

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FILIPPE PÊGO CAMARGOS

AS MULHERES EM TEMPOS DAS REFORMAS RELIGIOSAS E SEU
RESPECTIVO ENSINO NA HISTÓRIA POR MEIO DE UM JOGO

CURITIBA

2024

FILIPPE PÊGO CAMARGOS

AS MULHERES EM TEMPOS DAS REFORMAS RELIGIOSAS E SEU
RESPECTIVO ENSINO NA HISTÓRIA POR MEIO DE UM JOGO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História, no setor de Ciências Humanas, na Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Karina Kosicki Bellotti

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Camargos, Filipe Pêgo

As mulheres em tempos das reformas religiosas e seu respectivo ensino na história por meio de um jogo. / Filipe Pêgo Camargos. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karina Kosicki Bellotti.

1. História (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Jogos na educação. 3. Mulheres - História. 4. Religião - História. I. Bellotti, Karina Kosicki, 1978-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanóela Nogueira Dias CRB-9/1607

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA

No dia sete de junho de dois mil e vinte e quatro às 09:00 horas, na sala <https://meet.google.com/amm-oxfk-qhn>, Reitoria, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando **FILIPE PEGO CAMARGOS**, intitulada: **AS MULHERES EM TEMPOS DAS REFORMAS RELIGIOSAS E SEU RESPECTIVO ENSINO NA HISTÓRIA POR MEIO DE UM JOGO**, sob orientação da Profa. Dra. KARINA KOSICKI BELLOTTI. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: KARINA KOSICKI BELLOTTI (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANA CLAUDIA URBAN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CLAUDIA MONTEIRO (UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, KARINA KOSICKI BELLOTTI, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 07 de Junho de 2024.

Assinatura Eletrônica

10/06/2024 15:45:30.0

KARINA KOSICKI BELLOTTI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/06/2024 14:57:55.0

ANA CLAUDIA URBAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/06/2024 14:33:57.0

CLAUDIA MONTEIRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA -
31001017155P1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FILIPPE PEGO CAMARGOS** intitulada: **AS MULHERES EM TEMPOS DAS REFORMAS RELIGIOSAS E SEU RESPECTIVO ENSINO NA HISTÓRIA POR MEIO DE UM JOGO**, sob orientação da Profa. Dra. KARINA KOSICKI BELLOTTI, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 07 de Junho de 2024.

Assinatura Eletrônica

10/06/2024 15:45:30.0

KARINA KOSICKI BELLOTTI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

10/06/2024 14:57:55.0

ANA CLAUDIA URBAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/06/2024 14:33:57.0

CLAUDIA MONTEIRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ)

Rua Dr. Faivre, 405. Dom Pedro II, 6º andar, sala 610 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-140 - Tel: (41) 3360-5105 - E-mail: profhistoria@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 371853

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 371853

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar agradecendo à Trindade Divina (Deus Pai, Filho e Espírito Santo) por ter chegado até aqui. Chegar nesse momento foi muito difícil pois além de viver como alguém da classe trabalhadora neste país, entre 2022 e 2024 eu passei por divórcio, problemas de saúde física e mental, além de ver minha mãe passar por um tratamento de saúde e não ajudar como gostaria de ter ajudado, diante de tudo isso, considero que se estou aqui é porque algo de sobrenatural me acompanhou.

O próximo agradecimento é para a minha família, meu pai, mãe, irmã e cunhado (José (Zico), Maria do Rosário, Fernanda Cristina e Renan) pois me apoiaram e compreenderam minha ausência quando eu deveria estar mais presente. Falando em família, obrigado Andrea da Silva, por fazer parte do meu recomeço, apoiando meus projetos e aceitando um relacionamento de namoro igualmente com ausências.

E o que eu vou falar da Prof.^a Dr.^a Karina Kosicki Bellotti? Quanta paciência para comigo, minha professora orientadora! Até na hora de precisar me corrigir sempre muito polida, num equilíbrio incrível de firmeza e humanidade. Agradeço imensamente pelas orientações, videochamadas, indicações de leituras, correções, e também mesmo pelos prazos estendidos, reforçando mais uma vez que de fato precisei de todos eles.

Todos (as) os professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR) são acima da média, e meu agradecimento a todos/as que me deram aula. Por falar em professores/as preciso destacar quatro nomes além da já referida professora orientadora, que são a Prof^a Dr^a Ana Cláudia Urban (UFPR), a Prof^a Dr^a Claudia Monteiro (UNIOESTE), Prof^a Dr^a Joseli Mendonça (UFPR) e Prof^a Dr^a Bruna Marina Portela (UFPR) pela humanidade, acessibilidade e contribuições preciosíssimas que me proporcionaram.

E não posso esquecer dos meus colegas de turma, foram muitas trocas, risadas, compartilhamento de dificuldades e angústias partilhadas presencialmente nas aulas, em eventos, por videochamadas e/ou no grupo de *whatsapp* da turma. Vocês todos/as são ótimos/as!

RESUMO

A dissertação e o produto elaborado constante no presente estudo referem-se ao conteúdo Reformas Religiosas que é lecionado no 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular); sendo o recurso didático produzido um jogo pedagógico físico denominado “O Desafio das Reformas Religiosas – Homens e Mulheres Protagonistas”; que objetiva o ensino do já referido tema com ênfase no protagonismo de mulheres que atuaram naquele fato histórico ocorrido na Europa durante o século XVI. A saber as mulheres estudadas e presentes no jogo foram: Argula Von Grumbach, Caritas Pirckheimer, Katharina Von Bora, Katharina Schültz Zell, Olympia Fulvia Morata e Maria Dantiére. O objetivo geral dessa dissertação consiste em: elaborar uma estratégia de ensino por meio de um jogo para o ensino do conteúdo Reformas Religiosas (Reforma Protestante) enfatizando o protagonismo das mulheres daquele tempo. Os objetivos específicos caracterizam-se por discutir a produção historiográfica sobre a Reforma Protestante, identificar a participação ativa das mulheres no movimento reformador cristão que ocorreu na Europa ocidental durante o século XVI, compreender como a BNCC e o material didático de História destinado aos estudantes da educação básica abordam o conteúdo; e; produzir um jogo pedagógico sobre o tema Reformas Religiosas. A pesquisa para o embasamento deste trabalho recorreu ao método qualitativo que foi aplicado por meio do levantamento bibliográfico, análise de fontes e pesquisa de jogos por meio digital e *in loco* que serviram de modelo para a produção do já referido produto. Entre os referenciais teóricos utilizados para a fundamentação desse trabalho estão: Jean Delumeau (1989), Joan Scott (1992), Michelle Perrot (2019), Johan Huizinga (2019), Roger Caillois (2017), Allan Choppin (2004), dentre outros/as.

Palavras-chave: História das Mulheres. Reformas Religiosas. Jogo e Ensino de História.

ABSTRACT

The dissertation and the product produced in this study refer to the content of the Religious Reformations, which is taught in the 7th year of Primary School, according to the BNCC (National Common Curricular Base); the teaching resource produced is a physical educational game called “The Challenge of the Religious Reformations - Men and Women Protagonists”; which aims to teach the aforementioned theme with an emphasis on the protagonism of women who acted in that historical event that occurred in Europe during the 16th century. The women studied and featured in the play were: Argula Von Grumbach, Caritas Pirckheimer, Katharina Von Bora, Katharina Schültz Zell, Olympia Fulvia Morata and Maria Dantière. The general aim of this dissertation is the development of a teaching strategy using a game to teach the content of the Religious Reformations (Protestant Reformation), emphasizing the leading role of the women of that time. The specific objectives are the discussion of the historiographical production on the Protestant Reformation; to the identification of the active participation of women in the Christian reform movement that took place in Western Europe during the 16th century; the understanding of how the BNCC and the History teaching material for basic education students approach the content; and; the production of a teaching game on the subject of Religious Reformations. The research for this work used the qualitative method, which was applied by means of a bibliographical survey, analysis of sources and research into digital and on-site games that served as a model to elaborate the aforementioned product. Among the theoretical references used to support this work are Jean Delumeau (1989), Joan Scott (1992), Michelle Perrot (2019), Johan Huizinga (2019), Roger Caillois (2017), Allan Choppin (2004), among others.

Keywords: Women's history. Religious Reforms. Games and History Teaching.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1. AS REFORMAS RELIGIOSAS (REFORMA PROTESTANTE): PERSPECTIVA E A PARTICIPAÇÃO PROTAGONISTA DAS MULHERES | 15 |
| 1.1 AS REFORMAS RELIGIOSAS: PERSPECTIVA CULTURAL | 15 |
| 1.2 CONCEITO DE RELIGIÃO E O FENÔMENO RELIGIOSO | 21 |
| 1.3 AS MULHERES NAS REFORMAS RELIGIOSAS: GÊNERO E AS MULHERES PROTAGONISTAS | 27 |
| 1.3.1 Argula Von Grumbach | 40 |
| 1.3.2 Caritas Pirckheimer | 43 |
| 1.3.3 Katharina Von Bora | 45 |
| 1.3.4 Katharina Schültz Zell | 48 |
| 1.3.5 Olympia Fulvia Morata | 51 |
| 1.3.6 Maria Dantiére | 54 |
| 2. ENSINO DE HISTÓRIA E GAMIFICAÇÃO | 59 |
| 2.1 POR QUE ENSINAR A REFORMA PROTESTANTE ATUALMENTE? | 60 |
| 2.2 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO | 71 |
| 2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REFORMAS RELIGIOSAS | 75 |
| 2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REFORMAS RELIGIOSAS A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO | 83 |
| 2.4.1 A BNCC: sua elaboração e análise do conteúdo Reformas Religiosas direcionado ao 7º ano do Ensino Fundamental II | 84 |
| 2.4.2 Análise do conteúdo Reformas Religiosas a partir do livro didático público | 98 |
| 3. O JOGO E A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA | 109 |
| 3.1 CONCEITUAÇÕES DO QUE É O JOGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES..... | 110 |

| | |
|---|------------|
| 3.2 A GAMIFICAÇÃO E O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA..... | 122 |
| 3.3 A PESQUISA E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO JOGO O DESAFIO DAS REFORMAS RELIGIOSAS – HOMENS E MULHERES PROTAGONISTAS..... | 129 |
| 3.4 APRESENTAÇÃO E COMO JOGAR: ‘O DESAFIO DAS REFORMAS RELIGIOSAS – HOMENS E MULHERES PROTAGONISTAS’..... | 138 |
| 3.5 SUGESTÕES DE PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA O JOGO EM SALA DE AULA..... | 168 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 175 |
| REFERÊNCIAS..... | 178 |

1 INTRODUÇÃO

Saudações a todos os professores de História! Antes de adentrar propriamente ao que se destina esta dissertação e seu produto, venho explicar que esta produção foi escrita por um professor de História da educação básica pertencente à rede pública paranaense, tendo iniciado sua carreira no magistério aos 19 anos, quando ainda cursava a graduação.

Igual a milhares de professores neste enorme país que é o Brasil, quem escreveu este trabalho é oriundo da escola pública, pela qual tem profunda gratidão. Após concluir o Ensino Médio e não tendo conseguido aprovação no vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2006, para o tão sonhado curso de História, ingressei, em 2008, em uma instituição privada para cursar História. Foram cinco anos de luta e esforço – juntamente com os colegas, a maioria também da classe trabalhadora – para estudar, trabalhar, pagar as mensalidades e, assim, conseguir concluir a licenciatura.

Durante anos, lecionei para turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tanto no ensino público quanto privado, e naquele tempo fazendo duas especializações na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Foi quando, em 2017, fui chamado para assumir o concurso público no Estado do Paraná, lugar onde nasci, fui criado e resido, e onde me tornei professor efetivo (Quadro Próprio do Magistério).

Já como docente efetivo, certo dia, um colega professor – que se tornou amigo posteriormente –, falou-me do ProfHistória e despertou o meu interesse em ingressar neste programa de mestrado. Permitiram as circunstâncias que eu fosse aprovado no processo de 2021 e iniciado meus estudos no mestrado profissional já no ano seguinte.

Assim, depois da frustração quando jovem por não ter sido aprovado no vestibular da universidade pública, este professor, então com 33 anos, adentrou a UFPR para iniciar o mestrado. Honestamente, demorou para minha mente processar a aprovação e o ingresso no mestrado profissional, ainda mais com a notícia de que eu fora contemplado como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Em meio a esse contexto é importante comentar que durante todo o período do mestrado estive lecionando no mínimo 40 horas semanais exclusivamente para séries

e turmas da educação básica. Essa observação não faço para justificar alguma possível falta neste trabalho, ao contrário, faço para confirmar que esta produção se identifica por demais com a realidade de parcela significativa de docentes brasileiros, que se desdobram para lecionar em diversas turmas e ainda conseguem tempo para se aperfeiçoar e buscar conhecimento. Finda essa apresentação, darei início ao conteúdo da dissertação e seu produto.

A presente dissertação tem por objetivo propor um recurso didático por meio de um jogo físico direcionado ao âmbito presencial do conteúdo Reformas Religiosas no ensino de História, trazendo em destaque o papel das mulheres junto aos reformadores. Em tempos mais recentes, utiliza-se a denominação Reformas Religiosas por alguns historiadores e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em outros documentos, como nos livros didáticos. Esse fato histórico, cujo espaço e tempo de abordagem será a Europa Ocidental durante o século XVI, geralmente é ensinado aos estudantes da educação básica com viés de um episódio protagonizado pelos reformadores – homens –, sendo seus líderes mais emblemáticos Martinho Lutero, João Calvino e Henrique VIII.

Contudo, o estudo da Reforma Protestante e outros temas, a partir das décadas de 1960, por meio do movimento feminista, permitiu o empreendimento de pesquisas, identificando-se mulheres protagonistas no interior da cristandade ocidental cujas histórias estiveram por muito tempo silenciadas. Tendo como base esse contexto, deseja-se apresentar neste texto a história de algumas entre as muitas mulheres que estiveram em destaque durante as Reformas Religiosas, tanto aquelas que apoiaram a cisão religiosa com a Igreja Católica Apostólica Romana, quanto as que desejavam se manter fiéis à crença católica.

Nesse sentido, esta pesquisa buscará problematizar o silenciamento das mulheres, sobretudo nos livros didáticos, quanto ao fato histórico das Reformas Religiosas. Essa tarefa, embora necessária e relevante, apresenta-se como um desafio, pois, conforme escreveu Joan Scott, caracteriza-se por “[...] lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expressos como tais”¹. Baseado no que escreveu Scott, trazer para o estudo e ensino de História a presença com ênfase no protagonismo – leia-se também

¹ SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.p.77-78.

liderança – das mulheres em um dos fatos mais relevantes da história do cristianismo no Ocidente caracteriza-se como uma quebra de paradigma, ao menos no que tange a este conteúdo. Todavia, no decorrer desta produção, serão apontadas reflexões e fontes que reforçam a participação protagonista das mulheres durante as Reformas Religiosas, bem como, a importância de se ensinar esse fato para os estudantes da educação básica.

Depois de dedicar análises sobre a história das mulheres e sua participação nas Reformas Religiosas, este trabalho também problematiza a importância do jogo como recurso didático para o ensino de História. O produto que esta dissertação propõe não foi escolhido ao acaso. Os elementos constituintes do jogo estão presentes nas mais diversas sociedades, sendo que o jogo, na perspectiva de Roger Caillois, “[...] ocupa um campo próprio cujo conteúdo é variável e, às vezes, até mesmo intercambiável com o conteúdo da vida cotidiana”². Logo, pode-se afirmar que é característico do ser humano jogar, seja um jogo específico e/ou na realidade da vida. A partir disso, o jogo ou produto didático – além de representar as mulheres que estiveram atuantes naquele fato histórico –, pretende ser um apoio ao professor que ministrará o referido conteúdo e um suporte para o ensino do conteúdo Reformas Religiosas.

Ressalta-se que esta dissertação foi organizada em três capítulos. O primeiro concentra-se em compreender o processo histórico que resultou na Reforma Protestante – Reformas Religiosas – com base nas obras de historiadores como Jean Delumeau e Carter Lindberg, que reconhecem o contexto cultural daquele período como propício para que as novas doutrinas formuladas pelos reformadores adentrassem as mentes de parcela significativa dos cristãos europeus no século XVI.

Após uma exposição do contexto que permitiu as Reformas Religiosas, o primeiro capítulo segue para o estudo das definições de religião e fenômeno religioso. Com isso, o texto aborda a Reforma como um fato histórico, que trouxe uma concepção de religião cristã numa perspectiva diferente daquela que predominava, tendo como desdobramentos novos tipos de fenômenos religiosos. Nesse sentido, na diversidade de doutrinas cristãs professadas pelas igrejas fundadas a partir do século XVI na Europa, identificam-se consequências políticas, econômicas e culturais para a

² CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.p. 119

sociedade daquela época, sobretudo em temas, como: o casamento, o papel da mulher na sociedade, a relação individualizada com a divindade, e a dinâmica da leitura da Bíblia.

Depois de análise, tendo como base elementos culturais e reconhecendo que a religião e o fenômeno religioso estão inseridos dentro da cultura de uma sociedade, o capítulo continua com estudos e conceituações sobre a história das mulheres e a categoria gênero. Joan Scott e Michelle Perrot figuram como principais intelectuais nesse sentido. Scott aprofunda a categoria gênero a partir da definição objetiva deste como “[...] construção social e cultural das diferenças sexuais”³. Perrot, por sua vez, traz elevada contribuição ao analisar a história das mulheres durante a Reforma como um período que propiciou às mulheres, ainda que de maneira incipiente, conquistas as quais a autora identifica como “[...] fundamento de uma expressão literária vigorosa e de um feminismo precoce”⁴.

Uma vez estabelecida a conceituação de religião, fenômeno religioso e gênero, e suas respectivas relações com as Reformas, chega-se ao momento de conhecer algumas das mulheres que desempenharam seu protagonismo. Para tanto, foram fundamentais as obras de Claudete Beise Ulrich⁵ e Rute Salviano⁶, que realizaram estudos com base em fontes primárias sobre mulheres do período. As mulheres e suas respectivas histórias de protagonismo estudadas são Árgula Von Grumbach, Caritas Pirckheimer, Katharina von Bora, Katharina Schültz Zell, Olympia Fulvia Morata e Maria Dantiere.

O segundo capítulo inicia-se com uma discussão sobre o quanto é necessário o estudo da Reforma Protestante nos dias de hoje por razões históricas e culturais do passado e do presente. São elencados os conceitos de tolerância e intolerância religiosa, procurando-se estabelecer, assim como em todos os itens do capítulo, correspondências dos temas abordados com a experiência docente do autor deste estudo. Salienta-se que em sala de aula ainda hoje é imperativa a necessidade de

³ RAGO, Margareth. **Descobrimo historicamente o gênero**. Cadernos Pagu (11) 1998: pp.89-98. p.90

⁴ PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. [tradução Ângela M.S. Côrrea] – 2. Ed. 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.p.87

⁵ULRICH, Claudete Beise. **Mulheres no movimento da reforma**. (Claudete Beise Ulrich, Heloisa Gralow Dalferth). São Leopoldo: Sinodal, 2017.

⁶ ALMEIDA, Rute Salviano. **Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo** / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021.

construir a tolerância religiosa e superar a intolerância religiosa junto aos alunos da educação básica.

Relacionando-se à tolerância e à intolerância religiosa com a prática do ensino, faz-se necessário pensar não somente na figura do discente, mas também no corpo docente. Para exemplificar, indaga-se: como um professor de História cuja crença e fé vincula-se à Igreja Católica Apostólica Romana abordará o conteúdo Reforma Protestante com sua classe, que poderá ter estudantes católicos, protestantes (cristãos evangélicos), e certamente de outras religiões que não o Cristianismo, e inclusive ateus? Outra questão que se pensa é a inversa: e o professor de fé cristã reformada (protestante), ao ensinar o mesmo conteúdo, irá 'endeusar' os reformadores e colocá-los como 'bonzinhos' e a instituição religiosa hegemônica como vilã? Depreende-se que para ambas as questões feitas ao professor é preciso refletir e ensinar ao estudante que um mesmo fato tem diferentes interpretações históricas.

Na sequência do segundo capítulo, aborda-se a concepção de educação que o professor de História autor do texto adota em sua prática docente, tendo como referenciais, Paulo Freire e Dermeval Saviani. Estabelecida a concepção de educação por parte do professor, entende-se que, enquanto também historiador, esse precisa engendrar-la com a concepção histórica, para que o ensino seja o mais completo possível.

O campo do ensino de História tem avançado nos últimos anos, o que torna necessário que o professor conheça as perspectivas de abordagens que se apresentam para assim aperfeiçoar cada vez mais sua docência. Recorrendo-se a Circe Bittencourt, Eliane Moura da Silva, Leandro Karnal e outros estudiosos, pretende-se (re)pensar a prática docente e, frente aos problemas discutidos, abrir possíveis caminhos para sua resolução na sala de aula.

O capítulo encaminha-se para análise quanto ao ensino de História do conteúdo Reforma Protestante. Para essa tarefa são objetos de estudos os seguintes documentos: BNCC, Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), e o livro didático público da rede estadual paranaense⁷ no capítulo a que se referem às Reformas. Para contribuir com a apreciação dos documentos, este estudo apoia-se

⁷ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais** / Alfredo Boulos Júnior. – 4.ed. – São Paulo: FTD, 2018.

em Allan Choppin, Jörn Rüsen, Edilson Aparecido Chaves, Ana Claudia Urban⁸ e em outros especialistas sobre os temas. Por fim, faz uma análise do capítulo do livro didático público destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental II na rede pública paranaense que trata das Reformas Religiosas, procurando-se verificar e problematizar qual a abordagem que o material didático traz em relação à história das mulheres.

No terceiro e último capítulo são estabelecidas conceituações quanto à ‘gamificação’ e ao jogo, que caracterizam o produto desta dissertação. Para discorrer sobre o conceito de jogo e sua relação histórica com a humanidade, recorrerem-se às contribuições de Johan Huizinga, Roger Caillois, Jeferson Retondar, Claudia Monteiro⁹ e outros autores que tratam do tema. Partindo-se do pressuposto de que “O jogo é uma função do ser vivo, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”¹⁰, trazem-se as características que o compõem e como tais influenciam desde os tempos mais antigos da humanidade.

Depois de refletir sobre o jogo, procura-se entender o que seja a ‘gamificação’. Ressalta-se que empresas e áreas de âmbito profissional (empresarial) recorrem hoje a estratégias ‘gamificadas’, visando a conseguir maior engajamento e, por conseguinte, maior produtividade de seus colaboradores. Além disso, recentemente – sobretudo durante a pandemia – a educação apropriou-se e incorporou a gamificação, para motivar os estudantes a aprenderem e melhorarem o desempenho nas atividades escolares.

Conquanto gamificação e jogo estejam próximos e ligados, esses são diferentes um do outro. Essa diferença é abordada no texto, a fim de que o docente consiga entender de que forma ambos podem auxiliar no trabalho docente. Reforça-se que tais conceitos ganharam destaque durante a pandemia (Covid-19), quando os professores precisaram se adaptar para lecionar de maneira remota e/ou híbrida. Para que as aulas fossem mais interessantes, instituições e profissionais da educação elaboraram conteúdos com estratégias para despertar o interesse e melhorar o

⁸ URBAN, Ana Claudia. **Didática da história: contribuições para a formação de professores**. 1.ed. Curitiba: Editora Juruá, 2010.

⁹ MONTEIRO, Claudia. **Jogos no ensino de História: experiências do Projeto Residência Pedagógica de História da UNIOESTE/PR**. ANPUH BRASIL – 31º Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro/ RJ, 2021.

¹⁰ HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 9ª edição revista e atualizada. São Paulo: Perspectiva, 2019.p.8.

desempenho dos estudantes, que igualmente tiveram dificuldades em se adaptar à forma de ensino apresentada naquele momento. Todavia, depois do retorno às aulas presenciais – no Paraná ocorreu no segundo semestre de 2021 de maneira híbrida –, observou-se que os estudantes precisavam ter mais interação com seus colegas, visando à socialização na sala de aula para uma construção coletiva do conhecimento.

Diante desse panorama, a proposta do produto desta dissertação é ser um jogo físico direcionado para o ensino presencial. Além do âmbito teórico e conceitual, descreve-se o processo de criação do jogo de forma detalhada, incluindo-se o porquê de se ter escolhido o instrumento/produto jogo físico, as pesquisas *in loco*, e os cursos que contribuíram para que esse fosse desenvolvido. Além disso, foram sugeridas abordagens que possam ser adotadas pelos professores ao aplicarem a atividade lúdica.

Nesta fase final, retomam-se os conceitos de estudiosos já mencionados, com o suporte complementar de outros, entre os quais destacam-se: Raul Inácio Busarello, Marcelo Paniz Giacomoni, Claudia Monteiro e pesquisadores do tema. O profissional da educação pode já ter utilizado um jogo em sala de aula, ou mesmo jogado, e não ter consciência do que está por detrás daquela ação. Por este motivo, além das bases teóricas para a produção do jogo, reflete-se sobre a gamificação e o jogo voltados para a sala de aula e/ou para fora dela.

Reconhecendo-se alguns dos elementos que estão nos bastidores da criação de um jogo, segue-se narrando os desafios que o autor do estudo teve que superar para a criação do jogo o qual projetou. O primeiro deles foi quanto às formações que precisou fazer concomitantemente ao mestrado para aprender conceitos e técnicas, a fim de produzir o jogo. Afinal, gostar de utilizar jogos e/ou estratégias de gamificação em sala de aula é ‘uma coisa’, e elaborar tais estratégias e um jogo é outra bem diferente.

Enquanto estudava os conceitos e os meios práticos para o desenvolvimento do jogo, que se tornou o produto desta dissertação, no tempo restante de um professor da rede pública estadual de ensino que leciona 40 horas/aula semanais, empreendia pesquisas digitais e presenciais, as quais agregaram para o que foi formulado. Uma destas pesquisas foi inclusive realizada *in loco*, o que serviu de modelo/inspiração para a formulação do jogo O Desafio da Reforma Protestante: Homens e Mulheres Protagonistas. Essas experiências são descritas nesse item.

