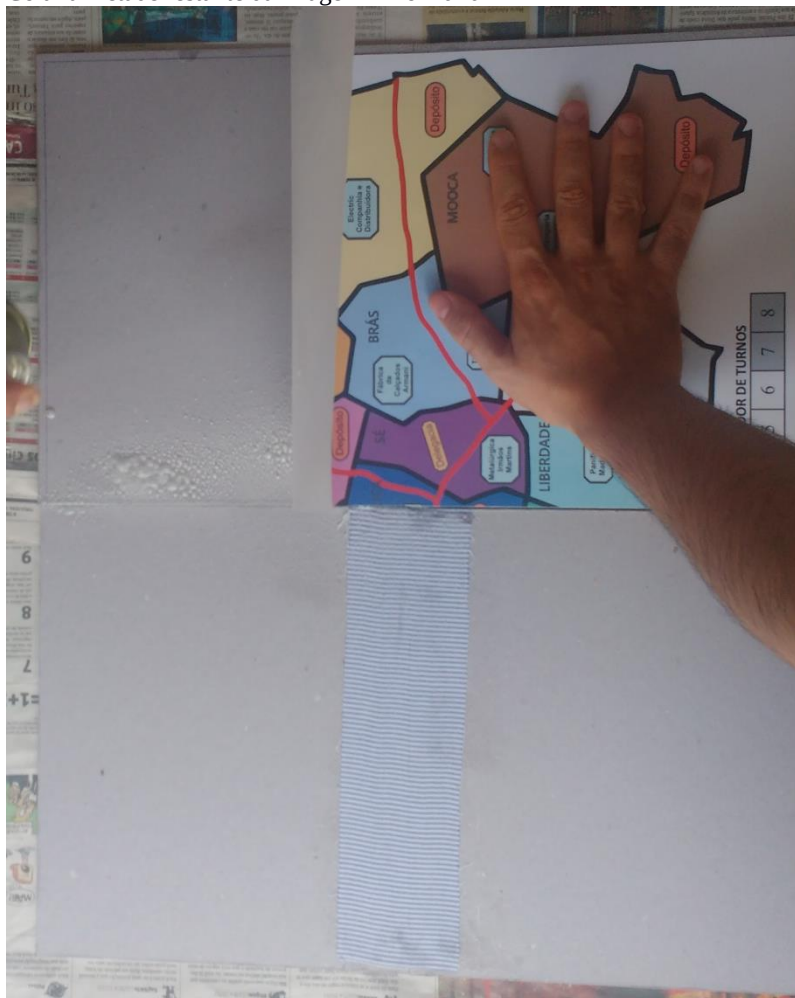
Apertar a metade da imagem B colada.



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 32: Produção do jogo, 9ª etapa

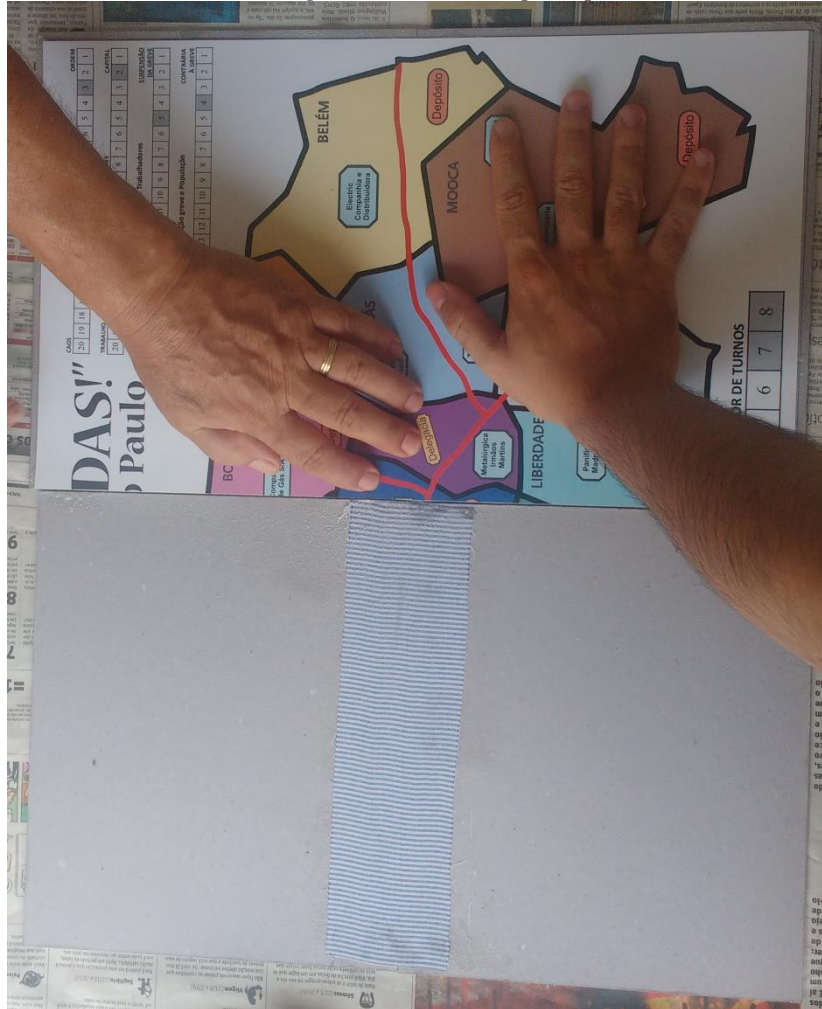
Colar a metade restante da imagem B no *Holler*



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 33: Produção do jogo, 10ª etapa

Fixar bem a colar entre a imagem B e o *Holler*. Repita o processo no outro lado.



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 34: Produção do jogo, 11ª etapa

As duas imagens coladas no *Holler* e posicionadas lado a lado



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 35: Produção do jogo, 12ª etapa

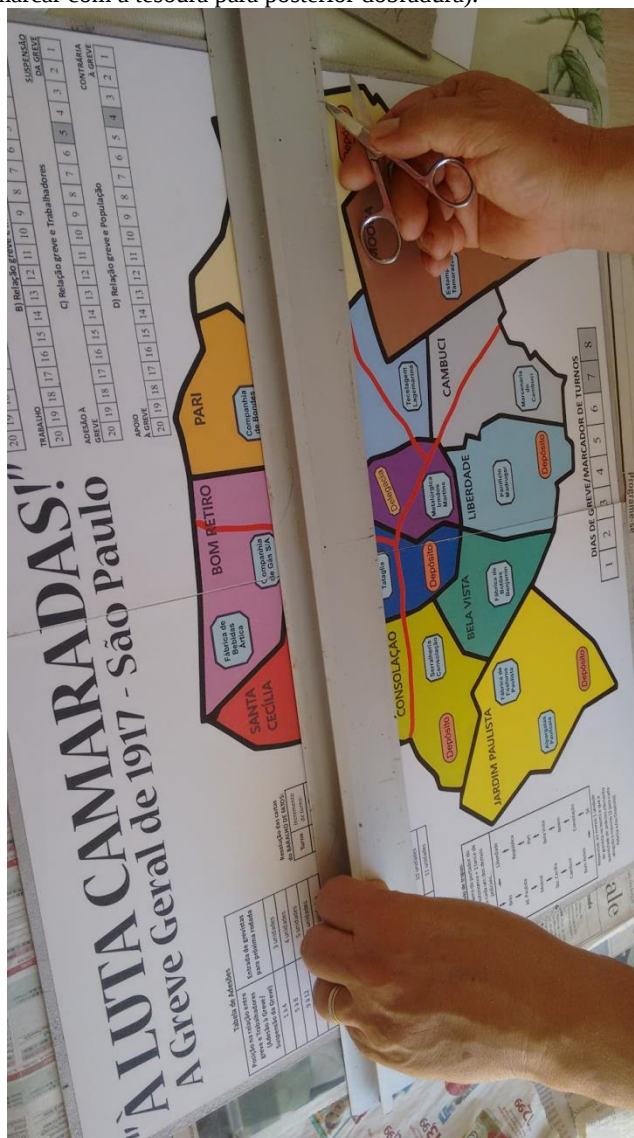
Colocar pesos acima das imagens por algumas horas para obter uma boa fixação.



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 36: Produção do jogo, 13ª etapa

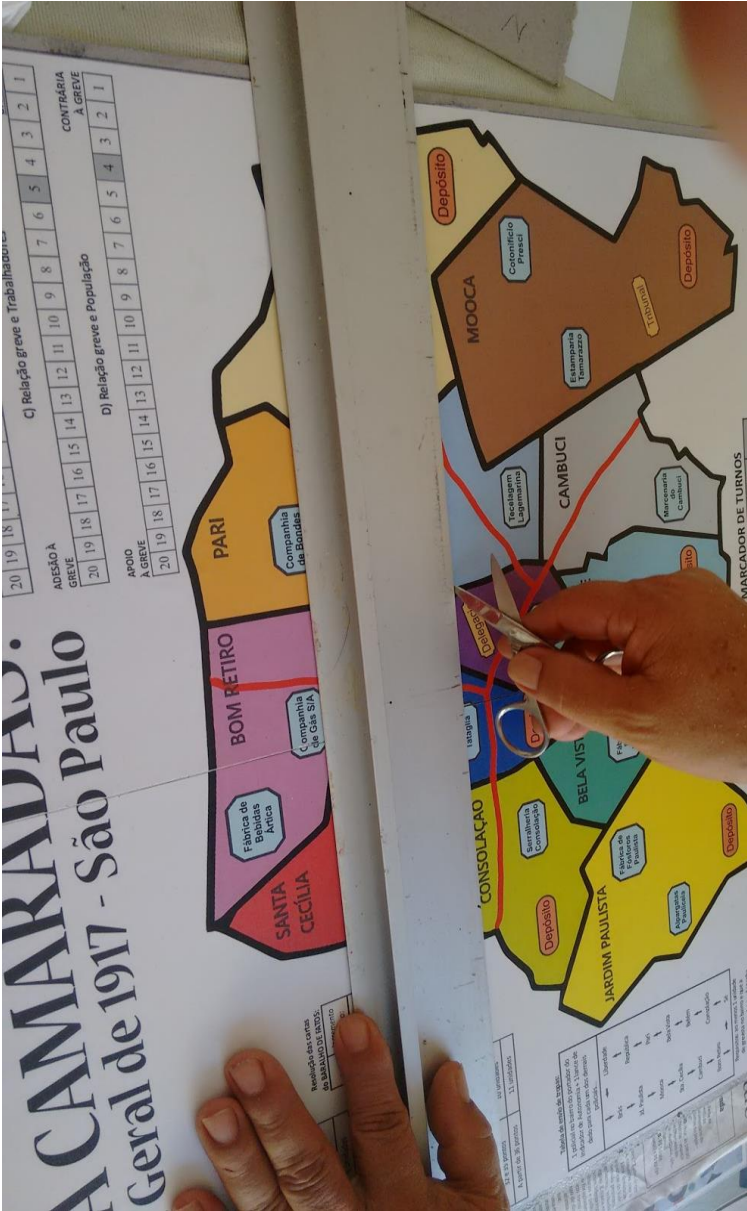
Depois de fixado, vincar as imagens A e B com um tesoura de ponta no sentido horizontal, acima do corte entre os *Hollers* (obs.: não se deve cortar as imagens, apenas marcar com a tesoura para posterior dobradura).



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 37: Produção do jogo, 14ª etapa

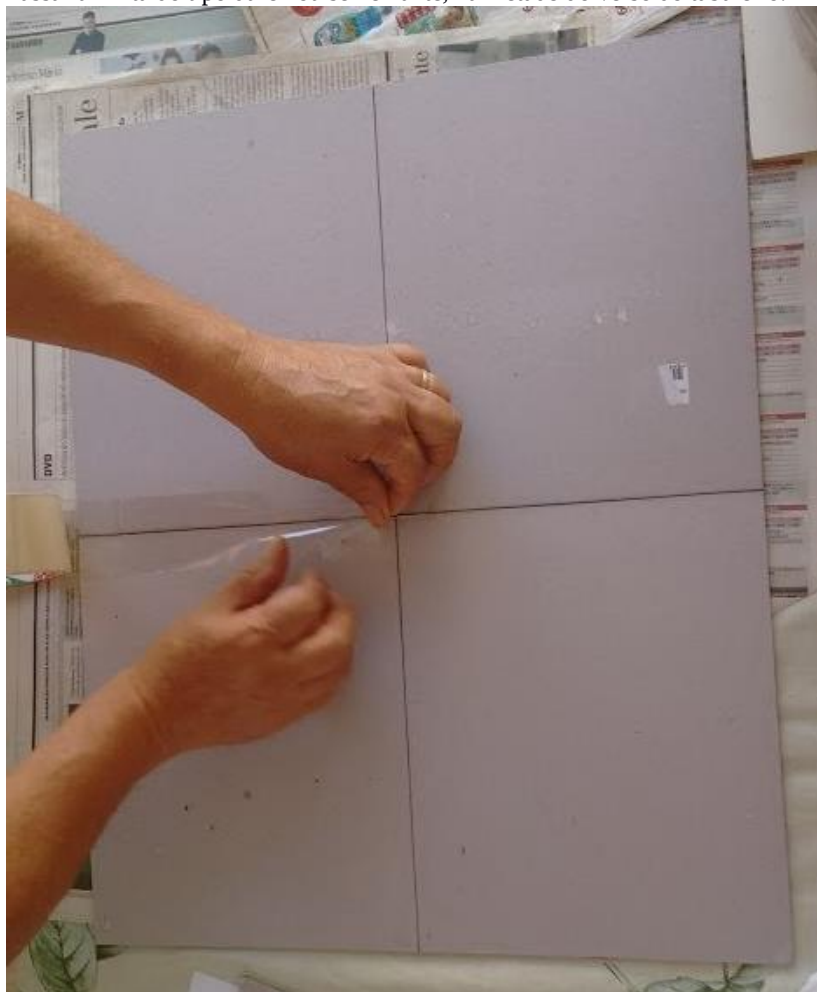
Continuando o sentido do vinco.



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 38: Produção do jogo, 15ª etapa

Passar um fita do tipo durex ou semelhante, na metade do verso do tabuleiro.



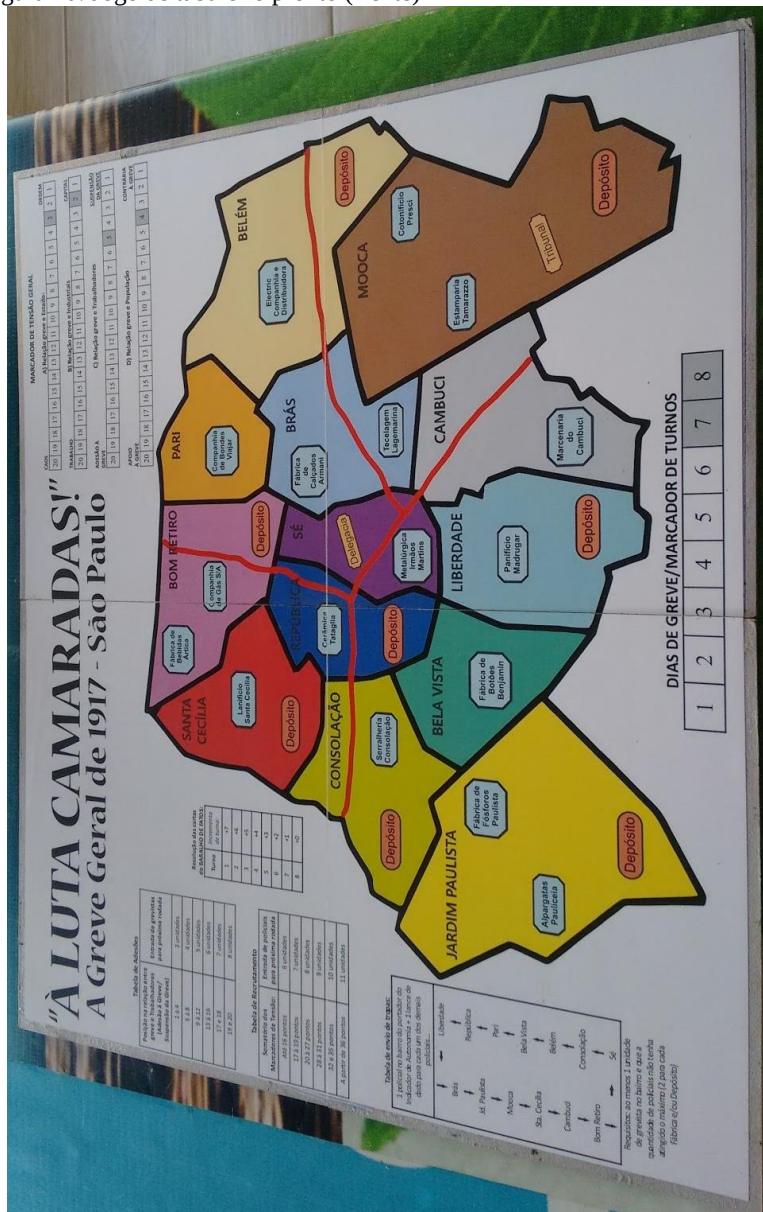
Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 39: Jogo de tabuleiro pronto (verso)



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 40: Jogo de tabuleiro pronto (frente)



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Figura 41: Jogo de tabuleiro pronto (dobrado)



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Acerca dos baralhos é necessário usar um papéis com gramatura superior à do papel sulfite (75 ou 90 g/m²) e com uma variação de cinco cores; a cor em si não é importante, mas o fato de que cada baralho tenha uma cor diferente à dos demais.

Nos testes que fiz com este material, obtive uma qualidade superior do ponto de vista da nitidez dos conteúdos das cartas, quando estas foram impressas em papel sulfite branco e posteriormente colado em papel colorido. Uma opção para baratear os custos é usar cartolinas coloridas e recortá-las.

Tabela 19: Quantidades de folhas usadas nos baralhos do jogo

Baralho de Ação Direta	4 folhas creme
Baralho de Fatos	3 folhas alaranjadas
Baralho de Grevistas	4 folhas brancas
Baralho de Contra-ataque: Estado	4 folhas amarelas
Baralho de Contra-ataque: Industriais	4 folhas azuis
Total:	19 folhas de cores distintas

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Em relação aos demais componente impressos, são necessárias 8 folhas A4 de gramatura superior. Três pras Fichas dos Personagens e uma folha para cada um dos casos a seguir: peças dos personagens (as fisionomias deles); o Indicador de Autonomia e fichas de procurada(o) pela polícia; o “Panfleto: Camaradas!”; o “Desfecho da greve: tabela de conversão da pontuação final” e para o “Guia de acompanhamento da greve”.

Tabela 20: Quantidades de folhas usadas nos demais componentes impressos do jogo

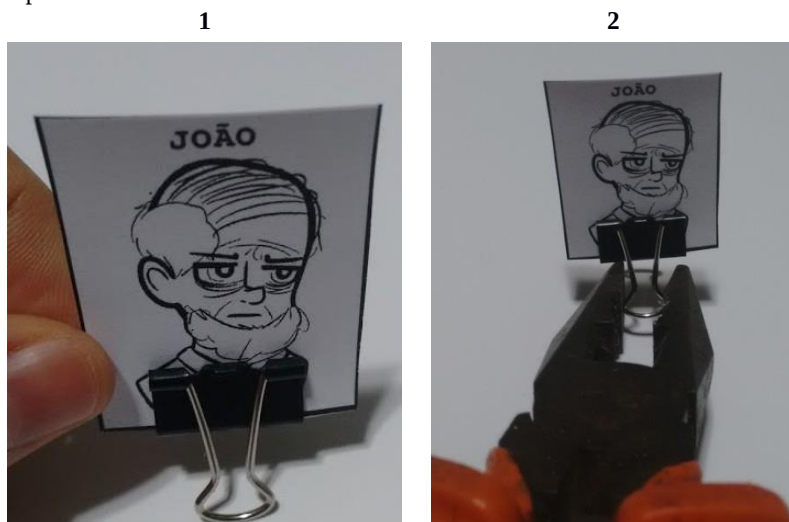
Fichas dos Personagens	3 folhas
Peças dos Personagens	1 folha
Indicador de Autonomia e Fichas “procurada(o) pela polícia	1 folha
“Panfleto: Camaradas!”	1 folha
“Desfecho da greve: tabela de conversão da pontuação final”	1 folha
“Guia de acompanhamento da greve”	1 folha
Total:	8 folhas

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Dentre estas as peças dos personagens possuem tratamento diferencial, na medida em que depois de colar verso com verso a fisionomia de um grevista, deve-se colocar uma base de apoio neste através de um prendedor de papel/*binder clip* de 15 ou 19mm.

Após ajustar o prendedor na base do personagem (1) deve-se retirar a parte metálica daquele com um alicate (2). Reproduzo o procedimento na sequência.

Figura 42: Preparação das peças de personagens com prendedor de papel/*binder clip*



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Sobre as peças do jogo não-imprimíveis, encontrei algumas empresas que as produziam, mas a um custo bastante elevado. Desta maneira adotei como material para estas peças, miçangas, as pequenas contas usadas para pulseiras e colares. O que aconselho é que se escolha formatos de miçangas desde que tenham uma base adequada para não manterem-se rolando no tabuleiro. São três tipos usados:

Figura 43: Marcadores de pontuação, as Unidades de Grevistas e as Unidades de Policiais.



Fonte: Produção do próprio autor, 2016. Fotografia.

Tabela 21: Marcadores de pontuação, as Unidades de Grevistas e as Unidades de Policiais.

Marcadores de pontuação	51 miçangas arredondadas de base plana gema
Unidades de Grevistas	75 miçangas arredondadas e vazadas pretas
Unidades de Policiais	52 miçangas arredondadas e vazadas marrons

Fonte: Produção do próprio autor, 2016.

Por fim, como último componente do jogo, uso 5 dados de seis faces. Relativamente, é um dos itens mais caros do jogo. Como atualmente a maioria dos estudantes possuem *smartphones*, pesquisei por aplicativos gratuitos que simulam a rolagem de dados. A lista de opções é variada. Existe um bem simples e leve, disponível no sistema *Android*. É só buscar por “Dados topobyte” na central *Play Store* e instalar e começar a jogar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destas páginas apresentei o resultado de notas, leituras e reflexões no sentido de desenvolver o ensino de história através de um jogo de tabuleiro moderno do tipo “temático”. Essa fundamentação passou pela discussão sobre os jogos como objeto de pesquisa e o histórico dos jogos através das diversas funções que desenvolveram em suas três modalidades fundamentais: os jogos de tabuleiro clássicos, tradicionais e modernos. Pude constatar que, se por um lado os jogos de tabuleiro começam a ser produzidos em larga escala com a industrialização – numa espécie de “era de ouro” dos jogos de tabuleiros –, por outro, o sentido dos jogos ficou cada vez mais restrito com o lúdico e o entretenimento.

As modificações das noções e das formas de contagem do tempo, resultantes da Revolução Industrial, em seu afã pela produtividade, pelo corte dos desperdícios e maximização dos rendimentos, vai dar eco as críticas de feições moralizantes sobre os jogos que se instituíram desde o advento do cristianismo. Os jogos, entendidos como sinônimos de entretenimento são retratados como “perda de tempo”, fonte de ansiedade e propensão a vícios pela juventude, dentre outros.

Esta concepção negativista sobre os jogos também se manifesta no ambiente escolar. Com exceção das séries iniciais, para muitos, o educar e o brincar são verbos – e atitudes – irreconciliáveis: a escola, portadora da transmissão de saberes universalmente constituídos pela civilização não pode associar-se ao não-sério e aos jogos. A mesma perspectiva, que também associa o professor como o portador do conhecimento e o estudante como um ser “vazio de saberes”, é permeada tanto por normas de conduta quanto por quesitos de produtividade e critérios quantitativos de reprodução do conhecimento. De um ponto de vista acadêmico esta perspectiva está a muito superada, mas, no chão da sala de aula, não é difícil encontrar quem a reproduza; ela se manifesta na prática dos profissionais que prezam com vigor por concluir o cronograma – “vencendo os conteúdos” – e preocupam-se apenas secundariamente se tais conhecimentos estão fazendo alguma mudança na forma de encarar o mundo do público estudantil.

De outra maneira, o histórico sobre os jogos revelou o quanto eles desempenharam distintas funções sociais: religiosas, desportivas, estratégico-militares. E mais: ainda que não sejam projetados para atender a propósitos pedagógicos, eles são transmissores de valores e muitos expressam alguma concepção da vida social. Neste sentido,

mentionei os casos dos jogos de guerra durante a Primeira Guerra Mundial, que fomentava um espírito chauvinista e antibritânico nas crianças alemãs e o Banco Imobiliário – totalmente reformulado a partir de um jogo que expunha uma crítica à especulação imobiliária e a concentração de renda em seu inverso: premiando com a vitória aquele que acumula capital à custa dos adversários que perdem suas propriedades e são levados à bancarrota.

Por esta razão julguei como exagerado o foco de pesquisa entre jogos e ensino restringir-se aos jogos eletrônicos; minha argumentação apontou para o fato dos jogos possuírem uma relação antiga com o ensino (demonstrada desde clássicos como o *Go* e o Xadrez, utilizados para a formação de elites há milênios) e que atribuir uma novidade aos videogames e computadores era limitar a questão.

É certo que as análises aos jogos eletrônicos são importantes; minha ressalva vai ao sentido de ampliar esse objeto de estudo aos jogos de tabuleiro. Reivindiquei assim a utilização dos jogos de tabuleiro modernos como objeto de pesquisa e projeto deste trabalho, entendendo que as mudanças substanciais que estes títulos obtiveram nas últimas décadas (em comparação aos jogos de tabuleiro tradicionais), propiciariam um potencial para o ensino-aprendizagem. Além disso, os jogos de tabuleiro modernos seriam mais adequados ao ambiente escolar por uma questão de viabilidade de produção e reprodução: assim as etapas como concepção, projeto e *design* de jogos que exigem um baixo nível de conhecimentos técnicos (em comparação com a produção de um jogo eletrônico), podendo ser realizados por professores e professoras, os quais também poderiam reproduzir as unidades do jogo a um baixo custo com uma produção de caráter artesanal e caseira. Agrega-se a isso que a reprodução de algumas unidades de jogos de tabuleiro em uma sala de aula contempla à universalidade daqueles estudantes, o que seria um entrave ao se aplicar os jogos eletrônicos, considerando-se a precariedade da infraestrutura que afeta o ensino público.

No trabalho listo algumas experiências de projetos com jogos em escolas (*Grupo Jedi*, *Gamificação de Sorocaba*, *Projeto Oficinas Lúdicas*, *Célula*) e iniciativas de jogos de tabuleiro produzidos para o ensino de história. Constatei alguns destes jogos produzidos por professores de história, os quais publicam suas experiências com esta linguagem e analisam suas possibilidades e limitações. Entretanto é difícil realizar uma síntese destas produções uma vez que são encontradas de maneira tão dispersa e esporádica. Quem sabe uma abertura frente ao exclusivismo dos jogos eletrônicos como objetivo de

pesquisa possa contribuir – como é a intenção deste trabalho – para tornar viável a produção de jogos de tabuleiro como recurso no ensino de história.

Investiguei ainda alguns jogos de tabuleiro modernos disponíveis no mercado para perceber como desenvolviam o conteúdo histórico e como forma de problematizar o modo como eu poderia fazê-lo. Assim realizei um exercício de abstração em três jogos: um jogo clássico (Xadrez) e dois jogos modernos (um *euro* – *Colonizadores de Catan*, e um *jogo temático*, *Twilight Struggle*).

A ideia de perceber os jogos como uma sucessão de avaliações e escolhas aproximava-os das análises de conjunturas, dado o viés reflexivo-propositivo de intervenção na realidade destas. A partir deste ponto de intersecção, aprofundi ainda mais a relação entre análises de conjunturas e jogos ao tentar visualizar as categorias daquelas análises pela decomposição de elementos dos jogos. Assim desenvolvi um padrão de análise para fundamentar o jogo a ser produzido.

Esta experiência foi interessante na medida em que o *euro* analisado dedicava grande parte do seu enfoque à jogabilidade – o que não conferia uma estrutura interessante para o ensino –, enquanto o “*jogo temático*”, dado seu rigor pelo desenvolvimento do tema, possuía uma dinâmica mais promissora para abordar contextos históricos através de seus elementos. Percebi então que o jogo analisado sobre a Guerra Fria possuía assim fundamentação histórica consistente, embora houvesse limitações e lacunas sobre de que fato ele pudesse proporcionar em termos de ensino aos estudantes.

Estas reflexões teóricas levaram-me a uma problematização maior sobre os jogos de tabuleiro modernos e a buscar uma teorização na área do *design* acerca de diferentes categorizações dos jogos. Desta maneira, a partir do conceito de sistema de jogos de Littlejohn, elaborei uma categorização para um *Sistema de ensino histórico*: uma série de requisitos (objetos, atributos, relações internas e ambiente) que contribuíssem como um modelo de projeto para a elaboração de jogos centrados no ensino de história.

Creio que esta teorização, juntamente como as considerações sobre o processo de criação do jogo e as indicações tecidas sobre como reproduzir outras unidades, são subsídios importantes no sentido de apontar direções para levar este trabalho às salas de aula, bem como demonstrar a viabilidade deste tipo de iniciativa, influenciar outros projetos semelhantes.

Em certa medida considero este trabalho um desdobramento do livro *Jogos e ensino de história*, organizado por Marcello Paniz

Giacomoni e Nilton Mullet Pereira. Este livro atuou como uma importante referência, na medida em que a bibliografia sobre jogos (de tabuleiro) e ensino é escassa.

Por outro lado, ela abre outra direção a partir daquele caminho: a de oferecer reflexões acerca de jogos de tabuleiro modernos ao ensino. Embora existam jogos temáticos brasileiros históricos no mercado, esta é certamente uma produção pioneira em sua proposta para o ensino de história.

Outro resultado significativo atingido com este trabalho, para além de suas reflexões teóricas é o de apresentar – ainda que aparente ser óbvio ou redundante – um jogo que funciona. Afirmando isto porque a despeito da concepção do jogo, que é em certa medida teórica e idealizada, a transposição destas ideias para o tabuleiro é extremamente truncada e complexa. O que abordei como “base matemática” do jogo é o conjunto de relações internas que se estabelecem no decorrer de uma partida. Quanto mais complexo um jogo é, mais difícil se torna encontrar uma sintonia entre estas variáveis.

Para se ter um noção, o processo desenvolvido por grandes empresas, envolve equipes que trabalham por meses ou anos, executando muitos ajustes e *playtests* até o jogo ficar pronto para o lançamento (e ainda assim não é incomum serem lançados jogos com falhas).

Apesar das muitas sugestões recebidas de amigos e pessoas próximas para os entraves que emperravam a jogabilidade do jogo (a qual sou muito grato), este projeto foi resultado de uma empreitada individual; em certa medida tornar um jogo de tamanha complexidade jogável é – sem exageros ou ares de grandeza – louvável. Fico contente com este resultado e de saber que não acabei com um protótipo incompleto que não pudesse ser aplicado em sala de aula; isto por fim demonstra que não só como palavras que ele é possível – e outros jogos também o são.

Embora eu tivesse – alguma, mas não suficiente – consciência dessas dificuldades do projeto, assumi o compromisso de optar por um jogo de complexidade, tal qual os “jogos temáticos” o são. Entretanto, como complemento deixo minha sugestão aos colegas que desejarem elaborar um jogo para o ensino de história de optarem por jogos mais simples (os *euros* são uma boa pedida), que busquem a elaboração de um ou dois conceitos históricos. Não é meu desejo desanimar ninguém, pelo contrário, mas o desenvolvimento de um “jogo temático” exige muita dedicação e persistência – e uma ideia ótima pode vir a efetivar em um prazo bem extenso. Com base em minha experiência considero o

período de um ano, um prazo bastante curto para o desenvolvimento do conceito, leitura bibliográfica, elaboração, *playtests* e finalização de um “jogo temático”.

A partir de testes realizados com pessoas com idade aproximada aos estudantes (do Ensino Médio), penso que o jogo será de fácil assimilação e terá boa receptividade entre os estudantes. Deixo também aberto um canal de comunicação, como forma de averiguar como esta experiência está ocorrendo entre colegas professores, tirar dúvidas e receber sugestões e críticas, bem como disponibilizar os materiais do jogo para impressão e explicando como se joga através de alguns vídeos.

Penso que juntamente com a mediação do professor, o jogo alcança satisfatoriamente seu intento de situar os estudantes entre diferentes temporalidades, na revisão e mobilização de conceitos históricos. Espero ainda que a mecânica cooperativa do jogo atue no sentido de aumentar a sociabilidade entre os estudantes e que o desenvolvimento da empatia para os personagens-grevistas seja mobilizado no reconhecimento das diversas lutas sociais que surgirão no futuro.

Este talvez seja um caminho para que os estudantes percebam-se enquanto sujeitos históricos e inspirem-se em problematizar o mundo a seu redor, questionem a mídia e mobilizem-se contra todas as formas de opressão e exploração. Que os estudantes-jogadores entendam que além de serem *Homo ludens* também são *Homo historicus*. E a história depende de nós para ser feita de uma forma mais justa e democrática.

GLOSSÁRIO

Aplicativo ou **app**: aplicativo, softwares que realizam as mais diferentes funções, uma vez instalados em um smartphone.

FPS ou **First Person Shooter** (Do inglês: Tiro em primeira pessoa): sigla que alude aos jogos em que o personagem do jogo não aparece, mas apenas sua visão: suas mãos, armas e o cenário à sua frente. Ou seja, a visão do personagem do jogo é a mesma do jogador, como se fosse a primeira pessoa do singular (“eu”).

Hoax (do inglês: embuste, farsa): Seu objetivo é “propagar boatos pela internet de forma que a informação distorcida chegue ao maior número possível de indivíduos. (...) Na internet (...) as ferramentas de comunicação são muito mais rápidas. Uma pessoa pode receber um *hoax* por e-mail e enviá-lo em poucos segundos para a sua lista de contatos ou divulgá-lo em uma rede social, permitindo que várias pessoas ao mesmo tempo vejam este conteúdo” (ALECRIM, 2012).

Jogabilidade: a jogabilidade é um índice sobre a experiência geral dos jogadores com o jogo, bem como um tipo de medida sobre a capacidade do jogo ser “jogável”. Isto significa que um jogo com alta jogabilidade propicia uma boa experiência aos jogadores – do contrário, poderíamos dizer que as regras são confusas, injustas ou que o jogo demora muito ou outros fatores, como a arte ser desagradável ou as peças serem difíceis de manusear.

Jogos de tabuleiro clássicos: são os jogos que possuem centenas ou milhares de anos, criados antes de Revolução Industrial e que se caracterizaram pela produção artesanal e difusão limitada durante séculos. Exemplos: Gamão, Xadrez, Dama, Go, Senet, etc;

Jogos de tabuleiro tradicionais: compreendem a primeira grande geração de jogos produzidos em larga escala. Engloba desde os títulos da segunda metade do século XIX até os da década de 1980 (anterior ao surgimento dos videogames). Utilizo o adjetivo “tradicional” porque são os jogos industrializados mais conhecidos pelas pessoas, graças a sua difusão em escala global, o que rendeu a alguns títulos recordes de vendas. Estes jogos em geral tem forte dependência de sorte, utilizam casas para deslocamento de peças e muitas vezes possuem

rejogabilidade regular ou baixa. Exemplos: Banco Imobiliário (*Monopoly*), Risk, War, Jogo da Vida, Detetive, etc;

Jogos de tabuleiro modernos: compreendem a segunda grande geração de jogos produzidos em larga escala. Fruto da renovação de sua geração precedente, após o decréscimo de vendas causada pela popularização dos videogames, jogos eletrônicos e *multiplayer*. Podemos estabelecer como marco a consolidação desta modalidade o ano de 1995, com o resultado do boom da premiação do *SpieldesJahres* (embora estes jogos já existissem antes) e seu prosseguimento até a atualidade. Os *Jogos de Tabuleiro Modernos* englobam os *Eurogame*s e os *Ameritrash*/“*Jogos Temáticos*”, em sua ênfase pelo planejamento, estratégia e/ou a continuidade de temas de franquias e confrontos.

Joystick: são os controles usados nos consoles de videogames ou em computadores. Recentemente alguns *joysticks* passaram a incluir sua movimentação como meio de acionar comandos além dos botões, enquanto outros videogames descartaram seu uso em alguns jogos substituindo-os pelos movimentos dos jogadores através de um escaneamento corporal.

Mecânica: são as condições que permitem que o jogo seja jogado, a maneira como a jogabilidade será explorada. Durante a elaboração de um jogo, o designer cria mecânicas que definem um espaço de possibilidades para os jogadores, buscando a melhor jogabilidade possível. Por sua vez, enquanto jogam, os jogadores exploram o espaço de possibilidades condicionado pelas mecânicas, buscando as melhores estratégias para o jogo.

Multiplayer: jogo eletrônico online simultâneo a vários jogadores.

Rejogabilidade: a rejogabilidade é a capacidade de se jogar mais de uma vez o mesmo jogo sem que as partidas se tornem réplicas das anteriores e que o espaço para novas situações seja possível pela recombinação de elementos do jogo.

Wargames: jogos com temática de guerra.

REFERÊNCIAS

Fontes obtidas em meio eletrônico:

ALVES, Ana Carolina Oliveira; SILVA, Henrique Dias Sobral. O jogo como prática pedagógica: pensando a República Velha, territorialização e fontes históricas em sala de aula. **Anais do XVI Encontro Regional de História**. ANPUH RIO. Saberes e Práticas Científicas. Anpuh-Rio. 28 de julho à 1º de agosto de 2014. Disponível em:

<http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400278253_ARQUIVO_oliveirasobral_ANPUH_1_.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2015.

ANDRADE, Flávio. Possibilidades de uso do RPG. **RPG OnLine**. Disponível em: <<http://www.rpgonline.com.br/noticias.asp?id=123>>. Acesso em 2 de janeiro de 2014.

Área urbanizada 1882-1914. Censo de 1900. **Histórico demográfico do município de São Paulo**. Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/1900.php>. Acesso em: 25 de setembro de 2015.

ATTIA, Peter. A História Completa dos Boardgames. **CrazyMepples**. Traduzido por Tiago Ratto. Disponível em: <<http://www.crazymepples.com.br>>. Acesso em: 1º de fevereiro de 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no Ensino Fundamental. In: HICKMANN, Roseli Inês (Org.). **Outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. Disponível em: <www.pead.faced.ufrgs.br/sites/.../O_tempo_historico_no_ensino_de_historia.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2016.

BIZERRA, Hellen. Pokémon Go causa seis mortes em acidente em Goiás #boato. **Boatos.org**. 10 de agosto de 2016. Disponível em: <<http://www.boatos.org/brasil/pokemon-go-causa-seis-mortes.html>>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

BOARDGAMES BRASIL. **Facebook**. Grupo de rede social. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/boardgames.brasil/>>.

BOARD GAME GEEK. **BoardGameGeek**. Disponível em:
<<https://boardgamegeek.com/>>.

CAIMI, Flávia Eloísa. História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate? In: Simpósio Nacional de História, 25., 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História** – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. CD-ROM. Disponível em: <<https://anais.anpuh.org/?p=15327>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2017.

CAMARGO, Vera Toledo de. Jogo de pelota e sacrifício humano. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 56, n. 1, Jan. 2004. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252004000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 de novembro de 2015.

CARVALHO, José Murilo de. “Tudo pode acontecer, até um sério conflito social”, diz historiador sobre crise política”. Entrevista concedida à Fernando Duarte. **BBC Brasil**. 22 de março de 2016. Disponível em:
<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160321_brasil_repubblica_manca_entrevista_fd> Acesso em: 2 de abril de 2016.

COUTINHO, Dário. Doom: veja as curiosidades mais bizarras da história do violento FPS. **TechTudo**. 6 de agosto de 2014. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2014/08/doom-veja-curiosidades-mais-bizarras-da-historia-do-violento-fps.html>>. Acesso em 13 de agosto de 2016.

Cronologia do golpe. **Blog da Boitempo**. Disponível em:
<<https://blogdaboitempo.com.br/cronologia-do-golpe/>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2017.

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.

Da eleição ao impeachment. Veja fatos de outubro de 2014 até o julgamento final do Senado, em agosto de 2016. Processo de impeachment de Dilma. **G1**. Política. Publicado em 31 de agosto de

2016. Disponível em:

<<http://especiais.g1.globo.com/politica/2016/processo-de-impeachment-de-dilma/da-eleicao-ao-impeachment/>>. Acesso em: 14 de novembro de 2016.

DAROIT, Guilherme. Jogos de tabuleiro renascem e ganham adeptos.

Jornal do Comércio. 4 de janeiro de 2016. Disponível em:

<<http://jcrs.uol.com.br/conteudo/2016/01/economia/475240-mercado-de-jogos-de-tabuleiro-renasce-e-ganha-espaco.html>>. Acesso em: 14 de agosto de 2016.

DESENVOLVEDORES DE BOARDGAMES, CARDGAMES E

AFINS. **Facebook**. Grupo de rede social. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/groups/desenvolvedoresboardgames/>>.

FERMIANO, Maria A. Belintane. O jogo como um instrumento de trabalho no Ensino de História?. **Revista História Hoje**. 2005, vol.3, n.7. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sDYQlwN9NcUJ:www.anpuh.org/arquivo/download%3FID_ARQUIVO%3D63+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=ubuntu>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Espaço e tempo: implicações no Ensino de História. **ANPUH** – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0177.pdf>>. Acesso em: 17 de julho de 2016.

FERREIRA, Emmanoel; FALCÃO, Thiago. Atravessando as bordas do círculo mágico: imersão, atenção e videogames. **Comunicação, mídia & consumo**. São Paulo, v. 13, n. 36, p. 73-93, Jan./abr. 2016.

Disponível em:

<<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/issue/view/45>>.

Acesso em: 14 de setembro de 2016.

FLORIPA ON PLAY. **Facebook**. Grupo de rede social. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/floripaonplay/>>.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In:

XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em**

destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf>. Acesso em: 7 de novembro de 2015.

GRUPO VIRTUOUS. A história do Xadrez. **Só Xadrez**. Disponível em: <http://www.soxadrez.com.br/conteudos/historia_xadrez/>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

GUERRA, Eduardo. Jogos na educação (mas não aqueles chatos!). **Galápagos Jogos**. 10 de maio de 2016. Disponível em: <<https://www.galapagosjogos.com.br/blogs/2/posts/jogos-na-educacao-mas-nao-aqueles-chatos>>. Acesso em: 14 de agosto de 2016.

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.

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

Jogos Alemães Durante a Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Antes do boom dos anos 90, os alemães já produziam material próprio desde o sec. XIX. **Strategos**. Jogos de Estratégia e história militar. 15 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://strategosjogos.blogspot.com.br/2011/08/jogos-alemaes-durante-primeira-e.html>>. Acesso em: 18 de maio de 2016.

KRUL, Alexandre José; EMMEL, Rubia. Possibilidades de trabalho com jogos no componente curricular de história do ensino fundamental. **IX Anped Sul**. Seminário em pesquisa em educação da região sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/pape/r/viewFile/3020/364>>. Acesso em: 15 abril 2015.

LEME LOPES, André Pereira. Lições em jogo. Competições criadas a partir de diferentes temas históricos provam que educação e diversão podem, sim, caminhar juntas. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Edição 72. Setembro de 2011. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/licoes-em-jogo>>. Acesso em: 6 de agosto de 2016.

LEME LOPES, André Pereira ¿Quién es el autor de um juego? Granularidad y historia em los juegos modernos. **La Autoría**. Reflexiones teóricas y análisis de las prácticas. Congreso Internacional, 22 y 23 de Octubre de 2015, Santiago de Compostela. Disponível em: https://www.academia.edu/17135002/ Qui%C3%A9n_es_el_autor_de_un_juego_Granularidad_y_historia_en_los_juegos_modernos?auto=download>. Acesso em: 7 de agosto de 2016.

LEME LOPES, André Pereira; FONSECA, Renato. Dados e cartas na escola: o potencial pedagógico dos jogos não-eletrônicos. **SBGames 2012**. XI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital. 2, 3 e 4 de Novembro de 2012. Centro de Convenções Ulysses Guimarães. Brasília – DF. Disponível em: http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S12.pdf>. Acesso em: 6 de agosto de 2015.

LIPPOLD, Walter. Brincar na aula de História: jogos, ensino e autoria (I). **O Fato e a História** (site). Arquivo de textos. 10 de abril de 2014. 2014a. Disponível em: <http://ofatoeahistoria.blogspot.com.br/2014/04/brincar-na-aula-de-historia-jogos.html>>. Acesso em: 7 de agosto de 2016.

LIPPOLD, Walter. Brincar na aula de História: jogos, ensino e autoria (II) Os Role-Playing Games e suas possibilidades no ensino de História. **O Fato e a História** (site). Arquivo de textos. quarta-feira, 17 de dezembro de 2014. 2014b. Disponível em: http://ofatoeahistoria.blogspot.com.br/2014/12/brincar-na-aula-de-historia-jogos_17.html>. Acesso em: 7 de agosto de 2016.

LOPES, Milton. Anarquismo e 1º de Maio no Brasil (1ª Parte). **PassaPalavra**. (site). 2009. Disponível em: <http://www.passapalavra.info/2009/09/11682>>. Acesso em: 20 de março de 2016.

LUDOPEDIA. Disponível em: <<http://ludopedia.com.br/>>.

MADRID, Miguel González. El análisis político de coyuntura. En torno a El dieciocho de Brumario de Luis Bonaparte. **Polis**. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial. Anuario de sociología. Biblioteca Jurídica Virtual. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Sociología. Número 1992, Año 1992. Disponível em: <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/indice.htm?r=polis&n=19921>>. Acesso em 16 de abril 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.

MATTHEWS, Jason; GUPTA, Ananda. **Twilight Struggle**. A Guerra Fria, 1945-1989. Manual de Regras. São Paulo: Devir Livraria, 2016. Disponível em: <<http://devir.com.br/twilight-struggle/>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

MATSUKY, Edgard. Pokémon Go foi criado para CIA espionar as pessoas #boato. **Boatos.org**. 25 de julho de 2016. 2016a. Disponível em: <<http://www.boatos.org/tecnologia/pokemon-go-cia-espionar.html>>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

MATSUKY, Edgard. Homem morre ao cair de prédio por causa de Pokémon Go #boato. **Boatos.org**. 8 de agosto de 2016. 2016b. Disponível em: <<http://www.boatos.org/tecnologia/homem-morre-pokemon-go.html>>. Acesso em: 12 de agosto de 2016.