Uma vez elaborado o jogo, explica-se como jogá-lo, com sugestões para aplicação em sala de aula. Sabe-se que existe uma pressão institucional e inclusive pessoal para o cumprimento dos conteúdos. Por isso, embora sejam sempre bem recebidas, as atividades lúdicas precisam ser planejadas num limite de tempo – leia-se aulas –, a fim de que não comprometam os conteúdos subsequentes. Por isso, desde quando o recurso estava apenas na imaginação, houve a premissa de fazê-lo dentro da possibilidade de ser aplicável durante uma aula de 45 a 50 minutos, o que corresponde à realidade do professor da rede estadual pública paranaense e à de professores de outros estados brasileiros.

O jogo a ser apresentado como produto da dissertação caracteriza-se por ter dupla jogabilidade. Pode ser aplicável como um jogo da memória convencional, bem como, um jogo de combinação de cartas, levando o estudante a exercer a autonomia com base na leitura, interpretação e análise do conteúdo apresentado.

Em síntese, esta dissertação espera proporcionar, ao decorrer do primeiro capítulo, um olhar diferenciado do leitor sobre o que foi a Reforma Protestante – Reformas Religiosas –, olhar esse que perpassa a discussão da religião e do fenômeno religioso por uma perspectiva cultural. Espera-se a possibilidade de relacionar a história das mulheres e o gênero no contexto deste fato histórico, bem como despertar e/ou fortalecer o compromisso de cada dia com a tolerância religiosa e a superação da intolerância religiosa. Deseja-se igualmente o reconhecimento da efetiva participação feminina nas Reformas Religiosas.

E finalizando essa parte introdutória, objetiva-se com o segundo e terceiros capítulos, especialmente aos professores que lecionam História na educação básica, que, além das conceituações e reflexões teóricas, este trabalho sirva como uma alternativa de abordagem didática possível em sala de aula. Foram concentrados esforços e dedicação neste projeto desde o seu início para que, ao cabo dessa empreitada, o professor de História do 7º ano do Ensino Fundamental II tenha um recurso disponível para uso e aplicação facilitados junto aos seus estudantes.

CAPÍTULO 1

AS REFORMAS RELIGIOSAS (REFORMA PROTESTANTE): PERSPECTIVA E A PARTICIPAÇÃO PROTAGONISTA DAS MULHERES

1.1 AS REFORMAS RELIGIOSAS: PERSPECTIVA CULTURAL

O estudo das Reformas Religiosas, também denominadas de Reforma Protestante, tem diferentes e divergentes interpretações. Por ser um tema que se relaciona à religião cristã, encontram-se aqueles historiadores católicos que identificam o protestantismo enquanto um movimento destrutivo do cristianismo ocidental. Por outro lado, os historiadores protestantes reconhecem nos reformadores do século XVI uma espécie de avivamento espiritual e um retorno e/ou retomada ao Cristianismo primitivo.

A discussão em torno da perspectiva de historiadores/teólogos católicos e protestantes não é a única divergência sobre as Reformas. Há uma visão que enfatiza os conflitos do movimento, considerando as perseguições, guerras e a intolerância praticada por ambos os lados (igrejas). Cita-se como exemplo a historiadora Natalie Zemon Davis, ao tratar sobre os “ritos de violência”¹¹. Para Friedrich Engels, em sua obra, *As guerras camponesas na Alemanha*, o movimento reformador foi interpretado como “[...] um fenômeno de caráter primeiramente social, no qual atitudes e expressões religiosas se alinharam na luta de um feudalismo em declínio contra o novo capitalismo”¹².

Nesse sentido, as Reformas Religiosas (termo usado de maneira mais recente pela BNCC, o qual será abordado no capítulo próximo) não foram um movimento uniforme, embora sua crítica central estivesse nas estruturas, práticas e dogmas da Igreja Católica Apostólica Romana. Isso ocorreu com diversos protagonistas, crenças e em territórios diferentes, o que levou o protestantismo a não revelar uma única Igreja (instituição), em desacordo com o catolicismo romano, mas várias Igrejas foram constituídas. Em algumas regiões da Europa, verificaram-se divergências e até mesmo conflitos entre as igrejas protestantes, chegando, em certas circunstâncias, à

¹¹ DAVIS, Natalie Zemon. **Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna: oito ensaios**. Tradução Mariza Corrêa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

¹² LINDBERG, Carter. **História da Reforma**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.p.44.

animosidade/rivalidade entre membros de igrejas reformadas maior do que ao próprio catolicismo.

Este trabalho não pretende esgotar o tema das perspectivas historiográficas referentes à Reforma Protestante – Reformas Religiosas –, mas apresentar perspectivas de como esse fato histórico se processou, com enfoque no fator cultural enquanto fenômeno religioso.

Como ponto de partida, entende-se que a Reforma não deva ser compreendida exclusivamente pela premissa religiosa, embora não haja como se excluir do fenômeno o seu caráter religioso. O historiador francês Jean Delumeau (1923-2020), conhecido por seus estudos sobre história cultural, em seu livro, *Nascimento e Afirmação da Reforma*, explica que a Reforma Protestante não se deu – efetivou-se – exclusivamente por razões religiosas¹³.

Nesse aspecto, é importante salientar que uma parte significativa dos professores de História ensina, em linhas gerais, as Reformas Religiosas como sendo um movimento de ruptura com a Igreja Católica Apostólica Romana em relação às novas denominações religiosas que surgiram. Por vezes, isso surgia das próprias lideranças de ex-membros do clero católico, insatisfeitos com os comportamentos e com as doutrinas daqueles que estavam, segundo esses, distantes das prescrições da Bíblia.

Nesse sentido, Delumeau concorda com a origem religiosa do movimento e inclusive o explica apresentando questionamentos teológicos que foram decisivos para a crítica/ruptura dos reformadores em relação ao clero romano. Para ele, no campo teológico, o debate sobre a venda das indulgências como se apresentara no século XVI foi um dos motivos que levou à ruptura com Roma, bem como, à visão católica em relação ao dinheiro.

Contudo, o historiador defende que outras causas – econômicas, sociais, culturais e políticas –, foram necessárias para que a Reforma eclodisse. Entre essas, destacam-se: o individualismo laico do período, a filosofia humanista, e o pensamento burguês. Delumeau afirma também que, no contexto da ruptura religiosa ocorrida na Europa durante o século XVI, a Igreja Católica Apostólica Romana estaria em crise. Prova disso é que, antes daquela época, houve momentos mais propícios, porém,

¹³ DELUMEAU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma**. São Paulo: Pioneira. 1989. p.59-60

pela ausência do contexto apresentado em tempo da Reforma, tais rompimentos não se realizaram.

Assim, antes de abordar os debates teológicos, Delumeau enfatiza:

A tese segundo a qual os Reformadores teriam deixado a Igreja romana porque ela estava repleta de devassidões e impurezas é insuficiente. No tempo de Gregório VII e de São Bernardo, existiam tantos abusos na Igreja como na época da Reforma. Não resultou daí, contudo nenhuma ruptura comparável à do Protestantismo [...] as causas da Reforma foram então mais profundas que o desregramento de cônegos epicuristas [...] Mas estes desregramentos se integraram eles mesmos num enfraquecimento mais geral das consciências individuais e das estruturas tradicionais.¹⁴

Entende-se com isso que as Reformas Religiosas, para além de um conflito especificamente doutrinário religioso, envolveu elementos sociais, políticos, culturais e econômicos. Esse conteúdo, ao ser ensinado em sala de aula, pode gerar rivalidades entre estudantes católicos e protestantes (evangélicos).

Tal desconforto, às vezes, ocorre ao professor se este partir de uma percepção da reforma religiosa tendo o Protestantismo como o 'certo' e o Catolicismo como o 'errado', ou vice e versa, devido a uma explicação de um fato pela perspectiva somente confessional e/ou enviesada. Nesse aspecto, conforme a citação anterior de Delumeau, embora um movimento de essência religiosa, tal fato histórico não se resume a essa única causa, sendo necessário entender melhor o "enfraquecimento das estruturas tradicionais".

Sobre o conteúdo Reforma Protestante ser compreendido e ensinado tão somente pelo âmbito religioso, o historiador Carter Lindberg em seu livro História da Reforma faz uma lista de fatos que estão relacionados direta ou indiretamente à ruptura religiosa cristã do século XVI, como, por exemplo: a crise agrária, a fome, a pestilência, as cidades – pequenas e grandes – e a concentração de ideias e mudanças presentes, a prensa móvel, as tensões sociais, a crise de valores do período, as relações de trabalho, as armas, e ainda um agudo sentimento anticlerical reunidos em todo esse contexto.¹⁵

Há um conjunto de fatores que excedem o viés especificamente religioso, bem como, exclusivamente socioeconômico para explicar em todos os seus aspectos e desdobramentos o que foram as Reformas Religiosas. Contudo, considera-se neste

¹⁴ Id. *ibid.* p. 59-60.

¹⁵ LINDBERG, Carter. **História da Reforma**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017

momento aquele personagem e seus dogmas que de certa maneira foram a faísca para a eclosão de um movimento que estava em contexto apropriado para se realizar.

Ao se abordar em especial a figura de Martinho Lutero, nota-se que existe uma tendência entre alguns historiadores de analisar o movimento reformador com o extremo da glorificação – defesa do protestantismo – ou da degradação – oposição ao protestantismo.¹⁶ Por sua vez, esta dissertação aborda tal movimento como um fato oriundo das condições sociais, econômicas, culturais e políticas do seu tempo e local (locais) específico(s).

O fato histórico denominado as Reformas Religiosas teve como um dos seus estopins as publicações e discursos feitos por clérigos oriundos da própria instituição, denunciando práticas de membros da Igreja Católica Apostólica Romana que se contradiziam em relação aos preceitos bíblicos. Para exemplificar, entre as situações que foram motivo de denúncia, encontram-se: a vida luxuosa que alguns clérigos levavam e as notícias cada vez mais comuns de padres tendo filhos e com isso não obedecendo ao celibato.

Entretanto, as práticas contraditórias dos clérigos eram apenas uma face dos questionamentos com que a igreja romana precisava lidar. As questões doutrinárias emergiram com intensidade naquele período, embora se considere que antes do reformador alemão houve as figuras de Jan Huss, John Wycliff, Marguerite Porete (abordados adiante) e outros homens e mulheres anônimos como exemplos de questionadores do catolicismo romano medieval.

Às vésperas das Reformas, o catolicismo enfatizava em suas pregações que o resultado do pecado, entendido aqui como desobediência aos preceitos de Deus e da Igreja, levaria a pessoa ao inferno, isto é, ao castigo eterno. Embora essa definição apresentada seja simples, para os cristãos católicos ocidentais do século XVI havia um temor muito grande de que, após a morte, estivessem destinados a uma possível esfera de sofrimento permanente com outras criaturas, para eles consideradas cruéis (demônios).

Em tal contexto, qual deveria ser então o caminho que o cristão católico romano ocidental deveria percorrer para escapar desse possível tão tenebroso destino após a morte? Basicamente a absoluta obediência aos dogmas. Entretanto, comumente tais pessoas desobedeciam a preceitos, e com isso, para que os fiéis obtivessem o perdão

¹⁶ Id. *ibid.* p.37.

e ao mesmo tempo, os recursos materiais da instituição fossem aumentados, o clero católico praticava, entre outras coisas, a venda das indulgências ou a venda do perdão dos pecados.

Sobre essa questão, Delumeau afirma:

A Igreja ensina com segurança que para obter indulgências, é necessário se confessar e comungar. Por outro lado, ela não fazia depender em absoluto a recepção de uma indulgência do pagamento duma esmola. Porém – não tenhamos dúvidas – as populações do Ocidente medieval, timoratas, exaltadas, pouco instruídas, por vezes à beira do desespero, acreditaram ser possível 'comprar a salvação'. Ou antes, tentaram acreditar que tal comércio era praticável.¹⁷

Nota-se que, a partir de Delumeau, a Igreja Católica possuía uma doutrina segura, que o perdão dos pecados tinha sua base na confissão, na penitência e no comungar. Entretanto, o crescimento da prática das vendas das cartas de indulgências – documentos escritos que atestavam o perdão dos pecados – levou a população daquela época, que em geral não detinha conhecimento suficiente para interpretar que a compra era uma alternativa, a pagar por sua remissão e salvação espiritual. Enquanto a venda das indulgências se popularizou, bem como se caracterizou como uma prática apelativa para parte da população, sobretudo a menos instruída, gerou um sentimento de indignação em alguns clérigos católicos que de fato conheciam a teologia da referida igreja.

O monge Martinho Lutero foi um desses clérigos. Ele denunciou de forma veemente a prática da venda do perdão dos pecados – indulgências. O documento conhecido por 95 Teses atacou o recebimento de dinheiro e bens em troca do perdão dos pecados dos fiéis e, ao mesmo tempo, o monge agostiniano descreveu como entendia a manifestação do perdão divino aos pecadores.

A doutrina da justificação pela fé de Martinho Lutero, conforme registra Delumeau, opôs-se radicalmente à venda/compra das indulgências da época:

Lutero passará a minimizar os pecados atuais e também o esforço para superar a inclinação ao mal; insistiu sobre o pecado original e a profunda degradação do homem. Sem a bondade de Deus que perdoa gratuitamente e que não imputa ao pecador essa perversão radical que reside nele, o homem seria irremediavelmente condenado [...] Só a fé salva e não as obras, sobretudo as 'falsas boas obras' conseguidas a força do dinheiro. Aquele que se crê salvo por haver comprado indulgências adormece numa falsa

¹⁷ DELUMEAU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma**. São Paulo: Pioneira.1989. p.65.

segurança. A intervenção de Lutero em 1517 se explica, portanto por sua posição doutrinal.¹⁸

Do trecho citado, pode-se constatar uma visão de Deus oposta àquela apresentada pelo catolicismo romano na Idade Média. Lutero refere-se a Deus como aquele que é bondoso, que, sem cobrar bens materiais, concede o perdão misericordioso por meio do arrependimento sincero, da fé daquele que o desobedeceu.

Ainda, na teologia luterana, tal perdão é concedido sem intermediários, isto é, numa relação direta entre o próprio fiel e a divindade. Aqui, fica evidente a influência de outro movimento da época sobre a visão luterana, o Humanismo. Corroborando a ideia de que o Humanismo esteve diretamente ligado ao processo que preparou as Reformas Religiosas na Europa durante o século XVI, Delumeau afirma:

Por conseguinte, o humanismo preparou a Reforma de dois modos: contribuiu para aquele regresso à Bíblia que era uma das aspirações de época; chamou a atenção para a religião interior, reduzindo a importância da hierarquia, do culto dos santos e das cerimônias ao mesmo tempo.¹⁹

Eis aqui outra contribuição da leitura de Jean Delumeau sobre as Reformas Religiosas, a compreensão de que o movimento Humanista abordou a perspectiva positiva do ser humano enquanto propício à bondade divina e não como um ser malévolo que constantemente está próximo da condenação ao inferno. Logo, pretende-se explorar, entre os fatores para a Reforma, o Humanismo e o Renascimento como elementos da então nova visão religiosa da época e, assim sendo, enfatizar que, embora questões religiosas, políticas e econômicas estivessem em disputa na Reforma Protestante, todas eram permeadas por movimentos culturais e intelectuais que davam uma base segura para as referidas discussões.

Embora a divulgação das 95 teses escritas por Martinho Lutero em 1517 seja o marco simbólico das Reformas Religiosas, o movimento da reforma religiosa igualmente não consistiu apenas na figura de Lutero. Consta que outras figuras divergiram da doutrina cristã romana, como: João Calvino (Suíça), Henrique VIII (Inglaterra), Ulrico Zwinglio (Suíça) entre outros homens e mulheres em diferentes regiões da Europa.

¹⁸ Id. *ibid.* p. 88-89

¹⁹ Id. *ibid.* p. 82

Até aqui este texto defende, sustentado por historiadores especialistas no tema, que a Reforma Protestante – Reformas Religiosas – foi possível, sobretudo (mas não somente) por um conjunto de circunstâncias presentes durante o século XVI. Entre os fatores culturais que propiciaram tal fato histórico, e já mencionados durante a apresentação das divergências de Lutero em relação às práticas católicas romanas, está a religião ou especificamente o fenômeno religioso. Lutero e outros homens e mulheres não abordaram questões que ficariam restritas ao âmbito ritualístico da Igreja hegemônica do período, mas levaram ao pensar religioso, o que trouxe desdobramentos para outros segmentos do cotidiano em âmbito político, social, econômico e cultural.

1.2 CONCEITO DE RELIGIÃO E O FENÔMENO RELIGIOSO

A partir da análise cultural das Reformas Religiosas e compreendendo-se que seu início esteve estritamente ligado às questões religiosas, é necessário discutir os conceitos relacionados. Os professores/as, em geral sabem que não é nada fácil conceituar religião de maneira que os estudantes compreendam, e ousar escrever que na academia também não o seja. Nesse sentido, Jacqueline Hermann escreveu:

Para Durkheim toda religião é uma cosmologia e, como fator essencial de organização e funcionamento das sociedades primitivas, seria a base de toda a vida social; para Weber uma forma entre outras dos homens se organizarem socialmente; para Gramsci um tipo de determinado de visão de mundo que se situa entre a filosofia (religiosidade dos intelectuais) e o folclore (religiosidade popular), não se desligando, portanto, das estratégias de poder que organizam diferentemente as sociedades; para Lévi-Straus, baseando-se no 'pensamento selvagem', a religião pode ser definida como uma 'humanização das leis naturais, um antropomorfismo da natureza'; para Freud uma ilusão coletiva, cujo objetivo é dominar o sentimento de impotência que todo homem experimenta frente às forças hostis; para Eliade a referência primordial, o sistema de mundo das sociedades tradicionais; berço privilegiado do *homo religiosus*.²⁰

O que escreveu Hermann já nos oferece um leque de interpretações do que é a religião. Ela pode ser compreendida como uma ilusão coletiva, ou sendo a referência primordial, e outros significados divergentes, existem sobre esse conceito entre os

²⁰ HERMANN, Jaqueline. História das Religiões e Religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). *Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.p.474.

intelectuais das diferentes áreas do conhecimento. Procurou-se ainda a definição do antropólogo Clifford Geertz quanto ao seu conceito de religião:

Portanto, sem mais cerimônias uma religião é: um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens através da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e vestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas.²¹

Geertz compreende a religião como um sistema de símbolos, os quais influenciam os seres humanos a levarem uma vida cotidiana de disposições e motivações resultantes em uma conceituação de ordem geral, simplificada aqui como visão de mundo (cosmovisão), que explica não somente a existência daquela comunidade religiosa em si, mas de tudo que a cerca, mesmo externamente a essa. Os conceitos formulados a partir da religião – leia-se objetivamente como sistema de símbolos que influenciam a prática cotidiana dos seres humanos – trazem aos seus adeptos concepções que no cotidiano são práticas reais. Em outras palavras e relacionando-se às Reformas, essa é uma questão comum a todas aquelas recentes igrejas cristãs da Europa Ocidental no século XVI, que foi a defesa teológico-bíblica para o casamento dos clérigos/sacerdotes. Os reformadores, com base em textos sagrados bíblicos, construíram uma nova simbologia em relação ao casamento. Essa simbologia, que na linguagem teológica tornou-se um dogma/doutrina para os membros das novas igrejas, determinava que não era apenas permitido, mas aconselhável e até mesmo necessário o casamento dos clérigos (homens e mulheres), que doravante passavam a se chamar pastores, presbíteros, reverendos, diáconos e outros. Com isso, a teologia das igrejas reformadas relaciona-se com o que escreveu Geertz quando observar que, a partir de um novo parâmetro – leia-se símbolo – do que vinha a ser o Cristianismo, sua membresia teve um novo conceito do que era o casamento, bem como suas motivações e disposições mudaram e assim tornou-se comum – singularmente realista – o casamento dos clérigos.

Outra definição de religião pertinente a apresentar é a formulada pela historiadora Eliane Moura da Silva, que assim a conceitua: “[...] categoria explicativa para estudiosos dos fenômenos religiosos, religião pode ser definida para efeitos de organização e análise, como conjunto de crenças dentro de universos históricos e

²¹ GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.p. 67.

culturais específicos”²². A historiadora compreende que o significado de religião irá depender do contexto histórico e cultural de cada sociedade e define que essa está ligada aos fenômenos religiosos. Nesse aspecto, o doutor em história Alfredo dos Santos Oliva traz o seguinte pensamento sobre o fenômeno religioso:

[...] ao fenômeno religioso, o que pressupõe que estar no interior de uma religião significa partilhar os sentidos e significados que as pessoas que pertencem a tal comunidade elaboram e fazer circular entre si o tempo todo. Acontece que os sentidos e significados que um grupo religioso divide entre si são experimentados como algo natural ou objetivo. Mas, de fato, as significações são construídas culturalmente e reelaboradas o tempo todo, de modo que as pessoas se acostumam tanto com elas que se esquecem de que são elaborações humanas, e não fenômenos naturais.²³

Ao considerar o pensamento acima, pode-se entender os fenômenos religiosos como a prática orientada por crenças religiosas, que têm significados para uma determinada comunidade. Essas ocorrem de maneira repetida e são mantidas no decorrer do tempo – décadas ou séculos – e em geral podem levar os adeptos de uma organização/tradição religiosa a praticá-las mais por costume – comparação ao fenômeno natural – do que necessariamente pela consciência de que as regras, convenções, ritos, rituais e demais práticas são formulações ao fim e ao cabo escritas por homens e/ou mulheres.

O pós-doutor em teologia Alex Vicentim Villas Boas estabelece, quanto ao fenômeno religioso, que esse pode ser constituído com base em 12 elementos, que são:

1. Crenças religiosas
2. Afiliação religiosa ou identificação religiosa
3. Religião organizacional (espaços institucionais)
4. Religião não organizacional (religiosidade pessoal)
5. Religião subjetiva (como o sujeito religioso se percebe)
6. Compromisso religioso (envolvimento com uma religião)
7. Religiosidade como busca (auxílio na compreensão de situações limites da vida)
8. Experiência religiosa (místicas e transcendência)
9. Bem-estar religioso (nível de satisfação com a vida)
10. *Coping* religioso como utilização de recursos cognitivos e comportamentais da religião como caminho de resiliência
11. Conhecimento religioso (conhecimento doutrinal de uma religião)
12. Consequências religiosas que incidem sobre comportamentos

²² SILVA, Eliane Moura da. **Estudos de religião para um novo milênio**. In: KARNAL, Leandro. (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 4^a ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.p.207.

decorrentes da religiosidade da pessoa.²⁴

Observa-se que são diversos os elementos que podem constituir um fenômeno religioso e não se irá abordar cada um destes, mas chama a atenção em alguns casos sua estreita relação com as Reformas Religiosas. Como exemplo, citam-se: 1. Crenças religiosas; 4. Religião não organizacional (religiosidade pessoal); 6. Compromisso religioso (envolvimento com uma religião); e 12. Consequências religiosas que incidem sobre comportamentos decorrentes da religiosidade da pessoa.

O primeiro elemento, crenças religiosas, é o que marca o início tido como oficial da Reforma, aquele no qual Lutero publicou as 95 teses em 1517. A polêmica em torno do padre alemão se deu porque suas teses divergiam das doutrinas que a Igreja Católica Romana pregava, um exemplo desse fenômeno estava no questionamento de Lutero à infalibilidade papal, doutrina que a Igreja hegemônica sustentou.

Referente ao quarto elemento, a religião não organizacional (religiosidade pessoal), o protestantismo trouxe a possibilidade aos cristãos que aderissem de não dependerem de penitências ou justificadores. De acordo com os princípios protestantes *sola gratia* (só a graça) e *sola fide* (só a fé), o fiel poderia por si só e não dependendo de templo religioso pedir o perdão para a divindade. Dessa maneira, ocorreu que os fiéis ligados às novas igrejas em seu cotidiano desenvolveram uma religiosidade pessoal mais intensa por se considerarem autônomos na relação com a divindade.

O sexto elemento, compromisso religioso (envolvimento com uma religião), poderá ser percebido detalhadamente mais adiante na abordagem sobre as mulheres reformadoras. Contudo, pode-se adiantar que tanto pelo viés de serem perseguidos e não negarem na maior parte das vezes suas crenças quanto pelo fato de igualmente perseguirem seus opositores, os adeptos do protestantismo estavam envolvidos. É claro que não se pode generalizar, e o objetivo deste texto não é estabelecer heróis ou vilões, mas percebe-se que seja para fugir das perseguições católicas quanto para impor castigos às pessoas que não aceitavam as igrejas reformadas – às vezes eram inclusive outros cristãos reformados -, os protestantes, em uma parcela significativa, estiveram com profundo envolvimento religioso.

O décimo segundo elemento, consequências religiosas que incidem sobre

²⁴ VILLAS-BOAS, Alex. Linguagem e fenômeno religioso. [recurso eletrônico] / Alex Villas Boas. – Curitiba: Contentus, 2020.p. 19

comportamentos decorrentes da religiosidade da pessoa, constitutivo do fenômeno religioso, na perspectiva de Villas Boas, nos faz pensar sobre, por exemplo, as ações missionárias que as instituições protestantes incentivam. No século XVI, as recentes igrejas reformadas já se preocupavam com o envio de pastores e missionários para que suas doutrinas fossem divulgadas. Aqueles que aceitavam a nova doutrina recebiam um impulso evangelizador o qual não recebiam no catolicismo romano. Essa situação começaria a mudar no campo católico romano depois da realização do Concílio de Trento (1545-1563).

Retomando a análise dos fenômenos religiosos, especificamente sobre as reelaborações destes, é preciso considerar que estão diretamente relacionadas às mudanças culturais presentes na sociedade. Conforme já descrito anteriormente, uma das teses do reformador alemão, a justificação pela graça, apresenta uma concepção de que não há como comprar nada da divindade/trindade divina, pois na visão de Lutero Deus concedeu a salvação gratuitamente uma vez que ao ser humano por si não era possível alcançá-la. Parece nítida uma reelaboração por parte do luteranismo do conceito de como se expressa o perdão divino, um perdão gratuito que se opunha à prática das vendas de indulgências do catolicismo romano no século XVI.

Fato é que as Reformas Religiosas cristãs trouxeram novas práticas aos denominados fenômenos religiosos, diferentes em alguns aspectos e antagônicos em outros em relação àqueles que por séculos haviam sido ensinados pelo catolicismo romano. Até agora, no conjunto deste texto, apresentaram-se como exemplos mais detalhados a questão do casamento dos sacerdotes (clérigos) e, de maneira recente, o âmbito do perdão divino. Todavia, poder-se-ia acrescentar outro exemplo, como a prevalência do texto sagrado sobre o discurso. Conforme o princípio *sola escriptura*, somente a Bíblia deve ser considerada como regra de fé e prática dos cristãos, isto é, qualquer discurso que não esteja vinculado ao parâmetro bíblico deveria/deve ser descartado pelos fiéis protestantes.

O desdobramento desse fenômeno religioso – *sola escriptura* – de característica protestante, que trata da necessidade de os membros das comunidades religiosas precisarem ler com afinco o texto sagrado bíblico, levou a uma consequência sociocultural em que as pessoas daquela comunidade – homens e mulheres – precisavam aprender a ler para conseguirem fazer o livre exame (leitura e interpretação) do texto sagrado. Logo, onde estivessem sendo fundadas igrejas

protestantes, seria também necessário promover a alfabetização de seus membros e, portanto, o ensino deveria ser pensado para atender a todos .

Outros exemplos poderiam ser aqui conhecidos sobre os fenômenos religiosos das diversas igrejas protestantes fundadas desde o século XVI na Europa. Se se considerarem que tantas outras denominações protestantes surgiram nos séculos seguintes, não somente na Europa, mas em diversos lugares pelo mundo, e como ainda hoje são inauguradas igrejas cristãs que possuem como base a teologia cristã reformada, seriam infundáveis as reelaborações dos ritos sagrados.

O objetivo com os exemplos apresentados é relacionar o quanto a religião e os fenômenos religiosos são reelaborados culturalmente e socialmente ao longo do tempo. Além disso, demonstrar que as Reformas Religiosas, senão inauguraram uma religião, pois tanto católicos quanto protestantes são cristãos, ao menos conseguiram fazer parte dos cristãos enxergarem uma outra perspectiva do cristianismo.

Em suma, concorda-se com o que escreveu o historiador e cardeal Bela Julien Ries, sobretudo quanto às Reformas Religiosas:

O século XVI, no entanto, além de se caracterizar-se por essa volta do interesse pelo mundo greco-romano e pelos deuses e mitos egípcios e fenícios, encontra-se diante de novos dados provenientes do encontro com os povos que desde a época das viagens de Colombo começavam a ser conhecidos. Além do contato com novas populações, também a ruptura produzida dentro do Cristianismo imediatamente após a Reforma Protestante contribuiu na determinação de outra maneira de ver a religião e as religiões.²⁵

Em síntese, compreende-se que a Europa desde o século XIV estava em processo de mudanças socioeconômicas, mas, sobretudo em âmbito cultural, as cidades haviam crescido, a burguesia se fortalecia, os monarcas se consolidavam e a instituição religiosa hegemônica passava por crises teológicas e de credibilidade junto à sociedade. A chegada das Reformas em termos oficiais em 1517 responde a um anseio social numa cultura apta a receber as teses de Lutero e de outros reformadores descontentes com o catolicismo apostólico romano. A seguir, adentra-se no estudo do gênero e apresentam-se algumas das mulheres reformadoras que estiveram na liderança, atuantes e protagonistas das Reformas Religiosas.

²⁵ RIES, Julien. **A ciência das religiões – História, Historiografia, Problemas e Método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

1.3 AS MULHERES NAS REFORMAS RELIGIOSAS: GÊNERO E AS MULHERES PROTAGONISTAS

A Reforma Protestante não foi um movimento que se realizou somente pela liderança de homens. O processo histórico da Reforma teve em seu apoio ou em caráter de oposição mulheres que estiveram ativamente debatendo e manifestando-se sobre decisões as que católicos protestantes aderiam.

O silenciamento da participação das mulheres na historiografia das Reformas Religiosas por longo tempo, tanto no que se refere ao conteúdo específico do ensino de História nos manuais didáticos quanto aos documentos da educação enquanto sistema de ensino, está entre os principais motivos deste estudo. A participação de maneira protagonista que elas tiveram durante – a partir – do século XVI na Europa e para a produção do jogo é tema que será abordado mais adiante.

Evidentemente não há como esgotar esse tema na presente dissertação, mas é possível problematizá-lo. A partir do estudo sobre o gênero é possível compreender a história de algumas mulheres cujas ações em prol do que acreditavam, em âmbito individual e coletivo, intervieram diretamente em tal movimento e na sociedade daquele tempo.

Enquanto docente, trabalhando cerca de uma década na rede pública, sempre que ensinei esse conteúdo foi tão somente abordando os reformadores homens. Em um primeiro momento, pensei que poderia responsabilizar o livro didático, pois aqueles que tiveram contato só me apresentaram tais referências. Depois pensei que poderia responsabilizar a faculdade de graduação, já que é o espaço mais indicado ao aprendizado. Porém, após fazer uma autorreflexão, entendi que, mesmo com toda a excelente formação que tive (refiro-me aos docentes da educação básica e graduação), reproduzi um padrão de comportamento social que se verifica há séculos.

Isso ficou claro para mim quando, em uma das reuniões de orientação, minha orientadora falou sobre os novos olhares da historiografia, que apresentavam não somente os homens, mas as mulheres em atividade nas Reformas Religiosas. Aquilo me deixou perplexo! Naquele instante, embora contente com a ideia sugerida pela professora, acabei me sentindo culpado por não ter pensado no assunto antes e por ter, em toda a minha docência, negligenciado essa história. Sobre esse fato, Joan Scott explica:

Por isso, reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado. E isso é lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expressos como tais.²⁶

Relacionando o que escreveu Scott com minha experiência docente, já é (ou melhor, era para mim) padrão consolidado o ensino das Reformas Religiosas pelo lado exclusivo da figura masculina. Esse era um fato verdadeiro e certo do qual não havia o que discutir ou problematizar. Contudo, conforme escrito pela autora, é necessária a luta contra esses padrões. A partir daí, iniciei um embate, buscando conhecimento sobre essa história silenciada. Com a ajuda da orientadora, debruicei-me nos estudos e, por meio de Joan Scott – já citada –, Margareth Rago, Michelle Perrot, Peter Stearns e outros, compreendi que o silenciamento dessas mulheres esteve – e ainda está – diretamente ligado às questões que envolvem o gênero.

No mundo ocidental, há décadas, e especificamente no Brasil, face o contexto de polarização política presente nas últimas eleições presidenciais (destacadamente 2018 e 2022), o debate sobre gênero, que já estava em disputa, acirrou-se amplamente. Para usar um exemplo entre vários, no Estado onde nasci, sempre morei e trabalho, houve grande repercussão na comunidade escolar, bem como na mídia estadual o Projeto de Lei nº 719/2021, cuja ementa proíbe a ideologia de gênero nas escolas públicas e privadas no âmbito do Estado do Paraná²⁷. Chama a atenção o parágrafo quarto do Artigo 1º do referido projeto que trata da proibição: “Toda e qualquer propagação de conteúdo pedagógico que contenha orientação sexual, ou que cause dúvida na sua interpretação, podendo comprometer, **direcionar ou desviar a sua personalidade natural biológica e a identidade sexual da criança e do adolescente**”²⁸ (grifo nosso). Entende-se que, na visão do Projeto de Lei, a personalidade de uma pessoa é natural, biológica. No decorrer do texto desse

²⁶ SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p.77

²⁷ ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. Pesquisa de Proposições. Projeto de Lei 719/2021. Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=103957>. Acesso em 08 jun. 2023

²⁸ ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. Projeto de Lei 719/2021. p.1 Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=103957>. Acesso em 08 jun. 2023

documento, enfatiza-se que tais assuntos devem ser abordados exclusivamente no seio familiar ou pelos representantes legais da criança.

Não obstante a polêmica que se originou a partir da proposição de lei, é interessante notar que não foi definido o que é gênero no projeto em questão. Afinal, o que é o termo 'gênero'? E esta perigosa ideologia de gênero que precisa ser proibida no ensino? Essas são questões que não estão detalhadas no texto que se pretende tornar lei estadual.

De fato, há que se considerar que definir gênero ainda é um tema em disputa na sociedade brasileira e paranaense. Margareth Rago, em seu texto produzido em fins da década de 1990, traz a seguinte definição: “**Construção social e cultural das diferenças sexuais, assim se definiu o ‘gênero’**, categoria que trazia muito desconforto para todas nós pelo desconhecimento que a cercava”²⁹ (grifo nosso). Para Rago, o gênero não é exclusivamente natural biológico, mas algo que se constrói a partir de uma sociedade e com base na cultura que essa proporciona a pessoa ou grupo humano que ali se insere. A autora concorda que existem diferenças sexuais entre as pessoas no que tange à questão do gênero.

Compreende-se que na sociedade pós-moderna em um mesmo território pode haver numa comunidade geral padronizada tantas outras micro sociedades e culturas. E quanto à sociedade padronizada, refiro-me a grupos humanos que precisam seguir as mesmas leis, falar o mesmo idioma oficial, sujeitos ao mesmo sistema de ensino, e que vivem sob códigos comuns da vida cotidiana.

Para exemplificar de maneira simples o quanto num território específico pode haver diferenças sociais e culturais significativas, uso o exemplo de um condomínio habitacional. Em um condomínio habitacional (conjunto de apartamentos), na periferia de uma cidade de região metropolitana, com mais de 100 apartamentos básicos, destinado a famílias beneficiadas por programas habitacionais, existem diferenças no âmbito social e cultural que podem ser vivenciadas. Ainda que os moradores tenham um nível socioeconômico razoavelmente semelhante, pode-se imaginar quantas diferenças são encontradas nas unidades habitacionais se for realizado, por exemplo, um estudo sociológico abordando a dieta alimentar, lugares frequentados de lazer, opção religiosa, locais de trabalho, convívio familiar, entre outras, por cada família reunida naquele condomínio.

²⁹ RAGO, Margareth. **Descobrimo historicamente o gênero**. Cadernos Pagu (11). 1998.p.90.

A diversidade de construções sociais e culturais presente entre pessoas que moram em um condomínio habitacional popular pode parecer um exemplo simples. Porém, lembro-me das crianças e adolescentes desse local, para não mencionar os adultos que retomam seus estudos e que vão para a escola naquele ambiente que poderia ser um espaço para pensarem na vida que levam e nos porquês daqueles que pretendem tolher o direito de ensinar sobre tais construções sociais e culturais.

Com o enfoque no estudo sobre a história das mulheres, mas tendo em vista o exemplo do projeto de lei, pensa-se nas crianças e adolescentes meninas que estão diretamente relacionadas a essa questão. Indaga-se: devem elas estar destinadas a pensar que a vida que suas mães levam por serem mulheres e elas meninas é um fator exclusivamente de determinação biológica? E ao se depararem com meninas de outros blocos de apartamento vizinhos, que têm práticas e costumes diferentes dos seus, elas não devem se perguntar ou simplesmente pensar o porquê das diferenças? Essas e outras questões cotidianas da vida permeiam o dia a dia dos docentes da educação básica brasileira em relação aos seus estudantes, que se deslocam para a escola de seu condomínio, de sua casa, de seu barraco de madeira ou de qualquer outra moradia.

Por isso, novamente se recorre a Rago, que afirma:

Fundamentalmente, passamos a perceber que o universo feminino é muito diferente do masculino, não simplesmente por determinações biológicas, como propôs o século 19, mas, sobretudo por experiências históricas marcadas por valores, sistemas de pensamento, crenças e simbolizações diferenciadas também sexualmente. O gênero tornou-se um instrumento valioso de análise que permite nomear e esclarecer aspectos da vida humana com que vínhamos trabalhando, impulsionados pela pressão dos próprios documentos históricos.³⁰

Destaca-se que é preciso haver consciência de que, embora homens e mulheres sejam diferentes biologicamente, a identidade do que são (tornar-se-ão) não se constitui apenas pela determinação biológica. Em conjunto ao sexo, há a construção social e cultural que ocorre no decorrer do tempo com a pessoa. Com isso em mente, pode-se avançar no entendimento do que é o gênero.

Para Michele Perrot, as pesquisas sobre gênero anteriormente foram o estudo da história das mulheres. Todavia, a escritora ampliou a análise dessa categoria:

³⁰ Id. *ibid.* p.96.

“Partiu de uma história das mulheres para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade. Alargou suas perspectivas espaciais, religiosas e culturais”³¹.

Aprofundando-se o conceito de gênero, Joan Scott o estabelece de maneira ampla, conforme se segue:

Minha definição de gênero tem duas partes e várias subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser analiticamente distintas. O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. Como elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: primeiro símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente contraditórias) – Eva e Maria, como símbolo da mulher, por exemplo, na tradição cristã do Ocidente, mas também mitos da luz e da escuridão, da purificação e da poluição, da inocência e da corrupção. Para os historiadores, as questões interessantes são: quais as representações simbólicas evocadas, quais suas modalidades, em que contextos? Segundo conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino.³²

Scott avança quanto à definição do que é gênero. Em sua concepção, as diferenças entre os sexos são reconhecidas nas relações sociais e, a partir dessa identificação (das diferenças), estabelecem-se o que a autora denomina de relações de poder. O aprofundamento da escritora sobre o gênero fundamenta-se em quatro elementos diretamente vinculados às relações sociais, que são: i) símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações múltiplas; ii) conceitos normativos, que colocam em evidência interpretações de sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas; iii) noção do político, tanto quanto uma referência às instituições e organizações sociais; e iv) a identidade subjetiva.³³

³¹ PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres** [tradução Angela M.S. Côrrea]. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2019.p.16

³² SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 16 (2): 5-22, jul/dez de 1990. p.21

³³ Id. Ibid. p.21-22.

A discussão central sobre o que é gênero que está estritamente ligada à história das mulheres, sob o olhar de Scott, é a crítica contundente da autora quanto às relações binárias e determinações do gênero exclusivamente biológico. Compreende-se que as relações de poder que de maneira objetiva pode-se afirmar serem o resultado das diferenças sexuais e as relações sociais, ultrapassam a determinação natural sexual do nascimento. Portanto, por mais que isso assuste a sociedade ocidental judaico-cristã, o conceito de gênero determinado pelo viés exclusivamente biológico não responde a todas as questões na sociedade e em sala de aula.

É inevitável, na condição de professor de História, ao estudar essa questão, não relacionar com a minha prática docente. Sobretudo no Ensino Médio – embora ocorra também no Ensino Fundamental II – é comum em alguns momentos, como em festas, jogos interclasses, haver a necessidade da cooperação de todos os professores. Às vezes, é necessário dividir os estudantes em grupos, geralmente são organizadas as salas e algumas tarefas são distribuídas entre meninos e meninas. Por vezes, percebi o desconforto de alguns estudantes ao receber uma fita ou objeto identificador relacionado ao seu sexo natural biológico. Fica evidente não haver correspondência entre o que concebem enquanto gênero e o que recebem como identificador.

Ao descrever de maneira sucinta esse exemplo, preciso registrar que não houve e não há a intencionalidade de constranger qualquer estudante nesses momentos. Inclusive sequer há reclamações por parte dos estudantes quanto a isso (pelo menos não tenho em memória qualquer reclamação). Quem trabalha em instituições de ensino sabe que a demanda escolar é intensa e há pouco tempo para atender. Portanto, os critérios de divisões para algumas atividades são feitos pensando em ganhar tempo e em relação ao sexo devido a, na maioria das vezes, o número de estudantes biologicamente meninos e meninas serem quantitativamente semelhantes. No entanto, a observação feita por meio desse exemplo acende o alerta para que na prática docente sejam pensadas alternativas mais inclusivas e respeitadas nas atividades comumente realizadas nas escolas.

Quanto a analisar a participação protagonista das mulheres nas Reformas Religiosas, parte-se do conceito de gênero estabelecido por Joan Scott, ao enfatizar dois de seus elementos constituintes das relações sociais: o primeiro são os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas (frequentemente

contraditórias); e o segundo são os conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos e que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas.³⁴ Ambos os elementos citados são de interesse. No primeiro, símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações, a escritora discorre sobre como as mulheres são por vezes representadas no Cristianismo. A religião cristã por meio de maior parte de suas denominações (igrejas) representa a mulher como a porta de entrada do pecado na humanidade, sendo Eva, a adjutora de Adão, a responsável por ter levado seu companheiro ao erro. Por outro lado, Maria, a mãe de Jesus, representa a mulher escolhida pela qual o Messias prometido deveria resgatar a humanidade. A reflexão que se faz nesse elemento constitutivo da relação social é que Eva, uma pessoa única, acabou por se tornar para a teologia cristã, ainda que inicialmente não fosse essa a intenção original, a representante de todas as mulheres.

De maneira simples, nas sociedades de tradições judaico-cristãs, o gênero feminino carrega a tendência comportamental de Eva, e não de Maria, pois essa última, a mãe de Jesus conforme a tradição sagrada, é a “bendita entre as mulheres”³⁵. Isto é, entre as mulheres posteriores a Eva somente Maria encontrava-se digna. Em outras palavras, Eva representa todas as mulheres da humanidade, Maria por sua vez, foi e é a única bendita e não podendo ser comparada ou representada a nenhuma outra depois dela.

É necessário o autor desta dissertação fazer um ‘parêntese’ aqui. Não é a sua intenção atacar ou ofender o Cristianismo por meio de suas comparações com o conceito de gênero estudado até o momento, bem como, com outras que serão feitas mais adiante. As comparações entre os textos bíblicos e as abordagens com o conceito de gênero se dão porque historicamente as instituições religiosas cristãs, ao utilizar seus escritos religiosos, acabaram por relegar à mulher o papel de responsável pela entrada dos males na humanidade. Já ao homem coube se contentar com o trabalho, com as dores e com a missão de chefiar sua mulher (sujeitá-la), dada conforme essas instituições a sua tendência/vulnerabilidade feminina ao pecado. Para

³⁴ Id. *ibid.* op. cit..

³⁵ BÍBLIA SAGRADA. Edição Almeida Revista e Atualizada. Novo Testamento. Evangelho de Lucas. Capítulo 1 Versículo 42. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/ara/lc/1>. Acesso em 09 jun. 2023.

não ficar apenas no Cristianismo, o Judaísmo e o Islamismo dentro do grupo monoteísta das religiões, adotaram posição sobre tal questão ainda mais severa.

Esclarecimento feito, retoma-se o segundo elemento constitutivo que Scott descreve: os conceitos normativos. Nesse aspecto, a autora escreveu: “[...] esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que firma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino”³⁶.

Desprende-se deste conceito que a sociedade em seus diversos campos estabeleceu códigos de conduta para homens e mulheres, meninos e meninas. No cotidiano, tanto o menino/homem quanto a menina/mulher devem aprender desde criança o que pode ou não fazer, isto é, qual é o lugar deles. Esse lugar não é um lugar de fala, mas de convenção e submissão sobre como se espera que eles (homem e mulher) se comportem. Todavia, há que se registrar que historicamente a desobediência masculina a tais conceitos geralmente é mais bem tolerada e justificada perante a sociedade do que a feminina. Embora não se pretenda entrar na seara teológica, parece oportuno um exemplo bíblico, que trata sobre a mulher adúltera levada até Jesus para que ele a julgasse. Conforme a lei judaica, ela deveria ser apedrejada por ter cometido a transgressão do adultério, mas Jesus Cristo diante da cena falou a frase: “Aquele que dentre vós estiver sem pecado seja o primeiro que lhe atire a pedra”³⁷. Depois do pronunciamento da frase, o texto religioso cristão menciona não ter havido quem agredisse a mulher e os homens ali reunidos saíram do local e deixaram a acusada sozinha. O fato pelo qual chamo atenção nesse trecho bíblico é o de saber que o ato do adultério não pode ser praticado sozinho, sendo necessárias no mínimo duas pessoas. Logo, por que os homens daquela época não levaram junto com aquela mulher adúltera o homem com o qual foi praticado o adultério? Nota-se que por esse exemplo, extraído de um texto sagrado, há no conceito normativo aplicado com rigorosidade para a mulher e tolerância para o homem quanto ao mesmo ato.

Da antiguidade para a modernidade no Ocidente clássico e com maior intensidade quando o tema é religião – nesse caso o Cristianismo –, as leis e os

³⁶ SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 16 (2): 5-22, jul/dez de 1990. p.21

³⁷ BÍBLIA SAGRADA. Edição Almeida Revista e Atualizada. Novo Testamento. Evangelho de João. Capítulo 8 Versículo 7. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/ara/lc/1>. Acesso em 09 jun. 2023.

dogmas podem ser os mesmos, porém, com maior punição e castigos para as mulheres. Peter Stearns em sua análise sobre os Resultados da expansão europeia, 1500-1900, traz o seguinte registro:

Os protestantes, por exemplo, em geral eram mais lentos em interferir com os arranjos locais na questão de gênero do que os católicos, embora, quando isso acontecia, o impacto pudesse ser intenso [...] Os europeus (sobretudo, mas não exclusivamente, protestantes) descortinaram uma definição sem precedentes de ideais masculino e feminino. Nessa equação, os homens eram em primeiro lugar trabalhadores e figuras públicas. As responsabilidades das mulheres eram prioritariamente domésticas – um velho tema é claro, agora adornado com novas crenças sobre a fragilidade e bondade moral do ‘sexo mais fraco’. Arranjos que davam às mulheres demasiada liberdade, como trabalhadoras ou ativas sexualmente, podiam ser criticados a partir desses padrões, assim como arranjos que não creditavam qualidades morais e virtudes domésticas às mulheres.³⁸

Stearns explica que tanto o Cristianismo católico romano quanto o protestante atribuíram responsabilidades a homens e mulheres, reforçando a figura de liderança masculina e a mulher com o seu dever de primeiramente cuidar do lar. O autor ainda reforça que os arranjos que extrapolassem esse paradigma eram criticados. Com base nisso, pode-se afirmar que no contexto da transição da Idade Média para a Modernidade, mais que criticados, os excessos que fugissem do referido paradigma eram passíveis de condenação.

Pensa-se, a partir de agora, na questão do gênero olhando para as mulheres no contexto das Reformas Religiosas ocorridas no século XVI inicialmente na Europa Ocidental. Sobre esse fato histórico, Michelle Perrot traz o seguinte pensamento: “[...] a Reforma protestante é uma ruptura. Ao fazer da leitura da Bíblia um ato e uma obrigação de cada indivíduo, homem ou mulher, ela contribuiu para desenvolver a instrução das meninas. Na Europa protestante do Norte e do Leste espalharam-se escolas para os dois sexos”³⁹.

A ruptura a que Perrot se refere diz respeito ao acesso ao saber. Os países protestantes insistiam que cada membro de suas respectivas denominações soubesse ler a Bíblia. Essa insistência está relacionada a um dos pontos de defesa protestante que se referia ao livre exame do livro religioso. Dessa maneira, naqueles países as mulheres passaram a ser incentivadas a ler a Bíblia e com isso uma porta

³⁸ STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. [tradução Mirna Pinsky] – 2. ed, 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.p. 105.

³⁹ PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Trad. Angela M.S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.p.91

se abriu para o conhecimento. O acesso ao saber por meio da alfabetização e pelo incentivo à leitura da Bíblia, bem como, pela maneira que estavam organizadas as Igrejas reformadas resultou no fato de que:

As mulheres protestantes, entretanto, eram mais emancipadas que as católicas, mais presentes no espaço público. Em prol do apostolado, elas eram cada vez mais numerosas a tomar a palavra, principalmente na Grã-Bretanha e na Nova Inglaterra. Nos países protestantes, desenvolveram, em torno de colégios ou de universidades femininas, uma sociabilidade original, fundamento de uma expressão literária vigorosa e de um feminismo precoce.⁴⁰

Sobre essas mulheres emancipadas que inauguraram este feminismo precoce a que se refere Perrot, adentra-se a conhecer alguns nomes de mulheres que dotadas de conhecimento e coragem romperam com hierarquias, doutrinas e agiram com base em seus próprios pensamentos, enfrentando autoridades eclesiásticas que opuseram contra elas. Sabe-se que: “[...] as grandes religiões monoteístas fizeram da diferença dos sexos e da desigualdade de valor entre eles um de seus fundamentos. A hierarquia do masculino e do feminino lhes parece da ordem de uma Natureza criada por Deus”⁴¹. Com isso, quer se afirmar que as Reformas Religiosas não foram um campo de liberdade, mas um campo no qual algumas mulheres enfrentaram paradigmas e conseguiram se expressar buscando a liberdade para si e para outras.

Com o mesmo raciocínio de Perrot, a historiadora Claudete Beise Ulrich e a teóloga Heloísa Gralow Dalferth escreveram uma produção biográfica sobre mulheres que, durante as Reformas Religiosas, em diferentes regiões europeias, estabeleceram relação direta com o movimento, cada uma a sua maneira e com suas respectivas habilidades. Além da produção citada, recorreu-se à especialista em história do cristianismo, Rute Salviano Almeida, que igualmente em sua obra analisou a participação ativa das mulheres em debates na época da Reforma.

Para abordar nesta dissertação e em seu produto escolhi seis mulheres para expor que, mesmo em um contexto social predominante patriarcal e em âmbito religioso dominado pela participação de homens, houve mulheres que foram protagonistas. O critério de escolha quanto às seis mulheres entre tantas que foram protagonistas deveu-se não porque há uma hierarquia de quais mulheres fizeram mais

⁴⁰ Id. ibid. p. 85-86

⁴¹ Id. ibid. p. 83

ou menos, ou por haver entre elas graus de importância menor, ou maior para o movimento. A escolha justifica-se porque as personagens escolhidas produziram escritas ou foram reconhecidas e mencionadas em textos contemporâneos à Reforma. Entre tais documentos produzidos por elas ou por quem as abordaram, estavam as cartas panfletárias e as cartas privadas escritas por reformadores, através dos quais se consegue verificar o quanto elas estiveram presentes no debate sobre decisões teológicas de clérigos homens e/ou temas decorrentes dos desdobramentos socioeconômicos e culturais daquele fato histórico.