MELO, Ruan. Projeto leva jogos de tabuleiro para alunos em escola: 'Aprendemos mais'. **G1**. Game Bahia. 12 de maio de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/game-bahia/2015/noticia/2015/05/projeto-leva-jogos-de-tabuleiro-para-alunos-em-escola-aprendemos-mais.html>>. Acesso em: 14 de agosto de 2016.

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

NALLIN, Claudia Góes Franco. **Memorial de Formação**: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – UNICAMP – Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=15526>.

Acesso 5 de novembro de 2015

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.

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_Adrian_o%202.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2014.

OLIVEIRA, André de. Impeachment levaria um ano e meio, quase todo o mandato de Dilma. Entrevista com Luiz Felipe de Alencastro. **El País**. 23 de fevereiro de 2016. Disponível em:

<http://brasil.elpais.com/brasil/2016/02/23/politica/1456242135_276277.html>. Acesso em: 2 de abril de 2016.

Origem dos jogos e brincadeiras. **Portal Educação**. 6 de fevereiro de 2013. Disponível em:

<<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/32269/origem-dos-jogos-e-brincadeiras#!1>>. Acesso em 2 de novembro de 2015.

Intervencionista confunde bandeira do Japão com símbolo comunista e vira piada. **Pragmatismo Político** (site). 17 de novembro de 2016.

Disponível em:

<<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/11/intervencionista-confunde-bandeira-do-japao-com-simbolo-comunista-e-vira-piada.html>>. Acesso em: 29 de janeiro de 2017.

ROMÃO, Rosana. Professor cearense possui acervo com mais de 5 mil jogos, que disponibiliza para a comunidade. **Tribuna do Ceará**.

Educação. 11 de novembro de 2014. Disponível em:

<<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/educacao/professor-apaixonado-por-jogos-de-tabuleiro-possui-acervo-com-mais-de-5-mil>>

[jogos-e-os-disponibiliza-para-comunidade-academica](#)>. Acesso em: 14 de agosto de 2016.

SANTOS, Daniel dos. A regra do jogo. **Revista Educação**. Tecnologia. Edição 207. 8 de Julho de 2014. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/a-regra-do-jogo>>. Acesso em: 14 de agosto de 2016.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de Tempo e Ensino de História. **História & Ensino**. Londrina, v. 14, agosto de 2008, p. 53-70. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11522/10227>>. Acesso em: 17 de julho de 2016.

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.

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e educação**: alguns apontamentos teóricos. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000147706>>. Acesso em 6 de janeiro de 2014.

STAVALE, Ricardo. O que é Ameritrash? **Redomanet**. Jogos de tabuleiro e RPG. Sexta-feira, 10 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://redomanet.blogspot.com.br/2012/02/o-que-e-ameritrash.html>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

VASCONCELOS, Evaldo. Uma breve história dos jogos de tabuleiro (parte 1). **Pipoca e Nanquim**. 14 de janeiro de 2012. 2012a Disponível em: <<https://pipocaenanquim.com.br/games-2/uma-breve-historia-dos-jogos-de-tabuleiro-parte-1/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2015.

VASCONCELOS, Evaldo. Uma breve história dos jogos de tabuleiro (parte 2). **Pipoca e Nanquim**. 31 de janeiro de 2012. 2012b. Disponível em: <<http://pipocaenanquim.com.br/games-2/uma-breve-historia-dos-jogos-de-tabuleiro-parte-2/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2015.

VASCONCELOS, Evaldo. Uma breve história dos jogos de tabuleiro (parte 3). **Pipoca e Nanquim**. 22 de fevereiro de 2012. 2012c. Disponível em: <<http://pipocaenanquim.com.br/games-2/uma-breve-historia-dos-jogos-de-tabuleiro-parte-3/>>. Acesso em: 5 de novembro de 2015.

VIANNA, Cynthia Semíramis Machado. Os erros no caso de Ouro Preto. **Observatório da Imprensa**. Edição 546. 14 de julho de 2009. Disponível em: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitos/os-erros-no-caso-de-ouro-preto>>. Acesso em: 24 de agosto de 2016.

VIEIRA, Gabriel Vinícius; DIAS, Guilherme; LOPES, William Molinos; DENARDIN, Maurício Duarte; FERRAZ, Naieni; SOARES, André Luis Ramos. Os Jogos de Tabuleiro como Prática de Ensino e Compreensão de Contextos Históricos, Sociais e Políticos. **4º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, Dourados, MS – 2009. Disponível em: <<http://jararaca.ufsm.br/websites/nep/download/TExtos/ARIV.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2015.

VIGANON, Davenir. Brincar na aula de História: jogos, ensino e autoria (III). O jogo Guerra das *poleis*, sua confecção e utilização em sala de aula. **O Fato e a História** (site). Arquivo de textos. quarta-feira, 22 de dezembro de 2014. Disponível em: <<http://ofatoeahistoria.blogspot.com.br/2014/12/brincar-na-aula-de-historia-jogos.html>>. Acesso em: 7 de agosto de 2016.

Bibliografia:

ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. pp. 147-166.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Jogos digitais e aprendizagens**: o jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos de jovens jogadores? Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Minas Gerais: UFMG/FaE, 2009.

BARTZ, Frederico Duarte. **Movimento Operário e Revolução Social no Brasil**: ideias revolucionárias e projetos políticos dos trabalhadores organizados no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Porto Alegre entre 1917 e 1922. Tese de doutorado. Programa de Pós- Graduação em História da UFRGS. Porto Alegre, maio de 2014.

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

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. “O marxismo e a História”. **As escolas históricas**. Lisboa: Europa-América, 1990.

CAMPOS, Cristina Hebling. **O sonhar libertário**: movimento operário nos anos de 1917 a 1920. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 1983.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. Série Fundamentos 109. São Paulo: Ática, 1995.

DOSSE, François. “Os anos Braudel” In: **A história em migalhas**: dos Annales à Nova História. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 101-166.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. pp. 63-98.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o Ensino de História** (Anos iniciais). São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Construindo jogos para o Ensino de História. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet.

(orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 117-147.

GLÉNISSON, Jean. “A História e o tempo”. **Iniciação aos Estudos Históricos**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1991. pp. 28-63.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2013

JINKINGS, Ivana. O golpe que vem vergonha de ser chamado de golpe. JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.) **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 11-14.

KNIZIA, Reiner. Design e teste de um jogo de tabuleiro – Lord of the Rings. SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**. Fundamentos do Design de Jogos. Volume 1. São Paulo: Blucher, 2014. p. 38-43.

LOPREATO, Christina da Silva Roquette. **O espírito de revolta: a greve geral anarquista de 1917**. Tese de doutorado em História apresentada ao Departamento de História da IFCH/Unicamp, sob a orientação do Profº Dr. Edgar S. De Decca. Agosto de 1996.

MARTINS, Marcelo Thadeu Quintanilha. **A Civilização do Delegado: modernidade, polícia e sociedade em São Paulo nas primeiras décadas da República, 1889-1930**. 2012. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. pp. 99-117.

MILLÁN, Germán Palomar. **Los juegos de mesa**. Creación y producción. Departamento de Dibujo. Universidade de Granada, Espanha. 2012.

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, Tiago Bernardon de. **Anarquismo, sindicatos e revolução no Brasil (1906-1936)**. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2009.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. “Os tempos que a História tem”. In: OLIVEIRA, Margaria Maria Dias de. (coord). **História: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino; v. 21. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 35-58.

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

PEREIRA, Nilton Mullet e GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Evangraf, 2013. pp. 9-24.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Porto Alegre, **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dezembro de 2008.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. “A Revolução Americana” In.: **Vontade de saber história**, 8º ano. 2ª ed. São Paulo, FTD, 2012. p. 58-71.

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.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo.** Fundamentos do Design de Jogos. Volume 1. São Paulo: Blucher, 2014.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo.** Fundamentos do Design de Jogos. Volume 2. São Paulo: Blucher, 2012.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (orgs). **Jogos e ensino de história.** Porto Alegre: Evangraf, 2013. pp. 47-63.

SILVA, Cyntia de Oliveira e. **O resgate da trajetória histórico-política do 13 de Maio NEP – Núcleo de Educação Popular.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Educação como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. Orientador: Professor Doutor Paulo Sérgio Tumolo. Florianópolis, SC. 2008.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A
Manual de instruções:
“À LUTA CAMARADAS!”
A GREVE GERAL DE 1917 – SÃO PAULO

Manual de instruções

“À LUTA
CAMARADAS!”
A GREVE GERAL DE
1917 – SÃO PAULO

Declarações sobre o julho grevista de 1917

“A greve geral de 1917 foi um movimento espontâneo do proletariado, sem interferência, direta ou indireta, de quem quer que seja. Foi uma manifestação explosiva, consequente de um longo período de vida tormentosa que então levava a classe trabalhadora”.

Edgard Leuenroth, líder grevista
anarquista-sindicalista⁷¹

“A quase unanimidade quer manter a sociedade que aí está organizada... e uma ínfima minoria – a anarquia casada com o arrivismo – tenta demolir o que esta feito.”

Álvaro de Carvalho, Deputado Federal⁷²

“O maior valor para o bom funcionamento da nossa fábrica é a questão disciplinar... porque em um organismo vasto e complicado como o nosso não é possível trabalhar e produzir se falta a disciplina.”

Diretoria do Cotonifício Rodolfo Crespi⁷³

“Lembro-me de uma passeata operária até o centro da cidade que foi dissolvida a pata de cavalo pela polícia.”

Di Cavacanti, pintor modernista brasileiro⁷⁴

“A intervenção da polícia deve ter lugar, não para influir na sua terminação, em acordos ou transações entre operários e patrões, falecendo-lhe inteiramente competência e respeito, mas em função preventiva para velar pela manutenção da ordem ou para impedir violências contra as pessoas e contra a propriedade”

Aurelino de Araújo Leal, chefe de polícia do Distrito Federal⁷⁵

71 LEUENROTH, Edgard. A greve geral de 1917. O Estado de São Paulo, 27 mar. 1966, p. 23 *apud* OLIVEIRA, Tiago Bernardon de. **Anarquismo, sindicatos e revolução no Brasil** (1906-1936). Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2009., 2009: 103.

72 ANAIS DA Câmara dos Deputados, sessão de 18 de julho de 1917, vol. 3, página 509 *apud* LOPREATO, Christina da Silva Roquette. **O espírito de revolta: a greve geral anarquista de 1917**. Tese de doutorado em História apresentada ao Departamento de História. IFCH/Unicamp. 1996. p. 166.

73 *Fanfulla*, 28 de junho de 1917, p. 4 *apud* LOPREATO, 120-121.

74 DI CAVALCANTI, Emiliano. Viagem da Minha Vida (Memórias), vol. I – O Testamento da Alvorada. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1955, p. 84 *apud* Lopreato, 1996: 16).

“Trabalho das 7 da noite às 6 da manhã, recebendo por essas onze horas de serviço 1\$100. À meia noite permitem que eu descanse 25 minutos, tempo que destino em parte a uma ligeira refeição. Quando um menino vem a ter muito sono e larga o trabalho indo dormir alguns minutos escondido, acordam-no com um banho de água fria. Eu e meus companheiros de fiação sofremos muito e somos tratados do pior modo pelo mestre Salvador Ramos, uma espanhol muito mau, e pelo diretor da seção, o sr.Fuzzi, que nos mandam esbofetear e dar pontapés. Batem-nos sempre com o balcão, que é um pedaço de pau envolvido num pano verde.

José Valtambrino, operário, 14 anos.⁷⁶

“O aumento de forças repressivas nas ruas, não impediu, no entanto, a ação dos grevistas. O incidente de maior gravidade ocorreu na noite [de 12 de julho] na Avenida Rangel Pestana, em frente ao Café Rasga. A polícia abriu fogo contra os manifestantes. Na versão policial, um esquadrão da cavalaria, ao passar pelo local foi recebido a tiros, disparados pela janela do estabelecimento. Os soldados teriam reagido somente quando se viram feridos. As pessoas com ferimentos a bala ou com escoriações provocadas por golpes de espada e por queda de cavalo foram recolhidas pelos carros da Assistência e levados para a Repartição Central da Polícia. Não houve registro oficial de mortes, mas há indícios de que elas possam ter ocorrido. (...) o jornal *Fanfulla* considerou absurda a versão da polícia sobre o incidente. No relato do delegado Bandeira de Mello, os soldados foram atacados por grevistas que disparavam suas armas das janelas do estabelecimento. Ao averiguar as informações do delegado, o jornal constatou que não existia janelas do Café Rasga.”

Jornal *Fanfulla*; O Espírito da Revolta: tese de História de Christina Lopreato⁷⁷

I) Sobre o jogo

O jogo “A luta camaradas!” é inspirado na conjuntura histórica da Greve Geral de 1917 em São Paulo. O evento que paralisou a capital paulista contabilizou 100 mil trabalhadores do comércio e das fábricas

75 “Anais da Conferência Judiciária-Policial, vol. 2, p. 326” apud LOPREATO, 1996: 111.

76 Jornal *A Capital* apud LOPREATO, 1996: 74-75.

77 “L’altraversione. La cavalleria attacco dei pacifi ccittadini”. *Fanfulla*, 13 de Julho de 1917, pag. 2 apud LOPREATO, 1996: 41-42.

mobilizados. Por sua magnitude e impacto político durante a Primeira República, o movimento tornou-se um marco do movimento operário brasileiro.

O jogo foi concebido como um instrumento didático e narrativo para o ensino de História: a proposta é que a partir de uma conjuntura específica, desenvolvida em um jogo, o jogador-estudante possa

a) reconhecer os atores sociais envolvidos na conjuntura, seus interesses e a composição de forças entre eles; perceber o quanto as ações destes atores, bem como a ocorrência de fatos imprevistos podem mudar a situação a cada turno do jogo; compreender que análises corretas e a visualização de tendências, oportunizam planos de intervenção na realidade com maiores chances de êxito do que meras especulações – o jogo atuaria assim como um exercício de análises de conjuntura;

b) problematizar e resolver situações em conjunto: uma vez que é um jogo cooperativo – os jogadores “jogam” do mesmo lado – as partidas são um meio de estimular a reflexão e a sociabilidade entre os estudantes-jogadores

c) auxiliar no aprendizado do tema em si, bem como na compreensão daquela conjuntura nacional e mundial: a Greve Geral de 1917, as ações dos grevistas, do Estado, da polícia e dos industriais; a Primeira República; o Imperialismo; a Primeira Guerra Mundial; a Revolução Russa, etc.

Em “À luta camaradas!” cada jogador assume um personagem grevista e, juntamente com os demais jogadores, traça estratégias para a construção da Greve Geral.

Nesse sentido, tem a disposição os variados métodos utilizados pelos grevistas no período, traduzidos pelo princípio da “ação direta” – a recusa de participação das vias institucionais eleitorais e da representação por terceiros e a adoção de intervenções políticas executadas pelos próprios trabalhadores, como uma forma de adquirir conquistas parciais para a classe trabalhadora e servir como base para atingir a revolução social: uma situação em que os trabalhadores alcançariam uma sociedade igualitária e de plenitude para o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo.

Para tanto, tal qual na época, os jogadores-estudantes terão que confrontar o autoritarismo de um Estado que não reconhecia os mais básicos direitos trabalhistas e encarava as manifestações operárias como “caso de polícia” – sempre acionada como aparato repressivo para a manutenção da ordem – e a postura dos industriais que ainda

conservavam uma visão de mundo escravista, esperando a submissão, a passividade e até mesmo a resignação e a obediência cega de seus funcionários.

Vale ainda dizer que enquanto um jogo, sua concepção e construção procurou criar um ambiente de entretenimento e diversão – sem o qual qualquer jogo perde sua validade.

II) Objetivo do jogo:

Construir a greve geral na capital paulista ao longo uma série de turnos – representando os dias da greve.

Para tal os jogadores devem obter sucesso dentre as ações diretas disponíveis, elevando o máximo possível os Marcadores de Tensão Geral. As cartas do Baralho de Grevistas também bonificam as pontuações das ações diretas.

É através da elevação dos níveis dos Marcadores de Tensão Geral, que o sucesso do movimento grevista é “medido”, em suas relações com o Estado, os Industriais, os trabalhadores e a população.

A ideia é que com os êxitos das ações diretas, faz-se a pressão suficiente para uma negociação ao final da greve ou, se possível, deflagra-se uma revolução social.

III) Número de jogadores:

Entre 2 a 4 jogadores^{78VIII}, que jogam com um total de quatro personagens:

2 jogadores: cada um joga com DOIS personagens

4 jogadores: cada um joga com UM personagem

IV) Faixa etária:

A partir de 13 anos. Nas unidades escolares, o jogo pode ser utilizado nos momentos em que o currículo programático aborda a Primeira República, ou seja, no 9º Ano, do Ensino Fundamental e no 3º Ano, do Ensino Médio.

V) Tempo de jogo:

-Em torno de 1h 30 (jogo com 6 turnos)

-Em torno de 2h (jogo com 8 turnos)

78 Pode-se jogar com **3 jogadores**, desde que sejam quatro personagens; pode-se combinar, por exemplo, que um dos três jogadores jogue com dois personagens, etc.

VI) Componentes do jogo:

× Tabuleiro

Elementos do Tabuleiro:

- × Marcador de Tensão Geral
- × Resolução das cartas do Baralho de Fatos (Incremento de Turno)
- × Tabela de Adesões
- × Tabela de Recrutamento
- × Tabela de envio de Tropa
- × Dias de Greve/Marcador de turnos

× Marcadores de pontuação (50)

× Peças de Personagens (12)

× Fichas de personagens (12)

Elementos das Fichas de personagens:

- × Nome e dados pessoais
- × Identificação como grevista
- × Pontos de Vida (Características)
- × Pontos de Experiência (Características)
- × Força (Atributo)
- × Influência (Atributo)
- × Mobilização (Atributo)
- × Unidades de Grevistas (75)
- × Unidades de Policiais (52)
- × Fichas de procurada(o) pela polícia (4)
- × Indicador de Autonomia (1)
- × Panfleto “Camaradas!” (1)
- × Baralho de Fatos (15 cartas)
- × Baralho de Ação Direta (24 cartas)
- × Baralho de grevistas (37 cartas)
- × Baralho de “Contra-ataque” do Estado (20 cartas)
- × Baralho de “Contra-ataque” dos Industriais (19 cartas)
- × Guia de acompanhamento da greve

Elementos da Guia de acompanhamento da greve:

- × Marcador de Tensão Consultivo
- × Ações Diretas realizadas por bairros
- × Desfecho da greve/Resultados do jogo

VII) Descrições de componentes:

Tabuleiro:

O mapa do tabuleiro representa treze bairros centrais da cidade de São Paulo. São eles: Bela Vista, Belém, Bom Retiro, Brás, Cambuci, Consolação, Jardim Paulista, Liberdade, Mooca, Pari, República, Santa Cecília e Sé.

Estas eram as localidades com maior índice de industrialização na época e este recorte foi feito por uma questão de espaço do tabuleiro.

É importante deixar claro durante o jogo que a greve não se limitou a estes bairros. Além do mapa existem outros elementos no tabuleiro:

Marcador de Tensão Geral:

Esta tabela quantifica a composição entre diferentes antagonismos na conjuntura da greve. Ela “mede”, tal qual um termômetro, como no decorrer dos turnos encontra-se a relação entre o movimento grevista e o Estado, o movimento grevista e os Industriais, o movimento grevista e os Trabalhadores e o movimento grevista e a População.

O objetivo geral do jogo é aumentar o máximo possível estes

MARCADOR DE TENSÃO GERAL

A) Relação greve e Estado:																				CAOS	ORDEM
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
B) Relação greve e Industriais																				TRABALHO	CAPITAL
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
C) Relação greve e Trabalhadores																				ADESÃO À GREVE	SUSPENSÃO DA GREVE
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		
D) Relação greve e População																				APOIO À GREVE	CONTRÁRIA À GREVE
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		

marcadores.

No primeiro caso, “A) Relação greve e Estado”, a oposição é entre Ordem e Caos – quanto mais próximo da Ordem (1), maiores são as possibilidades para o Estado reprimir e controlar o movimento; quanto mais próximo do Caos (20), mais a situação é instável na cidade

e maior a possibilidade do governo acatar as reivindicações do movimento grevista.

No segundo, “B) Relação greve e Industriais”, a oposição é entre Capital e Trabalho – quanto mais próximo do Capital (1), maior as arbitrariedades e os maus-tratos

pelos supervisores, a insegurança no local de trabalho, a exploração – e menor a remuneração; quanto mais próximo do “Trabalho” (20), há menor extração da mais-valia e portanto ameniza-se as condições de exploração, reconhece-se alguns direitos como o pagamento em dia, o respeito à integridade física e moral dos trabalhadores, aumento no ordenado, etc.

No terceiro, “C) Relação greve e Trabalhadores”, centra-se na relação dos trabalhadores e o movimento grevista, portanto a oposição é entre a Suspensão da Greve (1) e a Greve Geral (20). Além de indicar na Tabela de Adesões a quantidade de grevistas que irá aderir ao jogo no turno seguinte, esse marcador estabelece a situação do movimento na cidade inteira (e não somente nos 13 bairros centrais). Quanto maior esta pontuação, mais transtorno a greve está causando e um desfecho favorável aos jogadores mediante negociações é mais viável. Se, por outro lado, esse índice chegar a 1 (Suspensão da Greve), a greve chega ao fim e os jogadores sofrem uma derrota de nível 1 (ver Grevistas derrotados! “Nível 1” em Desfecho da greve: tabela de conversão da pontuação final).

No quarto, “D) Relação greve e População”, centra-se na relação da população e o movimento grevista, portanto a oposição é entre Contrária à Greve (1) e Apoio à Greve (20). Quanto mais próximo de 1 mais a população se põe em evidência os transtornos gerados com a paralisação e reivindica seu fim; quanto mais próximo de 20, mais ela encara como legítima as reivindicações dos grevistas.

Obs.: Se algum dos Marcadores de Tensão já estiver em seu mínimo (1) e algum efeito fizer com que ele retroceda essa pontuação (indo para 0, -1, etc) todos os jogadores perdem -1 Ponto de Experiência. A exceção a essa regra é a do Marcador de Tensão greve-Trabalhadores, que como já mencionado acima se atingir a 1 (um) ponto o jogo termina com o resultado Grevistas derrotados! “Nível 1”.

Veja também: Marcador de Tensão Consultivo

Resolução das cartas do Baralho de Fatos (Incremento de turno)

Essa tabela mostra o valor do Incremento de turno que deve ser somado aos dois índices que constam nas cartas do Baralho de Fatos, em cada um dos turnos do jogo.

Exemplo: o jogo está no segundo turno e sai a carta de Fato nº 5, intitulada “Jornal Liberal: manifestantes provocam vandalismo”. O texto desta carta é o seguinte:

**"Jornal Liberal:
Manifestantes provocam vandalismo"**

A matéria coloca os manifestantes como seres irracionais que vão trazer o caos à sociedade paulistana. Diz que nada mais pode ser feito a não ser que os grevistas contentem-se com sua situação, pois não há como o governo e empresários responder à exigências tão egoístas e mesquinhas.

Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e D (Estado e População) + Incremento de turno:

01-15: -2 de Apoio à Greve
16-25: -1 de Apoio à Greve
26-40: sem efeito

Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou D, esta carta perde -1 em suas penalidades.

[+1 Apoio à Greve]

5

Observando o que está registrado após a descrição da carta, (“Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e D (Estado e População) + Incremento de turno”), há uma orientação de somar o Incremento de turno aos índices dos Marcadores de Tensão Geral A e D (Estado e População).

Suponhamos que no terceiro turno a relação entre greve-Estado esteja em 4 e a de greve-População esteja em 5. Estes dois índices

devem ser somados ($4 + 5 = 9$), e acrescidos do “Incremento de turno” correspondente ao terceiro turno (+5).

Logo, para a resolução deste fato, teria-se uma pontuação total de 17 (o que no texto da carta renderia -1 Apoio à Greve, pois carta afirma “16-25: -1 de Apoio à Greve”).

Comparando ainda com o Marcador de Tensão Consultivo, que no segundo turno marcava 3 de Ordem e 4 de Contrária a Greve. Por haver um aumento de 2 pontos (1 para cada um dos marcadores), acrescenta-se uma bonificação de +1 de Apoio à Greve, o que resultaria por fim, num efeito de não alteração do índice “D” do Marcador de tensão, uma vez que -1 de Apoio à Greve +1 de Apoio à Greve = zero (0) de Apoio à Greve zero – sem mudanças nesse marcador.

**Resolução das cartas
do BARALHO DE FATOS:**

Turno	<i>Incremento de turno:</i>
...	...
3	+5
4	+4
...	...

Tabela de Adesões

Tabela de Adesões

Posição na relação entre greve e Trabalhadores (Adesão à Greve/ Suspensão da Greve)	Entrada de grevistas para próxima rodada
1 a 4	3 unidades
5 a 8	4 unidades
...	...

Esta tabela é utilizada para a inclusão de novas unidades de grevistas em jogo, durante a atualização do tabuleiro, a partir do índice “C” do Marcador de Tensão Geral, a Relação entre greve e trabalhadores (Adesão

à Greve/Suspensão da Greve).

A ideia é que quanto maior este índice, mais categorias de trabalhadores aderem ao movimento no próximo turno.

É o jogador com a posse do Indicador de Autonomia que escolhe os bairros onde os grevistas serão colocados (“onde a adesão aumenta”).

Obs.: existe um máximo de unidades de grevista por bairro, que é de 3 unidades por cada Depósito ou Fábrica no bairro.

Exemplo: o bairro Liberdade comporta 6 unidades de grevistas – pois tem um Depósito e uma Fábrica (o Panifício Madrugar); o Bela vista apenas 3 – pois só tem uma Fábrica (Fábrica de Botões Benjamin); a Mooca, 9 unidades, pois tem 1 Depósito e 2 Fábricas – o Cotonifício Presci e a Estamparia Tamarazzo), etc.

ADESÃO À																	SUSPENSÃO		
GREVE																	DA GREVE		
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

Tabela de Recrutamento

Esta tabela atua durante a atualização do tabuleiro incluindo novos policiais em jogo. Para tal deve-se somar os quatro índices do Marcador de Tensão Geral ($A + B + C + D$).

Exemplo: em determinado turno, a Relação Greve e Estado encontra-se em 3; a Relação Greve e Industriais encontra-se em 6; a Relação Greve e Trabalhadores encontra-se em 4; a Relação Greve e População encontra-se em 8; tem-se portanto um total de 21 pontos nos Marcadores de Tensão. Observando a tabela, 8 novas unidades de polícia entrarão em jogo:

Somatório dos Marcadores de Tensão:	Entrada de policias para próxima rodada
...	...
20 a 27 pontos	8 unidades
28 a 31 pontos	9 unidades
...	...

Obs.1: A posição destas unidades depende da tabela de Envio de Tropas.
 Obs.2: existe um máximo de unidades de policiais, que é de 2 unidades por cada Depósito ou Fábrica no bairro. As únicas exceções a essa regra são os bairros da Sé e da Mooca, que iniciam o jogo com um policial suplementar, por estes bairros contarem com a Delegacia e o Tribunal (estes bairros podem alcançar assim um total de 3 e 7 policiais, respectivamente)

Exemplo: o bairro Liberdade comporta 4 unidades de policiais – pois tem um Depósito e uma Fábrica (o Panifício Madrugar); Bela vista apenas 2 – só tem uma Fábrica (a Fábrica de Botões Benjamin); Jardim Paulista, 6 unidades, pois tem 1 Depósito e 2 Fábricas (Alpargatas Pauliceia e Fábrica de Fósforos Paulista), etc

Tabela de envio de Tropas

Depois de descobrir qual a quantidade de policiais a entrar em jogo, o jogador com a posse do Indicador de Autonomia consulta a “Tabela de envio de Tropas”.

Continuando com o exemplo do item anterior (A4), os 21 pontos do Marcador de Tensão Geral dariam 8 novas unidade de policiais em jogo. O jogador com o Indicador de Autonomia coloca um a primeira unidade de policial no bairro onde está localizado (“1 policial no bairro do portador do Indicador de Autonomia”). Vamos supor que esse personagem estivesse no bairro Bom Retiro. É importante que se coloque um Marcador de Pontuação na posição “Bom Retiro” desta tabela.

As orientações são para dar “1 lance de dado para cada um dos demais policiais”. Ou seja, a seguir lança-se um dado para posicionar a segunda unidade de policial. Podemos supor que se tenha tirado um 3 no dado, segundo o sentido anti-horário da tabela, a partir de Bom Retiro, move-se o marcador de pontuação por três bairros: Sé → Consolação → Belém. Caso o bairro Belém possua “ao menos 1 unidade de grevista no bairro e que a quantidade de policiais não tenha atingido o máximo (2 para cada Fábrica e/ou Depósito)”, coloca-se ali a segunda unidade policial. Caso o número de policiais já seja o máximo (em Belém são 4) ou não haja ali uma unidade de grevista, move-se o marcador para o próximo bairro: Bela Vista.

Se os requisitos não forem cumpridos avança-se de bairro em bairro até que eles sejam atendidos. A partir do local em que o marcador de pontuação parar, lança-se o dado outra vez até que todos os policiais da Tabela de Recrutamento tenham sido posicionados nos bairros.

Tabela de envio de tropas: <i>1 policial no bairro do portador do Indicador de Autonomia + 1 lance de dado para cada um dos demais policiais...</i>		
↓	←	Liberdade
Brás		↑
↓		República
Jd. Paulista		↑
↓		Pari
Mooca		↑
↓		Bela Vista
Sta. Cecília		↑
↓		Belém
Cambuci		↑
↓		Consolação
Bom Retiro		↑
↓	→	Sé

Requisitos: ao menos 1 unidade de grevista no bairro e que a quantidade de policiais não tenha atingido o máximo (2 para cada Fábrica e/ou Depósito)

Vea também: Tabela de Recrutamento

Dias de Greve/Marcador de turnos

DIAS DE GREVE/MARCADOR DE TURNOS

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

Marca o tempo de duração do jogo. Ele é modificado a cada atualização de jogo.

Obs.: O jogo pode terminar na 6º turno ou na 8º turno.

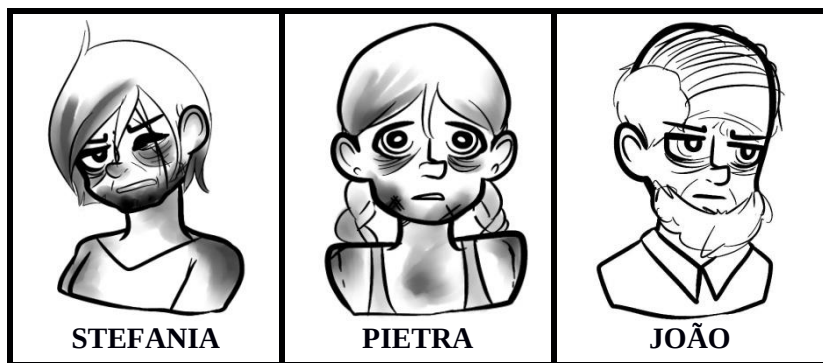
Marcadores de pontuação:

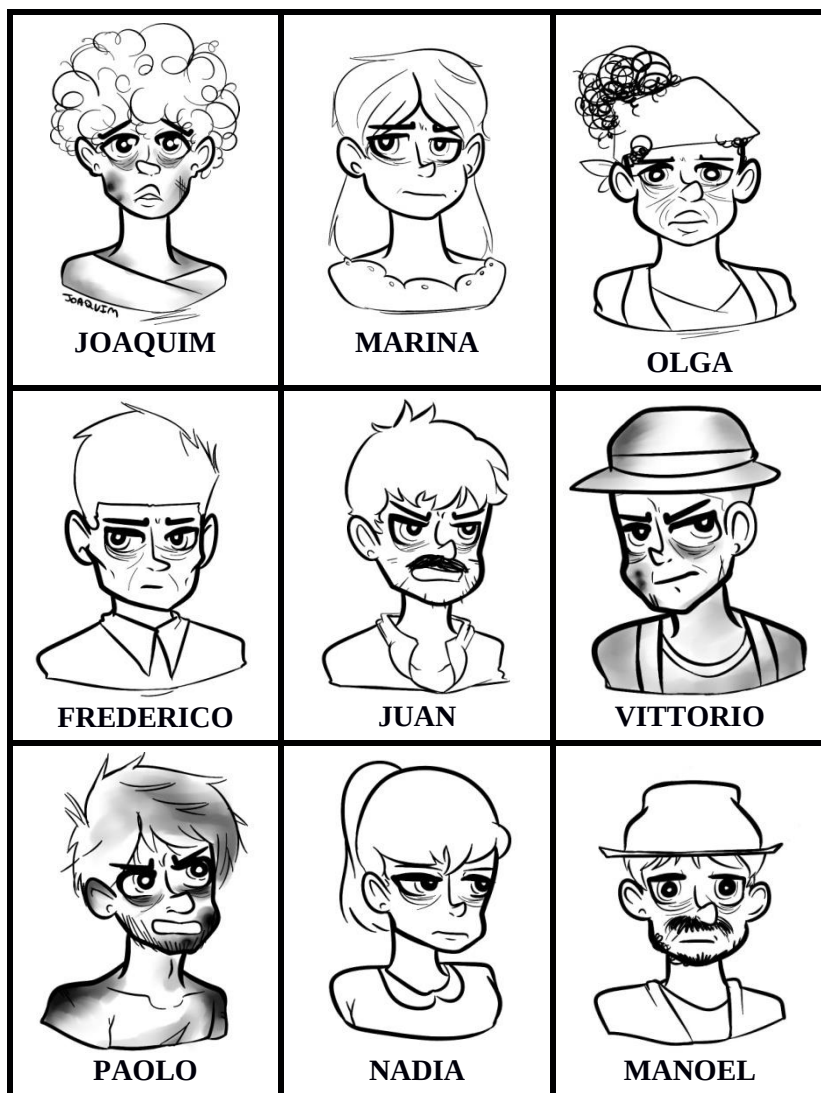


São as peças usadas para marcar os seguintes elementos do tabuleiro: 1 pra Tabela de Adesões (1); a Tabela de Recrutamento (1); a Tabela de Envio de Tropas (1); a Resolução das cartas do Baralho de Fatos (1), o Marcador de Tensão Geral (4) e os Dias de Greve/Marcador de turnos (1). Marcam também na Ficha de Personagem, os índices de Identificação como grevista (1), Força (1), Influência (1) e Mobilização (1), os Pontos de Vida (1) e os Pontos de Experiência (1) e no Guia de acompanhamento da greve marca o Marcador de Tensão Consultivo (4) e a tabela das Ações Diretas realizadas por bairros (13).

Personagens-grevistas:

São os personagens em greve, representados por peças, os quais os jogadores movimentam e traçam suas estratégias durante o jogo. Há um total de doze personagens diferentes disponíveis à escolha. A ideia é que cada personagem deste represente um sujeito histórico daquela época – e desta forma representam diferentes nacionalidades, faixas etárias, e profissões daqueles trabalhadores e trabalhadoras.





Fichas de Personagens-grevistas:

Um breve conjunto de dados e características dos personagens. A seguir os pontos de cada um dos elementos das Fichas de personagens:

Fisionomia, nome e dados pessoais:

Revela a fisionomia, o nome, a profissão, a nacionalidade, a idade e o bairro de residência do personagem.

Identificação como grevista:

O índice de Identificação como grevista, é o reconhecimento por parte das autoridades policiais dos personagens como figuras importantes do movimento grevista; uma vez que o objetivo dos policiais é dismantelar o movimento e restituir a ordem, este índice atua como um meio de criminalizar individualmente os grevistas e – por conseguinte – provocar a retirada de grevistas do movimento e evitar que novos adiram a ele.

Na prática quão maior for este índice, mais elevadas são as chances de ser preso e ter uma pena mais longa. O índice é elevado a partir dos confrontos travados nos bairros e certas Cartas do Baralho de Contra-ataque.

Pontos de Vida (Características)

Os pontos de Vida são o conjunto de fatores como imunidade, ferimentos e bem-estar, que medem o percentual de saúde que o personagem possui.

Se este índice chegar a 0 (zero) o personagem é morto (isto gera uma diminuição em 7 da pontuação final do jogo). Este índice diminui como resultado dos fracassos dos Testes de Confronto.

É possível aumentar este índice durante a Fase de Organização da Greve e com cartas específicas do Baralho de Grevistas.

Pontos de Experiência (Características)

Os pontos de Experiência são o conjunto de fatores como o histórico de lutas que o personagem vivenciou e seu envolvimento e perseverança com o movimento grevista. Estes pontos medem a formação da consciência de classe – segundo os escritos de E. P. Thompson – que o personagem possui.

Este índice diminui como resultado da fuga do personagem dos Testes de Confronto, por Cartas do Baralho de Contra-ataque⁷⁹ e pela

79 Carta de contra-ataque do Estado: Difamação dos anarquistas (12); Carta de contra-ataque dos Industriais: Fornecimento de produtos ao invés de aumento salarial (9), Corrupção: visita de supervisor à casa de personagem-grevista (16), Corrupção: visita de supervisor à casa de personagem-grevista (17) e Lock-out (18).

redução dos índices a valores inferiores a 1 dos Marcadores de Tensão A, B e D (Estado, Industriais e População).

Se este índice chegar a 0 (zero) o personagem resigna-se contra as injustiças sofridas e, afirmando “que não há mais o que fazer”, desiste de causas coletivas abandonando o movimento (isto gera uma diminuição em 7 da pontuação final do jogo). É possível aumentar este índice durante a Fase de Organização da Greve e com cartas específicas do Baralho de Grevistas.

Força (Atributo)

Atributo relativo ao despendimento de força física e vigor, usado para Testes de Ação Direta de Força e Testes de Confronto.

É possível aumentar este índice com cartas específicas do Baralho de Grevistas.

Influência (Atributo)

Atributo relativo à habilidade de persuadir os trabalhadores ao movimento grevista (adesão) e da causa à população (apoio), usado para Testes de Ação Direta de Influência e na resolução de certas cartas do Baralho de Contra-ataque do Estado e do Baralho de Contra-ataque dos Industriais.

É possível aumentar este índice com cartas específicas do Baralho de Grevistas.

Mobilização (Atributo)

Atributo relativo à coordenação das ações de massa entre os grevistas, usado para Testes de Ação Direta de Mobilização, bem como nos Testes de Soltura de Personagens (presos ou em julgamento).

É possível aumentar este índice com cartas específicas do Baralho de Grevistas.

A ideia é com estas fichas representar e descrever a diversidade de trabalhadores existentes na época sem deixar de mostrar a individualidade de cada um destes: apesar de todos os personagens serem equivalentes do ponto de vista do jogo (são 7 pontos distribuídos entre os Pontos de Vida e Experiência, e mais 7 distribuídos entre os atributos de Força, Influência e Mobilização), combinam-se diferenças como a profissão, a origem e a idade à critérios comuns e compartilhados como o inicialmente zerado índice de Identificação como grevista e a condição de penúria e exploração (bem como as vantagens dos personagens de Força elevada nos Testes de Confronto, as vantagens dos personagens de Influência elevada contras as cartas de

Contra-Ataque e as vantagens dos personagens de Mobilização elevada nos Testes de Soltura de Personagens).

Unidades de grevistas:

São as peças que representam as diversas categorias de trabalhadores que estão aderindo à greve durante o jogo. O aumento do número de grevistas é uma medida essencial ao longo da partida, pois quanto mais unidades de grevista em jogo estiverem colocadas, mais a greve está encontrando respaldo entre os profissionais, o que renderá maiores chances de negociação ao final do jogo e maiores chances de manter uma organização do movimento operário, bem como a possibilidade de se contrapor as forças repressivo-policiais.

Unidades de grevistas:



São as peças que representam as diversas categorias de trabalhadores que estão aderindo à greve durante o jogo. O aumento do número de grevistas é uma medida essencial ao longo da partida, pois quanto mais unidades de grevista em jogo estiverem colocadas, mais a greve está encontrando respaldo entre os profissionais, o que renderá maiores chances de negociação ao final do jogo e maiores chances de manter uma organização do movimento operário, bem como a possibilidade de se contrapor as forças repressivo-policiais.

As unidades de grevistas ficam posicionadas nas Ruas dos bairros, mas tem participação crucial durante nos testes especiais: Testes de Confronto e Testes de Soltura de Personagens. Uma vez que cada unidade representa algumas dezenas de categorias paralisadas, que aderiram ao movimento, elas são um respaldo às ações dos Personagens grevistas, representando visualmente a expansão do movimento grevista – pela relação entre o Marcador Geral C e a disposição de novos grevistas em jogo (pela Tabela de Adesões) e também contam como pontuação ao final da partida].

Nos bairros que possuem dois ou mais edifícios (duas Fábricas ou um Depósito e uma Fábrica), pode-se constituir um das principais formas de associação dos trabalhadores da época: as Ligas Operárias de

Bairro. Estas eram unidades pluri-profissionais, que alinhavam várias categorias de trabalhadores de um mesmo bairro. A criação de uma Liga de Bairro, caracterizada no jogo pela inclusão quatro unidades de grevistas em um mesmo bairro, rende uma bonificação nos testes de Confronto e uma pontuação extra no final da partida (de 1 ponto para cada liga)

Obs.: há um limite de **3 unidades de grevistas** por cada Fábrica e/ou Depósito presentes nos bairros.

Veja também: Teste de Confronto e Teste de Soltura de Presos.

Unidades de Policiais:



Os policiais entram em jogo para reestabelecer a ordem, o que se traduz por investir contra os grevistas e o movimento operário organizado. A entrada de policiais, mediante a Tabela de Recrutamento e Tabela de envio de Tropas, está vinculada ao êxito marcados na evolução do Marcador de Tensão Geral, de onde quanto mais pontos são marcados, mais policiais se inserem no jogo de encontro ao movimento.

Os policiais agem em jogo provocando os Testes de Confronto, situações decorrentes do tumulto, investidas e revides entre grevistas que se mobilizam nas ruas, fábricas e depósitos e policiais que recebem ordem para detê-los.

Estes testes são impostos aos jogadores que se encontram nos bairros em que o total de grevistas (Personagens + unidades de grevistas) é inferior ou se iguala ao de Policiais.

Os policiais sempre entram em jogo na etapa de atualização de tabuleiro, além de algumas cartas do baralhos de Fatos e dos Baralhos de Contra-Ataque (do Estado ou dos Industriais).

Veja também: Teste de Confronto e Teste de Soltura de Presos.

Ficha de procurada(o) pela polícia:

A ficha de Procurada (o) pela polícia é relegada à todo personagem que atingir um Índice de Identificação como Grevista = 3 por meios dos Testes de Confrontos ou por Cartas de Contra-ataque. O

personagem que tiver esta ficha e sofrer um fracasso em um Teste de Confronto é preso.

Enquanto tiver a ficha de Procurado pela polícia, seus Teste de Confronto não aumentam a Identificação como grevista.

O personagem só deixa de ser procurado pela polícia caso sua Identificação como Grevista atinja a posição 1 ou 0 (o princípio é de que os policiais concentraram seus esforços em outros grevistas com maior visibilidade em contestação do *status quo*).

A Identificação como Grevista é elevada a partir dos Confrontos travados nos bairros e certas Cartas do Baralho de Contra-ataque (como explicado em “D2”) e pode ser diminuída, em liberdade, durante a Fase de Organização da Greve pela opção “Extravio de pistas da polícia” ou por um sucesso em prestar Esclarecimento na Delegacia, por meio das cartas de Contra-ataque do Estado 6 e 7 (respectivamente, “Intimação policial” e “Ameaça à Segurança Nacional”), depois de preso, com os Testes de Soltura de Personagens executados pelo jogador com o Indicador de Autonomia.

Veja também: Identificação como Grevista

Indicador de Autonomia:



O portador deste componente é o jogador com atribuições especiais por turno. Ele deve:

- Ler o Panfleto: Camaradas! (antes de começar o primeiro turno de jogo)
- Iniciar o turno e cada uma de suas três rodadas (o jogo continua no sentido anti-horário)
- Revelar a Carta do Baralho de Fatos
- Revelar e resolver a Carta de Contra-ataque do Estado
- Revelar e resolver a Carta de Contra-ataque dos Industriais
- Resolver a Carta do Baralho de Fatos
- Atualizar os Marcadores de Tensão Geral
- Realizar (se necessário) os Testes de Soltura de Personagem Preso
- Passar o Indicador de Autonomia ao próximo jogador

Obs.: Se o jogador que tiver o Indicador de Autonomia for preso, morto ou sair da greve⁸⁰, ele deve imediatamente passá-lo para o próximo jogador (respeitando o sentido anti-horário). Ao término do turno ele é novamente passado ao próximo jogador.

Veja também: Panfleto: Camaradas!

Panfleto: Camaradas!

Este panfleto é apresentado e lido pelo primeiro jogador com a posse do Indicador de Autonomia antes da partida começar. Ele foi embasado nas principais pautas da greve de 1917. Seu objetivo é contextualizar os motivos pelos quais os trabalhadores e trabalhadoras deflagraram o movimento na capital paulista em julho de 1917.

(Ver o texto de Panfleto: Camaradas! ao final do Manual)

Baralho de Fatos:

Abrem cada “dia” (cada turno) anunciando fatos importantes na conjuntura. Seus efeitos podem ser positivos ou negativos para os jogadores-grevistas. Caso seja um fato que gere ônus, os jogadores podem tentar amenizar ou até inibir seus efeitos negativos; caso o fato seja conveniente aos jogadores, eles podem maximizar suas bonificações, através de uma estratégia coerente com o desenvolvimento do Marcador de Tensão.

É importante notar que separar os acontecimentos significantes dos fatos corriqueiros é uma importante atribuição de quem analisa uma conjuntura. Através desta seleção se poderá analisar com afinco o que de fato deve ser destinada a atenção e reflexão.

Ver também: Resolução das cartas do Baralho de Fatos (Incremento de turno)

Baralho de Ação Direta

Contendo 24 unidades, este baralho possui três tipos de cartas: as de Força, as de Mobilização e as de Influência. Cada qual descreve em seu conteúdo o que cada Teste de Ação Direta promove em seus três locais possíveis.