Assim, ao seguir esse modelo de escolha, o objetivo é mostrar, por meio das fontes disponíveis, a história de vida de mulheres que tiveram protagonismo, tanto em apoio quanto em crítica ao movimento reformador. Antes de apresentar a primeira mulher protagonista na Reforma, saliento que Ulrich e Dalfert entendem o movimento religioso do século XVI da seguinte maneira:

A Reforma não foi somente uma questão teológica, mas teve influência em todas as áreas da vida. É um acontecimento que mexeu com a vida cotidiana, com a existência das pessoas. Mudanças na forma de entender e viver o casamento, a vida em família, a sexualidade, a educação fizeram parte da Reforma.⁴²

Essa concepção sobre as Reformas Religiosas se alinha com a proposta de Delumeau. A essência do movimento, embora religiosa, considerava estar integrada a outros movimentos que ocorriam simultaneamente, como o humanismo, renascimento, e com eles se estabeleceram noções de individualismo, separação entre âmbito religioso e âmbito político.

Adentrando ao conteúdo das Reformas Religiosas ensinado em sala de aula, salienta-se que enquanto docentes da disciplina de História, ao lecionar, geralmente começa-se pelo contexto e abordam-se as figuras dos 'pré-reformadores', dos quais os mais comentados são Jan Huss e John Wycliff em séculos precedentes à fixação das 95 teses. Perrot registra que muitas mulheres durante o medievo já buscavam expressar-se teologicamente, conforme exemplifica a seguir:

As mulheres eram numerosas nas seitas que expressaram a inquietação religiosa do final da Idade Média, a partir do século XII. A maior parte das seitas questionava o poder dos clérigos: os hussitas preconizavam a

⁴² ULRICH, Claudete Beise. **Mulheres no movimento da reforma**. (Claudete Beise Ulrich, Heloisa Gralow Dalferth). São Leopoldo: Sinodal, 2017.p.54.

comunhão no qual o cálice fosse oferecido a todos. Questionavam também a hierarquia dos sexos. Preconizavam uma maior igualdade de culto, como entre os lolardos, os begardos e os hussitas da Boêmia.

Um dos movimentos mais interessantes foi o das *beguinas*. Eram comunidades de mulheres que viviam juntas, num mesmo abrigo, de esmolas, mas principalmente de salários ganhos pelo trabalho de cuidar de doentes ou pelo ofício de tecelãs. Foram particularmente numerosas na Alemanha e em Flandres, onde havia um excesso de mulheres sozinhas [...] sem vínculo com as ordens religiosas, essas mulheres não eram submetidas a qualquer controle e por isso eram consideradas perigosas. A Inquisição as perseguiu: foi o que ocorreu com Marguerite Porete, mística culta e autora do *Miroir des âmes simples et anéanties – Espelho de almas simples e aniquiladas* – tratado do livre pensar, no qual ela ousava expressar concepções teológicas, dizer que o amor de Deus não passava necessariamente pelos sacerdotes. Ela compareceu diante do tribunal da Inquisição em Paris e foi queimada em 1310. Ao longo da alta Idade Média, as mulheres continuaram a se expressar, mesmo em situações políticas explosivas.⁴³

Destaca-se desse exemplo apresentado pela autora em paralelo ao que é ensinado e produzido em livros didáticos sobre a Reforma, que durante o medievo não existiram apenas homens que pensavam o cristianismo diferente daquele escrito e praticado pela Igreja Católica Romana, mas que mulheres, em âmbito individual e coletivo, manifestaram como entendiam o cristianismo, sendo responsabilizadas e condenadas à morte por tais atitudes. Na condição de professor, penso que é necessário haver uma nova perspectiva de como ensinar esse conteúdo.

A historiadora Natalie Davis, ao estudar a França do século XVI, enfatiza o protagonismo feminino não somente em termos positivos, por assim dizer, mas quanto aos ritos de violência presentes em tempos das Reformas Religiosas. Escreve a autora:

Do mesmo modo que marchavam com seus maridos nas grandes paradas cantando o salmo, as esposas dos artesãos estavam sempre ocupadas nos quebra-quebras de igrejas feitos pelos protestantes. Às vezes elas eram ativas de outros modos, como em Pamiers, onde a esposa de um livreiro pôs fogo à casa do mais importante inimigo local dos huguenotes, e em Toulouse, onde La Broquière, esposa de um promotor, lutou contra os católicos com armas de fogo. Do mesmo modo que marchavam com seus maridos nas procissões de Corpus Christi, as esposas dos negociantes católicos participavam dos distúrbios religiosos católicos. Elas gritaram insultos num funeral protestante em Montauban e atiraram mirra num ministro em Vassy, gritando: 'Matem-no, matem o malvado que causou tantas mortes' – mas sua violência mais extremada parece ter sido dirigida contra outras mulheres. Em Aix-em-Provence, em 1572, um grupo de açougueiras torturou uma

⁴³ PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. Trad. Angela M.S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.p.88.

protestante, esposa de um livreiro, terminando por enforcá-la num pinheiro que marcara o lugar de encontro para o culto protestante.⁴⁴

Contudo, as mulheres não somente participaram de manifestações violentas, houve as que adentraram aquele que era o espaço masculino quanto às tomadas de decisões: o debate religioso. A seguir, apresenta-se de maneira breve a história de seis entre tantas do período das Reformas Religiosas que com ousadia se posicionaram, discordando daquilo que achavam ser injusto, errado e/ou desnecessário teologicamente, e divulgaram seus pensamentos numa sociedade de hegemonia masculina, protagonizando polêmicas, debates, sendo perseguidas, punidas e fazendo com que suas vozes fossem ouvidas e lidas na sociedade europeia daquele tempo.

É necessária ainda uma observação prévia, mas muito importante quanto aos textos que seguem, sobretudo, no que se refere às fontes históricas sobre as mulheres estudadas. Conforme escreveu Michelle Perrot:

Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada; seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos.

Há um déficit, uma falta de vestígios.

Inicialmente, por ausência de registro. Na própria língua. A gramática contribui para isso. Quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino plural: eles dissimulam *elas*. [...]

As estatísticas quase sempre são assexuadas [...] A sexuação das estatísticas é relativamente recente, tendo sido demandada por sociólogas do trabalho feministas. [...] Há atualmente problemas análogos quanto às origens étnicas, cuja identificação causa graves divisões entre os demógrafos.⁴⁵

O que descreve Perrot ocorre em relação às fontes históricas das mulheres que estiveram tanto nos bastidores quanto na linha de frente da Reforma. Em certos momentos não se escreveu sobre elas por entender que não era necessário, em outros, seus escritos se perderam, ou pior, foram destruídos pelo fato de mulheres terem sido as escritoras. Contudo, como já reforçado acima, a história se produz com fontes, e essas mulheres analisadas a seguir tiveram seus documentos guardados e

⁴⁴ DAVIS, Natalie Zemon. **Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna: oito ensaios**. Tradução Mariza Corrêa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.p.153.

⁴⁵ Id. Ibid. p.21

cuidados por pessoas próximas, e por terem seus atos registrados por escritores homens da época, pode-se neste tempo conhecê-las.

1.3.1 Argula Von Grumbach

Argula Von Grumbach (1492 - 1554) – doravante Argula – nasceu na Baviera (Alemanha) e é reconhecida como “A reformadora” entre os luteranos por ter se posicionado publicamente por meio de seus escritos (cartas) contra uma decisão tomada pelo professor João Eck da Universidade de Ingolstadt e por membros do conselho dessa universidade. O fato que se tornou um escândalo para aquela época teve início quando um jovem professor de Ingolstadt chamado Arsácio Seehofer, depois de contato com professores reformadores da Universidade de Wittenberg, ensinou para seus alunos da universidade em Ingolstadt elementos da doutrina reformada (luterana). Por este motivo recebeu pesadas críticas por parte do também professor João Eck (inimigo de Lutero), sendo desligado da função de docente e recebido um processo inquisitório cuja acusação foi heresia.⁴⁶

No dia 7 de setembro de 1523, o resultado do processo foi uma humilhante retratação de Arsácio Seehofer daquilo que havia ensinado sob ameaça de tortura e sua condenação a viver o resto da vida em um mosteiro. Ao saber do ocorrido, Argula muito se indignou e escreveu cartas panfletárias⁴⁷. Destaca-se neste trabalho a primeira carta, escrita em Dietfurt, em 20 de setembro de 1523, que teve por título Como uma mulher da nobreza cristã, na qual repudiou de forma contundente a atitude do reitor e do conselho da universidade de Ingolstadt. Segue trecho da carta:

Como uma mulher nobre cristã na Baviera, através de seu escrito sobre Deus, através de uma carta destinada à faculdade de Ingolstadt – que eles obrigaram um jovem evangélico a contradizer a Palavra de Deus – castiga. [...] Eu não escrevi a vocês o que vocês chamariam de assuntos de mulheres, mas escrevi a palavra de Deus, como membro da igreja cristã, em frente a qual as portas do inferno não vão permanecer, mas em frente à romana certamente permanecerão.⁴⁸

⁴⁶ULRICH, Claudete Beise. **Mulheres no movimento da reforma**. (Claudete Beise Ulrich, Heloisa Gralow Dalferth). São Leopoldo: Sinodal, 2017.p.54..p.68-70.

⁴⁷ Conforme Ulrich e Dalferth: [...] Foi uma forma de comunicação de massa que surgiu no século 15. Era uma forma de tornar públicas informações atuais – na realidade, trata-se da forma medieval de uma espécie de ‘jornal do dia’. Questões de propaganda política, controvérsias religiosas e outras polêmicas eram publicadas e assim espalhadas, para influenciar a opinião pública. As cartas panfletárias foram fundamentais para a propagação das ideias da Reforma [...]p.69.

⁴⁸ Id.ibid.p.68-70.

Qualquer pessoa que tivesse escrito tais palavras seria alvo de críticas e perseguições naquela época, no entanto, o fato de a autora dessa carta ter sido uma mulher repercutiu ainda mais. Analisando-se especificamente o trecho final da carta, nota-se uma crítica pesada à doutrina católica, pois sugere que a igreja cristã consegue resistir aos poderes espirituais inimigos (inferno), mas não à doutrina da própria igreja romana. Nas palavras de Ulrich e Dalferth:

Foi sem dúvida alguma, uma imensa ousadia essa mulher da Idade Média posterior ter atacado a elite teológica da Universidade de Ingolstadt. Não foi à toa que a opinião pública concentrou sua atenção nessa polêmica e atraiu a imprensa. Ela justificou suas argumentações citando um exemplo bíblico atrás do outro. E condenou os professores de Ingolstadt porque simplesmente impuseram sua opinião e fizeram uso de tamanha violência em detrimento da autoridade da Palavra de Deus.⁴⁹

Em outro trecho de sua carta ela questiona os métodos usados pela Igreja hegemônica da época quanto ao tratamento dispensado àqueles que a questionavam. Interessante notar que seus escritos são fundamentados em citações bíblicas e com exemplos de personagens do livro sagrado. Isso é deveras importante, pois dessa maneira seus escritos que se tornaram públicos também se faziam didáticos, com histórias que os leigos conheciam por frequentar as missas ou cultos da época. Em um trecho, ela utiliza esse recurso para argumentar com o reitor da universidade Ingolstadt: “Tão sublimes especialistas, não achei em nenhum lugar da Bíblia que Cristo, ou seus apóstolos, ou seus profetas colocaram pessoas na prisão, as queimaram ou assassinaram, ou as enviaram para o exílio”⁵⁰.

Essa ousadia e protagonismo femininos em questionar a universidade católica e seu reitor trouxeram para Argula e sua família retaliação por parte dos políticos do período. Seu marido foi demitido do cargo junto à corte, com a justificativa que ele não estava conseguindo controlar e frear sua esposa na divulgação dos escritos. A demissão de seu companheiro trouxe dificuldades financeiras à família, bem como

⁴⁹ Id. *ibid.* p.75-76.

⁵⁰ ARGULA VON GRUMBACH: **Carta à Universidade de Ingolstadt (1523)**. In: ALMEIDA, Rute Salviano. *Reformadoras. Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo* / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021. p.199.

abalo no casamento e barreiras para que seus filhos continuassem recebendo uma boa educação.⁵¹

Argula chegou a convidar o conselho da universidade para um debate em alemão, mas este conselho que passou então a persegui-la e a sua família não respondeu. Sabe-se com certeza do alcance da repercussão, pois o próprio líder da Reforma na Alemanha, Martinho Lutero, escreveu em 1524 para seu amigo Johannes Briessmann:

A nobre mulher Argula [...] trava uma árdua luta neste Estado, com um grande Espírito e cheio de palavras e entendimento sobre Cristo. Ela merece que nós oremos por ela, para que Cristo venha a triunfar através dela. Ela atacou a Universidade de Ingolstadt com escritos, porque eles obrigaram o jovem chamado Arsácio a uma vergonhosa retratação.⁵²

O reconhecimento do reformador alemão de que uma luta árdua estava sendo travada por Argula e seu amplo conhecimento teológico corroboram para o protagonismo dessa mulher que se indignou com aquilo que considerou injusto. Esse protagonismo que foi atacado, ultrapassando os limites religiosos, uma vez que sua família teve perdas sociais e financeiras, ainda assim manteve-se até o fim de sua vida.

Para concluir esse breve relato, destacam-se as palavras de Argula em carta de 1523 a seu primo, Adam Von Törring:

Geralmente me chamam de luterana, mas eu não o sou. Eu sou batizada no nome de Cristo, a quem eu confesso, e não confesso Lutero. Mas eu confesso que ele, Martinus, também se confessa como um fiel cristão. Que Deus ajude, para que nunca mais neguemos isso, nem por vergonha, desonra, cárcere ou torturas.⁵³

A seguir, apresenta-se outra protagonista que teve relação com a Reforma, a qual, todavia, foi uma mulher que se manteve católica apostólica romana. Ela resistiu, contestou, dialogou, argumentou e convenceu a liderança luterana quanto às suas convicções.

⁵¹ ALMEIDA, Rute Salviano. **Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo** / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021. p.35.

⁵² ULRICH, Claudete Beise. **Mulheres no movimento da reforma**. (Claudete Beise Ulrich, Heloisa Gralow Dalferth). São Leopoldo: Sinodal, 2017.p.67.

⁵³ Id.ibid.p.79-80

1.3.2 Caritas Pirckheimer

A segunda mulher cujo protagonismo durante o período da Reforma foi evidente chama-se Barbara Pirckheimer (1467-1532). Nascida em Eichstätt (Alemanha), ficou conhecida por *Caritas*, seu nome religioso e que será doravante utilizado.

Diferentemente de Árgula, que concordava com o protestantismo luterano, ela se opôs às medidas que os reformadores desejavam impor em Nuremberg, protagonizando a resistência à introdução dos dogmas luteranos em sua vida e do coletivo do qual fazia parte. *Caritas* caracteriza-se como exemplo daquelas mulheres que não aceitavam as mudanças trazidas pelos reformadores.

Ainda adolescente e de formação humanista, decidiu fazer os votos de freira, quando então passou a ser chamada de *Caritas*. O convento no qual ingressou ficava em Nuremberg e, em 1503, ela assumiu a função de abadessa.

O fato de ter se tornado freira não impediu que continuasse estudando os pensadores humanistas, nesse aspecto, sabe-se que:

Caritas esteve em contato, através de cartas, com os estudiosos humanistas, por exemplo, com Sixtus Tucher (1459-1507), Konrad Celtis (1459-1508) e com Christoph Scheurl (1481-1542). Ela leu, por exemplo, o Novo Testamento traduzido por Erasmo de Roterdã⁵⁴.

Quando do avanço e adesão das doutrinas luteranas pelos territórios alemães, ocorreu por parte dos líderes religiosos protestantes um movimento de fechamento de conventos e mosteiros. Os mosteiros, local próprio dos clérigos homens, não apresentaram dificuldades quanto ao fechamento, sobretudo, porque o pensamento protestante de oposição ao celibato teve significativa recepção masculina.

Por sua vez, nos conventos, verificou-se maior resistência. E um exemplo dessa resistência foi *Caritas*, que se opôs ao fechamento do convento das Irmãs Clarissas ao qual pertencia e liderava. Sabe-se que alguns dos adeptos do luteranismo da época em Nuremberg pressionaram para o fechamento do referido convento, conforme se pode verificar a seguir:

As irmãs Clarissas começaram a sofrer ataques, com o uso de diferentes formas de violência. No momento em que elas tinham as orações das horas, pessoas contrárias a elas jogavam pedras no telhado, atrapalhando-as em seu momento de espiritualidade. Muitas vezes, as pedras eram jogadas por

⁵⁴ Id. ibid. p. 185.

cima dos muros do convento, atingindo-as corporalmente. Outra forma de violência veio das famílias das freiras, que se tornaram evangélicas e queriam forçar a saída das suas filhas do convento.⁵⁵

Apesar da expressiva oposição sofrida, as irmãs Clarissas resistiram. No ano de 1525, *Caritas* teve uma atitude ousada que fez a diferença para a manutenção do convento. Ao ficar ciente da presença do pastor luterano Filipe Melanchthon em um evento na cidade de Nuremberg, *Caritas* se encontrou com o reformador e debateu com ele sobre a necessidade de os cristãos reformados serem tolerantes com aqueles que quisessem permanecer celibatários, e que uma forma de mostrar essa tolerância consistiria na permanência do convento das Irmãs Clarissas.

Melanchthon teve de início uma postura de não concordância com o que propunha *Caritas* e tentou convencê-la dos princípios doutrinários dos reformadores. Mas a abadessa apresentou excelente retórica e, com conhecimento bíblico e humanístico, argumentou sobre a importância da tolerância, obtendo assim do pastor luterano um acordo de permanência do convento das Irmãs Clarissas, conforme se verifica:

Depois desse diálogo, Melanchthon colocou-se, firmemente, ao lado das Irmãs Clarissas no Conselho da cidade de Nuremberg. Ele condenou a retirada do confessor do convento, o rapto das irmãs, posicionou-se, fortemente, contra o uso da violência. A interferência de Melanchthon foi de fundamental importância para que as Irmãs Clarissas pudessem permanecer no convento. O diálogo entre Melanchthon e *Caritas* só aconteceu devido à agilidade política dialogal dela.⁵⁶

O trecho exemplifica o protagonismo de uma mulher em tempos da Reforma, nesse caso, discordando das práticas intolerantes que ora esse movimento religioso adotou. Com isso é fundamental salientar que algumas mulheres apoiaram os reformadores e que outras mulheres não aceitaram as posições reformadas.

O convento existiu até o ano de 1596, quando a última freira daquele coletivo/irmandade de freiras faleceu. *Caritas* faleceu em 1532 e, durante sua vida, escreveu memórias, das quais se destaca:

Nós não estamos dispostas a seguir pessoas nas coisas que são contra a nossa consciência e nossos votos, porque nós juntas decidimos que ninguém nos desviará da unidade da igreja cristã e da nossa ordem.⁵⁷

⁵⁵ Id. *ibid.* p. 187

⁵⁶ Id. *ibid.* p. 190.

⁵⁷ Id. *ibid.* p. 193

Caritas e as irmãs Clarissas de Nuremberg representam o quanto mulheres reunidas em torno de suas convicções podem mudar o rumo da história. Decidiram não aceitar as imposições reformadoras e, mesmo sendo atacadas, buscaram o diálogo por meio da argumentação, resistiram aos ataques e puderam viver suas vidas conforme desejavam.

1.3.3 Katharina Von Bora

Katharina Von Bora nasceu em 1499, na cidade Leipzig (Alemanha), e com cinco anos foi destinada a um convento por dificuldades econômicas que sua família enfrentara. Recebeu um excelente ensino, pois o mosteiro das freiras beneditinas no qual teve sua formação era considerado um dos melhores quanto à educação.

Depois de algum tempo, foi transferida para outro mosteiro pelo mesmo motivo da mudança anterior. Katharina, enquanto noviça, tinha uma rotina com muitas tarefas de trabalho e de rígida disciplina espiritual. Por esse motivo, foi ordenada freira no mosteiro de Nimbschen ainda na adolescência.

Quando a jovem freira tinha 18 anos (1517), as 95 teses de Lutero estavam sendo amplamente debatidas e divulgadas na sociedade alemã. Não se consegue precisar quando e como Katharina ouviu falar sobre as teses luteranas, mas ela teve contato com os escritos do reformador alemão e aderiu a eles.

Conforme a especialista Rute S. Almeida⁵⁸, ao se identificar com as doutrinas reformadas, Katharina decidiu fugir do convento. Para isso, contou com a ajuda de amigos de Lutero, em especial, Leonard Koppe que, por ser comerciante, com frequência adentrava o convento. Em certa oportunidade, trouxe de maneira escondida Katharina e outras freiras para Wittemberg, a fim de conversarem com o reformador alemão.

Instalada em uma nova cidade, Katharina seguiu sua vida adequada ao luteranismo. Teve o desejo de ter relacionamento com um jovem, mas a família dele não consentiu, pois naquele contexto a sociedade em sua maior parte condenava o casamento de clérigos. Também o fato de ter fugido do convento e não saído de maneira legal poderia trazer punições ao homem que viesse a se enlaçar com ela, além de levar a um desgaste por parte da família.

⁵⁸ ALMEIDA, Rute Salviano. Reformadoras. **Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo** / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021. p.123.

Depois de algum tempo, o próprio Lutero sugeriu a Katharina que se casasse com um de seus colegas pastores, porém, ela recusou a indicação do reformador, e ao invés disso, escreveu que com ele (Lutero) ela estaria disposta a se casar. Algum tempo depois, Lutero pediu Katharina em casamento e logo em seguida se casaram.

Esse fato, como era de se esperar pelo contexto histórico do período, trouxe muitas polêmicas. Sobre o casamento de Lutero com Katharina sabe-se que:

A cerimônia de casamento se realizou em 13 de junho de 1525, apenas doze dias depois do pedido. Lutero tinha 42 anos e Catarina 26. O casal foi morar no antigo mosteiro agostiniano de Wittenberg, que ganhou de presente do príncipe Frederico. Muitos se opuseram à união, em razão da diferença de idade, do matrimônio de religiosos ser considerado um escândalo e do temor de que Lutero fosse morto a qualquer momento. Mas isso não impediu que o casamento acontecesse.⁵⁹

Ao se casar com Lutero, a jovem Katharina foi companheira em todas as atividades do marido. E quando se fala com essas palavras não se comete exagero algum. Para os padrões da época, Katharina foi muito mais que uma esposa em função auxiliar. Ela precisou administrar, gerenciar as finanças, organizar as tarefas e os empregados, cuidar de assuntos domésticos, e inclusive interferir em questões teológicas ao lado de seu marido.

Sobre o companheirismo e protagonismo de Katharina afirma-se:

[Catarina] contribuiu de forma efetiva para a prosperidade da família Lutero. Ela comprou terras em Züllsdorf, coordenou uma fábrica de cerveja e alugou um açude para a criação de peixes. Além da sua capacidade administrativa, [...] foi uma grande parceira de seu marido e reformador Lutero. Provavelmente, participou de muitas discussões e conversas teológicas que aconteceram ao redor da mesa em sua casa com estudantes e reformadores (Tischreden). Numa conversa à mesa, Lutero disse: '[...] eu não trocava minha Kathe nem pela França nem por Veneza. Ela me foi dada por Deus, assim como eu fui dado a ela.'⁶⁰

Esse papel protagonista de Katharina foi fundamental para que o reformador alemão se dedicasse de forma exclusiva às questões doutrinárias teológicas e administração eclesiástica. A residência da família Lutero era semelhante a uma hospedaria. Havia os estudantes, empregados, familiares, e protestantes de diversas regiões europeias – luteranos ou não – que estavam sendo perseguidos por romperem com o catolicismo romano e ali ganhavam refúgio e estadia temporária.

⁵⁹ Id. ibid. p. 124.

⁶⁰ Id. Ibid. p 124-125.

A atenção de Kathe, como era chamada carinhosamente por seu esposo, também se detinha em fazer com que ele se recobrasse das constantes crises existenciais. Devidos aos ataques escritos e verbais que o reformador sofria, havia períodos em que Lutero se isolava e não se alimentava. Katharina precisou fazer interferências para que seu marido recobrasse o ânimo e continuasse seu trabalho.

Não se encontrou até o momento nenhum registro que partira do punho de Katharina para que se pudesse conhecer melhor suas ideias. Todavia, em um escrito de Lutero ao falar sobre sua companheira, verifica-se o quanto ela significou para aquele considerado por muitos historiadores e teólogos como o 'pai' das Reformas Religiosas: “[Minha querida Kate] me ajuda em meu trabalho e acima de tudo ama a Cristo. Depois dele, ela é o maior presente que Deus já me deu nesta vida. **Se, algum dia, vierem a escrever a história de tudo que tem acontecido (a Reforma), espero que o nome dela apareça junto ao meu. Eu oro por isso**”⁶¹ (grifo nosso).

Apesar de toda a competência de Katharina para com os negócios da família Lutero, inclusive tendo sob suas administrações imóveis e negócios, quando seu esposo faleceu, ela passou por dificuldades econômicas e pessoais. Isso ocorreu porque, conforme a lei daquela época, por ser mulher, ela precisava de um tutor para administrar os bens familiares. Além desse empecilho, a cidade em que morava teve um surto da peste negra (bubônica), o que fez com que tivesse que se retirar. No trajeto para outra cidade, sofreu um grave acidente que debilitou gravemente sua saúde. Katharina faleceu alguns meses depois, em 20 de dezembro de 1552, com 53 anos.

A história de Katharina Von Bora tem alguns aspectos que trazem uma considerável reflexão sobre como ela viveu utilizando seu livre arbítrio e tomando decisões com base em sua consciência e senso de liberdade. Desde a fuga do convento, passando pela recusa em se casar com um amigo de Lutero, até a proposta a seu futuro marido de se casar com ele, e, uma vez casada, ter sido administradora da casa, dos negócios financeiros da família, e ainda com posicionamento teológico junto ao marido, Katharina é um exemplo que demonstra o quanto as Reformas Religiosas de fato não poderiam ocorrer sem mulheres que, semelhante a ela, desafiaram os padrões normativos daquele tempo.

⁶¹ Id. Ibid. p.121.

1.3.4 Katharina Schütz Zell

A pregadora protestante Katharina Schütz Zell nasceu em Estrasburgo (atualmente na região da França) no ano de 1497. Pertencente a uma família de artesãos respeitada naquela cidade e em estável condição financeira, teve uma excelente educação que lhe proporcionou, entre outros conhecimentos, aprender a ler e a escrever em alemão.

Desde criança, esteve ligada à Igreja Evangélica Reformada de Estrasburgo, participando dos cultos e estudos bíblicos daquela organização. Teve influência dos pastores Peter Wickram, Johannes Geiler Von Kaysersberg e Matthäus Zell (então padre católico romano), que futuramente seria seu marido.

Teve acesso a uma Bíblia traduzida para o alemão e conheceu ainda jovem as teses de Lutero, fato que a fez se dedicar aos temas da fé e justificação. Ainda jovem, ao aceitar por vontade própria a fé protestante, Katharina Schütz acreditou ter sido vocacionada para o trabalho de ministra, com o objetivo de divulgar e trazer mais pessoas para a igreja da qual fazia parte.

Em 1523, com 26 anos, Katharina Schütz se casou com o pastor do qual já ouvira diversas pregações, Matthäus Zell, que tinha 46 anos. O casamento uniu duas pessoas engajadas no cristianismo reformado e, além da relação homem e mulher, pode-se dizer que se iniciou naquela cerimônia uma união de liderança pastoral/ministerial.

Conforme já mencionado, Matthäus Zell era um padre católico romano; portanto, uma vez casado, ele foi excomungado pela Igreja Católica Apostólica Romana. Sua excomunhão não o impediu de continuar suas pregações a todos aqueles que estivessem dispostos a ouvi-lo, inclusive, sendo este um dos estopins para que Katharina Zell começasse a expressar por meio de cartas fortes críticas à prática do celibato. Seus textos teciam críticas contundentes fundamentadas na Bíblia quanto à manutenção do celibato pelo catolicismo romano, como se pode observar no seguinte trecho:

Eles (o clero católico) também rejeitam o casamento de padres, embora seja ensinado na Sagrada Escritura, tanto no Antigo como no Novo Testamento, não em linguagem obscura, mas em linguagem clara e simples, de modo que mesmo crianças e tolos possam ler e entender, como eu demonstrei. Provei isso em um escrito mais longo ao bispo de Estrasburgo, no qual contrastei o casamento e a prostituição um com o outro com base na Sagrada Escritura [...] Deus, no entanto, estabeleceu o casamento para todos os homens no ato

inicial da Criação, e ninguém é isento dele [...] e é expressamente recomendado para os sacerdotes, como diz São Paulo a Timóteo e a Tito em suas cartas a eles. O que Deus deseja, eles condenam, punem e proíbem para todos aqueles que estão sob seu poder. Mas a castidade lasciva, a prostituição diluviana, sodomita, noética, eles não castigam, e nunca castigaram, mas antes protegeram. Sim, clérigos e leigos formaram uma aliança para lutar violentamente contra Deus.⁶²

No trecho lido, observa-se a crítica contundente direcionada à Igreja Católica Romana em relação à proibição do casamento, em contraste com a permissividade da prostituição que, na perspectiva da autora, de fato era um pecado grave que o clero tanto cometia quanto tolerava, uma vez que não punia.

Não obstante a discussão teológica produzida por esse escrito, Katharina Zell apresentava exímia capacidade de argumentação e conhecimento sobre textos bíblicos, bem como, coragem necessária para que essas cartas fossem publicadas e lidas para muitas pessoas por toda sua região. Inevitavelmente, o conteúdo da carta escrita pela reformadora, enquanto era publicado e lido, ganhava elevada repercussão. Com isso, as autoridades políticas e religiosas, apoiadas por parcela da sociedade, reagiram para censurar a escritora. Em consequência, dado o tamanho alvoroço social que seus escritos causaram, a Câmara Municipal de Estrasburgo enviou um documento ao seu esposo – na época o guardião dela perante a lei – proibindo-a de publicar textos religiosos.

Pelo matrimônio e segurança física da família, Katharina Zell aceitou a proibição enquanto seu marido esteve vivo. Depois da morte de Mattäus Zell, retomou suas críticas e, no seguinte trecho, responde a um título que lhe fora conferido por seus opositores:

Eu sou uma perturbadora da paz? Sim, na verdade da minha própria paz. Vocês chamam isso de perturbar a paz? Ao invés de gastar meu tempo em divertimentos frívolos, visitei os infestados pela praga e cuidei dos mortos. Eu tenho visitado os presos e aqueles que estão sob sentença de morte. Algumas vezes, por três dias e três noites eu não comi nem dormi. Nunca usurpei o púlpito, mas fiz mais do que qualquer ministro visitando aqueles que estavam na miséria. Isso está perturbando a paz da Igreja?⁶³

⁶² CATARINA SCHUTZ ZELL: Defesa do casamento clerical – Estrasburgo [antes de 10 de setembro de 1524]. In: ALMEIDA, Rute Salviano. Reformadoras. Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021. p.204-206.

⁶³ Id. Ibid. p.112-113.

O protagonismo dessa mulher do século XVI não estava apenas na lógica e retórica em seus argumentos. Katharina Zell foi também protagonista nas ações. O contexto do qual ela foi intitulada perturbadora da paz deveu-se ao fato dela ser tolerante para com aqueles cristãos reformados que não eram luteranos.

Havia naquele contexto grupos de cristãos reformados que não concordavam com todas as doutrinas luteranas. Um exemplo refere-se à doutrina da transubstanciação que, para os luteranos, consiste em, durante a cerimônia sagrada da santa ceia, tornar o vinho o próprio sangue de Cristo. Contudo, para outros grupos de cristãos, nessa cerimônia, o vinho é entendido tão somente como um simbolismo/representação do sangue de Cristo. Essa e outras divergências doutrinárias levaram à formação de grupos religiosos cristãos diferentes entre os protestantes.

O motivo pelo qual Katharina Zell foi chamada de “perturbadora da paz” deu-se porque os líderes luteranos não aceitavam os novos grupos cristãos e começaram a persegui-los. A reformadora, por sua vez, os acolhia quando tais perseguidos chegavam até sua casa, dando-lhes abrigo e alimento. Ao saber disso, os luteranos passaram a atacá-la também.

Se, por um lado, Katharina Zell inicialmente “perturbava a paz” de católicos apostólicos romanos com seus escritos que questionavam o celibato dos clérigos, posteriormente passou a incomodar seus irmãos protestantes, por meio de suas ações de tolerância. Por isso, recebeu de seus pares a denominação “perturbadora da paz”, a quem respondeu, por meio de carta, que suas atitudes falavam mais que suas palavras.

Em certa ocasião, o líder religioso luterano Ludwig Rabus fez um ataque a Katharina Zell, afirmando que ela deveria deixar de entrar em debates teológicos e dedicar-se à roca e ao fuso, fazendo referência a objetos na época usados para fiar tecidos usados para confeccionar roupas, com o sentido de que ela enquanto mulher deveria se ocupar de tarefas domésticas e não intervir em assuntos para ele considerados masculinos.

Os ataques recebidos de católicos romanos ou oriundos dos protestantes luteranos não freou Katharina Zell em sua postura de defender seus princípios religiosos, a tolerância e, enquanto mulher, de permanecer com seu protagonismo. Ela foi autora ao todo de três cartas panfletárias que obtiveram grande repercussão

em sua cidade e regiões circunvizinhas. No velório de seu marido, fez um discurso reforçando a necessidade da tolerância entre os cristãos de quaisquer denominações. Também oficiou publicamente o sepultamento de uma cristã do grupo cristão denominado anabatista, quando pastores luteranos haviam se recusado a fazê-lo por serem de igreja diversa. No campo da ação social, continuou acolhendo refugiados de guerra e doentes de maneira geral, especialmente aqueles adoecidos pela peste.

Manteve contato pessoal por meio de cartas com líderes da Reforma. Sobre suas cartas, sabe-se que “A excelente correspondência de Catarina foi volumosa. Ela trocou cartas com os reformadores Zuínglio, Bullinguer e Lutero, a quem pediu que tratasse os suíços com mais delicadeza na controvérsia da ceia do Senhor”⁶⁴.

O último ano de vida dessa protagonista em tempos da Reforma foi dedicado ao cuidado de um sobrinho que contraiu sífilis e estava internado em um hospital específico para doenças incuráveis. Ela chegou a morar certo tempo com este familiar, mas também se encontrava com problemas de saúde e faleceu em setembro de 1562, aos 65 anos.⁶⁵

1.3.5 Olympia Fulvia Morata

A italiana Olympia Fulvia Morata nasceu na cidade de Ferrara, em 1526. Teve desde a infância uma formação educacional avançada, tendo como professor particular seu pai, o humanista Fulvio Pellegrino Morata, que era docente universitário.

Olympia passou sua adolescência na corte de Ferrara, recebendo instrução e destacando-se como uma menina prodígio naquele local, conforme se verifica:

O humanista italiano Lilio Gregório Giraldi escreveu: ‘Entre eles (poetas) encontra-se Olympia Morata, uma menina dotada além de seu sexo. Não contente com sua língua original, ela aperfeiçoou seu conhecimento das letras latinas e gregas, tanto que parece ser uma maravilha para quase todos que a ouvem.’⁶⁶

⁶⁴ ALMEIDA, Rute Salviano. Reformadoras. **Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo** / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021. p.117

⁶⁵ ULRICH, Claudete Beise. **Mulheres no movimento da reforma**. (Claudete Beise Ulrich, Heloisa Gralow Dalferth). São Leopoldo: Sinodal, 2017.p.159.

⁶⁶ ALMEIDA, Rute Salviano. Reformadoras. **Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo** / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021. p.41

Embora o humanista italiano tenha dito palavras para exaltar o conhecimento literário e linguístico de Olympia, há que se notar a expressão “uma menina dotada além de seu sexo”. Fica evidente que mesmo para um homem de formação humanista, a mentalidade do século XVI presente em Lilio Giraldi entendia as mulheres em grau de inferioridade perante os homens. Ressalta-se que, nesse caso específico, não se está tratando de uma comparação em questão de autoridade religiosa, entretanto, quanto ao aprendizado de línguas/idiomas e à capacidade de aprendizagem, Olympia surpreendeu o poeta não por sua juventude, mas por ser uma mulher.

O contato dela com as doutrinas cristãs reformadas se deu na própria corte em que estivera, por meio da duquesa Renata e posteriormente por um amigo de seu pai, o humanista Celio Secondo Curione.

Algum tempo depois, Olympia precisou se ausentar da corte em Ferrara devido ao seu pai ter adoecido gravemente. Em seu retorno para casa com o objetivo de cuidar do pai enfermo, ela recebeu influência religiosa dele, o qual já havia aceitado o protestantismo.

Olympia passou por dificuldades, sendo a primeira dessas a morte de seu pai, não muito tempo depois de seu retorno. Ainda de luto pelo pai, foi caluniada por membros da corte na qual estivera, o que a fez viver um afastamento dos nobres com os quais havia estudado e feito amizade. Em meio à dor pela perda do pai e com sentimentos de tristeza e indignação pelo afastamento da corte, Olympia aceitou a fé protestante. Um trecho de seus escritos permite compreender melhor a fase difícil que viveu:

Eu fui abandonada por minha princesa, que foi afastada não apenas de mim, mas de toda a minha família por calúnias. Você pode imaginar minha dor. Ninguém teve qualquer consideração por nós. Se eu tivesse permanecido na Corte, teria colocado minha salvação em perigo. Não tinha permissão para ler o Velho e o Novo Testamento. Comecei a ansiar ir para a casa das muitas moradas, onde um dia é melhor do que mil nas cortes dos príncipes.⁶⁷

Estando de luto e vivenciando uma crise interna, Olympia encontrou apoio na fé protestante, estudando com afinco os textos de Lutero cujo tema preferido foi a

⁶⁷ MORATA, Olympia Fulvia. In. ALMEIDA, Rute Salviano. Reformadoras. **Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo** / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021.p.51

justificação pela fé e graça. Entende-se que, durante as dificuldades, a jovem de Ferrara esteve em transição de uma estudiosa humanista para uma protagonista do protestantismo luterano.

Essa mudança, ou integração entre o humanismo e o luteranismo em sua vida, ficou mais acentuada quando ela se casou com o médico alemão Andreas Grunthler, em 1549, também adepto de Lutero. O casamento levou Olympia a se retirar de Ferrara e se estabelecer na Alemanha. Em solo alemão, o casal morou em cidades diferentes. Estabeleceu-se inicialmente em Augsburg, depois em Würzburg e por quatro anos em Schweinfurt, quando a cidade foi sitiada e atacada.

As constantes mudanças não impediram o protagonismo de Olympia para com a Reforma. Ela escreveu várias cartas para comunidades protestantes abordando temas doutrinários e a importância de não temer os inimigos da fé que os ameaçavam. Traduziu escritos de Lutero para o italiano e os encaminhou para seu país de nascimento. O feito de traduzir trechos bíblicos e escritos luteranos do alemão para o italiano era algo que poucas pessoas tinham o conhecimento para fazer. Este trabalho de Olympia foi muito reconhecido pelos reformadores alemães.

Contudo, embora reconhecida como uma das mulheres mais cultas e instruídas da Europa de seu tempo, Olympia precisou escrever de maneira a convencer e superar os críticos pelo fato de ser mulher. Identifica-se esse cuidado de Olympia no seguinte escrito:

Ignore o fato de que eu, falando com você, sou uma mulher! Em vez disso, certifique-se de que Deus graciosamente o convida a vir a ele por meio de sua palavra, que minha boca proclama! [...] Nunca leve em consideração a pessoa que fala com você, mas considere se as palavras que ela fala são dela ou de Deus!⁶⁸

Nesse excerto, Olympia direciona o leitor da época – aplicável para os dias de hoje – a não fazer julgamento do gênero de quem fala ou escreve sobre o cristianismo, mas para que esse ouvinte/leitor estabeleça uma análise se o conteúdo que está sendo expresso está coerente com os ensinamentos bíblicos. Em outras palavras, por ser mulher, Olympia trabalha com a consciência do leitor masculino para que antes que esse julgue quem escreveu o conteúdo, seja feito o exame do próprio conteúdo.

⁶⁸ Id. *ibid.* p. 54-55.

Essa protagonista da reforma, que uniu elementos do humanismo e do luteranismo, vivenciou a guerra. O cerco da cidade (Schweinfurt), em 1554, trouxe para a população fome e proliferação da peste. Quando ocorreu o ataque à cidade, depois de a saquearem e incendiarem, expulsaram Olympia e seu marido, que foram morar em Heidelberg.

A última cidade em que Olympia morou acolheu ela e seu esposo muito bem, entretanto, ela já estava bastante adoecida, tanto que não pode aceitar o convite da universidade local para ministrar aulas de Grego e Latim – foi a primeira mulher a receber tal convite. Meses depois do convite ela faleceu, em 1555, com 29 anos.

O legado escrito de Olympia foi encaminhado por seu marido ao humanista Celio Secondo Curione que posteriormente organizou e publicou sua obra. Ela foi uma mulher que aderiu por convicção a sua fé religiosa, uma brilhante humanista que, em meio à perseguição e mudanças, manteve-se fiel àquilo que sua consciência lhe dizia.

Conclui-se essa parte do texto com uma de suas poesias:

Eu, mesmo sendo mulher de nascimento, deixei, porém, as obras das mulheres;
Cestas e bobinas em linha, fios tecidos em bilhetes.
A mim me presenteiam alegria às campinas florida das musas,
Os corais no alto do monte Parnasse, que se eleva duplamente.
Outras mulheres poderão se alegrar em outras coisas:
Somente isso me traz glória, somente isso me traz felicidade⁶⁹

1.3.6 Maria Dantière

Nascida em Flandres (Bélgica) no ano de 1495, Maria Dantiere finda a lista das mulheres protagonistas em tempos das Reformas Religiosas na presente dissertação. Pertencente a uma família de tradição católica romana, viveu sua adolescência e início de vida adulta em um convento agostiniano.⁷⁰

No convento, ela se tornou abadessa, título que lhe permitiu ter acesso irrestrito à biblioteca local. Dedicou-se à leitura de várias obras e nesses estudos conheceu e examinou as teses e outros escritos de Lutero. Depois dos estudos empreendidos, identificou-se com as doutrinas cristãs reformadas, sobretudo aquelas que passariam

⁶⁹ MORATA, Olympia Fulvia. In: ULRICH, Claudete Beise. **Mulheres no movimento da reforma.** (Claudete Beise Ulrich, Heloisa Galow Dalferth). São Leopoldo: Sinodal, 2017.p.124-125.

⁷⁰ ALMEIDA, Rute Salviano. **Reformadoras. Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo** / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2022.

a ser sua bandeira: “A renúncia ao celibato clerical e a exaltação das alegrias do casamento, com base nas Escrituras, tornaram-se temas fortes do seu ministério”.⁷¹

O protagonismo de Dantiere teve início semelhante ao de outras freiras daquela época, as quais, ao estudarem as teses luteranas – ou de outros reformadores – e aceitarem o cristianismo protestante, decidiram fugir dos conventos onde moravam. É importante ressaltar que a decisão de fugir de um convento significava para aquelas mulheres, na maioria das vezes, posicionar-se contra a vontade da família, sofrer calúnias da sociedade da qual participavam e não ter garantias futuras de uma vida melhor.

Ciente dos riscos e desdobramentos que uma freira foragida pudesse sofrer, Maria Dantiere fugira de livre consciência e, a partir de então, sua história de vida seria marcada pelo engajamento com o protestantismo. Ao sair do convento, encontrou refúgio na cidade de Estrasburgo (França), onde se casou com o pastor Simon Robert que, semelhante a ela, havia sido clérigo católico romano (padre).

Ela auxiliava seu marido nas funções pastorais, aprendeu hebraico e grego. O casal se destacou como divulgador dos princípios reformados para muitas pessoas em seu país. O comprometimento com o movimento reformado levou Maria Dantiere e Simon Robert a se tornarem o “[...] primeiro casal de língua francesa a aceitar um ministério pastoral”⁷².

Contudo, a vida da reformadora tomaria novos rumos. Ela ficou viúva e tempos depois se casou com Antoine Froment, um diácono ligado à igreja protestante suíça. Com seu segundo esposo foi morar em Genebra (Suíça), onde se tornou protagonista da Reforma e defensora do ministério da pregação pública para mulheres.

Os escritos de Maria Dantière condenavam as práticas católicas, entendidas como formas complementares da salvação da alma, bem como o celibato. Para ela, o casamento era uma determinação divina e recomendada para todos os cristãos. Porém, aquela que pode ser considerada sua maior luta foi o direito das mulheres cristãs de exporem (pregarem) e debaterem publicamente suas ideias.

O protestantismo nascido no século XVI em regra não proibia o acesso das mulheres ao texto bíblico, mas quanto aos debates teológicos e as exposições

⁷¹ Id. *ibid.* p.40.

⁷² Id. *ibid.* p.41.

(pregações) teológicas, elas precisavam ficar em silêncio. Dantière se opôs a essa conduta fazendo o seguinte questionamento:

Portanto, se Deus deu graça a algumas boas mulheres, revelando a elas, por meio de suas Sagradas Escrituras, algo santo e bom, devem elas hesitar em escrever, falar e declarar umas às outras por causa dos difamadores da verdade? Ah, seria muito audacioso tentar detê-las, e seria muito insensato escondermos o talento que Deus nos deu, nós que temos a graça de perseverar até o fim.⁷³

Dentière escreve de maneira contundente em defesa da liberdade de expressão verbal e escrita das mulheres nos assuntos teológicos. Seu texto procura transmitir encorajamento a outras mulheres e alertar os críticos de que as mulheres não seriam silenciadas, pois elas são aquelas que permanecem até o fim.

Em sua carta, mais conhecida como 'A epístola muito útil', a reformadora pede à rainha Margarida de Navarra que cuide das mulheres e defenda a participação feminina ativa no cristianismo protestante:

Embora não seja permitido a nós [mulheres] pregar em assembleias públicas e nas igrejas, não obstante não nos é proibido escrever e admoestar uma à outra com todo amor. Não somente para vós, senhora, desejei escrever esta carta, mas também comunicar coragem a outras mulheres mantidas em cativeiro, a fim de que todas elas não temam ser exiladas de seus pais, parentes e amigos, como eu mesma, por causa da Palavra de Deus [...] para que elas possam, de agora em diante, não ser atormentadas e afligidas em si mesmas, mas antes, rejubiladas, consoladas e estimuladas a seguir a verdade, que é o evangelho do Senhor Jesus Cristo.⁷⁴

No extrato da carta apresentado, a autora descreve para a rainha as proibições e os sofrimentos que as mulheres cristãs protestantes viviam. Porém, dizia isso para que, de agora em diante, a rainha tivesse uma postura de proteção e de apoio às mulheres de seu reino no que se referia à liberdade de se manifestarem publicamente.

Enquanto Dentière publicava seus escritos, a cidade de Genebra teve uma reviravolta política e religiosa. A mudança política foi favorável aos protestantes e a liderança mais respeitada da cidade foi o reformador João Calvino entre os anos de 1532 e 1536.

No campo teológico, a reformadora argumentou e questionou tanto Lutero quanto Calvino sobre o tema bíblico da Santa Ceia. O entendimento dela consistia

⁷³ MARIA DENTIÈRE. In: ALMEIDA, Rute Salviano. Reformadoras. **Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo** / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021.p. 39

⁷⁴ Id.ibid.p.42

que tanto o vinho quanto o pão utilizados no rito caracterizavam-se tão somente como simbolismos do sangue e do corpo de Cristo. Enquanto isso, os reformadores alemão e suíço mantinham a base do pensamento católico, que era o da transubstanciação, ou seja, que no ato da Santa Ceia, o pão e o vinho se transformavam literalmente no corpo e no sangue de Jesus Cristo.

A menção dessa disputa teológica entre Dentiére e os reformadores Martinho Lutero e João Calvino é trazida a fim de se pensar sobre a segurança de seus conhecimentos bíblicos e sobre a ousadia em contestar os líderes das Reformas Religiosas em seus respectivos países, para não dizer em boa parte da Europa.

Quanto à sua causa prioritária no movimento da Reforma, Dentiére, em seu texto já referido que fora direcionado à rainha Margarida de Navarra, escreve para que a monarca não negligencie as mulheres em seu reino, o documento posteriormente recebeu o título de Defesa das Mulheres:

Até agora, as Escrituras estavam bem escondidas delas. Ninguém se atreveu a dizer uma palavra sobre isso, e passou a impressão de que as mulheres não deveriam ler ou ouvir nada das Sagradas Escrituras. Esta é a razão principal, minha Senhora, que me moveu a lhe escrever, esperando em Deus que daqui em diante as mulheres não sejam tão menosprezadas como no passado. Pois, dia após dia, Deus muda o coração de seu povo para o bem. É isso que eu oro para que aconteça logo em todo o mundo. Amém.⁷⁵

As cartas de Dentiére tornaram-se públicas e causaram significativa repercussão por toda Genebra e em outros territórios suíços. O desdobramento para ela foi a censura e as críticas das autoridades políticas genebrinas. Sua carta foi proibida e retirada de circulação pela administração pública da cidade, a maior parte das cópias foi destruída e estima-se que aproximadamente 400 exemplares da carta sobreviveram e entraram em circulação.⁷⁶

O recolhimento e a destruição de seus escritos; a censura estabelecida pelo governo da cidade de Genebra, proibindo que qualquer publicação de Dentiére fosse publicada; bem como as calúnias dirigidas à sua pessoa não a impediram de continuar se manifestando. Semelhante a outros homens e mulheres que não renunciaram à livre consciência de falarem o que pensavam, essa protagonista da Reforma foi reprovada por católicos romanos e protestantes. Todavia, os ataques não a fizeram recuar ou reconsiderar sua postura e convicções.

⁷⁵ Id. Ibid.p.44

⁷⁶ Id. Ibid.p.45

Dentiere faleceu no ano de 1561, ano em que prefaciou um sermão de João Calvino a convite do próprio reformador, sendo esse seu último texto escrito, cujo tema tratava sobre o vestuário da mulher cristã. Em 2002, seu nome foi gravado no Memorial da Reforma de Genebra junto aos reformadores Jan Hus e John Wycliffe e no mesmo espaço que Calvino, Farel, Knox e Zuínglio.⁷⁷

As mulheres apresentadas e abordadas neste capítulo com suas respectivas histórias representam uma parcela entre tantas outras que tiveram atuantes no século XVI. Cada uma teve sua própria visão e tomou decisões conforme a consciência lhes falava.

Houve aquelas que apoiaram o movimento reformador, mas mesmo em apoio questionavam decisões e apontavam soluções diante dos problemas emergentes aos líderes das Reformas. Houve as que se opuseram aos reformadores e conscientemente não abandonaram a fé católica. E houve aquelas que entenderam que a liberdade religiosa deveria ser respeitada. Houve ainda as que defenderam o direito das mulheres de falarem e pregarem às multidões.

Depois de cada um dos textos que trouxe o relato das ações dessas mulheres é certo que a Reforma, para se consolidar, precisou do apoio delas. Esse conhecimento não pode ser negligenciado tanto no âmbito acadêmico quanto escolar. Tais fatos protagonizados por essas e outras mulheres precisam ser compartilhados com os estudantes – meninos e meninas – da educação básica, para que, ao aprenderem sobre as Reformas Religiosas, saibam que essas não foram lideradas apenas por homens.

Ao trazer a participação das mulheres para os estudantes escolares, não se pretende fazer uma competição de quem agiu mais ou menos, mas fortalecer que a história não é produzida somente por homens, mas por homens, mulheres, crianças, adultos, idosos, provenientes tanto da classe trabalhadora quanto de grupos abastados.

O capítulo seguinte é dedicado ao estudo da educação e da história como ciência, e de como a Reforma tem sido apresentada no livro didático público atual – 2023 – da rede estadual paranaense. Além disso, aborda-se como as mulheres são referidas neste recurso didático. Especificamente sobre as mulheres analisadas, elas

⁷⁷ Id. *ibid.* p.47

retornam ao terceiro capítulo, numa perspectiva mais didática e lúdica, por meio da apresentação do jogo – produto da dissertação.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REFORMAS RELIGIOSAS

Neste capítulo, dividido em seis subtítulos e cinco itens busca-se primeiramente refletir sobre alguns motivos pelos quais se considera válido e necessário o ensino do conteúdo Reformas Religiosas tanto para os discentes escolares quanto para o leitor já formado nos anos e séries da educação básica. Depois, no segundo e terceiro itens, será apresentada uma discussão sobre o que vem a ser uma concepção e a diferença que aderi-la trouxe para a vida profissional do autor deste trabalho.