No início do primeiro turno, embaralha-se o Baralho de Ação Direta e sorteiam-se seis cartas para cada personagem. Ao final do quarto turno, todas as cartas do Baralho de Ação Direta que não foram

80 Se seu índice de experiência chegar à zero.

usadas são recolhidas e reembaralhadas. No início do quinto turno, procede-se como no primeiro, redistribuindo seis cartas a cada um dos personagens.

Durante a segunda rodada de cada turno – a de Ação Direta – o jogador só pode realizar um Teste de Ação Direta se tiver a carta correspondente (só faz um Teste de Mobilização se tiver uma carta de Mobilização).

Em outros momentos, como durante a resolução dos baralhos de Contra-ataque, o jogador pode realizar o teste que é pedido (sem contar com esta carta).

Baralho de Ação Direta “FORÇA” (Atributo)	Rua “Depredar lâmpadas ou trilhos: +1 de Caos” Fábrica “Sabotagem: +1 de Trabalho” Depósito “Atear fogo nos armazéns: +1 de Trabalho”
Baralho de Ação Direta “INFLUÊNCIA” (Atributo)	Rua “Panfleto aos transeuntes: +1 de Apoio” Fábrica “Convencer pela exploração do trabalho: +1 de Adesão” Depósito “Convencer pela carestia: +1 de Adesão”
Baralho de Ação Direta “MOBILIZAÇÃO” (Atributo)	Rua “Formação de passeata: +1 de Caos” Fábrica “Piquete em frente a Fábrica: +1 de Trabalho” Depósito “Saque e distribuição de mercadorias: +1 de Apoio”

Ver também: Teste de Ação Direta e Modelo esquemático do jogo

Baralho de Grevistas

Incluem possibilidades, bonificações ou desenvolvimento de atributos aos jogadores. Uma de suas cartas pode ser adquirida durante a “Fase de Organização da Greve” através de compra, doação, ou ainda como resultado de um sucesso nos “Testes de Ação Direta”.

Boicote “A intransigência dos patrões, sinal de sua falta de consciência, foi respondida por uma campanha para que a população não consumisse seus produtos, atingido-lhes onde sempre sentem: nos bolsos” +1 de Trabalho nos marcadores de tensão. Bônus: Você pode somar +1 de Trabalho se tiver sucesso na segunda rodada desta turno em um Teste de Força-Fábrica; Força-Depósito ou Mobilização-Fábrica 3	Construção como trincheira (vantagem – Confronto) “Uma obra pública em construção é transformada em trincheira para proteção dos grevistas frente às investidas da polícia.” +1 Força em Confronto (soma-se como se houvesse +1 grevista no bairro) Obs.: esta carta só conta como +1 grevista nos Testes de Confronto (não vale como para incluir novos grevistas nem quaisquer outro caso) 18
Moção de apoio moral à greve “Comunicados de apoio à greve paulistana chegam de grupos operários de Recife, Porto Alegre e da capital, o Rio de Janeiro.” Após sucesso em qualquer Teste de Ação Direta some +1 de Experiência +1 de Adesão à Greve nos marcadores de tensão. Obs.: os personagens que se encontrarem no bairro em que você estiver e nos bairros circunvizinhos ao seu também ganham +1 de Experiência. 23	

Observações:

Cada jogador pode acumular até 2 cartas de grevistas na mão. Entretanto é possível usar uma carta antes dos Testes de Ação Direta e recebe duas cartas (em dois sucessos destes);

O jogador perde suas cartas de grevistas se for preso ou sair do jogo (morrer ou perder toda sua experiência);

Todas as cartas de grevistas são descartadas após o uso, a menos que as mesmas tenham escrito o contrário

Baralho de Contra-ataque do Estado e Baralho de Contra-ataque dos Industriais

Ambos os baralhos de “Contra-Ataque” representam os beneficiários do *status quo*, constituindo-se assim das forças adversárias ao movimento grevista. São eles, o Estado (bem como o uso de suas forças de repressão: a polícia) e os industriais, donos dos estabelecimentos comerciais, fábricas e depósitos. Os grevistas responsabilizam os dois grupos a essa situação precária da classe trabalhadora e reivindicam direitos e negociações.

Nestas cartas, inspiradas nas ações praticadas durante a greve, ocorrem medidas governamentais, da polícia e dos industriais para desmobilizar os manifestantes, corrompê-los, prendê-los. Deportá-los, dentre outras.

Exemplos:

(Carta do Estado no. 1 e Carta dos Industriais no. 5, respectivamente)

Observações:

Cada jogador pode acumular até 2 cartas de grevistas na mão. Entretanto é possível usar uma carta antes dos Testes de Ação Direta e recebe duas cartas (em dois sucessos destes);

O jogador perde suas cartas de grevistas se for preso ou sair do jogo (morrer ou perder toda sua experiência);

Todas as cartas de grevistas são descartadas após o uso, a menos que as mesmas tenham escrito o contrário

Ordem de prisão (*) Uma ordem de prisão foi emitida a todos e todas com índices 2 ou 3 de Identificação como grevistas. Na próxima rodada, todos Testes de Ação Direta destes personagens serão precedidos por um Teste de Mobilização. Caso o personagem não passe, vai a julgamento no Tribunal (Mooca). 1	Incitação à violência: bebidas distribuídas aos soldados (*) “A Fábrica de Bebidas Ártica distribuiu álcool aos policiais, como forma a induzir ainda mais a violência contra os manifestantes” Coloque +2 policiais no Bom Retiro (caso já tenha o máximo de policiais nesse bairro siga a sequência da tabela de Envio de Tropas) 5
---	--

Guia de acompanhamento da greve (Marcador de Tensão Consultivo e Ações Diretas realizadas por bairros)

Marcador de Tensão Consultivo

O Marcador de Tensão Consultivo é igual ao Marcador de Tensão do tabuleiro. Ele deve ficar na posse de um dos jogadores durante toda a partida. Seu objetivo é servir de comparação entre as pontuações do turno anterior e a turno vigente.

Dessa forma, ele é consultado sempre durante a resolução dos efeitos da carta do Baralho de Fatos e comparado com o Marcador de Tensão do tabuleiro. O Marcador de Tensão Consultivo deve ser atualizado no início de um novo turno.

Ações Diretas realizadas por bairros

Assinala através dos marcadores de pontuação, os sucessos obtidos nas ações diretas realizadas na fábricas. É indistinto se o sucesso foi de Mobilização, Força ou Influência. Para cada fábrica, vale apenas 1 ponto. Essa pontuação é parte do resultado final do jogo.

Obs.: é importante que alguém se responsabilize por atualizar o Marcador de Tensão Consultivo.

Veja também: Marcador de Tensão Geral

Desfecho da greve: tabela de conversão da pontuação final

Esta tabela tem o propósito de converter os pontos obtidos durante a partida em descrições sociais do que ocorreu após a greve. É uma forma de visualizar o que o movimento grevista conquistou através de suas ações.

Os desfechos são cinco: duas derrotas e três vitórias – os quais trato por D1, D2, V1, V2 e V3 (Derrota 1 e 2; Vitória 1, 2 e 3). Cada um deles tem progressivamente maiores efeitos ou efeitos mais duradouros do que os precedentes. Comento três deles como forma a exemplificar este escalonamento de resultados.

No primeiro (Derrota, Nível 1 – “D1”), por exemplo, os grevistas perdem apoio da população e as ações do Estado e dos Industriais faz com que muitos grevistas abandonem o movimento. “As pautas [do movimento] sequer entraram em negociação (...) a greve foi facilmente desmantelada e derrotada”. Somado às prisões das lideranças grevistas, “o movimento operário só conseguiu se reorganizar depois de décadas”.

O quinto representa (Vitória, Nível 5 – “V3”) um estágio que extrapola os acontecimentos históricos. Ao atingir uma pontuação extremamente elevada os trabalhadores conseguem estender sua greve para além das pautas imediatas e o movimento se alastra pelo país. Há uma generalização contra a estrutura republicana e o Estado, o ataque aos órgãos institucionais e o temor dos industriais que abandonam bens e meios de produção. A ideia é que o movimento urbano tenha suplantado suas demandas internas e, juntamente a outros centros em greve, tenham ampliado seu projeto de emancipação, repercutido e adotado intensamente no campo ao longo do país: seria a concretização do ideal de superação das relações capitalistas por meio da emergência da Revolução Social.

Esse extremo de vitória operária seria um meio de desenhar no Brasil algo muito debatido entre os militantes, e que se esteve distante de ocorrer aqui não era o mesmo que o que potencialmente se relevava a outros países, como a Alemanha, e se concretizou na Rússia.

Este é um desfecho que propicia comparações dentro daquela conjuntura e expõem um realização ainda maior do que a que ocorreu (mostrando a potencialidade dos processos históricos e de que estes dependem dos sujeitos históricos).

Mais contido e fidedigno à História tem-se o quarto desfecho (Vitória, Nível 4 – “V2”), no qual procurei descrever o que de fato ocorreu como resultado do movimento grevista.

Ele menciona a vitória do movimento pela negociação resultante, a conquista de alguns pontos reivindicados, alguns prometidos que não foram cumpridos e a política contraofensiva do Estado que se ampliou em decorrência da greve, incluindo a perseguição de lideranças do movimento.

VIII) Preparação: o *setup* do jogo

PREPARAÇÃO

1) Cada jogador escolhe um personagem, pega sua peça e ficha correspondentes, além de 1 unidade de grevista.

Os personagens são colocados em seu bairro de origem (ver na Ficha de personagem) e cada jogador escolhe onde vai colocar a unidade de grevista – junto com esta também se inclui 1 unidade de polícia. Poder ser colocados mais de 1 unidade de grevista em um bairro (desde que se respeite o limite de 3 por edifício (Fábrica ou Depósito)).

Depois, coloca-se um policial na Sé e um na Mooca.

2) Cada jogador coloca seis marcadores de pontuação na ficha de seu personagem. São eles: 1 no índice de Identificação como Grevista, 2 em Características e 3 em Atributos, todos destacados com um tom de cinza – Pietra, tem Identificação como Grevista = 0; Pontos de Vida = 4, etc]

3) Um dos jogadores prepara o jogo, colocando um marcador para cada um destes elementos: Marcador de Tensão Geral (4); Tabela de Adesões (1); Tabela de Recrutamento (1); Tabela de envio de tropas (1); Resolução das cartas do Baralho de Fatos (1) e Dias de Greve/Marcador de turnos (1)) e pelo Guia de acompanhamento da greve: coloca os marcadores de pontuação em cima de cada número destacado no Marcador de Tensão Consultivo (4) e colocar os 13 marcadores restantes próximos à tabela de Ações Diretas realizadas por bairros.

Este jogador ou outro deve se responsabilizar pela atualização de tabuleiro ao final de cada turno.

4) Posteriormente, o jogador com o Indicador de Autonomia deve ler em voz alta o “Panfleto Camaradas!” para que todos percebam as razões da greve e as condições dos trabalhadores da época.

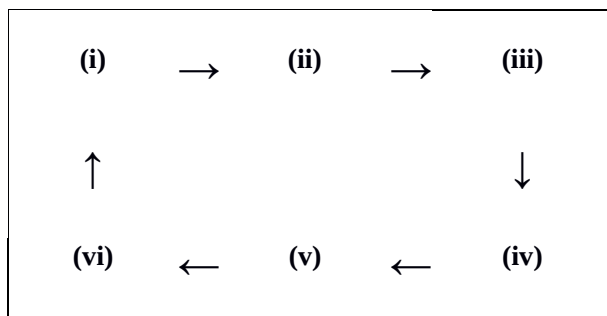
A seguir um modelo de como o jogo se estrutura em cada um de seus turnos:

IX) Modelo Esquemático da sequência de etapas dos turnos

O jogo é dividido em (6 ou) 8 turnos. Por sua vez, cada turno é compreendido por:

1. **(i) Revelação da carta do Baralho de Fatos**
2. **(ii) Rodada 1: Fase de Organização da Greve**
3. **(iii) Rodada 2: Fase de Ação Direta**
4. **(iv) Rodada 3: Fase de Contra-ataque**
5. **(v) Resolução da carta do Baralho de Fatos** (tirada no início do turno)
6. **(vi) Atualização de tabuleiro**

Após a Atualização de tabuleiro um novo turno recomeça seguindo a mesma sequência de etapas. A seguir um modelo desta sequência:



X) Etapas dos turnos: passo-a-passo

(i) Revelação da carta do Baralho de Fatos [#]

Nesta etapa o jogador com o Indicador de Autonomia revela uma Carta do Baralho de Fatos. Esta carta terá efeitos durante este turno. Os jogadores devem estar cientes de seu conteúdo e a partir daí decidem qual a melhor estratégia a tomar: irão fazer testes de Ação Direta intervindo nos efeitos desta carta ou não irão levá-la em consideração privilegiando outros pontos dos Marcadores de Tensão.

(ii) Rodada 1: Fase de Organização da Greve

Os jogadores devem decidir qual a melhor maneira para organizar a greve durante o turno, tomando apenas UMA entre as opções a seguir:

- a) **MOVIMENTAÇÃO DE PERSONAGEM:** mover seu personagem em até três bairros OU mover seu personagem em até dois bairros e entrar em uma Fábrica ou Depósito
- b) **MOVIMENTAÇÃO DE UNIDADES DE GREVISTAS:** mover 2 unidades de grevistas em até três bairros

c) COMPRA OU DOAÇÃO DE CARTA DE GREVISTA: o jogador pode comprar uma carta do Baralho de Grevistas ou doar uma carta a um outro jogador

d) ENFERMARIA: recuperar ou aumentar em +1 seus Pontos de Vida

e) DEBATE ENTRE GREVISTAS: recuperar ou aumentar em +1 seus Pontos de Experiência

f) RETRATO FALADO FALSO: diminui em -1 sua Identificação como grevista)

Obs.: note que existem três espaços possíveis nos bairros: Depósitos, Fábricas e Rua.

e) DEBATE ENTRE GREVISTAS: recuperar ou aumentar em +1 seus Pontos de Experiência

f) RETRATO FALADO FALSO: diminui em -1 sua Identificação como grevista)

Obs.: note que existem três espaços possíveis nos bairros: Depósitos, Fábricas e Rua.

Todos os Depósitos têm formato retangular, cantos arredondados e coloração salmão. São denominados simplesmente por “Depósito”. Estão presentes nos bairros República, Santa Cecília, Consolação, Jardim Paulista, Bom Retiro, Liberdade, Belém e Mooca.

As Fábricas se caracterizam pelo formato hexagonal e fundo azul claro e por possuírem nomes específicos: cerâmica, serralheria, estamparia, panifício, etc. Estes edifícios também incluem prestadoras de serviços, ligados a atividades comerciais, como panifício, mercearia, companhia de gás, distribuidora de eletricidade, etc. Existem ao todo dezessete fábricas, presentes em todos os bairros – e alguns possuem mais de uma fábrica. São elas: Lanifício Santa Cecília (bairro Santa Cecília), Serralheria Consolação (bairro Consolação), Alpargatas Pauliceia e Fábrica de Fósforos Paulista (bairro Jardim Paulista), Fábrica de Botões Benjamin (bairro Bela Vista), Cerâmica Tataglia (bairro República), Fábrica de Calçados Armani e Tecelagem Lagemarina (bairro Brás), Fábrica de Bebidas Ártica e Companhia de Gás S/A (bairro Bom Retiro), Metalúrgica Irmãos Martins (bairro Sé), Companhia de Bondes Viajar (bairro Pari), Marcenaria do Cambuci (bairro Cambuci), Cotonifício Presci e Estamparia Tamarazzo (bairro Mooca), Electric Cia. e Distribuidora (bairro Belém) e Panifício Madrugar (bairro Liberdade).

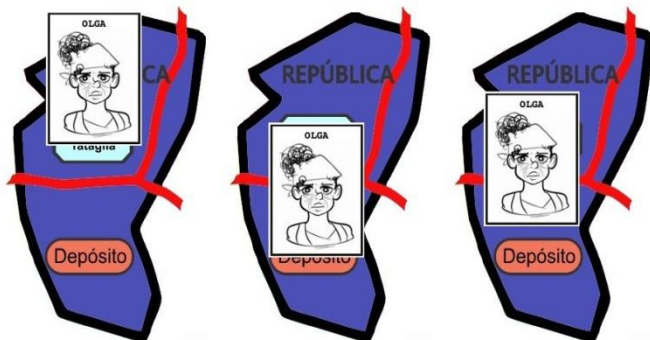
A Rua é definida pela totalidade do espaço colorido dos bairros em que não há edifícios (Fábricas ou Depósitos).

A linha vermelha que atravessa alguns bairros do jogo é a trilha dos bondes. Algumas cartas do Baralho de Grevista dão bonificações por ações realizadas nos trilhos.

Fábrica, Depósito e Rua

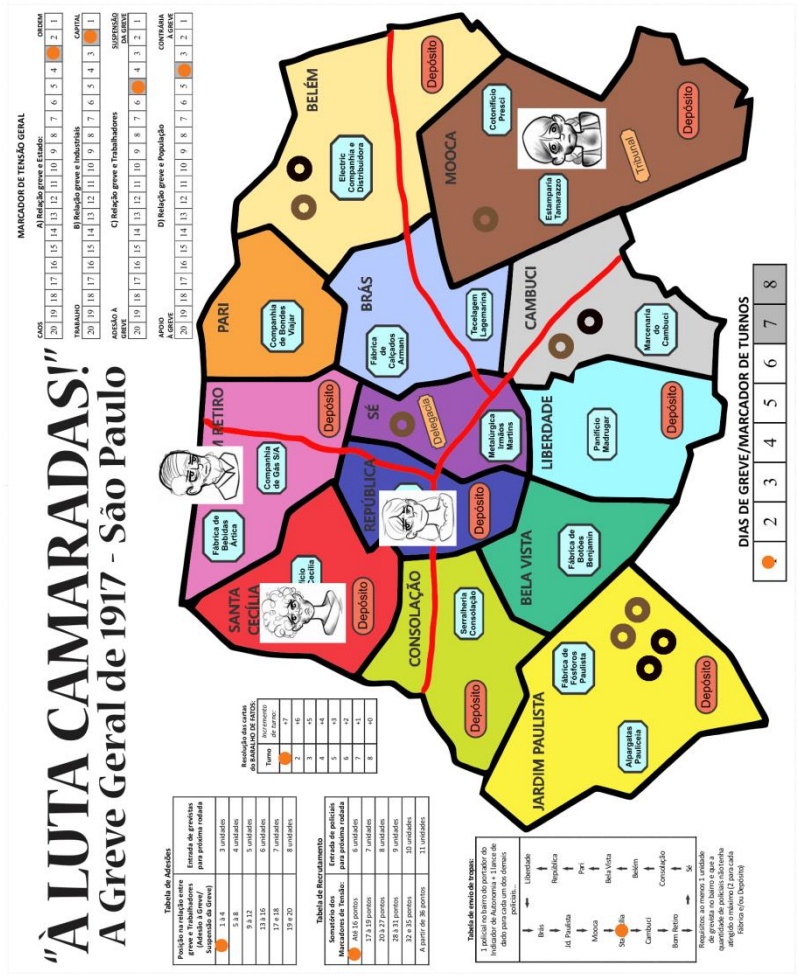


Exemplo de posicionamento de personagem:



Exemplo de tabuleiro preparado para jogar

(os pontos amarelos são os Marcadores de Pontuação; os pontos pretos vazados no centro são as unidades de grevistas (os locais foram escolhidos pelos jogadores); os pontos marrons vazados no centro são as unidades de policiais; as imagens de personagens-grevistas são as peças que lhes correspondem)



Existem ainda dois locais especiais que são a Delegacia (na Sé) e o Tribunal (na Mooca). Eles serão detalhados na sessão sobre Testes de Soltura de Personagens.

(iii) Rodada 2: Fase de Ação Direta:

Cada jogador escolhe qual teste de Ação Direta realizará, a partir das cartas do Baralho de Ação Direta que possuir em mãos, do

local onde estiver localizado e dos pontos que pretende marcar no Marcador de Tensão Geral.⁸¹

Analisemos o primeiro caso: os testes de Força. Caso o personagem esteja na Rua, pode fazer ações diretas de “Depredar trilhos” ou “Depredar lâmpadas”. Isto gera pontos de Caos (contra o Estado). Se ele estiver numa Fábrica, pode tentar uma “sabotagem” e adquirir pontos de Trabalho (contra os Industriais). Se, por ventura estiver em um Depósito, pode tentar uma “atear fogo nos armazéns” e adquirir pontos de Trabalho (contra os Industriais).

No caso da rua o jogador marca +1 de Caos no Marcador de Tensão Geral; no caso da Fábrica e Depósito, marca +1 de Trabalho. Cada um dos três tipos de testes de Ação Direta pode ocorrer nos três locais do jogo: Rua, Depósito ou Fábrica.

Os testes de Ação Diretas são considerados exitosos se o jogador conseguir tirar um **5 ou 6** no(s) dado(s) lançado(s). Assim ele marca +1 ponto no Marcador de Tensão Geral pretendido. Caso os resultados dos dados sejam 4 ou menos, considera-se que o teste falho, logo não há efeito algum.

Vejamos este exemplo: o jogador tem uma mão com quatro cartas de Ação Direta: uma de Força, duas de Influência e uma de Mobilização. Considere ainda que ele joga com a personagem Olga, que tem como Atributos, Força = 2, Influência = 1 e Mobilização = 4.

Uma vez que os valores dos Atributos indicam o número de dados a serem lançados, a personagem Olga tem mais probabilidade de vitória através de um teste de Mobilização (pois ela pode usar quatro dados neste teste). Para tanto, ela necessita de uma carta de Ação Direta de Mobilização (e ela possui uma em mãos) e obter um 5 ou um 6 no lance de quatro dados.

Nesta situação, o teste com menor probabilidade de ganho é o de Influência, pois ele só poderá lançar 1 dado – e os testes de Força, são os que apresentam uma probabilidade intermediária, pois se efetuariam pelo lance de dois dados.

Caso o jogador opte pelo teste de Mobilização, ele usa a carta de Ação Direta intitulada “Mobilização” – e irá descartá-la quer obtenha vitória quer não. Uma vez usada, o jogador não poderá mais fazer este

81 Caso o número total de grevistas (Personagens + unidades de grevistas) seja igual ou menor ao de policiais em um bairro, deve-se proceder com um Teste de Confronto antes do Teste de Ação Direta. Para isso, veja o próximo ponto: “Rodada 2: Complemento sobre a relação entre grevistas e policiais (Testes de Confronto)”

teste, pois só possuía uma carta de Mobilização – a menos que receba outra carta desta depois.

Além disso, para cada sucesso alcançado, o jogador recebe como bônus uma carta do Baralho de Grevistas. Os jogadores podem ter até duas cartas do Baralho de Grevistas em mãos, mas só pode utilizá-las depois do turno em que a adquiriu.

Ex.: o jogador lança três dados: 2, 5 e 6 – o cinco e o seis valem duas cartas do Baralho de Grevistas. Ele marca +1 ponto nos Marcador de Tensão Geral (de acordo com o teste e o local realizado) e pode pegar duas cartas do Baralho de Grevistas (caso não possua nenhuma consigo) e utilizá-las a partir do próximo turno.