Em primeiro, questiona-se o que é concepção e em seguida como Paulo Freire e Dermeval Saviani interpretam o trabalho educativo. Afinal, o professor de História não ensina seus estudantes em um ‘Laboratório de História’ ou em um ‘Museu’ especificamente, mas em uma instituição de ensino que contém professores de outras disciplinas (componentes curriculares) e que precisa estar legal e curricularmente vinculada a um sistema de ensino. Depois de tratar sobre concepção de educação, será estudada a história e debatido seu caráter científico.

O quarto item reserva uma descrição de como foi a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação ao componente curricular História, sendo apresentado um panorama breve, mas bem comentado sobre cada uma das três versões deste documento e sua relação com o ensino de História. Finalizada a exposição do já referido panorama, será analisada a ‘habilidade’ que o documento estabelece sobre o conteúdo Reformas Religiosas para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

Por fim, chegar-se-á ao quinto item, no qual será feita uma análise sobre o livro didático público, analisando-se especialmente: o Manual do Professor de maneira geral; o capítulo que se refere ao tema geral da dissertação e produto – Reformas Religiosas –; e como as mulheres são abordadas em relação ao conteúdo referido; além de considerações sobre a produção do material didático que foi e é disponibilizado para milhões de crianças nas escolas públicas nacionais.

2.1 POR QUE ENSINAR AS REFORMAS RELIGIOSAS ATUALMENTE?

As Reformas Religiosas constituíram-se como um dos fatos primordiais da Idade Moderna. O Renascimento e o Humanismo estiveram presentes na

configuração que estabeleceu um novo olhar para o mundo na Europa Ocidental, considerando-se tanto o seu acontecimento quanto os respectivos desdobramentos.

Entre as mudanças que ocorreram naquele contexto está o olhar para o significado de religião que havia na época. O protestantismo, ainda que tivesse uma hierarquia eclesiástica e doutrinas tão estruturadas quanto o catolicismo romano, trouxe uma divindade mais próxima dos seres humanos, apresentou a figura de um salvador mais acessível quanto ao perdão e à comunicação com seus servos.

Apresentam-se, a partir disso, dois motivos para estudar as Reformas: por ser um dos fatos mais importantes da Idade Moderna, estando entre aqueles que a inauguram; e por propiciar, a partir do século XVI, uma concepção de religião cristã diferente daquela anunciada nos séculos precedentes. Mas, não obstante esses dois motivos pelos quais se deve estudar as Reformas, existe outro, interligado ao estudo da religião: os fenômenos religiosos.

No decorrer dos tempos, nas sociedades, pessoas de diferentes religiões vivenciam o sagrado de maneira internalizada e externalizada, com isso estabelecem reelaborações dos significados daquilo que faziam. Este seria outro motivo pelo qual se deve estudar a Reforma: por ser um exemplo de como mudanças nos sentidos e nas experiências religiosas podem ocorrer em cada tempo para determinados grupos sociais.

Nesse sentido, é importante compreender como tais mudanças ocorreram e como influenciam o tempo presente. Aprofundando-se sobre o fenômeno religioso e as razões pelas quais seja necessário o estudo da Reforma, citam-se os exemplos trazidos por Carter Lindberg:

O primeiro está relacionado ao fato de como cidadãos do mundo ocidental moderno parecem ter dificuldade em entender como algo além dos planos econômico e político é capaz de motivar atos contemporâneos de terrorismo e influenciar a política interna e externa de outras culturas. Esquecemo-nos de como nossos próprios antepassados matavam e morriam voluntariamente com base em comprometimentos religiosos. Ignoramos, por nossa conta e risco, a dinâmica religiosa. O segundo é como, em nossa cultura, promovemos o direito individual à custa do bem comum. Vemos, por exemplo, a disciplina exercida no consistório de Genebra como forma de controle social punitivo. Ao mesmo tempo, estranhamos a alienação e o colapso das relações sociais nas grandes cidades – consequências da anomia. Esquecemo-nos de que havia um propósito construtivo de serviço e cuidado mútuo na prática social de comunidades.⁷⁸

⁷⁸ LINDBERG, Carter. **História da Reforma**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil. 2017.p.441.

O pensamento de Lindberg traz à reflexão o quanto a religião e os fenômenos religiosos estão presentes e atuantes no mundo ocidental. O século XXI não limitou as tradições sagradas e a espiritualidade das pessoas. Quando o autor se refere a atos terroristas recentes, a maioria dos professores de História deve se lembrar do ataque às Torres Gêmeas nos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, que teve, entre seus motivos, relação direta com a religião muçulmana por aqueles pilotos – e não somente por eles –, que lançaram os aviões sobre os edifícios, um ato característico de intolerância religiosa.

De fato, alguns estudiosos e intelectuais concentram-se especificamente em análises políticas e socioeconômicas e não estão errados em fazê-las, todavia, a religião, enquanto elemento cultural, está presente no comportamento de parcela significativa da sociedade. O que reforça a necessidade de uma análise ampliada.

Quanto ao segundo exemplo que trouxe o historiador, pensa-se nos discentes adeptos às tradições sagradas, o quanto eles poderiam contribuir em sala de aula – ainda que alguns tenham aprendido em determinados grupos radicais com ideias carregadas de preconceitos. Os profissionais da educação precisam orientá-los, enfatizando que o respeito é um valor central em praticamente todos os credos.

Estudar as Reformas Religiosas em seus contextos e personagens permite compreender que fatos históricos ligados a instituições religiosas possuem desdobramentos sociais, econômicos, políticos, culturais que interferem diretamente no cotidiano das pessoas. Porém, para além da perspectiva do fato histórico, da religião e dos fenômenos religiosos, é mais do que nunca necessário estudar as Reformas Religiosas pela questão do gênero.

Embora pareça ambíguo, as Reformas que mantiveram hierarquias eclesiásticas patriarcais foram as mesmas que incentivaram a alfabetização de homens e mulheres e em alguns casos propiciaram escolas para isso. Recordar-se de Michelle Perrot, que compreendeu a Reforma com um processo de ruptura, ao afirmar que o movimento permitiu um ‘feminismo precoce’⁷⁹. Por isso, devemos conhecer a história das mulheres e suas atividades quer seja para a melhor compreensão do processo das Reformas e/ou quaisquer outros fatos históricos.

⁷⁹ PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019. p.87.

Sabe-se que estudos e produções sobre a participação protagonista das mulheres nas Reformas ocorreram, sobretudo, a partir da década de 1960, com o movimento feminista. Todavia, até 2023, os livros didáticos veiculados no país não apresentam em sua maioria quem (ou quais) foram essas mulheres e como participaram daquele processo.

Na historiografia, houve avanços nos estudos sobre a história das mulheres atuantes e líderes nas Reformas, contudo, quando se pensa no ensino de História da educação básica brasileira, especialmente oferecido pelos livros didáticos, o silenciamento permanece. Sobre esse ponto específico, Alain Choppin traz a seguinte contribuição:

Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e aos que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela. Essa observação não vale apenas para os livros didáticos de história ou de literatura, que imediatamente nos vêm à mente; a análise de livros didáticos de ciências mostra que estes também apresentam uma visão consensual e normalizada do estado da ciência de sua época.⁸⁰

Com base no trecho lido, compreende-se que tão importante quanto a temática que um livro didático aborda, são os conteúdos que ele não analisa. Ou seja, é preciso que se observe quais são os temas e conteúdos silenciados pelo manual didático.

O atual – leia-se 2023 – livro didático de História da rede pública estadual de ensino paranaense⁸¹ do 7º ano do Ensino Fundamental II, no capítulo que se destina a tratar sobre as Reformas Religiosas, não traz registro sobre a participação das mulheres nesse fato histórico. Os docentes da referida disciplina têm a compreensão de que não é possível a este recurso discente contemplar todos os conteúdos. Porém, por outro lado, esse é um tema de grande importância, para o qual ao menos algum espaço poderia ter sido destinado, a fim de se trabalhar a história das mulheres reformadoras.

Essa perspectiva da ausência das mulheres no conteúdo das Reformas nos manuais didáticos permite pensar que há uma ‘sacralização’ em relação a esse conteúdo em âmbito religioso, consolidando-se uma ideia de que os sujeitos que o

⁸⁰ CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set/dez, 2004.p.557.

⁸¹ Refere-se a: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais** / Alfredo Boulos Júnior. – 4.ed. – São Paulo: FTD, 2018.

empreenderam foram exclusivamente homens. Por isso, ainda que não intencionalmente, o livro didático mantém uma cultura religiosa cristã de liderança masculina.

O historiador Jörn Rüsen, ao estudar sobre as categorias para se pensar o livro didático ideal ao ensino de História e a relação desse com o aluno, ressalta que:

[...] a matéria apresentada tem que guardar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos e alunas, sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como com as experiências cotidianas, como é a situação da infância e juventude, do colégio e também do conflito de gerações.⁸²

Sobre a citação lida, destaca-se que Rüsen escreveu que é necessário estar atento às expectativas “dos alunos e alunas”, ou seja, ao falar sobre o ensino de História, o historiador estabelece uma diferenciação de gênero, no sentido de que uma sala de aula ou classe é formada por ambos. Compreende-se dessa maneira que as produções didáticas também precisam levar esse fato em consideração.

Após leitura e estudo do referido livro didático de História do ensino público paranaense, verificou-se que não é abordado, em todo o capítulo do livro sobre as Reformas Religiosas, a mulher enquanto sujeito histórico protagonista. Refletindo-se a respeito do que foi lido sobre o ensino de História atender às expectativas de alunos e alunas, questiona-se: qual a mensagem que este conteúdo escrito transmite para as meninas adolescentes?

Reforçando a reflexão quanto à relevância do livro didático para o estudante, especificamente nesse caso para as meninas, o Censo de 2010 mostra que a maioria do público evangélico é feminino⁸³. Certamente esse é um dado que precisa ser levado em consideração na produção didática. Não fazê-lo é perpetuar uma visão que interessa a boa parte das instituições que mantém a hierarquização patriarcal: a da não presença das mulheres enquanto sujeitos cuja existência (pensamentos, desejos, emoções, fala) tenha o mesmo valor do que a dos homens.

Salienta-se que não se está afirmando que o autor do livro didático estudado teve a intenção consciente e proposital de não escrever sobre a participação feminina

⁸² RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.p.116

⁸³ AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao>. Acesso em 13 jul. 2023.

no movimento reformador. Não é a isso que a análise feita se propõe. O que se quer ressaltar é que o livro didático estudado e tantos outros até o presente momento histórico não abordaram a história das mulheres nas Reformas. Com isso, acrescenta-se mais um motivo entre outros já apresentados do porquê estudar as Reformas.

Referente aos motivos pelos quais o estudo e o ensino das Reformas Religiosas é necessário, pode-se indicar outro tema atualmente muito debatido na sociedade brasileira: tolerância e intolerância religiosa. Como ponto de partida, este texto vai repetir uma ideia já comentada em outro momento no capítulo: algumas igrejas protestantes também empreenderam perseguições a outros grupos religiosos e com isso praticaram a intolerância religiosa.

Lindberg afirma: “Tolerância não foi uma marca forte das reformas”⁸⁴. Esse registro precisa ser feito para não se criar um entendimento das Reformas como um movimento de heróis e/ou vilões. A perseguição religiosa durante o século XVI, retirando-se as exceções, foi por vezes praticada tanto por católicos romanos quanto por protestantes, entre denominações cristãs e para com outras crenças.

Diante dessa explicação, enfatiza-se que no século XVI poucos foram os católicos e protestantes tolerantes, havendo no geral uma acentuada intolerância religiosa entre tais grupos. Os séculos se passaram e ainda hoje se debate e busca-se avançar em prol de uma sociedade que respeite as diferentes tradições sagradas.

A intolerância religiosa para Paul Ricoeur é assim conceituada:

A intolerância tem sua origem em uma predisposição comum a todos os humanos, a de impor suas próprias crenças, suas próprias convicções, desde que disponham, ao mesmo tempo, do poder de impor e da crença na legitimidade desse poder. Dois componentes são necessários à intolerância: a desaprovação das crenças e das convicções do outro e o poder de impedir que esse outro leve sua vida como bem entenda. Mas essa propensão *universal* assume um aspecto *histórico* quando o poder de impedir é sustentado pela força pública, a de um Estado, e a desaprovação assume a forma de uma condenação pública, exercida por um Estado sectário, que professa uma visão particular de bem. É aqui que a história do poder e a história das crenças dominantes suscitam múltiplas representações de intolerância.⁸⁵

⁸⁴ LINDBERG, Carter. **História da Reforma**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil. 2017.p.423.

⁸⁵ RICOEUR, Paul. **Etapa atual do pensamento sobre a intolerância**. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 20.

Na concepção de Ricoeur, a intolerância é caracterizada pela imposição de crença de um ser humano sobre outro. O autor comenta que todos os seres humanos têm a vontade da imposição de suas convicções. Na mesma linha, para que ideias sejam impostas, torna-se necessário desaprovar aquelas internalizadas pela pessoa a quem se pretende impor uma nova concepção. Além da imposição de ideias, a intolerância se expressa pela tentativa de fazer com que a outra pessoa – ou grupo – seja impedida de fazer o que deseja.

As explicações de Ricoeur são pertinentes e possíveis de serem verificadas no contexto escolar brasileiro, inclusive em sala de aula. E aqui cabe um parêntese: na sua carreira docente, o autor deste estudo presenciou, sobretudo no ensino dos conteúdos relacionados às religiões afro-brasileiras, estudantes reverberarem comentários no sentido de querer convencer colegas de classe de diferentes tradições sagradas de que suas crenças são erradas ou ligadas ao mal; alguns inclusive se opõem a conhecer outras tradições religiosas que não estejam no mesmo formato teológico que as suas.

Na visão de Françoise Héritier, a intolerância religiosa tem uma maneira de se estabelecer logicamente, conforme ele explica:

Em suas formas mais evidentes – a exclusão ou o aniquilamento de grupos inteiros – a intolerância é sempre, essencialmente, a expressão de uma vontade de assegurar a coesão daquilo que é considerado como saído de Si, idêntico a Si, que destrói tudo que se opõe a essa proeminência absoluta. Não se trata, jamais, de um mero acidente de percurso: existe uma lógica da intolerância. Ela serve aos interesses dos que se julgam ameaçados.⁸⁶

Depreende-se dessa leitura que a intolerância religiosa desenvolve um pensamento no qual o 'Outro' carrega uma crença e um comportamento destrutivos para um padrão/formato estabelecido há tempos. Está engendrada nessa lógica a criação de um adversário/inimigo que vem trazer o que se entende pelo 'mal' e que irá por acabar com os edifícios morais e sagrados antes construídos. Em outras palavras, a lógica da intolerância consiste em não considerar a possibilidade da coexistência, não há o estabelecimento do diálogo, mas, sim, a criação de um rival, cujo destino deve ser a destruição, criação essa feita por aqueles que geralmente se autodenominam portadores do bem, da moral e dos bons costumes.

⁸⁶ HÉRITIER, Françoise. **O eu, o Outro e a Intolerância**. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 24.

Afirma-se que o que precisa ser de fato combatido por meio da razão e do ensino é a intolerância religiosa. O jurista Irwin Cotler propõe um caminho para o enfrentamento da intolerância religiosa:

[...] - do ponto de vista intelectual, como disse Paul Ricoeur, que cada um reconheça que não tem o monopólio da verdade, que o pluralismo é não apenas um fato corriqueiro, mas também um princípio dos direitos do homem; e que essa é a ética do pluralismo.
 - do ponto de vista filosófico, que nos coloquemos no lugar do “outro”, que respeitemos não só a diferença, mas também a igualdade de direitos, e procuremos compreender a dor do outros;
 -do ponto de vista moral e jurídico, que tentemos promover e defender os princípios em que se apoia a universalidade dos direitos do homem, ou seja, devemos respeitar certas normas em matéria de direitos do homem, devemos aceitar a indivisibilidade desses direitos comuns a todas religiões e provenientes de nossa humanidade comum; devemos respeitar a inalienabilidade de nossa humanidade; de nossa dignidade humana; devemos compreender que a noção de tolerância – em seu sentido mais profundo e mais simples – significa o respeito à dignidade inerente à pessoa humana e à dignidade igual de qualquer pessoa.⁸⁷

O comentário do jurista canadense Cotler traz à reflexão o “monopólio da verdade”, e intelectualmente é preciso internalizar isso a fim de que no momento docente tenha-se, para além da teoria, o exemplo a transmitir aos estudantes para os quais se leciona. Ao ensinar qualquer conteúdo, como temas que envolvam crenças religiosas, é preciso enfatizar que a tradição de um povo é a sua verdade (explicação), mesmo que não a seja necessariamente para o outro.

Em sala de aula, há dezenas de verdades e não uma só seja em âmbito religioso ou de outra ordem. Nesse sentido, os professores precisam abordar que a verdade não pertence a uma religião, a uma etnia, a um grupo político, mas, antes, cada uma dessas instâncias carrega o que concebeu como ser a sua verdade. Nesse mesmo exercício, deve ser aplicado o ensinamento de Cotler, de que é preciso colocar-se no lugar do outro. Somente se colocando no lugar do outro será possível o diálogo entre os diferentes e a construção da tolerância religiosa.

A sociedade e a escola que se almeja é aquela na qual prevalece a tolerância religiosa. Nesse sentido, recorre-se ao conceito de tolerância formulado pelo jurista brasileiro João Mauricio Adeodato:

⁸⁷ COTLER, Irwin. **Religião, intolerância e cidadania: rumo a uma cultura mundial dos direitos do homem**. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.60.

Note-se que a palavra tolerância não é entendida aqui apenas como “tolerar”, em seu uso vulgar, mais fiel ao sentido primitivo de “suportar” algo desagradável. Significa, ao revés, a aceitação e o apoio recíproco a pessoas, opiniões e atitudes oriundas de visões de mundo diferentes e não redutíveis umas às outras, principalmente religiões, ideologias e outros sistemas de orientação normativos. Diferentes e não redutíveis umas às outras significa dizer: potencialmente conflituosas.⁸⁸

Para Adeodato, a tolerância é algo maior do que suportar, no sentido de aceitar algo porque isso fora imposto. Tolerância religiosa, nesse caso, implica em aceitação e admiração como algo relevante do sistema de crenças do outro. Na perspectiva do autor, o diferente não necessariamente precisa ser conflituooso, mas, antes, a aceitação recíproca do diferente é o que define a tolerância religiosa.

As contribuições de Adeodato e Cotler relacionam-se diretamente aos diversos conteúdos que os professores de História ensinam em seu cotidiano, quanto à superação da intolerância e à promoção da tolerância religiosa. A Reforma é um desses conteúdos que os docentes devem refletir com seus alunos, na perspectiva de que a intolerância e a tolerância foram temas disputados no século XVI, e o são ainda hoje; que a busca por uma sociedade tolerante é uma conquista a ser empreendida todos os dias.

Em síntese, as Reformas Religiosas devem ser estudadas nos dias de hoje por várias razões: por terem mudado percepções sociais, políticas, econômicas e culturais de uma época em diferentes regiões da Europa Ocidental e posteriormente em outros lugares do mundo; pela abordagem da religião – em especial o Cristianismo – e dos fenômenos religiosos; porque considerando a participação ativa das mulheres neste processo é necessário reconhecê-las como sujeitos históricos, isto é, torná-las visíveis tendo em vista “[...] A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito”⁸⁹ conforme nos explica a doutora Guacira Lopes Louro. Ainda se estudam as Reformas por ser um tema importante para se refletir sobre a necessidade de superação da intolerância e construção da tolerância religiosa.

Por fim, entende-se que, para além dos conteúdos ensinados que atendem às demandas curriculares, as Reformas abrem um campo de possibilidades. Estabelece-

⁸⁸ ADEODATO, João Maurício. **A retórica constitucional (sobre tolerância, direitos humanos e outros fundamentos éticos do direito positivo)**. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.p.117-118.

⁸⁹ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.17.

se potencialmente abertura à reflexão junto ao estudante, visando à construção de um olhar crítico, humano e multifacetado acerca da realidade em que vivem.

2.2. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE E DERMEVAL SAVIANI: UM CAMINHO PARA UM ENSINO DE SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES

O docente da rede pública, independentemente da disciplina que leciona, geralmente irá ministrar seu conteúdo em uma, duas e/ou mais instituições de ensino em uma mesma cidade ou em municípios circunvizinhos. Por certo, cada uma dessas escolas ou desses colégios terão suas respectivas peculiaridades descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e/ou regimento interno. As questões que se propõe discutir neste texto, pensando o trabalho do professor em cada escola que ensina, são as seguintes: Qual intencionalidade o professor tem para com seus alunos quando ministra sua aula? O docente compreende que seu trabalho é algo que transcende o 'repasso' de conteúdos curriculares? O docente adota conscientemente uma concepção de educação, bem como de sua área do conhecimento (disciplina) específica?

Essas indagações e outras questões-problema que poderiam ser elaboradas são o motivo de abordar nesse texto a concepção de educação. Para ser franco, quando comecei a jornada no magistério, por mais orgulhoso e entusiasmado que tivesse em tornar a sociedade melhor por meio do conhecimento, não tinha a consciência de que, para além de ensinar os conteúdos de maneira lúdica e didática, talvez a melhor contribuição que eu pudesse dar fosse auxiliar os alunos no processo de se tornarem seres humanos mais críticos e conscientes social e historicamente.

Na faculdade, comecei um processo de conscientização sobre o quão necessário é um professor, bem como qualquer outro profissional da educação, ter uma concepção de ensino. Essa mudança de paradigma passou a ocorrer quando, no segundo ano da graduação, tive a oportunidade de fazer Iniciação Científica. Naqueles anos (2009 a 2011), pude aprender algumas das premissas do que vem a ser a pesquisa acadêmica e como fazê-la. Entendi que o historiador e o professor precisam ser orientados por uma concepção.

O termo ‘concepção’ tem alguns significados, entre os quais, enfatiza-se aquele produzido pela doutora em educação, Ana Luiza R.V. Perdigão: “[...] rede complexa de ideias, conceitos, representações e, inclusive, preconceitos – em seu sentido valorativo”⁹⁰. Ressaltam-se as expressões “rede complexa de ideias” e “representações”, o que permite a interpretação de que uma concepção consiste em uma perspectiva de como algo deve acontecer no campo da realidade, partindo-se de ideias teóricas complexas, isto é, de algo pensado, estudado e, por isso, representado.

Nessa ótica, defende-se que o professor, qualquer que seja sua disciplina ou componente curricular, precisa trazer, além daquela da sua área específica, uma concepção de educação. De tal forma, mais do que transpor conteúdos determinados, o docente irá pensar em como tais ensinamentos podem impactar uma determinada visão de mundo em relação a pessoas que estão por determinado período inseridos num espaço denominado ‘escola’, posto que o professor não é um agente solitário em tal espaço. O educador Paulo Freire, ao abordar a concepção pedagógica/educação, afirma:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.⁹¹

A “concepção bancária da educação”, conforme explica Freire, consiste no ensino dos conteúdos cujo objetivo é de que os estudantes memorizem as informações sem que se tenha, entre outros aspectos, a relação do conteúdo ensinado com a realidade – a vida – do aluno. A palavra ‘bancária’, nesse caso, sugere que o aluno é uma ‘poupança de conhecimentos’, cujo depositador é o professor e, quanto mais cheia a ‘poupança das informações/conteúdos’, melhor torna-se o estudante. Cabe ressaltar também que, na concepção bancária, o centro do processo

⁹⁰ PERDIGÃO, A. L. R. V. **Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: UFSCar, 2002. p. 268.

⁹¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** – 86. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.p.80-81

ensino-aprendizagem é a figura do professor, pois este é classificado como o ‘detentor do conhecimento’ e o discente um ‘mero receptáculo’.

Nos meus primeiros anos de docência, pratiquei a concepção bancária citada, contudo, sequer tinha essa consciência. Nesse sentido, Freire explica:

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, **deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”)**, é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”.⁹² **(grifo nosso)**

A identificação dessa citação com minha prática profissional no começo da carreira é enorme. De fato, a lógica de quanto mais conteúdos se ensinar melhor e, conforme exposto pelo autor, com uma grande ‘boa vontade’ em fazê-lo estavam comigo na juventude. Todavia, ao me aprofundar nos estudos da história e da educação durante o tempo de iniciante científico na faculdade, percebi que o ensino que ministrava, por mais bem intencionado que fosse, contribuía somente para a manutenção do *status quo* do sistema educativo e da sociedade.

Ao perceber que o que ensinava estava contribuindo tão somente para a manutenção de um sistema de ensino em uma sociedade que desde sua gênese é desigual, decidi pensar como, para que, e por que ensinar. A partir desse momento, que denomino autocrítica, verifiquei a necessidade de fazer algo para mudar. Por isso, entendi, de acordo com Freire, que ao abandonar a educação bancária eu precisava:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos.⁹³

Uma das grandes contribuições que a concepção libertadora da educação traz é o fato de buscar ensinar qualquer conteúdo levando o estudante a desejar buscar

⁹² Id. *ibid.* p. 85.

⁹³ Id. *ibid.* p. 94

mais conhecimento e trazê-lo para sua vida diária, pois esse de alguma forma está ligado ao seu cotidiano. Portanto, entende-se que:

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.⁹⁴

Semelhante ao que os professores de História em linhas gerais procuram fazer no sentido de buscar que os alunos sejam ‘investigadores críticos’, assim foi o que pensou Freire para qualquer que fosse o componente curricular. Entretanto, há que se considerar que para um docente conseguir aplicar essa concepção libertadora, antes precisa tê-la aceito e vivenciado para que suas aulas tenham uma visão de mundo e de educação que não o coloque como centro no processo, mas um ser humano que criará caminhos – mediação – para que outros seres humanos – iguais a ele – consigam, além de aprender um conteúdo, compreender como esse implica no campo da realidade vivida.

Com base no trabalho produzido por Paulo Freire, o filósofo da educação, Dermeval Saviani, escreveu:

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos. A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares. Seu alvo inicial foi, com efeito, os adultos analfabetos.⁹⁵

A citação permite a compreensão da necessidade de uma prática docente para os grupos populares no sentido de que são esses os mais prejudicados com a desigualdade de educação social, econômica e cultural perpetuada há gerações no Brasil. Ressalta-se que, ao concordar com Freire e Saviani quanto à educação direcionada ‘às classes populares’, não se está discriminando os estudantes, docentes e profissionais que atuam na rede particular de ensino e/ou aqueles que são oriundos de famílias/grupos sociais abastados e assim permanecem. Antes, trata-se

⁹⁴ Id. *ibid.* p.97

⁹⁵ SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.p.54

de, enquanto professor da rede pública estadual brasileira, ter a concepção ligada à superação da desigualdade socioeconômica e cultural que impera no país.

Já lecionei e não descarto a possibilidade de lecionar novamente no ensino privado, e inclusive para esse ‘público’, que possui geralmente uma condição material da vida diferente da minha e dos estudantes da rede pública. Acredito que para estes também se aplica o fato de que precisam ter consciência histórica de onde vivem e de que o conhecimento deve ser entendido e medido para além das aprovações em vestibulares, concursos, colégios militares, mas enquanto sujeitos históricos dedicados a combater as desigualdades nacionais.

Ainda sobre a concepção de educação, de maneira objetiva, Saviani a conceitua enquanto “[...] uma atividade mediadora no seio da prática social global”⁹⁶. O autor elaborou sua própria concepção de educação:

Já o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Consequentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada.⁹⁷

Na perspectiva de Saviani, os grupos dominantes não têm interesse de que os grupos dominados – e nesse caso os estudantes da educação básica pública estão entre os dominados – saiam da condição de alienação e, por vezes, de miséria. Portanto, sua concepção de educação traz elementos sociais para que os dominados consigam superar esse processo desigual tal qual se instalou e permanece.

O pensamento de Saviani exemplifica como o professor em sala de aula, ao ministrar seu conteúdo, pode aplicar a concepção que envolve a prática social global que defende:

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico,

⁹⁶ SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.p.129.

⁹⁷ SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.p. 60

matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global [...] insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas.⁹⁸

Eis aqui a contribuição deste filósofo da educação, que se relaciona diretamente com o produto que essa dissertação apresentará em seu terceiro capítulo, o qual tratará do conteúdo Reformas Religiosas. Conforme será exposto, ao abordar o tema da participação protagonista das mulheres – pois primeiro assim de fato ocorreu –, o produto, a partir das concepções de Freire e Saviani, busca trazer relação com a realidade dos indivíduos, os quais não são meros depositários, tal qual, por último citado, pretende-se ao trazer a importância de se estudar a história das mulheres, vinculando-se o conteúdo específico às suas ‘finalidades sociais mais amplas’.

Com isso, e reforçando ideias já comentadas, pode-se dizer que para um professor – e/ou qualquer outro profissional da educação – elaborar um produto que dialogue com os estudantes, permitindo-os se reconhecerem historicamente, e inclusive terem, autonomia sobre o recurso didático, é necessário que este autor tenha uma concepção de educação que visa à emancipação do seu estudante. Caso isso não ocorra, o jogo pensado apenas como lúdico seria mais uma distração ao discente.

Direcionando para o fim dessa discussão, apresento a concepção de educação com a qual hoje me identifico, refletida depois daquele início de carreira com boa vontade, mas sem uma visão ampla do fazer, conforme escreveu Saviani:

Consequentemente, o trabalho educativo (pedagogia histórico-crítica) é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.⁹⁹

Compreende-se desse texto que ‘o trabalho educativo’ deve permitir ao discente – quem quer que seja – o acesso aos conhecimentos produzidos

⁹⁸ Id. *ibid.* p.64.

⁹⁹ SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.p.13

historicamente pela humanidade. Deve ainda possibilitar que este aluno sempre tenha caminhos para assimilar os conhecimentos, sendo assim capaz de contribuir para a humanidade e produzindo igualmente conhecimento.

A concepção de educação proposta por Dermeval Saviani recebeu o nome de concepção histórico-crítica e nas palavras do filósofo que a elaborou:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.¹⁰⁰

Fazendo referência ao 'materialismo histórico' proposto por Karl Marx, que concebe a história como uma luta de classes estabelecida entre dominantes e dominados, Saviani defende uma concepção de educação que almeja chegar à equidade/igualdade. Não há como negar que a desigualdade socioeconômica e cultural permanece vigente no país, ainda que se considerem os avanços obtidos na primeira década do presente século em relação a temas, como acesso à educação, redução de analfabetismo, combate à fome e acesso à universidade.

Contudo, para quem está no dia a dia nas salas de aula da educação básica brasileira, antigos e novos desafios (re)aparecem. Acredita-se que o caminho para a mudança passe por professores que ensinem conteúdos de maneira libertadora, com posicionamento histórico-crítico, buscando oferecer aos discentes o máximo de conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

2.3 CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA: UMA DEFESA DA HISTÓRIA COMO CIÊNCIA

A partir do pressuposto de que a concepção de história e de educação seja o norte para que o profissional oriente e exerça sua prática pedagógica e historiográfica, apresentam-se algumas definições já conhecidas no ambiente acadêmico do que vem a ser a ciência da História e o que se espera de um historiador. Menciono aquelas com as quais me identifico, uma vez que, enquanto licenciado em História, já deixei explícito no texto qual seja a concepção de educação a que aderi enquanto docente.

¹⁰⁰ Id. *ibid.* p. 76

Afinal o que a vem ser a história? O historiador francês Jacques Le Goff responde da seguinte maneira:

Penso que a história é bem a ciência do passado, com a condição de saber que este passado se torna objeto da história, por uma reconstrução incessantemente reposta em causa [...] Esta interação entre passado e presente é aquilo a se chamou função social do passado ou da história.¹⁰¹

A partir do que escreveu Le Goff, reflete-se como nos últimos anos, com destaque para o Brasil, temas/conteúdos históricos foram “incessantemente repostos em causa”. Um exemplo de conteúdo reposto em causa foi a vacina. Quando por consecutivos anos antes da Pandemia lecionei para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II sobre o conteúdo Revolta da Vacina. Eu explicava que no começo do século XX parte da população carioca não sabia o que era a vacina, e que esse desconhecimento aliado à imposição do governo foram fatores determinantes para a recusa da vacinação naquela época. Falava aos estudantes que eles deveriam considerar que estavam vendo a história do presente (hoje). Ainda assim, era comum escutar risadas e até gargalhadas dos alunos e frases do tipo: “Como naquela época eles eram burros professor em não querer se vacinar!”, ou “Caramba professor, a vacina era para o bem deles como poderiam se revoltar?”. Em resumo, antes da pandemia, nas minhas aulas, ensinar sobre a Revolta da Vacina levava diversos estudantes a zombarem dos cidadãos brasileiros do Rio de Janeiro que viveram pouco mais de um século atrás, pois entendiam ser inadmissível recusarem a vacina, ainda que o professor explicasse o contexto da recusa e a falta de acesso à informação presente na época.

Contudo, como já referido e repetido, “a história é incessantemente reposta em causa”. Logo, dada a chegada da pandemia e durante seu curso, sobretudo entre 2020 e 2021, houve aqueles grupos contrários à vacinação, propagando que a vacina ao invés de ajudar a conter a propagação da Covid-19, seria inclusive o motivo de levar a mortes. Esse tipo de *fake news* vindo de grupos que acreditavam que a pandemia era uma ‘grande farsa’ e fortalecido pelo Chefe do Poder Executivo na época levou a diversas famílias e estudantes a questionarem, durante o ensino remoto e/ou híbrido, sobre a necessidade de vacinação, endossando o negacionismo em relação à vacina. Isso me fez pensar que um tema que poucos anos antes era já tido

¹⁰¹ LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.p.26

como consolidado foi reposto e questionado não apenas em um Estado brasileiro, mas em nível nacional e até global com consequências ainda maiores para a população do país mais de cem anos depois. De fato, pelo exemplo vivenciado e aqui descrito em relação à vacinação durante a Covid-19 e a Revolta da Vacina em meados do século XX, concordo com o que escreveu o historiador francês Jacques Le Goff que, embora a história seja uma ciência do passado, ela de fato incessa em retornar ao presente. E enquanto historiadores, os professores precisam reconstruir, por meio do ensino, a importância da vacinação em tempos e espaços diferentes.

Na mesma obra em que trouxe a sua compreensão de história, Le Goff apresentou algumas concepções diferentes, como a de Georges Duby e Ibn Khaldūn. Na perspectiva de Duby, “A história é acima de tudo uma arte, uma arte essencialmente literária. A história só existe pelo discurso. Para que seja boa, é preciso que o discurso seja bom”¹⁰². Ao afirmar que a história é dependente do discurso, o historiador parisiense me permite enquanto professor de História questionar se todo discurso histórico, por assim dizer, é produzido com o rigor metodológico necessário em relação às fontes históricas, espaços e temporalidades para ser confiável. De maneira objetiva, compreendo que uma das formas de a história se manifestar é por meio do discurso, todavia, a disciplina de História é algo muito maior que somente um discurso.

Para o historiador tunisiano Ibn Khaldūn que viveu no século XIV a história se define da seguinte forma:

A história é uma ciência nobre. Apresenta muitos aspectos úteis. Propõe-se a atingir um fim nobre. Faz-nos conhecer as condições específicas das nações antigas, que se traduzem no seu caráter nacional. Transmite-nos a biografia dos profetas, a crônica dos reis, suas dinastias e política. Assim, quem quiser pode obter bons resultados por meio da imitação dos modelos históricos, religiosos e profanos. Para escrever obras históricas, é preciso dispor de numerosas fontes e variados conhecimentos. É também preciso um espírito reflexivo e profundo: para permitir ao investigador atingir a verdade e defender-se do erro (Ibn Khaldūn, *al-Muqaddima*, “Introdução”).¹⁰³

Se Duby compreende a história pelo viés literário, cuja principal manifestação ocorre por meio do discurso, Khaldūn acredita que a história é uma ciência que permite encontrar a verdade. Para o historiador africano, a produção histórica sobre biografias,

¹⁰² Duby, G. e Lardreau, G. **Dialogues**. Paris: Flammarion, 1980. apud. LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003. p.38

¹⁰³ Id. *ibid.* p.81

fatos religiosos, e outros acontecimentos auxiliavam a humanidade a não cometer – no sentido de repetição – erros. Nessa perspectiva, os “modelos históricos” são direcionadores do que o ser humano deve ou não fazer, ou seja, busca-se no passado as respostas para questões presentes no sentido de que essas possam se repetir.

Abordando-se a questão da temporalidade, para Marc Bloch, a história e o ofício do historiador assim se estabelecem:

O historiador nunca sai do tempo [...], ele considera ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no nó poderoso das consciências.¹⁰⁴

A partir do que escreveu Bloch, entende-se que o tempo é um elemento que determina o raio de ação do historiador. Os desdobramentos dos fatos históricos, isto é, as ações da humanidade no decorrer do tempo e o quanto os fatos/fenômenos permeiam a consciência coletiva, ocorrem e/ou podem ocorrer em tempos diferentes, por isso, “atravessam longitudinalmente a duração”. De maneira objetiva: é complexo analisar um fato histórico ao qual se denomina recente.

Endossando o pensamento de Bloch, mas com base na perspectiva de Fernand Braudel sobre as diferentes temporalidades na história, Circe Bittencourt explica:

[...] 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 duração média) 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.¹⁰⁵

Para exemplificar, pode-se retomar a um ensinamento apresentado sobre a Covid-19, tendo aqui o recorte 2020 e 2021 no Brasil. Ao se pensar em escrever um texto histórico com o tema “Os desdobramentos da pandemia (Covid-19) para o ensino no Brasil” atualmente (2024), acredita-se que este trabalho será revisitado com frequência e mais conteúdos serão adicionados. Isso porque, sobretudo quando se trata de ensino/educação, um, dois, três, quatro anos são um tempo razoavelmente

¹⁰⁴ BLOCH, Marc. L.B. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.p135.

¹⁰⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2008.p.206.

curto (de breve duração) para medir os impactos de um fato como a pandemia no ensino ou em qualquer outra área. Com isso, não se quer afirmar que é vão ou que não devam ser feitos trabalhos nos anos seguintes à pandemia. Todavia, conforme já sugerido, tais trabalhos têm grandes possibilidades de ser aprofundados e até tido como provisórios – e não há nada de errado nisso –, como fontes quase primárias para trabalhos futuros, que serão elaborados com um arcabouço maior de produções científicas.

Em outras palavras, o produto/jogo ao qual me dedico fazer – jogo físico – visa, entre outros objetivos, a estimular a relação social entre os estudantes. Porque é senso comum para a maioria dos docentes que está ‘no chão da escola pública’ que os estudantes quando retornaram para as salas de aulas pós-pandemia estavam apáticos para aprender. Parcela significativa inclusive estava intimamente ligada aos seus *smartphones, tablets, notebooks*, etc., e com menor ânimo para socialização se comparado ao período anterior à pandemia.¹⁰⁶ Todavia, por mais que o produto tenha a intenção de sanar esse desdobramento – falta de sociabilidade entre os estudantes –, não significa que seja o único a ser problematizado. Pode ocorrer que daqui a alguns anos os estudos científicos de diferentes áreas do conhecimento encontrem outros desdobramentos no perfil dos estudantes, comparando-se o antes e o depois da pandemia. A questão central nesse caso é o escritor desse texto ter a consciência dessa possibilidade, logo, sabendo que seu produto não esgotará as demandas oriundas pós-Covid-19 e que, embora saiba, mesmo assim irá produzir o jogo no presente contexto, pois é essa a demanda que tem para resolver no presente momento, independentemente se a médio ou longo prazo novos problemas/dificuldades emergirão.

Voltando ao âmago da discussão sobre concepções de história, Hobsbawm, considerando o século XX, entende que no contexto das sociedades ocidentais existe um presente contínuo, fato esse que leva a não relação entre passado e presente, portanto, um prejuízo para a história. Nas palavras do historiador inglês:

¹⁰⁶ **Por que teremos que reaprender a socializar depois da pandemia.** Christine Ro. *Worklife*. BBC News Brasil. 29/08/2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-56527263>. Acesso em 03 Jan. 2024.

Pandemia causou evasão e alunos voltam ‘apáticos’ às escolas em Manaus. Amazonas Atual. 23/08/2021. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/pandemia-causou-evacao-e-alunos-voltam-apaticos-as-escolas-em-manaus/>. Acesso em 03 Jan. 2024.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. 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. **Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca [...] Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores.**¹⁰⁷ (grifo nosso)

Hobsbawm aponta que a geração a partir do século XX tem esquecido ou desconsiderado o passado, isto é, vive sem estabelecer a relação passado e presente. Por tal motivo, os historiadores precisam lembrar o que essa juventude esqueceu ou não faz questão de sequer conhecer, ou seja, compreender como as coisas aconteceram no passado para que hoje – no presente – estejamos assim. A definição do ofício do historiador de ser alguém que precisa ‘lembrar o que outros esquecem’ vem acompanhada de um desafio: o de ser mais do que ‘cronistas, compiladores e memorialistas’.

Defendo que o pressuposto de Hobsbawm se aplica ao século XXI, sobretudo, aos estudantes do ensino público para o qual leciono. Em minha prática docente, consigo notar que é cada vez mais desafiador lecionar certos conteúdos. Isso ocorre não porque enquanto professor eu não domine o conteúdo e/ou não utilize recursos tecnológicos que dialogam com a realidade do estudante. Enquanto profissional, considero que tenho domínio suficiente do conteúdo que leciono e utilizo ferramentas virtuais que atendem até os estudantes mais íntimos da tecnologia. A dificuldade para se lecionar, e daí a concordância com Hobsbawm, dá-se pelo fato de que a cada ano escolar menos estudantes parecem conhecer sobre seu passado familiar, regional, nacional, dentre outras esferas de temporalidade passada.

Como exemplo do que escrevo, cito o cada vez mais frequente desconhecimento histórico em relação aos feriados. Quando comecei a lecionar era comum os estudantes terem conhecimento prévio sobre feriados e/ou as pessoas a que esses se relacionam, como Tiradentes (21/04), Independência do Brasil (07/09) e Proclamação da República (15/11). A sensação que tenho, enquanto professor, sobre os estudantes em relação aos últimos anos é a de que não há o conhecimento do feriado e sua respectiva consciência histórica, como havia em anos anteriores. Parece que a curiosidade/interesse sobre os fatos relacionados aos personagens e

¹⁰⁷ HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.p. 13.

acontecimentos históricos relacionados aos feriados – o porquê de ser feriado – diminuiu consideravelmente.

Com base na perspectiva de Hobsbawm¹⁰⁸, Janotti traz o seguinte pensamento:

A História não é terreno do “interessante” e do mundo privado enquanto tal. Este cresce em relação direta à redução das atividades da vida pública e à consciência da cidadania, como tão bem explicou Hannah Arendt, podendo levar, como o fez nos anos 1920 e 1930, à privatização do próprio Estado pelas ditaduras nazifascistas. Tal experiência deu-se no Brasil em um passado muito próximo, durante a ditadura getulista e a ditadura militar, por mais de 45 anos, neste século. Mesmo considerando [...] fundamentais os estudos sobre a vida privada no passado e no presente [...] é fundamental rever determinada prática de investigação e do ensino de História que, inspirada em uma estreita leitura da Nova História com seus novos objetos e abordagens acaba por não estabelecer nenhuma “relação orgânica com o passado público da época em que vivemos” (Hobsbawm, 1995, p.13).¹⁰⁹

Em continuidade ao que fora abordado por Hobsbawm, Janotti propõe “rever determinada prática de investigação e do ensino de História”. Com isso, faz-se necessário retomar e reforçar a questão que norteia a escrita desse item, a concepção do que é a história. Diante de fatos ocorridos no Brasil, como o Estado Novo getulista (1937-1945) e a Ditadura civil-militar (1964-1985), em que o governo impunha um ensino de História voltado para o patriotismo e a exaltação nacional, sendo essa uma história sem problematizações e sem abertura para a divergência, parece necessário refletir se nos dias atuais ainda há docentes que pensem que a disciplina/componente curricular História consiste em meramente contar histórias prontas e acabadas.

Penso, com base na observação do ‘chão da escola’, sobretudo de testemunhos de estudantes, que nem todos os professores desenvolvem estratégias para que os alunos compreendam que a História é uma disciplina para além de narrar/contar determinado fato histórico. É preciso problematizar e buscar fontes diversas que comentem o mesmo fato e que levem o estudante a usar essa prática investigativa para a sua própria vida. Logo, de maneira direta, é necessário um ensino que demonstre que na vida ele – estudante – não deve acreditar prontamente em tudo que ouve, mas deve antes problematizar e investigar aquilo que entende que precisa. Contudo, defendendo que somente irá ensinar uma História investigativa, que estabeleça problematizações sobre determinados conteúdos, aquele profissional que tiver a

¹⁰⁸ HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1924-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.p.13

¹⁰⁹ JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco apud BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.p. 43-44. (Repensando o ensino)

concepção de que a história é uma ciência em construção e que o historiador tem o compromisso de descrever o fato histórico com base em fontes diversas, que contenham perspectivas diferentes do ocorrido, e que no processo de ensino-aprendizagem permita ao próprio estudante estabelecer sua interpretação do fato ensinado. Com base nessa concepção, concordo com o que escreveu o historiador Holien Gonçalves Bezerra:

[...] A história é a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir, que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas.¹¹⁰

A definição de Bezerra é a de que a história tem continuidades e rupturas. A premissa histórica de que “o que é nem sempre foi” traz consigo o elemento da curiosidade, incluindo-se que até aquilo que acreditamos ser ‘o novo’ não necessariamente de fato o seja. Logo, se um professor historiador assume uma concepção de história com base nesse pressuposto – de que a história é uma ciência em construção e que precisa ser problematizada –, ele poderá experimentar em sala de aula a vivência com seus alunos, conforme ensina Bezerra:

Ciente de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condições de exercitar nos procedimentos próprios da História: problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos estudados, elaboração da exposição, redação de textos.¹¹¹

Na condição de docente da educação básica na rede pública estadual paranaense, sei que todas as capacidades/condições elencadas por Holien Bezerra refletem o que se espera de um estudante ideal, e que muito precisa ser feito para se chegar em tal nível, considerando-se o déficit de conhecimentos prévios que os estudantes apresentam ao chegar no Ensino Fundamental II. Porém, e tendo ciência

¹¹⁰ BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdo e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.p. 42

¹¹¹ Id.ibid.op.cit.

da insistência no tema, uma vez que a concepção do historiador professor de História seja a de reconhecer sua disciplina enquanto ciência em construção – no sentido de que o conhecimento é provisório e sempre se atualiza e o que é entendido como verdade hoje amanhã pode não ser –, se o docente ensinar por meio da problematização, pesquisa e análise das fontes, muitas vezes, de interpretações opostas em relação ao fato histórico, compreendo que seja possível alcançar, ao final de um ano letivo, senão todas as habilidades/competências indicadas pelo historiador, ao menos algumas, o que afirmo ser já muito válido se se pensar que na concepção de história, é dever do professor tornar esta uma sociedade mais crítica.

Entendo que tanto o professor de História quanto o historiador precisam ter o senso de compromisso para com sua respectiva disciplina/ciência. Por tal crença, recorro aos historiadores Jaime e Carla Pinsky, que trazem a necessidade de compromisso entre o passado e o presente na seguinte argumentação:

Compromisso com o presente não significa, contudo, presentismo vulgar, ou seja, tentar encontrar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticados no presente (Hitler queria provar pelo passado a existência de uma pretensa raça ariana superior às demais) Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais e sociais, embates políticos, problemas materiais e inquietações relacionadas a como interpretar o mundo, lidar com a morte, organizar a sociedade, estabelecer limites sociais, mudar esses limites, contestar a ordem, consolidar instituições, preservar tradições, realizar rupturas [...] Compromisso com o passado não significa estudar o passado pelo passado, apaixonar-se pelo objeto de pesquisa por ser a nossa pesquisa, sem pensar no que a humanidade pode ser beneficiada com isso. Compromisso com o passado é pesquisar com seriedade, basear-se nos fatos históricos, não distorcer o acontecido, como se essa fosse uma massa amorfa à disposição da fantasia de seu manipulador. Sem o respeito ao acontecido a História vira ficção. Interpretar não pode ser confundido com inventar. E isso vale tanto para os fatos como para processos.¹¹²

A citação apresentada trata do compromisso com o presente e o passado, e contribui para a já repetida e insistida concepção de história abordada neste texto. Assim, considera-se que o profissional de História necessita estar consciente de que trabalha com uma ciência que se renova e atualiza, precisando, por vezes, de complementação. Entretanto, sua abordagem, na condição em que estiver, deve ser problematizada e compromissada com a sociedade em que vive. O compromisso

¹¹² PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.p. 23-24.

envolve a metodologia e a ética, mas também o já mencionado âmbito social, cultural e político.

Ao chegar ao final desse item, espero ter apresentado algumas definições e concepções de história, bem como, relacionado tais concepções com o cotidiano em sala de aula na condição de professor dessa disciplina/componente curricular que considero uma ciência. Além de apresentar definições, quis indicar aquela com a qual me identifico e procuro exercer em sala de aula e fora dela. Tenho ciência de que outras concepções e definições poderiam ser apresentadas e explicadas, mas a ideia não é esgotar o tema, e sim indicar a razão pela qual estou seguindo nesta trilha.

2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REFORMAS RELIGIOSAS A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO

Nos próximos itens serão abordados os seguintes temas: o processo de elaboração da BNCC e as enunciadas “competências” e “habilidades” do conteúdo Reformas Religiosas para o Ensino Fundamental II; e uma análise da do capítulo do livro didático público quanto ao referido conteúdo. Busca-se verificar a abordagem do manual didático e fazer uma reflexão acerca das relações de gênero.

No primeiro item, de maneira breve, serão apresentadas características e fatos relevantes quanto a três versões da BNCC, elencando-se seus aspectos principais e tecendo a abordagem – ou não – das relações com o gênero em cada uma delas. Em seguida, será feita uma análise referente às “competências e habilidades” que tanto a versão final da BNCC quanto o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) propõe para o ensino do conteúdo Reformas Religiosas destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental II.

O segundo item se concentrará em estudar e examinar o livro didático público da rede estadual paranaense (2019 – 2023). Isso será realizado a partir das relações de gênero, buscando-se trazer problematizações relevantes.

2.4.1 A BNCC: sua elaboração e análise do conteúdo Reformas Religiosas direcionado ao 7º ano do Ensino Fundamental II

A BNCC caracteriza-se como um documento que estabelece o currículo – conteúdos – a ser ensinado para os estudantes das disciplinas da educação básica tanto no Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio para todas as escolas, colégios e instituições de ensino de todo o país. O processo de elaboração deste documento curricular remonta ao ano de 2015 e especificamente esse texto trará discussões que envolvem a disciplina (componente curricular) História, trazendo uma abordagem geral, porém, em certos momentos, chamando a atenção para o Ensino Fundamental, pois o produto a que se dedica esta dissertação é direcionado para o 7º ano do Ensino Fundamental II.

Recorrendo-se ao trabalho de Edilson Aparecido Chaves e Rossano Rafaelle Sczip¹¹³, são encontrados elementos suficientes para afirmar que, pelo ‘peso’ do documento e sua representatividade na educação nacional, a produção da BNCC referente à História foi um processo rápido e um tanto ou quanto contraditório, não se verificando profundidade de fundamentação necessária. Essa premissa é verdadeira, considerando-se que tal processo foi iniciado em 2015 e finalizado em 2017. Nesse ínterim, três versões foram apresentadas com discrepâncias, sobretudo entre a primeira e a segunda e terceira versões. Ao se referir sobre o que identificaram em sua pesquisa, os já mencionados autores apontam que:

A pesquisa identificou diversos setores envolvidos no processo de elaboração da BNCC, entre eles o empresarial, a grande imprensa, da qual destacamos os posicionamentos de alguns historiadores, associações de pesquisadores, a academia, como os pareceristas, e entidades de classe. Fizeram parte desse processo ainda membros do Conselho Nacional de Educação – CNE e milhares de educadores e educadoras que se manifestaram através de contribuições no portal disponibilizado pelo MEC para consulta eletrônica. Somaram-se a estes os participantes das cinco audiências públicas organizadas pelo CNE em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.¹¹⁴

¹¹³ CHAVES, Edilson Aparecido; SCZIP, Rossano Rafaelle. O processo de construção da BNCC e as disputas em torno do currículo de História. XVII Encontro Regional de História da ANPUH-PR Anais Eletrônicos. Nov, 2020. Disponível em: <https://www.encontro2020.pr.anpuh.org/anais/divisao/trabalhosaprovados>. Acesso em 04 Jan. 2024.