Se ele já tiver uma carta do Baralho de Grevistas pode mantê-la e receber apenas uma nova carta do Baralho de Grevistas. Ou, se for seu desejo, pode ainda descartar esta carta colocando-a embaixo da pilha do Baralho de Grevistas e receber as duas novas.

A única restrição é a de que o jogador não use a carta do Baralho de Grevistas no mesmo turno que a adquiriu.

Obs.: é importante estar atento ao conteúdo destas Cartas, pois enquanto algumas podem ser utilizadas antes dos Testes de Ação Direta, outras são usadas depois – e há ainda o caso de algumas que podem ser usadas a qualquer momento, inclusive para que um jogador auxilie um colega de partida.

TESTES DE AÇÃO DIRETA

Atributo:	Local:	Ação Direta:	Contra/para:	Resultado:
FORÇA	RUA	Depredar lâmpadas ou trilhos	ESTADO	+ Caos
FORÇA	FÁBRICA	Sabotagem	INDUSTRIAIS	+ Trabalho
FORÇA	DEPÓSITO	Atear fogo nos armazéns	INDUSTRIAIS	+ Trabalho
INFLUÊNCIA	RUA	Panfleto aos transeuntes	POPULAÇÃO	+ Apoio
INFLUÊNCIA	FÁBRICA	Convencer pela exploração do trabalho	TRABALHADORES	+ Adesão
INFLUÊNCIA	DEPÓSITO	Convencer pela carestia	TRABALHADORES	+ Adesão

MOBILIZA- ÇÃO	RUA	Formação de passeata	ESTADO	+ Caos
MOBILIZA- ÇÃO	FÁBRICA	Piquete em frente a Fábrica	INDUSTRIAIS	+ Trabalho
MOBILIZA- ÇÃO	DEPÓSITO	Saque e distribuição de mercadorias	POPULAÇÃO	+ Apoio

Rodada 2: Complemento sobre a relação entre grevistas e policiais (Testes de Confronto)

Uma vez que o princípio dos Testes de Ação Direta já foram apresentados, é necessário informar que, além do exposto, existe um ponto importante a ser observado: a relação entre grevistas e policiais. A questão é entre o total de grevistas (personagens + unidades de grevistas) e policiais dispostos em um mesmo bairro.

Veja as duas situações a seguir:

Situação 1 (procedimento usual)

Se no bairro em que o personagem estiver, o número total de grevistas (personagens + grevistas) foi **maior** que o de policiais:

1.1) O jogador anuncia qual “Ação direta” tentará fazer, de acordo com seus atributos (Força, Influência ou Mobilização), as cartas de Ação Direta em mãos e o local onde estiver posicionado (Rua, Fábrica ou Depósito). Ele também pode usar cartas do Baralho de Grevistas, caso possua uma carta em que seu conteúdo se aplique ao contexto. Como mencionado, o valor do Atributo significa o número de dados usados nos testes.

Ex.: Se o personagem possui 2 de Influência, joga 2 dados para resolver os Testes de Influência e uma carta do Baralho de Ação Direta de Influência

1.2) Caso passe no teste, ajusta-se os índice alterado no Marcador Geral de Tensão.

1.3) O próximo jogador (no sentido anti-horário) realiza seu teste de Ação Direta e a ordem do jogo segue até o último jogador realizar sua Ação Direta.

Situação 2 (com Teste de Confronto)

Se no bairro em que o personagem estiver, o número de grevistas for **igual ou menor** que o de policiais:

2.1) Realiza-se um:

Teste de Confronto

Força de Confronto dos Grevistas		Força de Confronto dos Policiais
Força do personagem + unidades de grevistas do bairro + Lance de 1 dado	x	unidades de policia (x 2) + Lance de 1 dado

2.1.1) Identificação como Grevista:

Antes de iniciar um Teste de Confronto acrescente +1 de Identificação de Grevista a seu personagem.

2.1.2) Investida dos Policiais:

Lança-se o dado e soma-se ao número de policiais no bairro. Cada policial vale 2F. (Exemplo: no bairro da Sé, há 2 policiais [4F] e o resultado no dado foi 1 [1F] → Força de Confronto dos Policiais = 5F).

2.1.3) Investida dos Grevistas:

O jogador soma a FORÇA do seu personagem à Força dos grevistas no bairro (1F pra cada unidade de grevista) + o lance de 1 dado (Por exemplo: no bairro da Sé, há o personagem é Joaquim [1F] e 2 unidades de grevistas [2F]. O jogador tirou 3 no dado [3F] → Força de Confronto dos Grevistas = 6F).

2.1.4) Vitórias, derrotas e empates: efeitos

Cada derrota no Teste de Confronto, diminui em -1 seus Pontos de Vida do Personagem. Se ele ganhar, sai um policial do bairro.

Se houver empate, o teste é repetido (Ex.: jogador com força 1 + 1 grevista + 2 nos dados [4F] = 1 policial e 2 nos dados [4F])

Seguindo os exemplos apresentados no bairro da Sé, sairia uma unidade policial [pois a Força de confronto dos grevistas foi 6 e a policial, 5].

2.1.5) Continuidade dos Testes de Confronto e desistência de jogador

Os confrontos continuam até que o momento que o jogador decidir: uma vez que o número de grevistas superar o de policiais, ele pode realizar um Teste de Ação Direta da mesma forma que ao demonstrado na **Situação 1**.

Do contrário, caso deseje desistir da realização dos Testes de Confronto, seu personagem perde -1 de Experiência e deve “fugir” (ser reposicionado em um bairro vizinho ao seu). Uma vez que desistiu, também não realiza Teste de Ação Direta nesta rodada.

2.1.6) Consequências dos Testes de Confronto:

Os Testes de Confronto podem levar um personagem à morte (se ele zerar seus pontos de vida) ou à prisão (se ele sofrer uma derrota sob a condição de “Procurada (o) pela polícia” e/ou uma Identificação como Grevista = 3).

Por sua vez, se um personagem conseguir retirar dois policiais de um bairro durante os testes de Confronto recebe +1 de Caos. Podem ser tirados até 3 policiais de um bairro no decorrer de uma rodada, desde que sempre se mantenha 1 policial no bairro (mas só ganham +1 de Caos ao retirar o segundo policial).

Casos especiais:

2.1.7) É possível colocar dois personagens em um mesmo bairro. Assim, para os Testes de Confronto somam-se a Força dos dois personagens + unidades de grevistas + lance de 1 dado:

Teste de Confronto (com dois personagens)

Força de Confronto dos Grevistas		Força de Confronto dos Policiais
Força do personagem 1 + Força do personagem 2 + unidades de grevistas do bairro + Lance de 1 dado	x	unidades de policiais (x 2) + Lance de 1 dado

Obs.: cada vez que os Testes de Confronto iniciam, ajusta-se para +1 de Identificação como Grevista de ambos personagens, bem como uma derrota diminui em -1 Ponto de Vida de ambos; considere a hipótese a

seguir: o “Personagem 1” e o “Personagem 2” estão em um mesmo bairro. Caso o “Personagem 1” fizer um confronto no bairro na sua vez e, posteriormente, na vez do “Personagem 2” ele reiniciar os Testes de Confrontos, ambos personagens terão durante a mesma rodada acrescentado +2 em sua Identificação como Grevista.

2.1.8) Liga de Bairro:

Se houver uma Liga Operária de Bairro (4 unidades de grevista no mesmo bairro), o Personagem que estiver nesta localidade pode iniciar um teste de Confronto, ainda que possua um total de grevistas maior que o de policiais. Os efeitos permanecem os mesmos: pode-se retirar um máximo de 3 policiais do bairro e com a retirada de 2, consegue-se +1 de Caos.

Está é a única maneira dos jogadores iniciarem um Confronto.

(iv) Rodada 3: Fase de Contra-ataque: Baralho do Estado e Baralho dos Industriais

O jogador com a posse da “Indicar de Autonomia” retira uma carta do “Baralho de contra-ataque do Estado” e do “Baralho de contra-ataque dos Industriais” e aplica suas resoluções.

Estas cartas podem ter um efeito sobre o personagem que a tirou ou são relativas ao Marcador de Tensão Geral, a um grupo de jogadores ou a todos eles – cabe aplicar o que o texto da carta especifica.

Existem ainda cartas que possuem um asterisco depois do título. São as cartas 1, 2, 3, 4 e 5 do Baralho de Contra-Ataque do Estado; respectivamente: Ordem de prisão (*); Estado de Sítio (*); Proibição de reuniões (*); Imprensa censurada (*) e Invasão de gráfica anarquista (*).

Estas cartas são válidas durante a Fase de Ação Direta do *próximo turno* e devem ser colocadas sobre o tabuleiro para serem executadas e apenas descartadas na próxima fase de Contra-Ataque.

Se umas destas cartas com asterisco saírem no oitavo turno, ela deve ser substituída por outra sem asterisco do baralho.

(v) Resolução da carta do Baralho de Fatos (tirada no início do turno)

Veja: Incremento de Turno

(vi) Atualização de tabuleiro:

O jogador responsável pela Atualização do Tabuleiro deve realizar a(o):

a) Adesão de Grevistas:

Atualizar a Tabela de Adesões através do Marcador de Tensão Geral “C” (Relação entre greve e trabalhadores) e incluir de novos grevistas nos bairros à escolha.

b) Somar os Marcadores de Tensão Geral

c) Recrutamento e Envio de Tropas:

Atualizar a Tabela de Recrutamento e incluir novos policiais, iniciando pelo bairro do jogador com o Indicador de Autonomia, a partir da soma dos Marcadores de Tensão Geral. Os demais policiais são incluídos no jogo com a Tabela de envio de tropas.

d) Atualizar o Marcador de Tensão Consultivo no Guia de acompanhamento da greve, usando os dados obtidos no Marcador de Tensão Geral.

e) Atualizar o índice de Dias de Greve/Marcador de Turnos, movendo o marcador de pontuação para o próxima dia.

f) Além destas ações, o Indicador de Autonomia deve ser passado por seu possuidor ao próximo jogador (no sentido anti-horário).

Inicia-se novo turno, recomeçando os procedimentos de **(I)**

Nota:]

Conforme explicado na sessão Baralho de Ação Direta, no início do primeiro turno, embaralha-se o Baralho de Ação Direta e sorteiam-se seis cartas para cada personagem.

Ao final do quarto turno todas as cartas do Baralho de Ação Direta são recolhidas e reembaralhadas.

No quinto turno, procede-se como no primeiro, redistribuindo seis cartas a cada um dos personagens.

XI) Procurada(o) pela Polícia, Prisões, Julgamentos e Testes de Soltura de Personagens

Um personagem pode ser preso (posto na Prisão) ou julgado (posto no Tribunal), mediante uma Identificação como Grevista alta, ou por algumas cartas dos Baralhos de Contra-Ataque. Vejamos alguns pontos importantes:

a) Como o índice de Identificação como Grevista aumenta?

1) A cada Teste de Confronto realizado: antes do primeiro embate com a polícia, a Identificação como Grevista aumenta em +1.

2) Com os efeitos das seguintes cartas:

Cartas de Contra-Ataque dos Industriais:

8) Infiltrado: +2 de Identificação como grevista

7) Lista de subversivos:
Identificação como grevista aumenta para 3 (ou 2)

Carta de Contra-Ataque do Estado:

14) Perseguição de Estrangeiros:
+1 de Identificação como grevista

O jogador que mediante cartas ou confrontos elevar sua Identificação como Grevista a 3, recebe uma condição de Procurada(o) pela Polícia. Enquanto estiver sob esta condição sua Identificação como Grevista *não aumenta* em razão dos testes de Confrontos.

Nesta condição ele deve sempre realizar um Teste de Mobilização antes dos testes de Ação Direta pretendidos (**Teste de Mobilização + Teste de Ação Direta**).

Caso precise realizar um Teste de Confronto no bairro em que estiver localizado, ainda deve fazer o Teste de Mobilização antes do teste de Ação Direta (**Teste de Confronto + Teste de Mobilização + Teste de Ação Direta**).

Caso um jogador Procurada(o) pela Polícia perca um Teste de Confronto ou um Teste de Mobilização (anterior ao Teste de Ação Direta em um bairro *em que haja algum policial*) é preso ou levado à julgamento (preso, se a Identificação como Grevista estiver em 1; em julgamento, se ela estiver em 2 ou 3 – se por alguma razão ele for preso com uma Identificação como Grevista = 0, ele é “solto por falta de evidências”. Volta para seu bairro de origem e joga normalmente no turno seguinte).

Os personagens ainda podem ser presos ou levados a julgamento a partir de algumas das cartas abaixo listadas:

b) Cartas que podem levar os personagens à prisão ou a julgamento:

Cartas de <u>Contra-Ataque</u> do Estado	
1) Ordem de prisão (*): Testes de Mobilização são obrigatórios aos personagens com Identificação como Grevista = 2 ou 3, no próximo turno (antes dos Testes de Ação Direta) – quem não passar vai a julgamento no Tribunal.	8) Invasão de organização operária: o personagem precisa fazer um Teste de Mobilização se desejar desistir dos Testes de Confronto. Se não passar, é preso.
6) Intimação policial: o jogador deve prestar esclarecimento na delegacia: rolar um dado e some com seu Índice de Identificação como Grevista. Caso o total atinja 6 ou mais, é preso.	9) Fechamento de organização operária: todos os personagens que estiverem nesse bairro com Identificação como Grevista maior que 0 (zero) vão para a Prisão/Tribunal.
	10) Prisão arbitrária: Você é preso se sua Identificação como grevista for maior que 0 (zero).
7) Ameaça à segurança nacional: todos os jogadores devem prestar esclarecimento na delegacia: rolar um dado e some com seu Índice de Identificação como Grevista. Caso o total atinja 6 ou mais, é preso.	11) Invasão da polícia à residência de personagem: se você falhar em um Teste de Mobilização para fugir de um bairro ou houverem mais de 2 policiais no local você é preso.

Uma vez preso, o personagem perde as cartas de Grevista e os pontos extras em seus atributos, que porventura tenha conseguido. Ele também só voltará a jogar se alguém o libertar com um teste de Soltura de Personagens.

Vejamos agora dois pontos: como diminuir a Identificação como grevistas e como realizar os testes de Soltura de Personagens.

c) Como diminuir o índice de Identificação como Grevista?

1) Se na Fase de Organização o jogador escolher “Extravio de pistas da polícia” [-1 de Identificação como Grevista]

2) Se o jogador tiver sucesso ao prestar Esclarecimento na Delegacia por meio das **Cartas de Contra-Ataque do Estado**:

6) Intimação policial e 7) Ameaça à Segurança Nacional

[obtido sucesso, ambas podem render -1 de Identificação como Grevista; do contrário levam o personagem à prisão ou julgamento].

3) Se, preso ou em julgamento, o jogador com a posse do Indicador de Autonomia obtiver sucessos nos testes de Soltura de Personagens.

Se o jogador conseguir reverter sua Identificação como Grevista para a posição 1, livra-se da condição de “procurada(o) pela polícia”.

Por sua vez, os testes de solturas de personagens são realizados pelo jogador com Indicador de Autonomia. No turno em que tentar soltar um companheiro de jogo preso ou em julgamento, o personagem com o Indicador de Autonomia jogará duas vezes: iniciará o turno com sua Fase de Organização da Greve e na segunda rodada, prosseguirá normalmente com seu Teste de Ação Direta. Jogará depois na vez do personagem preso/em julgamento, quando fará nova Fase de Organização da Greve e na sequência o Teste de Soltura de Personagens.

Caso exista condições para Testes de Confronto quando o personagem com o Indicador de Autonomia se movimentar para o bairro em que o personagem está preso, o teste de Confronto não é obrigatório.

Para o Teste de Soltura propriamente dito, é necessário obter sucessos em testes de Mobilização, efetuados no bairro da Sé ou Mooca e uma quantidade de unidades de grevistas (2 unidades na Sé; 2 unidades na Mooca, se a Identificação como Grevista for 2; 3 grevistas na Mooca se a Identificação como Grevista for 3).

As personagens mulheres tem uma vantagem neste sentido; uma vez que nas manifestações pela libertação de presos políticos tiveram papel de destaque, podem contar com +1 nos sucessos dos dados (ou seja, caso tenham tirado um 4 e um 3 nos dados, estes valores passam para 5 e 4 – resultando assim em um sucesso no teste).

A cada teste de Mobilização bem sucedido, o personagem preso/em julgamento perde -1 de Identificação como grevista. Se esse

índice chegar a zero ele é reposicionado em seu bairro de origem e poderá jogar normalmente no próximo turno. Se o Índice não chegar a zero ele permanece preso e poderá ser solto nos próximos turnos, seguindo as indicações aqui descritas.

Caso o personagem em julgamento baixar sua Identificação de Grevista para 1, ele deverá ser transferido do Tribunal para a Prisão.

Uma vez que as mobilizações das mulheres grevistas foram essenciais para libertar grevistas presos por motivos políticos, caso o personagem com o Indicador de Autonomia for uma grevista mulher, pode-se somar +1 ao resultado de 1 dos dados lançados.

Abaixo há uma tabela explicando quais os requisitos para ser solto/libertado de um julgamento, de acordo com sua Identificação como Grevista do preso/julgado:

d) Tabela de requisitos para Testes de Soltura de Personagens, de acordo com a Identificação como Grevista do preso/em julgamento

Identificação como Grevista	<u>Condição de procurado</u> e prisões (Delegacia ou Tribunal)
0	Não é preso. O jogador volta seu bairro de origem
1	2 unidades grevistas na Sé + 1 sucesso em um <u>teste de Mobilização</u> realizado pelo personagem com o <u>Indicador de Autonomia</u> na Sé
2	2 unidades grevistas na Mooca + 2 sucessos em <u>testes de Mobilização</u> realizados pelo personagem com o <u>Indicador de Autonomia</u> na Mooca
3	3 unidades grevistas na Mooca + 3 sucessos em <u>testes de Mobilização</u> realizados pelo personagem com o <u>Indicador de Autonomia</u> na Mooca

Elementos utilizados para a contagem final de pontos

Somatório dos Marcadores de Tensão Geral +
 Ligas de Bairro (1 ponto para cada) +
 Ações Diretas realizadas por bairros (1 ponto para cada)

Menos:

Personagens que desistiram da greve (-7 pontos cada)
 Personagens que terminaram o jogo presos (-5 pontos cada)
 Personagens mortos (-7 pontos cada)
 Total de Experiência perdida: (-1 ponto por cada ponto de Experiência perdida – menor que a inicial da Ficha de Personagem)

Fim do jogo

Ao final do jogo a pontuação atingida nos Marcadores de Tensão Geral (+ Ligas Operárias de Bairro e Ações Diretas em bairros), são transformadas em índices qualitativos: assim, de acordo com o desempenho da partida, o jogo pode terminar em cinco finais diferentes: desde o desmantelamento e a perseguição das organizações operárias, passando por conquistas parciais até a revolução social.

Veja: Desfecho da greve: Tabela de conversão da pontuação final em resultados qualitativos

Diferenças entre Personagens e unidades de grevistas

Tanto personagens quanto grevistas estão em greve. Cabe explicar as diferenças entre os dois:

- 1) Somente os personagens são movimentados
- 2) Somente os personagens entram em fábricas e depósitos
- 3) Os grevistas sempre ficam na rua, dando suporte as ações dos personagens que estão no bairro (TESTES DE AÇÃO DIRETA – Força, Influência e Mobilidade) – ou seja, não entram em Fábricas e Depósitos.
- 4) Quando houver um personagem e pelo menos 4 grevistas em um bairro, forma-se uma Liga de Bairro – que dá direito a +1 ponto em Testes de Confronto
- 5) Tanto personagens como grevistas podem ser tirados do jogo, porém se o personagem morrer, o jogador perde.

Noções gerais:

- Durante um turno, todas as rodadas começam pelo jogador que estiver com a posse do Indicador de Autonomia. Bem como as cartas de Fatos e as cartas de Contra-Ataque.

- Como alguns jogadores perdem o jogo (individualmente)?

Se a Experiência chegar à zero (se isso ocorrer, o marcador de Relação greve e Trabalhadores em perde -2 pontos)

Vida chegar a 0

Preso/deportado

- Como os jogadores podem perder?

Relação greve e Trabalhadores chegar à posição 1 (“Suspensão da Greve”)

Se todos os jogadores forem presos, saírem da greve ou morrerem.

Recado aos professores:

Este jogo foi projetado para ser jogado com estudantes do 9º ano e do 3º ano do Ensino Básico.

Antes de aplicar o jogo com estas turmas, o professor pode ensinar o jogo a alguns estudantes que se voluntariem, para que depois estes joguem em sala com seus colegas, administrando o jogo.

As recomendações são que o professor aplique o jogo depois de explicar o conteúdo programático da Greve Geral de 1917.

Após as partidas pode-se realizar debates sobre os estudantes notaram no jogo, se lembravam de alguma coisa, etc. Com isto o professor pode revisar conceitos anteriormente ensinados.

É importante que o professor relacione a greve geral dentro de um desenvolvimento mais amplo, situando a relação deste movimento com os movimentos sociais da Primeira República, com o movimento operário internacional, com a Primeira Guerra Mundial, com a Revolução Russa, com o Imperialismo.

Esta seria uma maneira de situar o estudante no tempo histórico e revelar a conexão sobre diversos temas, conferindo inteligibilidade à história.

É importante também que os estudantes percebam que muito do que ocorreu em jogo dependeu de suas ações e assim perceberem-se como sujeitos históricos: sujeitos dotados de potencial e com responsabilidade pelo desenvolvimento do processo histórico.

Acrescenta-se ainda que os estudantes aproveitem a estrutura cooperativa do jogo e debater entre si sobre qual a melhor estratégia durante a partida.

Ressalto ainda que cartas que saírem durante o jogo podem ser debatidas com a turma, bem como realizar comparações com o presente é um caminho interessante (desde que os estudante percebam que um tempo histórico nunca é igual ao outro e que a história “não se repete”).

Canais de comunicação:

Este jogo não é somente o resultado da minha dissertação de mestrado. Sou professor de história e gostaria de saber o que outros colegas pensaram da iniciativa e como foi sua experiência com ela em sala de aula.

Por isto abro um canal de comunicação, como uma forma de avaliar qual o retorno social deste trabalho e ver se de algum modo ele tem inspirado iniciativas semelhantes.

E-mail: jogogrevegeral1917@gmail.com

Página em rede social:

<https://www.facebook.com/JogoGreveGeralde1917SP>

Repositórios (com material do jogo e dissertação)

<https://drive.google.com/drive/folders/0B-wGhN6NXeWyRV9Hem5CaHh0R0k>

ou

https://www.4shared.com/folder/hw_MbLgT/ luta_camaradas_A_Greve_Geral_.html

Canal de vídeos (youtube):

https://www.youtube.com/channel/UCDaWxAVyrcCf-44_Ld6imww

ou

<http://www.dailymotion.com/JogoGreveGeralde1917SP>

Dados das Fichas de Personagens

Nome	Paolo Damiani	Nadia Corleone	Manoel Saramago
Profissão	Pedreiro	Costureira	Eletricista
Nacionalidade	Italiano	Italiana	Português
Idade	22 anos	19 anos	29 anos
Bairro	Sé	Jardim Paulista	Belém
Pontos de Vida	3	5	2
Ponto de Experiência	4	2	5
Força	3	1	2
Influência	2	3	4
Mobilização	2	3	1

Nome	Stephania Malatesta	Pietra Patuzzo	João S. Marques
Profissão	Operária	Operária	Marceneiro
Nacionalidade	Italiana	Italiana	Brasil
Idade	25 anos	11 anos	42 anos
Bairro	Consolação	Mooca	Bom Retiro
Pontos de Vida	3	4	3
Ponto de Experiência	4	3	4
Força	4	3	3
Influência	1	1	3
Mobilização	2	3	1

Nome	Joaquim M^a Barreto	Marina Pinheiro	Olga dos Anjos
Profissão	Operário	Lavadeira	Cozinheira
Nacionalidade	Brasileiro	Brasileira	Brasileira
Idade	13 anos	21 anos	50 anos
Bairro	Santa Cecília	República	Cambuci
Pontos de Vida	4	5	4
Ponto de Experiência	3	2	3
Força	1	2	2
Influência	4	2	1
Mobilização	2	3	4

Nome	Frederico Leuenroth	Juan Martinez	Vittorio Scola
Profissão	Tipógrafo	Sapateiro	Operário
Nacionalidade	Brasileiro	Espanhol	Italiano
Idade	36 anos	18 anos	38 anos
Bairro	Liberdade	Brás	Pari
Pontos de Vida	3	4	2
Ponto de Experiência	4	3	4
Força	1	2	4
Influência	4	3	2
Mobilização	2	2	1

Desfecho da greve: Tabela de conversão da pontuação final em resultados qualitativos

“D1” → Menos de 32 pontos: Grevistas derrotados!

Por falta de organização e de análise de conjuntura a greve foi facilmente desmantelada e derrotada.

Mesmo com seu o apoio da população, com o tempo ela acabou mostrando-se mais preocupada com a instabilidade do que com a legitimidade da greve.

A força contrária despendida pelo Estado e pelos Industriais levou a um recuo dos trabalhadores que abandonaram os companheiros em greve.

Como retaliação, muitas foram as demissões e os grevistas presos só encontraram a liberdade depois de anos em úmidas celas. Frente aos problemas enfrentados as pautas sequer entraram em negociação.

Além das perdas da greve e de não ter nenhuma reivindicação atendida, as forças contrárias foram tão severas que o movimento operário só conseguiu se reorganizar depois de décadas.

“D2” → Entre 33 e 48 pontos: Grevistas derrotados!

Apesar da organização operária tenha ganho visibilidade durante a greve, o Estado e os Industriais levaram a melhor dado a exploração das fragilidades que obtiveram do movimento.

A ação direta não teve a repercussão suficiente entre os trabalhadores e a população manteve-se fiel aos seus próprios problemas.

E o contra-ataque aos grevistas foi mais forte que sua organização. Como retaliação, muitas foram as demissões e os grevistas presos só encontraram a liberdade depois de anos em úmidas celas.

A repressão aumentou e os trabalhadores recuaram. A falta de nenhuma conquista parcial e as perseguições acarretam ainda sérios efeitos no movimento operário que só conseguiu se reorganizar muitos

anos depois.

“V1” → Entre 49 e 54 pontos: Vitória da greve!

A greve mostrou-se resistente e conseguiu ser suficientemente forte para impor que o Estado e os industriais negociassem.

Os grevistas conquistam aumento salarial de 10%, o cumprimento das leis de proteção ao trabalho de menores e das mulheres e a não-demissão de grevistas e a liberação dos grevistas presos.

Muitos pontos entretanto não foram negociados: a aprovação de medidas para controle de preços dos gêneros alimentícios e para evitar adulteração e falsificação dos mesmos; a jornada de trabalho de 8 horas, o pagamento pontual dos salários e a requisição de gêneros para alimentação público como forma a garantir que a sobrevivência não estivesse à mercê da especulação não foram aprovados.

Em especial é muito importante o fato de não se ter a garantia do direito de associação trabalhista e de reunião para o futuro do movimento.

Apesar de vitoriosa a situação não apresenta bons indícios de do movimento operário ter criado raízes. Foi uma vitória importante, porém momentâneo. Ao passo de alguns anos o que movimento é diluído em disputas internas e pela perseguição policial.

“V2” → Entre 55 e 73 pontos: Vitória da greve!

O movimento consegue ampla adesão dos trabalhadores. O Estado e os industriais não tiveram outra alternativa a não ser ceder a grande parte das reivindicações dos trabalhadores.

Dessa forma os grevistas conseguem aumento salarial de 20%, o cumprimento das leis de proteção ao trabalho de menores e das mulheres, a não-demissão de grevistas, a liberação dos grevistas presos, a aprovação de medidas para controle preços dos gêneros alimentícios e para evitar adulteração e falsificação dos mesmos.

Em especial é muito importante a garantia do direito de associação trabalhista e de reunião para o futuro do movimento.

Pontos como a jornada de trabalho de 8 horas, o pagamento pontual dos salários e a requisição de gêneros para alimentação público como forma a garantir que a sobrevivência não estivesse à merce da especulação não foram aprovados.

Entretanto, como resposta e pra evitar novas movimentações trabalhistas, nos anos subsequentes o movimento é perseguido.

“V3” → Mais de 73 pontos: Vitória da greve!

O movimento operário superou a própria greve e as

negociações: as ações diretas levaram os trabalhadores e grande parte da população a perceber que eles não precisavam mais do Estado e dos seus patrões.

Os trabalhadores enfrentaram as forças repressivas. Muitos policiais insubordinam-se e passaram para o lado dos revoltosos.

Órgãos governamentais foram atacados e muitos dos industriais foram vistos fugindo das cidades. Os alimentos foram distribuídos e a tomada das fábricas pelos trabalhadores tornou-se regra.

Estas notícias ganham respaldo no campo cafeicultor e o movimento se espalhou país afora.

A apregoada revolução social irrompeu.

O esboço de uma nova sociedade era escrito pelas mãos dos operários e camponeses.

Guia de acompanhamento da greve:

MARCADOR DE TENSÃO CONSULTIVO

CAOS										A) Relação greve e Estado:										ORDEM		
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1			

TRABALHO										b) Relação greve e Industriais										CAPITAL		
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1			

ADESÃO À GREVE										c) Relação greve e Trabalhadores										SUSPENSÃO DA GREVE		
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1			

APOIO À GREVE										d) Relação greve e População										CONTRÁRIA À GREVE		
20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1			

Este marcador deve ficar sob a responsabilidade de um jogador durante toda a partida. Seu objetivo é servir de comparação entre as pontuações da rodada anterior e a rodada vigente.

Dessa forma, ele é consultado sempre durante a resolução dos efeitos da carta de Fatos e comparado com o Marcador de Tensão Geral do tabuleiro.

O Marcador de Tensão Consultivo deve ser atualizado no início de uma nova rodada.

Ações Diretas realizadas em fábricas

1	Lanifício Santa Cecília		10	Fábrica de Calçados Armani	
2	Companhia de Gás SA		11	Cotonifício Presci	
3	Fábrica de Bebidas Ártica		12	Fábrica de Fósforos Paulista	
4	Companhia de Bondes Viajar		13	Alpargatas Pauliceia	
5	Electric Cia. e Distribuidora		14	Fábrica de Botões Benjamin	
6	Serralheria Consolação		15	Panifício Madrugar	
7	Cerâmica Tataglia		16	Marcenaria do Cambuci	
8	Metalúrgica Irmãos Martins		17	Estamparia Tamarazzo	
9	Tecelagem Lagemarina				

Marque as fábricas em que houverem sucessos nos Testes de Ação Direta.

APÊNDICE B:
Conteúdos das cartas dos baralhos

Cartas do Baralho de Ação Direta

FORÇA (Atributo)

Rua

"Depredar lâmpadas ou trilhos: +1 de Caos"

Fábrica

"Sabotagem: +1 de Trabalho"

Depósito

"Atear fogo nos armazéns: +1 de Trabalho"

INFLUÊNCIA (Atributo)

Rua

"Panfleto aos transeuntes: +1 de Apoio"

Fábrica

"Convencer pela exploração do trabalho: +1 de Adesão"

Depósito

"Convencer pela carestia: +1 de Adesão"

MOBILIZAÇÃO (Atributo)

Rua

"Formação de passeata: +1 de Caos"

Fábrica

"Piquete em frente a Fábrica +1 de Trabalho"

Depósito

"Saque e distribuição de mercadorias: +1 de Apoio"

Cartas do Baralho de Fatos

Declaração do Governo: Lei Marcial “Governo decreta Lei Marcial. Todos os direitos individuais estão suspensos até segunda ordem”. A medida suspende direitos legais. A ofensiva do Estado e da polícia pode aumentar consideravelmente, inclusive a realizações de ações ilegais, resultando em feridos, mortes e antecipando o fim do movimento grevista. Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e D (Estado e População) + Incremento de turno: 01-14: -3 grevistas, +2 de Ordem 15-25: -2 grevista, +1 de Ordem 26-40: Sem efeito Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou D, esta carta perde -1 em suas penalidades. [+1 grevista e -1 de Ordem]"	Comunicado do delegado de polícia: manifestantes encontrados com estopim "O delegado de polícia afirmou em jornais que foram encontrados dois estopins de bombas numa batida policial. O pânico tomará conta da população quando souberem dessa grave acusação? Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e D (Estado e População) + Incremento de turno: 01-15: +3 de Ordem 16-25: +2 de Ordem 26-40: Sem efeito Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou D, esta carta perde -1 em suas penalidades. [-1 de Ordem]"
Nota do governo sobre o fechamento do comércio O Governo critica o ponto no qual chegou a greve onde qual muitos produtos básicos encontram-se indisponíveis em virtude dos estabelecimentos fechados por conta das violências cometidas. Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e D (Estado e População) + Incremento de turno: 01-15: +2 de Contrária à Greve 16-25: +1 de Contrária à Greve 26-40: Sem efeito Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou D, esta carta perde -1 em suas penalidades. [-1 de Contrária à Greve]	

Cartas do Baralho de Fatos

Comunicado do delegado de polícia: manifestantes emitem notas falsas "O delegado de polícia afirmou em jornais que os grevistas estão produzindo cédulas falsas. Essa difamação poderá interferir no apoio da população à greve? Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e D (Estado e População) + Incremento de turno: 01-15: +2 de Ordem 16-25: +1 de Ordem 26-40: Sem efeito Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou D, esta carta perde -1 em suas penalidades. [-1 de Ordem]"	Jornal Liberal: Manifestantes provocam vandalismo A matéria coloca os manifestantes como seres irracionais que vão trazer o caos à sociedade paulistana. Diz que nada mais pode ser feito a não ser que os grevistas contentem-se com sua situação, pois não há como o governo e empresários responder à exigências tão egoístas e mesquinhas. Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e D (Estado e População) + Incremento de turno: 01-15: +2 de Contrária à Greve 16-25: +1 de Contrária à Greve 26-40: Sem efeito Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou D, esta carta perde -1 em suas penalidades. [-1 de Contrária à Greve]
"Indícios de assassinatos/Execução em massa" "Um morador afirma ter presenciado o traslado de dezenas de cadáveres por policiais durante a madrugada passada. Tal medida é alarmante uma vez que segundo um vizinho do Cemitério do Araçá muitas covas foram abertas ali no decorrer da semana. A suspeita é de que manifestantes tenham sido mortos durante os confrontos ou que foram presos e torturados até a morte estejam sendo enterrados em sigilo em covas não identificadas neste cemitério. Somatório dos Marcadores de Tensão Geral C e D (Trabalhadores e População) + Incremento de turno: 01-15: Sem efeito 16-25: +2 de Adesão, +1 Grevista 26-40: +3 de Adesão, +2 Grevistas Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão C e/ou D, esta carta ganha +1 em suas bonificações. [+1 de Adesão, +1 Grevista]	

Cartas do Baralho de Fatos

Púlpito, exploração e insegurança "O discurso proferido pelo grevista chama a atenção da população sobre as péssimas condições de trabalho e os acidentes rotineiros nas fábricas. Somatório dos Marcadores de Tensão Geral C e D (Trabalhadores e População) + Incremento de turno: 01-15: Sem efeito 16-25: +2 de Adesão dos Trabalhadores à Greve 26-40: +3 de Adesão dos Trabalhadores à Greve Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão C e/ou D, esta carta ganha +1 em suas bonificações. [+1 de Adesão à Greve]"	Boletim sobre o trabalho infantil/menores de idade "Um panfleto circula pelas ruas da cidade abordando a longa jornada de trabalho a que são submetidos os menores de idade. São contratados por um salário muito menor que os adultos, vítimas de maus-tratos pelos supervisores e atuam muitas vezes em período noturno (o que é ilegal). Somatório dos Marcadores de Tensão Geral C e D (Trabalhadores e População) + Incremento de turno: 01-15: Sem efeito 16-25: +2 de Adesão dos Trabalhadores à Greve 26-40: +3 de Adesão dos Trabalhadores à Greve Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão C e/ou D, esta carta ganha +1 em suas bonificações. [+1 de Adesão à Greve]
Jornal Autonomia Operária: Distribuição de alimentos à população "O jornal emite um comunicado explicando que os saques a depósitos ocorridos são uma forma de compensar a exploração sofrida pela população que passa à mingua para garantir seu sustento. Somatório dos Marcadores de Tensão Geral C e D (Trabalhadores e População) + Incremento de turno: 01-15: Sem efeito 16-25: +2 de Apoio à Greve 26-40: +3 de Apoio à Greve Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão C e/ou D, esta carta ganha +1 em suas bonificações. [+1 de Apoio da População]	

Cartas do Baralho de Fatos

Flagrante de fraude em alimentos "Grevistas informam que presenciaram a mistura de serragem à farinha de mandioca e vidro moído ao sal como forma dos empresários fazerem render seus ganhos. O comprometimento que essas práticas causam à saúde da população são incalculáveis, variando entre um simples mal-estar até o óbito. Somatório dos Marcadores de Tensão Geral C e D (Trabalhadores e População) + Incremento de turno: 01-15: Sem efeito 16-25: +2 de Apoio à Greve 26-40: +3 de Apoio à Greve Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão C e/ou D, esta carta ganha +1 em suas bonificações. [+1 de Apoio à Greve]	Reunião de cúpula: empresários, chefe de polícia e governador "Um grupo de empresários paulistanos reuniu-se com o governo estadual exigindo providências no sentido de preservação da propriedade privada e ações que garantam o retorno imediato dos trabalhadores a seus postos de trabalho. O executivo se comprometeu em atuar nesse sentido. Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e B (Estado e Industriais) + Incremento de turno: 01-15: +2 de Capital 16-25: +1 de Capital 26-40: Sem efeito Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou B, esta carta perde -1 em suas penalidades. [-1 de Capital]
Amizade Financeira "Um deputado do Estado de São Paulo, amigo de longa data dos principais empresários da capital e assumidamente anti-direito trabalhistas, inicia uma campanha na Câmara que veta qualquer proposta de melhoria nas condições de trabalho. Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e B (Estado e Industriais) + Incremento de turno: 01-15: +3 de Capital 16-25: +2 de Capital 26-40: Sem efeito Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou B, esta carta perde -1 em suas penalidades. [-1 de Capital]	

Cartas do Baralho de Fatos

Fundo de preservação de bens e da ordem pública "Chamando uma reunião com o chefe da polícia do Estado uma comitiva de empresários criou o que intitularam de "Fundo de preservação de bens e da ordem pública". Uma considerável quantia foi repassada a autoridade da segurança pública para se assegurar que tudo volte "à normalidade". Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e B (Estado e Industriais) + Incremento de turno: 01-15: +3 de Capital, +2 Policiais 16-25: +2 de Capital, +1 Policial 26-40: Sem efeito Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou B, esta carta perde -1 em suas penalidades. [-1 de Capital, -1 Policial]	Lista dos cabeças do movimento grevista Com o apoio das investigações policiais, os empresários fazem uma lista com as ações mais radicais da greve até o momento. Mesmo sem evidências, estabelecem uma relação entre sujeitos e ações praticadas e os supostos crimes por eles cometidos são publicizados. Conseguirá esta lista influenciar a opinião pública em relação à greve? Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e B (Estado e Industriais) + Incremento de turno: 01-15: +3 de Contrária à Greve 16-25: +2 de Contrária à Greve 26-40: Sem efeito Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou B, esta carta perde -1 em suas penalidades. [-1 de Contrária à Greve]
Inflação Premeditada Em acordo, empresários e membros do governo resolvem aumentar os preços dos produtos como forma de colocar a população contra os grevistas. Somatório dos Marcadores de Tensão Geral A e B (Estado e Industriais) + Incremento de turno: 01-15: +2 de Contrária à Greve 16-25: +1 de Contrária à Greve 26-40: Sem efeito Obs.: Se durante este turno houver um aumento de 2 pontos nos Marcador de Tensão A e/ou B, esta carta perde -1 em suas penalidades. [-1 de Contrária à Greve]	

Cartas do Baralho de Grevistas

Saque à casa comercial Um grupo corria pelas ruas. Alguns não tinham uma refeição decente há dias. A ostentação da fachada de uma loja alimentos pareceu propícia a se insurgir contra a exploração e a injustiça” +1 de Apoio da População OU +1 de Adesão à Greve nos marcadores de tensão. Bônus: Você pode somar +1 ao efeito desta carta se tiver sucesso no segundo turno desta turno em um Teste de Mobilização-Depósito ou Influência-Depósito	Assalto a caminhão Aquele caminhão com sacas de trigo não passou despercebido pelos manifestantes que misturando sua indignação à fome pararam o veículo e atacaram sua propriedade. +1 de Apoio da População OU +1 de Adesão à Greve nos marcadores de tensão. Bônus: Você pode somar +1 ao resultado desta carta quando tiver sucesso em um Teste de Mobilização-Depósito ou Influência-Depósito
Boicote “A intransigência dos patrões, sinal de sua falta de consciência, foi respondida por uma campanha para que a população não consumisse seus produtos, atingido-lhes onde sempre sentem: nos bolsos” +1 de Trabalho nos marcadores de tensão. Bônus: Você pode somar +1 de Trabalho se tiver sucesso na segunda rodada desta turno em um Teste de Força-Fábrica; Força-Depósito ou Mobilização-Fábrica	“La Bataglia” (panfleto em italiano) +1 de Adesão à Greve OU +1 de Apoio da População nos marcadores de tensão. Bônus: Se você estiver jogando com um personagem ITALIANO receba: +1 à pontuação acima escolhida.

Cartas do Baralho de Grevistas

“Lucha Obrera” (panfleto em espanhol) +1 de Adesão à Greve OU +1 de Apoio da População nos marcadores de tensão. Bônus: Se você estiver jogando com um personagem ESPANHOL receba: +1 à pontuação acima escolhida.	“Plebe em ação” (panfleto em português) +1 de Adesão à Greve OU +1 de Apoio da População nos marcadores de tensão. Bônus: Se você estiver jogando com um personagem BRASILEIRO ou PORTUGUÊS receba: +1 à pontuação acima escolhida.
<Anarquismo não é bagunça> (Panfleto) “O folhetim explica que o anarquismo condena toda forma de opressão e o sistema de exploração capitalista. Seu objetivo é construir uma sociedade igualitária e sem patrões ou governos, onde os próprios indivíduos podem organizar a sociedade pela auto-gestão e assim usufruir de fato a liberdade” Se tiver passado em qualquer Teste de Influência receba: +1 de Adesão à Greve OU +1 de Apoio da População Nos marcadores de tensão.	<Não esperemos pelo Estado> (Panfleto) “O folhetim explica que o Estado é um organismo de classe e sempre está a serviço de alguma classe social. A classe dominante da época, majoritariamente formada por latifundiários cafeicultores e também pelos industriais ocupam os cargos do governo e governam conforme seus interesses. A insustentável situação da classe operária é apenas um sintoma da opressão político-econômica dos burgueses no poder.” Se tiver passado em qualquer Teste de Influência receba: +1 de Adesão à Greve OU +1 Caos nos marcadores de tensão.

Cartas do Baralho de Grevistas

<Não nos limitemos à miudezas> (Panfleto) “O folhetim explica que a situação dos trabalhadores é sim extenuante e de que toda melhoria nas condições de trabalho é um ganho importante. Entretanto, deixa claro que essas pequenas conquistas não livrarão os trabalhadores da exploração de seus algozes: os patrões e o Estado. É preciso ter como horizonte a revolução social e a anarquia como emancipação da classe operária.” Se tiver passado em qualquer Teste de Influência receba: +1 Grevista em jogo OU +1 de Adesão à Greve nos marcadores de tensão.	<Contra a infância perdida no chão das fábricas> (Panfleto) “O folhetim explica a condição de trabalho subumanas a que estão submetidas as crianças das fábricas, extenuando-lhes as forças, comprometendo-lhes a saúde e o futuro, numa jornada de mais de 10 horas em que os patrões embolsam a vida desses menores pagando-lhes cerca de 10% de um salário normal” Se tiver passado em qualquer Teste de Influência receba: +2 de Apoio da População nos marcadores de tensão.
Adesão de companheiros ao movimento – solidariedade Novas categorias profissionais entram em greve por solidariedade aos demais. +2 grevistas em um mesmo bairro, de sua escolha	<Morreremos pela boca, enquanto estragam-nos a saúde?> (Panfleto) “O folhetim aborda as constantes denúncias de adulterações de alimentos: mistura-se a areia ao açúcar; a serragem à farinha de mandioca; a areia e o vidro moído ao sal, entre outros. Os produtores adulteram os alimentos como forma a fazerem render seu produto, sem se importarem com a saúde dos consumidores. Já se registram casos de doenças no aparelhos digestivo e inclusive mortes.” Se tiver passado em um Teste de Influência receba: +2 de Adesão à Greve OU + 2 de Apoio da População.

Cartas do Baralho de Grevistas

<Pelo direito de associação e autonomia dos trabalhadores> (Panfleto) “O folhetim aborda a tentativa de grupos externos aos operários tentarem uma negociação com os industriais. Afirma que o movimento não precisa de intermediárias em sua luta, e que neste processo busca conscientizar os trabalhadores que estes são os responsáveis por suas ações – e estas não serão exercidas por oportunistas e ações paternalistas. O texto acaba reafirmando o princípio da Associação Internacional dos Trabalhadores: “A emancipação dos trabalhadores há de ser obras dos próprios trabalhadores” Se tiver passado em algum Teste de Influência-Depósito ou Influência-Fábrica receba: +1 Grevista em jogo OU +1 de Adesão à Greve.	<Tornou-se luxo ter o pão de cada dia?> (Panfleto) “O folhetim aborda a alta dos preços dos alimentos e de como isso compromete à vida diária dos trabalhadores. Revela o contraste de um ano de ótimas safras e os preços que só aumentam, enquanto alguns atravessadores se vangloriam com a miserabilidade do povo e outros se dedicam a vender os produtos no exterior. Devemos nós esperar a morte, ou lutar contra os inimigos de nossa classe, a trabalhadora?” Se tiver passado em algum Teste de Influência-Depósito ou Influência-Rua receba: +2 de Adesão à Greve OU +2 de Apoio da População nos marcadores de tensão.
Adesão de companheiros ao movimento – maus-tratos Novas categorias profissionais entram em greve por conta dos maus-tratos sofridos pelos trabalhadores nas fábricas – xingamentos e espancamentos dos supervisores. +2 grevistas em um mesmo bairro, de sua escolha	Roleta de Madeira (vantagem – Confronto) Roletes de madeira são atirados às ruas, provocando a queda de cavaleiros da polícia. +1 Força em Confronto (soma-se como se houvesse +1 grevista no bairro) Obs.: esta carta só conta como +1 grevista nos Testes de Confronto (não vale como para incluir novos grevistas nem quaisquer outro caso)

Cartas do Baralho de Grevistas

Cortiça (vantagem – Confronto) Cortiças são atiradas às ruas, provocando a queda de cavaliços da polícia. +1 Força em Confronto (soma-se como se houvesse +1 grevista no bairro) Obs.: esta carta só conta como +1 grevista nos Testes de Confronto (não vale como para incluir novos grevistas nem quaisquer outro caso)	Construção como trincheira (vantagem – Confronto) Uma obra pública em construção é transformada em trincheira para proteção dos grevistas frente às investidas da polícia. +1 Força em Confronto (soma-se como se houvesse +1 grevista no bairro) Obs.: esta carta só conta como +1 grevista nos Testes de Confronto (não vale como para incluir novos grevistas nem quaisquer outro caso)
Trilhos arrancados Na generalização do tumulto, entre a repressão e o revide, alguns grevistas arrancam os trilhos dos bondes. Em um bairro com trilhos, Vale como um sucesso em um Teste de Força-Rua, Caso você tenha tirado menos de 5 no(s) dado(s). Obs.: Esta carta só pode ser usada se o seu personagem estiver em um bairro com trilhos.	Desvio de bondes Na generalização do tumulto, entre a repressão e o revide, alguns grevistas desviam os trilhos dos bondes. +2 Caos Obs.: Esta carta só pode ser usada se o seu personagem estiver em um bairro com trilhos e tiver conseguido um sucesso de Teste de Força-Rua.

Cartas do Baralho de Grevistas

No meio da calçada tinha uma pedra... A exploração diária, as multas, os salários baixíssimos e pagos com atraso, o destrato com os colegas, os acidentes de trabalho, a intransigência e a insensibilidade do patrão... quando tudo isso vêm à tona, às portas da fábrica e no calor do movimento... a pedra na calçada pede para encontrar a janela da fábrica, como meio de se externar toda a indignação sofrida. Some +1 de Trabalho ao sucessos de seu Teste de Força-Fábrica, Força-Depósito ou Mobilização-Fábrica	Criação de Liga Operária de Bairro A exploração diária, as multas, os salários baixíssimos e pagos com atraso, o destrato com os colegas, os acidentes de trabalho, a intransigência e a insensibilidade do patrão... quando tudo isso vêm à tona, às portas da fábrica e no calor do movimento... a pedra na calçada pede para encontrar a janela da fábrica, como meio de se externar toda a indignação sofrida. Some +1 de Trabalho ao sucessos de seu Teste de Força-Fábrica, Força-Depósito ou Mobilização-Fábrica
Moção de apoio moral à greve Comunicados de apoio à greve paulistana chegam de grupos operários de Recife, Porto Alegre e da capital, o Rio de Janeiro. Após sucesso em qualquer Teste de Ação Direta some +1 de Experiência +1 de Adesão à Greve nos marcadores de tensão. Obs.: os personagens que se encontrarem no bairro em que você estiver e nos bairros circunvizinhos ao seu também ganham +1 de Experiência.	Moção de apoio financeiro à greve Uma greve não se faz só com vontade. Os grevistas, que já recebiam pouco, paralisados não tem nenhuma remuneração. Associações de trabalhadores do interior do Estado e de outras capitais enviam contribuições para manter o movimento paredista. Após sucesso em qualquer Teste de Ação Direta some +1 de Ponto de Vida a todos os personagens +1 de Adesão à Greve nos marcadores de tensão.

Cartas do Baralho de Grevistas

Manifesto aos soldados O discurso da polícia é o de respeito entre as negociações da greve. Na prática, por outro lado, toda sorte de arbitrariedade é possível: violência, prisões, invasões a domicílios, difamação contra os grevistas, etc. Particularmente, em sua profissão, os policiais defendem a manutenção da ordem – e assim, estão a serviço da classe dominante. De todo modo, você pode tentar convencer os militares que vocês estão do mesmo lado – afinal tanto a cozinheira, o padeiro, o operário e o policial são, cada qual a seu modo, explorados. Jogue dois dados. Se tirar 2 ou 12, elimine 2 unidades de polícia do jogo.	Segunda chance (oportunidade) Você pode rerolar 1 dado para resolver um teste qualquer. Essa carta pode ser usada 1 vez por turno (não é descartada). Após usar essa carta vire-a para baixo. Desvire-a quando iniciar o próximo turno.
Ímpeto do encurralado (oportunidade) Você pode rerolar 1 dado Em um Teste de Confronto. Essa carta pode ser usada 1 vez por turno (não é descartada). Após usar essa carta vire-a para baixo. Desvire-a quando iniciar o próximo turno.	Sangue frio (oportunidade) Some +1 ao resultado de 1 dado Em um Teste de Confronto.
Fúria (desenvolvimento de atributo) Receba: +1 de Força	Persuasão (desenvolvimento de atributo) Receba: +1 de Influência

Cartas do Baralho de Grevistas

Iniciativa (desenvolvimento de atributo) Receba: +1 de Mobilização	Reafirmação de princípios Descarte a qualquer momento Para evitar que um jogador perca até -2 de Experiência
Kit de primeiros socorros Descarte a qualquer momento Para evitar que um jogador perca até -2 de Vida	Advogado da causa operária Um advogado atendeu às solicitações dos grevistas e decidiu defender os companheiros presos.” Durante os Testes de Soltura de Personagens (índices 1, 2 ou 3), rerole +1 dado Esta carta também anula os efeitos das cartas “Ameaça à segurança nacional”, “Prisão Arbitrária” e “Invasão da polícia à residência de personagem”.
Advogado da causa operária “Um advogado atendeu às solicitações dos grevistas e decidiu defender os companheiros presos.” Durante os Testes de Soltura de Personagens (índices 1, 2 ou 3), rerole +1 dado Esta carta também anula os efeitos das cartas “Ameaça à segurança nacional”, “Prisão Arbitrária” e “Invasão da polícia à residência de personagem”.	Advogado da causa operária “Um advogado atendeu às solicitações dos grevistas e decidiu defender os companheiros presos.” Durante os Testes de Soltura de Personagens (índices 1, 2 ou 3), rerole +2 dados Esta carta também anula os efeitos das cartas “Ameaça à segurança nacional”, “Prisão Arbitrária” e “Invasão da polícia à residência de personagem”.

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Estado

Ordem de prisão (*) "Uma ordem de prisão foi emitida a todos e todas com índices 2 ou 3 de Identificação como grevistas. Na próxima rodada, todos Testes de Ação Direta destes personagens serão precedidos por um Teste de Mobilização. Caso o personagem não passe, vai a julgamento no Tribunal (Mooca).	Estado de Sítio (*) “O Governo decreta Estado de Sítio, usando a Grande Guerra como pretexto. Todos os direitos estão temporariamente suspensos na próxima rodada.” Todos os Testes de Ação Direta devem ser precedidos pelos Testes de Confronto. Caso os bairros dos personagens contarem com um total de grevistas maior que o número de policiais, deve-se igualar essa quantidade, deslocando unidades de policiais de um bairro vizinho. Esse deslocamento é feito a partir do bairro vizinho com a maior quantidade de policiais."
Proibição de reuniões (*) ""O Governo do Estado proíbe reuniões."" Na próxima rodada, todo Teste de Ação Direta deve ser precedido por um Teste de Confronto. Cada bairro com personagem em que o total de grevistas for maior que o de policiais, desloque policiais do bairro vizinho com maior número deles até que ocorra um empate com o número total de grevistas.(no de grevistas = n° total de policiais) Obs.: esta carta não se aplica a personagens presos ou a personagens que estiverem usando o turno do personagem preso para soltá-lo.	Imprensa censurada (*) "O Governo censura todos os jornais que porventura deem alguma notícia sobre a greve em curso. Na próxima rodada, toda notícia (do Baralho de Fatos) ou panfleto (do Baralho de Grevistas) em prol dos trabalhadores não terá efeito."

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Estado

Intimação policial	Ameaça à segurança nacional
"A polícia bateu em sua porta e você não estava em casa. Você deve prestar esclarecimento na delegacia: Role um dado e some com seu Índice de Identificação como Grevista. Caso o total atinja 6 ou mais, você é preso. Do contrário, diminua sua Identificação como Grevista em 1. Obs.: Caso seu Índice de Identificação como Grevista seja 0 (zero) a prisão dura um turno e depois o personagem volta a seu bairro de origem; se o Índice for 1 vai para a Prisão; se for 2 ou 3, para o Tribunal.	"Usando como argumento a ameaça à segurança nacional e à tranquilidade pública (Lei Adolpho Gordo) o governo emite pedidos de expulsão aos anarquistas estrangeiros no país. Todos personagens estrangeiros devem prestar esclarecimento na delegacia: estes devem rolar um dado e somar à sua Identificação como Grevista. Os casos que atingirem 6 ou mais, vão para a prisão. Do contrário, diminuam a Identificação como Grevista em 1. Obs.: Caso seu Índice de Identificação como Grevista seja 0 (zero) a prisão dura um turno e depois o personagem volta a seu bairro de origem; se o Índice for 1 vai para a Prisão; se for 2 ou 3, para o Tribunal.
Invasão de organização operária “Com um estouro na porta a polícia avança sobre o estabelecimento. Os trabalhadores levantam-se de súbito das cadeiras. Um grevista é agarrado por um policial. Leva uma coronhada. É impossível prever o que vai acontecer em seguida.” Desloque policiais até o bairro em que estiver o jogador com o Indicador de Autonomia. Estes deslocamentos devem ser feitos até que o bairro atinja um total de 2 policiais. Realizam-se Testes de Confronto até restar apenas 1 policial. Independente dos sucessos, 1 grevista é descartado deste bairro após os Testes de Confronto. Caso o personagem desista da realização dos Testes de Confronto, ele deve realizar dois Testes de Mobilização, segundo seus atributos. Se passar, consegue fugir e se desloca para um bairro vizinho. Se não passar, é preso.	

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Estado

Fechamento de organização operária “Alegando tratar-se de organização secreta, uma infração da lei, os policiais fecham a sede operária.” Escolha um dentre os bairros com a maior quantidade de trabalhadores paralisados. Exclua metade das unidades de grevistas deste bairro (Se for um número ímpar de unidades de grevistas, arredonde para baixo). Todos os personagens que estiverem nesse bairro com Identificação como Grevista maior que 0 (zero) vão para a Prisão/Tribunal.	Intervenção na Imprensa “O Governo intervêm nos jornais para que estes não noticiem violências cometidas durante a greve.” Todos os Testes de Ação Direta de Força são abafados: todos sucessos de Testes de Força durante esta rodada são anulados.”
"Invasão da polícia à residência de personagem" "A casa do personagem foi invadida pela polícia!" Se houverem 1 ou 2 policiais no bairro que você está: tente fugir um com um Teste de Mobilização, usando seus atributos. Se passar, realiza a fuga e desloque-se para um bairro vizinho. Se não passar ou se o número de policiais for maior que 2: você é automaticamente preso. Obs.1: Essa carta não tem validade se o personagem não se estiver em seu bairro de origem. Neste caso, ele ganha +1 de Identificação como Grevista. Obs.2: Esta carta pode ser anulada caso alguém use uma do tipo “Advogado da causa operária”.	

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Estado

Difamação dos anarquistas "Toda sorte de calúnias são deflagradas contra os manifestantes anarquistas. Todos os jogadores devem fazer um Teste de Influência. Quem não passar, perde -1 Experiência	Desmoralização dos anarquistas "Toda sorte de calúnias são deflagradas contra os manifestantes anarquistas. Todos devem fazer um Teste de Influência. Cada derrota nos Testes gera -1 de Adesão à Greve.
Invasão da polícia à residência de personagem "A casa do personagem foi invadida pela polícia!" Se houverem 1 ou 2 policiais no bairro que você está: tente fugir um com um Teste de Mobilização, usando seus atributos. Se passar, realiza a fuga e desloque-se para um bairro vizinho. Se não passar ou se o número de policiais for maior que 2: você é automaticamente preso. Obs.1: Essa carta não tem validade se o personagem não se estiver em seu bairro de origem. Neste caso, ele ganha +1 de Identificação como Grevista. Obs.2: Esta carta pode ser anulada caso alguém use uma do tipo "Advogado da causa operária".	Reforços às tropas: envio de tropas da Marinha "Com base na situação de desordem instaurada, o governo cede e aceita o envio de tropas do Marinha. A posição do marcador "Relação Greve e Estado" corresponde a entrada de novas unidades de polícia em jogo: Entre 1-6 -- 2 unidades de polícia Entre 7-10 -- 3 unidades de polícia Entre 11-20 -- 4 unidades de polícia As unidades de polícia entram conforme a tabela de Envio de Tropas. Caso entre 2 ou 3 unidades da polícia, some +1 de Caos. Caso entre 4 unidades, +2 de Caos.

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Estado

Reforços às tropas: envio de tropas do interior do Estado "Com base na situação de desordem instaurada, o governo cede e aceita o envio de tropas do da polícia do interior do Estado. A posição do marcador "Relação Greve e Estado" corresponde a entrada de novas unidades de polícia em jogo: Entre 1-6 -- 1 unidade de polícia Entre 7-10 -- 2 unidades de polícia Entre 11-20 -- 3 unidades de polícia As unidades de polícia entram conforme a tabela de Envio de Tropas. Caso entre 1 ou 2 unidades da polícia, some +1 de Caos. Caso entre 3 unidades, +2 de Caos.	Reforços às tropas: envio de tropas federais "Com base na situação de desordem instaurada, o governo cede e aceita o envio de tropas do exército. A posição do marcador "Relação Greve e Estado" corresponde a entrada de novas unidades de polícia em jogo: Entre 1-6 -- 3 unidades de polícia Entre 7-10 -- 4 unidades de polícia Entre 11-20 -- 5 unidades de polícia As unidades de polícia entram conforme a tabela de Envio de Tropas. Caso entre 3 ou 4 unidades da polícia, some +2 de Caos. Caso entre 5 unidades, +3 de Caos.
Toque de recolher Tropas policiais estão fazendo rondas nos bairros da cidade para impedir qualquer protesto. Coloque +1 policial Em 3 bairros com a menor quantidade de grevistas (o bairro já deve contar com pelo menos 1 unidade de grevista)	Prisão arbitrária "Você foi abordado pela polícia. Se sua Identificação como grevista for Maior que 0 (zero) você é preso. Obs.: os efeitos desta carta são específicos a quem a tirou. Obs.: esta carta pode ser anulada caso alguém use uma do tipo "Advogado da causa operária".

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Estado

Invasão de gráfica anarquista (*) “Com um estouro na porta, a polícia avança no estabelecimento. Os jornais são destruídos e as prensas quebradas.” Nenhum personagem pode realizar Testes de Influência ou usar cartas do tipo “Panfleto” (Baralho de Grevistas) na próxima rodada.	Perseguição de Estrangeiros "Nacionalidade como fator de perseguição. Todos os estrangeiros ganham +1 de Identificação como grevista
Defesa à propriedade privada “A polícia amanheceu cercando uma fábrica. Seu objetivo é impedir qualquer manifestação dos grevistas nas imediações.” Separe 4 novos policiais. Consulte a tabela “Envio de tropas”. Coloque um policial no seu bairro e, usando os dados, o restantes nos três próximos bairros disponíveis.	

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Industriais

Ameaça de demissão “O anúncio fez tremer a todos e todas. Se as condições de trabalho já eram horríveis, imagine como seria não ter como se manter? Muitos sabem que isso é parte da estratégia do adversário para enfraquecer o movimento grevista. Mas será que todos vão permanecer na luta?” -1 de Adesão à Greve Realize um Teste de Influência: Se não passar, perca -1 de Trabalho	Demissão de grevistas homens; contratação de mulheres e crianças “Grevistas são identificados e demitidos. Em seu lugar contratam-se mulheres e menores de idade. Não é apenas um golpe no movimento grevista; é uma forma de economizar e manter o controle sobre os trabalhadores: mulheres e crianças recebem menos que os homens e são suscetíveis aos maus-tratos que eles.” Realize um Teste de Mobilização: Se passar, ganhe +1 de Experiência Se não, perca -2 de Trabalho
Demissões “Contrária a toda perspectiva de negociação os industriais insistem em manter sua posição. Os disparates contra os trabalhadores não cessam. Agora demitem funcionário que se encontram em greve para que possam amedrontar os demais.” +1 Capital Realize um Teste de Mobilização: Se não passar, perca -1 de “Adesão à Greve	Substituição de grevistas da empresa de Gás por bombeiros “Se as negociações são difíceis, as medidas para finalizar o movimento grevista são abundantes. Agora bombeiros cobrem os funcionários em greve da empresa de Gás do Bom Retiro.” +2 Capital Se houver uma Liga de Bairro (4 grevistas) no Bom Retiro, você pode optar por eliminar 2 grevistas do bairro ao invés do índice de “Capital” aumentar em 2 pontos.

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Industriais

Incitação à violência: bebidas distribuídas aos soldados (*) “A Fábrica de Bebidas Ártica distribuiu álcool aos policiais, como forma a induzir ainda mais a violência contra os manifestantes” Coloque +2 policiais no Bom Retiro (caso já tenha o máximo de policiais nesse bairro siga a sequência da tabela de Envio de Tropas)	Lista de subversivos "Seu personagem foi levantado como um articulador do movimento grevista pelos supervisores de uma fábrica. Seu índice de Identificação de grevista é agora 3. Realize um Teste de Influência. Se passar, reduza o índice para posição 2. Se não conseguir, receba uma condição de “Procurado pela polícia
Substituição de grevistas por desempregados “A exploração da miséria às vezes parece piada de mal gosto. Para enfraquecer a greve, os empresários iniciaram uma campanha para contratar desempregados. Muitos aceitaram, não por se oporem aos grevistas, mas por se encontrarem na mais completa penúria. Os jornais liberais descreveram como um ato de generosidade e benevolência.” +2 Capital	Convocação da força pública; guarnecimento de fábrica “Muitos industriais sentem-se acuados com o movimento grevista. Chamam a segurança pública com o temor das ações dos grevistas.” Separe 3 novos policiais. As unidades de polícia entram conforme a tabela de Envio de Tropas.

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Industriais

Infiltrado “Dentre tantas pessoas, em um movimento que cresceu tão rápido, como reconhecer quem ali é uma erva daninha?” Uma pessoa à mando de um empresário infiltrou-se no movimento grevista. Ali, colhe informações pra usar contra os grevistas, beneficiando os industriais. Acrescente +2 de “Identificação como grevista	Fornecimento de produtos ao invés de aumento salarial “As pessoas entendem de maneira diferente o movimento grevista. Alguns podem cair na armadilha de entregar sua autonomia por alguns potes em sua prateleira.” Se houver Ações Diretas registradas no bairro em que você está, realize um Teste de Mobilização. Se passar, não acontece nada. Se não passar, -1 Experiência -1 grevista no bairro
Sindicato Amarelo "Os industriais criaram um “sindicato amarelo”. Esse organismo despreza os interesses da classe operária e sua luta, em troca dos interesses dos patrões. São contrários à greve e dizem que resolverão tudo pelo diálogo entre industriais e funcionários.” Realize um Teste de Mobilização. Se não passar, Elimine -2 grevistas de qualquer bairro -1 de Adesão à Greve	Fundo de Cooperação entre Trabalhadores "O fundo de cooperação criado visa criar um caixa onde assistência aos trabalhadores necessitados. Pode parecer uma boa ideia, mas é um subterfúgio criado pelos industriais para minar a organização grevista. Realize um Teste de mobilização. Se não passar, Elimine 1 unidade de grevista do bairro em que você está (se não houver, elimine-a do bairro seguinte ao seu na tabela “Envio de tropas”). Continue o sentido da tabela caso necessário) -2 Adesão à greve

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Industriais

Corrupção: visita de supervisor à casa de grevista “Olhe amigo, volte ao trabalho. Você é um bom funcionário e precisamos muito de sua ajuda para reabrirmos a seção elétrica da fábrica. Podemos lhe dar um aumento de 20%. Que tal? Só não vá falar a seus colega, ouviu?” Um supervisor de fábrica faz uma proposta na casa de um grevista. Realize um Teste de Influência. Se não passar: -1 grevista em um bairro de sua escolha -1 de Adesão à Greve	Corrupção: visita de supervisor À casa de personagem-grevista “Olhe amigo, essa greve não vai dar em nada. Você quer perder seu trabalho? O chefe vai lhe despedir. Mas se você voltar hoje comigo podemos até conseguir a revogação de suas multas e um aumento de 15%. E então, vamos voltar à fábrica?” Um supervisor de fábrica faz uma proposta na casa de seu personagem. Você precisa resolver essa situação. Realize um Teste de Influência. Se os valores máximos nos dados forem 1 ou 2: perca -3 de Experiência 3 ou 4: perca -2 de Experiência 5 ou 6: não acontece nada
Corrupção: visita de supervisor à casa de grevista “Olhe amigo, volte ao trabalho. Você é um bom funcionário e precisamos muito de sua ajuda para reabrirmos a seção elétrica da fábrica. Podemos lhe dar um aumento de 20%. Que tal? Só não vá falar a seus colega, ouviu?” Um supervisor de fábrica faz uma proposta na casa de um grevista. Ele aceita a proposta. -1 de Adesão à Greve	Corrupção: visita de supervisor à casa de grevista “Olhe amigo, volte ao trabalho. Você é um bom funcionário e precisamos muito de sua ajuda para reabrirmos a seção elétrica da fábrica. Podemos lhe dar um aumento de 20%. Que tal? Só não vá falar a seus colega, ouviu?” Um supervisor de fábrica faz uma proposta na casa de um grevista. Realize um Teste de Influência. Se não passar: -2 grevistas do tabuleiro

Cartas do Baralho de Contra-ataque: Industriais

Corrupção: visita de supervisor à casa de personagem-grevista “Olhe amigo, essa greve não vai dar em nada. Você quer perder seu trabalho? O chefe vai lhe despedir. Mas se você voltar hoje comigo podemos até conseguir a revogação de suas multas e um aumento de 15%. E então, vamos voltar à fábrica?” Um supervisor de fábrica faz uma proposta na casa de seu personagem. Você precisa resolver essa situação. Realize um Teste de Influência. Se os valores máximos nos dados forem 3 ou 4: perca -1 de Experiência 1 ou 2: perca -2 de Experiência	Lock-Out “Um empresário fechou completamente sua fábrica, como forma a forçar o retorno de seus funcionários em greve e pressionar o fim do movimento: começa o Lock-Out” Consulte na tabela “Envio de tropas” qual o bairro seguinte ao que você está. Se houver Ações Diretas registradas neste bairro, realize um Teste de Mobilização. Se não passar, perca: -1 Experiência -1 de Trabalho -1 grevista no(s) bairro(s) em questão
Líder sindical desconhecido “Em um palanque discursava um sindicalista que ninguém conhecia. Muitos ouviam suas palavras com atenção. Dizia ele que era hora de nos retirarmos do movimento. Em determinado momento ficou claro que era alguém pago pelos industriais para minar a greve em curso” Realize um Teste de influência. Se não passar, ajuste seu marcadores de tensão: -1 Adesão à greve -1 Apoio da população -1 de Trabalho	