¹¹⁴ Id. ibid..

Com base na citação, é possível verificar que, além dos órgãos públicos, a sociedade civil e o setor empresarial se interessaram pela produção do documento curricular. Ressalta-se o trecho “milhares de educadores e educadoras que se manifestaram através de contribuições no portal disponibilizado pelo MEC para consulta eletrônica”. Embora as palavras a seguir careçam de provas documentais, podem ser interpretadas no mínimo como memórias deste docente.

Quanto às contribuições dos educadores e educadoras, recordo-me que, no ano de 2015, quando era professor temporário na rede pública estadual paranaense, em um dia que fora dedicado para Estudo e Planejamento, já se encaminhando para a parte final do dia, fui orientado pela equipe pedagógica e diretiva – juntamente com os demais professores –, a me dirigir para o laboratório de informática da escola e a preencher um questionário *on-line* relacionado à BNCC. Lembro-me de que o formulário trazia questões sobre os conteúdos a serem ensinados conforme séries e anos, e que me impressionei, pois se acrescentavam mais conteúdos do que convencionalmente ensinávamos. Porém, o que mais me marcou não foi o aumento dos conteúdos em si, mas a pressa com que colegas professores de outras disciplinas respondiam o questionário, pois desejavam concluí-lo para assim poderem sair do ambiente de trabalho, uma vez que, como já assinalado, era o final daquele dia de estudo e planejamento, dia que fora dedicado para isso.

Essa memória escolar me faz questionar como se deram essas contribuições dos educadores e educadoras, considerando a minha própria experiência de contribuição. Na situação da qual fiz parte, o preenchimento do formulário referente à “construção” da BNCC deu-se como um adendo final de um dia de estudo e planejamento, em que a preocupação maior era que o computador e a internet funcionassem para o preenchimento rápido do que se pedia. Ainda, se a minha memória não estiver falha, sequer o tema daquele dia de estudo fora o referido documento. Com isso, questiono se essas milhares de contribuições foram qualitativas ou meramente um algoritmo de acesso disponibilizado por um *software* indicando elevados índices de acesso e assim “as participações”.

Referente à constituição da BNCC, Chaves e Sczip entendem que, em linhas gerais, o documento caracteriza-se por:

[...] invocando, além do currículo único, as políticas de avaliação em larga escala e qualidade de educação submetida a essas avaliações, responsabilização docente, controle de investimentos sem ampliação de aporte de recursos e consequente ampliação das parcerias público privada.

115

Algumas questões apresentadas nesse trecho merecem ser discutidas. A primeira delas trata do “currículo único”. Ao pensar de maneira prática na rotina escolar, o “currículo único” teria como vantagem permitir que um estudante que vem de outra cidade ou estado brasileiro ao ser transferido para a instituição escolar de sua nova cidade, em teoria, estará estudando o mesmo conteúdo que estava em sua cidade anterior. Escrevo em teoria porque, devido a feriados e mesmo às prioridades de cada professor, até numa mesma escola, turmas de séries iguais podem estar em conteúdos diferentes. Porém, embora ocorram essas peculiaridades do ‘chão de escola’, o currículo único oferece, sim, tal “vantagem”.

Por outro lado, essa pretensa vantagem deixa de ser um benefício quando esse currículo acaba por desconsiderar especificidades locais e regionais. É sabido por quem está trabalhando na rede pública paranaense que a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) criou, a partir da BNCC, o CREP¹¹⁶, procurando atender às demandas regionais. Mas, por mais bem intencionada que seja a proposta curricular regional, sabe-se que, por vezes, não atende às esferas locais. Portanto, o currículo único permite a interpretação que esse visa a estabelecer, não pensando nas migrações dos estudantes brasileiros por cidades e regiões do país que de fato ocorrem em um ano letivo, mas defendendo a hipótese de que ocorra devido a um motivo descrito subsequente ao trecho citado, quer seja: “[...] as políticas de avaliação em larga escala e qualidade de educação submetida a essas avaliações”.

Avaliações institucionais como Prova Brasil¹¹⁷, Prova Paraná¹¹⁸ – caso regional/estadual – e outras que compõem o Sistema de Avaliação da Educação

¹¹⁵ Id. *ibid.*

¹¹⁶ PARANÁ. **Currículo da rede estadual paranaense.** Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em 08 Jan. 2024.

¹¹⁷ BRASIL. **Prova Brasil Apresentação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 08 Jan. 2024.

¹¹⁸ PARANÁ. **Prova Paraná.** Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/prova_parana. Acesso em 08 Jan. 2024.

Básica (SAEB)¹¹⁹ ou órgãos estaduais, tornam-se mais do que avaliações diagnósticas, mas utilizadas pelo Governo Federal e governos estaduais como aferidores fidedignos da qualidade do ensino. Logo, como um mecanismo para aferir e publicizar por meio de índices o desempenho dos estudantes em tais avaliações, é prático para a Federação a existência de um currículo único, pois caso contrário é demasiado difícil a elaboração de um instrumento para se avaliar todo o país com currículos que sejam diferentes uns dos outros.

A questão de fato é complexa se pensar que as provas externas institucionais não deixam de ser para alguns estudantes medidores que aferem se esses estão ‘indo bem’ ou não nos estudos, pois alguns já estão olhando para o futuro e acreditando que essas provas sejam um indicador até para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é ainda um dos principais caminhos para os estudantes da classe trabalhadora conseguirem chegar a um curso superior. Por isso, este trabalho não está condenando as avaliações externas institucionais, mas traz como hipótese que o currículo único buscado e alcançado pela BNCC favoreça a aplicação dessas avaliações cujos resultados são apresentados como se fossem indicadores “reais” da educação básica pública brasileira.

Além das questões do currículo único e das avaliações externas, outra questão a ser debatida característica da BNCC é a responsabilização docente. É comum a cobrança de diretores e dos Núcleos Regionais de Educação para que o desempenho dos estudantes nas avaliações externas seja o mais elevado possível. Não estou afirmando que não se deva realizar a cobrança e a fiscalização, se estou prestando um bom serviço ou não enquanto professor, o que se discute é que, caso o rendimento nas mencionadas provas e avaliações não seja o esperado pela mantenedora geralmente os únicos responsabilizados são os professores, caracterizando-se tais avaliações como exemplos de uma concepção bancária de educação.

É disso que se trata a responsabilização docente na prática: colocar exclusivamente nos professores toda a responsabilidade por eventuais resultados não esperados. Nesse sentido, não são consideradas as dificuldades socioeconômicas e culturais da comunidade escolar na qual estudantes estão inseridos; não se está

¹¹⁹ BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 08 Jan. 2024.

atento também às precárias condições de infraestrutura nas escolas, como ausência de ventiladores e salas muito quentes nas estações de primavera e verão, ou ainda as ditas ‘goteiras’, presentes em sala de aula; e ainda, não se consideram os estudantes que vivem em regiões onde quando há demasiada chuva ficam ‘ilhados’, impossibilitados de comparecer à escola, e conseqüentemente perdem conteúdos.

As questões apresentadas anteriormente, a saber: currículo único, avaliações institucionais externas e responsabilização docente foram inclusas na BNCC. Outras questões que trazem prejuízo tanto para a educação básica brasileira quanto para o ensino de História poderiam ainda ser aqui descritas e/ou debatidas.

Referente ao ensino de História e retomando o processo de formulação do documento curricular BNCC, consta o seguinte:

Especificamente sobre o Ensino de História, a versão homologada submeteu seu ensino à lógica das competências, substituindo o conhecimento pelo *saber fazer*. Situação evidenciada já na primeira versão. A história está marcada pela ausência de uma definição do campo do conhecimento histórico e pelo excesso de objetivos tarefairos voltados a reproduzir ações e não formas de compreensão histórica. Esse é o traço da seleção hegemônica operada pelos formuladores da BNCC¹²⁰

O documento traz as denominações “competências” e “habilidades” conforme já exposto. Nesse sentido, a prioridade é preparar o estudante para um “estudo técnico da História”, como se isso fosse possível, sem levar em consideração problematizações e mesmo a subjetividade. A homologação do documento e a terminologia “habilidade” e “competências” reforçam uma perspectiva da disciplina cujos objetivos assemelham-se ao que é exigido no mercado de trabalho quando determinado candidato busca uma vaga de emprego.

Sobre como a BNCC em relação à disciplina/componente curricular História chegou a esse desfecho, os pesquisadores Nilton Pereira e Mara Rodrigues afirmam:

O campo do ensino de história foi, desse modo, o campo mais visado de toda a primeira versão da BNCC. Perguntamos por quais razões isso teria ocorrido

¹²⁰ Id. *ibid.*

e a resposta parece óbvia. O currículo de história é um produto de escolhas que estabelece um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória, compondo, conseqüentemente, uma base para a identidade de todos os brasileiros [...]¹²¹

Percebe-se o quanto o ‘controle’ da história que será ensinada e divulgada para as gerações presentes e futuras está em disputa por diversos segmentos da sociedade. Da grande mídia perpassando por grupos econômicos e obviamente por grupos políticos, busca-se a manutenção e/ou alteração de discursos.

Sobre a primeira versão da BNCC, Pereira e Rodrigues afirmam:

Nesse sentido, podemos afirmar novamente que a primeira versão da BNCC levou às últimas conseqüências a *arte do recorte*. Em alguma medida, desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica. Deu um lugar de menos destaque para a Europa e ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. Isso permite pensar que não há conteúdos obrigatórios, canônicos, definitivos e, portanto, não problemáticos, na história. Com essa avaliação, estamos considerando que a aprendizagem histórica *pode* se dar pela via do pertencimento e da identidade, isto é, pela via do *mesmo*, o que justificaria o chamado “brasilcentrismo”, e o que aproximaria o estudante de sua própria história [...]¹²²

Produzida em 2015, a primeira versão desejou protagonizar uma grande mudança no campo do currículo, pois conforme escrito “desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica” e sobretudo, “ousou pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África”. Para um docente que está lecionando na educação básica há quase 20 anos a primeira versão pode ser considerada uma proposta revolucionária. A grande mudança de estrutura que a primeira versão apresenta é o foco na América Latina, nos povos indígenas, nas comunidades quilombolas.

¹²¹ PEREIRA, N.M, & RODRIGUES, M.C.M. (2018) **BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história**. Revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v 26. n. 107. 3/09/2018. ISSN 1068-2341. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em 06 Jan. 2024. p.3

¹²² Id.ibid.p.8

Acerca disso, o professor Rossano Sczip refere-se aos pareceres dessa versão:

Sobre a **questão de gênero**, especificamente, reconhece que “embora não tenha a mesma dimensão da temática indígena e africanafro-brasileira,” a **abordagem dos “diferentes arranjos familiares e as relações de gênero estão presentes no texto**, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.¹²³ **(grifo nosso)**

A questão das relações de gênero, conforme abordado no primeiro capítulo, diz respeito ao tema e produto dessa dissertação, conquanto, mais que um texto dissertativo, trata-se de um tema de relevância nacional que não pode ser ignorado em um documento que irá nortear o ensino de crianças, adolescentes, jovens e adultos no presente e no futuro. Nesse sentido, a primeira versão, ainda que apontada por alguns como um “brasilcentrismo” por dedicar-se em boa parte aos povos formadores da nação brasileira e da América Latina, é aquela que problematiza e torna relevantes conteúdos e temas que, conforme já escrito, por tempos são colocados à margem no ensino do ponto de vista governamental.

No ano de 2016 foi apresentada a segunda versão da BNCC e de acordo com Pereira e Rodrigues:

A segunda versão da BNCC aparentemente despolitizou o recorte e a seleção dos conteúdos e das problematizações a serem realizadas no âmbito de uma aula de história, mantendo a clássica e eurocêntrica divisão da temporalidade histórica quadripartite e a já conhecida e tediosa lista de conteúdos. Contudo, se a Europa continuou a ser a referência para contar as histórias de indígenas, africanos ou asiáticos, não se trata de despolitização, mas de manutenção de uma concepção de história que é política, embora tenha passado boa parte de sua trajetória de formação disciplinar, forjando para si uma aparência de neutralidade. A segunda versão desse documento reverte o que a primeira havia estabelecido como centro do processo de recorte e seleção, que era a história do Brasil, dos ameríndios, dos afrodescendentes. Além disso, as histórias de indígenas e negros aparecem como um suplemento de caráter legalista. A opção política anterior pelos povos africanos, americanos e pelo Brasil como centro da problematização histórica foi redefinida pela divisão conhecida dos conteúdos de história antiga,

¹²³ SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo? Hegemonia e Contra-hegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular**. 2020, 273 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História.p.209. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69247>. Acesso em 08 Jan. 2024.

medieval, moderna e contemporânea, tendo como eixo central a Europa, como se pode ver claramente no ensino médio.¹²⁴

O fragmento lido permite afirmar que a segunda versão representou um retorno/retrocesso quando se pensa que a primeira propõe ousar em termos de prioridade de conteúdos. Por sua vez, o segundo documento coloca o eurocentrismo novamente em evidência, o que configura a manutenção do que já era convencional. Chama a atenção principalmente a parte que diz “despolitizou o recorte e a seleção dos conteúdos e das problematizações a serem realizadas no âmbito de uma aula de história”. Reforça-se que esta é uma perspectiva de se ensinar História por meio de orientação técnica.

Para além de propor um ensino/estudo de História meramente técnico, no que tange às questões de gênero, a segunda versão da BNCC trouxe:

[...] uma deliberada invisibilidade das mulheres como agentes sociais e históricos até o momento em que conquistam direitos políticos. Outras orientações sexuais, então, sequer aparecem como possibilidades efetivas de identidade, constituindo-se como experiência humana de um “outro” a ser anexado, mais do que integrado, à sociedade e à história¹²⁵

Se no primeiro documento/versão havia a menção às relações de gênero com possibilidade real de estudo e problematização deste tema quanto ao Brasil e a América Latina, a versão de 2016 traz o silenciamento e a “invisibilidade das mulheres”, bem como, a exclusão total de outras orientações sexuais. Evidentemente críticas foram feitas a essa versão e uma terceira deveria ser –como de fato ocorreu – divulgada.

Publicada em 2017 no *site* do Ministério da Educação (MEC), a terceira versão foi muito semelhante à segunda, analisando-se o ensino de História. Nas palavras de Pereira e Rodrigues:

¹²⁴ PEREIRA, N.M., & RODRIGUES, M.C.M. (2018) **BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história**. Revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v 26. n. 107. 3/09/2018. ISSN 1068-2341. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em 06 Jan. 2024. p. 10.

¹²⁵ PEREIRA, N.M., & RODRIGUES, M.C.M. (2018) **BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história**. Revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v 26. n. 107. 3/09/2018. ISSN 1068-2341. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em 06 Jan. 2024. p.10

Importa, portanto, reconhecer dois elementos centrais que fazem parte dessa versão: o primeiro diz respeito ao modelo curricular conhecido como lista de conteúdos, o que se pôde observar já na segunda versão; o segundo [...] que diz respeito ao modo como esse currículo proposto ao ensino de história trabalha a temporalidade e constrói narrativa a partir dele na sua relação “prática” com o passado.¹²⁶

Entende-se que a versão final confirmou o que prenunciava a segunda. O currículo único foi oficializado como uma “lista de conteúdos” e a importante relação entre o presente e o passado acabou se tornando prática, ou seja, o passado está em um local distante do presente como uma espécie de necessidade lógica para que se tenha um presente, reduzido a uma esfera longínqua de discussões ou problematizações. Nas palavras do professor Rossano R. Sczip:

[...] a finalidade atribuída ao ensino de História na terceira versão da BNCC restringe-se a um elemento instrumental, com o qual o aluno deverá localizar acontecimentos no espaço e no tempo, porém, ao pensar essa contextualização restrita ao passado, como traz o texto, não dá indícios de como esse aluno possa operar com esse conhecimento no seu tempo, o presente.¹²⁷

A versão final da BNCC, referindo-se ao ensino de História, acaba por ser contrária à própria prática do historiador, uma vez que se sabe o quão importante é contextualizar um fato histórico. Com segurança, consigo lembrar de vários momentos em que a explicação prévia de um conteúdo a partir do seu contexto levou os estudantes a mais vezes interagirem e formularem questões e inclusive a assimilarem melhor o conteúdo lecionado. Portanto, a proposição de uma história com “contextualização restrita ao passado” tem como prejuízo a própria aprendizagem do estudante em relação a disciplina.

Ao que se refere às questões de gênero, a última versão traz o seguinte:

¹²⁶ Id. *ibid.* p.11

¹²⁷ SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo? Hegemonia e Contra-hegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular**. 2020, 273 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História.p.177. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69247>. Acesso em 08 Jan. 2024.

O fato de a terceira versão não se referir tanto ao tema das identidades de gênero e orientação sexual, nem pensar o Brasil na esteira da problematização da negritude e das experiências indígenas é demonstrativo de determinada concepção de ensino de história. De acordo com essa perspectiva, a aula de história não seria um espaço de construção de relações de pertencimentos ou lugar de alteridade, já que desconhece o modo como historicamente as identidades se constituem e a maneira como a memória nacional e as lutas em torno dela são construídas no Brasil.¹²⁸

Enfatiza-se o início da citação, que afirma que “o fato de a terceira versão não se referir tanto ao tema das identidades de gênero e orientação sexual”. O trecho demonstra a omissão de um tema/conteúdo tão pertinente e historicamente disputado por parte de grupos minoritários e que foi oculto por quem produziu a versão final da BNCC, a saber o Comitê Gestor indicado pelo MEC.¹²⁹

Recorrendo a Sczip, apresenta-se um resumo do que foram as três versões da BNCC em relação ao ensino e ao conhecimento da história:

A versão de 2015 esboçava como objetivo geral da disciplina de história, a preocupação em ler o mundo nas suas “dimensões sociais, políticas e culturais da existência social”. A versão de 2016 apresenta, já com alterações, uma formulação mais genérica sobre essa leitura de mundo. A versão de 2017, no entanto, é radicalmente diferente das duas anteriores. A legitimação da disciplina deve ser buscada, nessa versão, em questões “originárias do tempo presente”. Porém, não discute quais questões seriam essas.¹³⁰

Em suma, o processo de elaboração e “construção” da BNCC pode ser caracterizado como um movimento sem coesão entre as três versões apresentadas,

¹²⁸ PEREIRA, N.M., & RODRIGUES, M.C.M. (2018) **BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história**. Revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 26. n. 107. 3/09/2018. ISSN 1068-2341. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em 06 Jan. 2024. p.12

¹²⁹ BRASIL. Ministério Da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016**. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 144, 28 jul. 2016. Seção 1, pág. 16. Disponível em: <https://www.in.gov.br/material/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972>. Acesso em 08 Jan. 2024.

¹³⁰ SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo? Hegemonia e Contra-hegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular**. 2020, 273 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História.p.174-175. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69247>. Acesso em 08 Jan. 2024.

marcado por uma rapidez sem explicação aparente e que em sua última versão acabou por silenciar temas/conteúdos historicamente debatidos. Sua última versão, conforme a análise de professores e pesquisadores aqui apresentada, aponta que foram retirados da disciplina/componente curricular História elementos basilares a essa ciência, como a ampla contextualização, a problematização e a análise do passado como uma categoria/esfera que dialoga com o presente por meio das permanências e rupturas.

Depois de apresentar um breve panorama sobre o processo de elaboração da BNCC, com destaque para o quanto o ensino de História foi marcado pelo retrocesso quando se considera sua versão final (2017), e indicando o silenciamento quase total das questões de gênero e de outros temas socialmente relevantes, apresentar-se-á o que a BNCC propõe como “competências” e “habilidades” referentes ao conteúdo Reformas Religiosas para o 7º ano do Ensino Fundamental II. Recordar-se que tal conteúdo e série destinam-se ao produto didático em processo de elaboração.

Sobre as “Competências das Ciências Humanas” para o Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC em sua última versão propõe:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da **contextualização** marcada pelas noções de **tempo** e **espaço**, conceitos fundamentais da área. **Cognição** e **contexto** são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O **raciocínio espaço-temporal** baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. (grifos originais)¹³¹

A partir das palavras destacadas em negrito redigidas desta forma no documento original, entende-se que os alunos precisam estar aptos a saber fazer

¹³¹ **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). BRASIL, 2018, p.353. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 Jan. 2024.

‘contextualização’, compreensão da ‘relação tempo e espaço’, ‘cognição’ e o desenvolvimento do ‘raciocínio espaço-temporal’.

Concordo que tais “competências” sejam necessárias, todavia, simultaneamente – e não se trata apenas de uma questão de terminologia – penso que existam outras “capacidades” as quais os estudantes precisam ter para as quais precisam estar preparados, como: a capacidade de analisar discursos de cunho explorador, racista, misógino, xenófobo entre outros. Defendo, portanto, que um estudante deva ser formado para competências específicas de História, contudo, e para além disso, também para capacidades que levem a priorizar a dignidade humana, promoção social, senso crítico, luta pela manutenção e conquista de direitos políticos tendo como base sua percepção enquanto sujeito histórico.

Na continuação do documento, seguem de maneira específica os registros/informações sobre as Reformas Religiosas (Ensino Fundamental – Anos finais):

UNIDADE TEMÁTICA

Humanismos, Renascimento e o Novo Mundo.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.

HABILIDADES

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.¹³² (grifo nosso)

Identifica-se que o conteúdo ‘Reformas religiosas’ vem acompanhado de uma descrição referente a uma de suas consequências históricas, sendo ‘a cristandade fragmentada’, e enquanto fato histórico inserido na unidade temática ‘Humanismos Renascimento e o Novo Mundo’. Interpretando-se o que está posto no currículo, pode-se afirmar nas entrelinhas que inseriram as Reformas numa categoria de desdobramento dos temas estabelecidos como mais abrangentes. Na minha perspectiva enquanto professor, o Humanismo, Renascimento, Reformas Religiosas, Grandes Navegações e o Novo Mundo são conteúdos equivalentes em sua importância histórica, logo, peculiarmente discordo de se pensar a Reforma tão

¹³² **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** BRASIL, 2018, p.422-423

somente enquanto objeto de conhecimento, antes se deveria inseri-la como um conteúdo na unidade temática principal.

Em prosseguimento ao estudo das ‘Habilidades’, o currículo homologado espera que o aluno consiga ‘identificar’ e ‘relacionar’ em que se assemelham/conectam as Reformas Religiosas com ‘os processos culturais e sociais’ – possivelmente aqui referindo-se ao Humanismo e ao Renascimento – dentro do espaço geográfico ‘na Europa e na América’ (Novo Mundo). Nesse sentido, acredito que ter somente esse objetivo/habilidade sobre o mencionado conteúdo para o 7º ano do Ensino Fundamental II é muito pouco e por demais limitante.

No estado do Paraná, a partir da BNCC, foi elaborado e oficializado em 2021 o CREP. Em relação às Reformas Religiosas para os 7º anos, o documento paranaense apresenta:

UNIDADE TEMÁTICA
Humanismos, renascimentos e o novo mundo.
OBJETOS DE CONHECIMENTO
Reformas religiosas: a cristandade fragmentada
ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS
Reformas Religiosas e Contrarreforma.
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)
PR. EFO7HI05. a. 7. 08 Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais, sociais, políticos do período moderno na Europa, na América, na África e Ásia.
TRIMESTRE - 2º.¹³³

Constata-se que basicamente o currículo paranaense faz adaptações pontuais do documento nacional na medida em que acrescenta a ‘Contrarreforma’ ou ‘Reforma Católica’, inclui o estudo dos desdobramentos políticos do conteúdo e, na questão geográfica, além da influência da Europa e América, o CREP amplia a análise para África e Ásia. Todavia, quanto às mudanças, nota-se que não ocorreram alterações “estruturais” no encaminhamento da análise histórica do conteúdo.

Diante disso, e conforme demonstrado e argumentado tanto no capítulo anterior quanto neste, as Reformas Religiosas permitem ‘vinculações’ não somente sociais e culturais, mas políticas e econômicas. Tanto quanto já registrado, esse conteúdo possibilita a proposição das mulheres enquanto personagens protagonistas desse

¹³³ Currículo da Rede Estadual Paranaense. CREP. PARANÁ, 2021, p. 24

processo. Assim, entende-se que somente uma habilidade – e essa tal qual se apresenta – é insuficiente para efetivar uma aprendizagem minimamente satisfatória para os alunos da educação básica.

Reforçam-se aqui os elementos já preconizados sobre os prejuízos que o ensino de História teve com a homologação da terceira versão da BNCC. Ao analisar a “habilidade” esperada em relação às Reformas Religiosas para o 7º ano do Ensino Fundamental II, verifica-se a falta de problematizações mais amplas, ausência de relações de gênero, necessidade de se estabelecer relação entre o presente e o passado ou rupturas e permanências e uma contextualização limitada.

Concluindo este item, a partir do que a BNCC e o CREP apresentam, tenho a perspectiva de que o produto que estou desenvolvendo com o auxílio da professora orientadora poderá de alguma maneira preencher espaços e dar voz a questões silenciadas pelo currículo nacional e estadual quanto às Reformas Religiosas. Com isso, não pretendo ‘supervalorizar’ a importância do produto, mas, antes, reconhecer que este tem por objetivo trazer de maneira didática temas historicamente relevantes e não contemplados em documentos norteadores da educação básica brasileira e paranaense. Espero que de forma lúdica o produto venha, para além de ensinar, desenvolver de fato habilidades e competências mais próximas do que preconiza a ciência da história.

2.4.2 Análise do conteúdo Reformas Religiosas a partir do livro didático público.

O livro didático a ser analisado se chama História Sociedade & Cidadania¹³⁴ e é destinado ao 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Foi escrito pelo autor, doutor em educação, Alfredo Boulos Júnior, e distribuído pela Editora FTD no ano de 2018. Optou-se por escolher o manual didático que também apresenta o Manual do Professor, pois permitirá a análise tanto do material do estudante quanto do docente. Cabe observar que no caso da rede estadual de ensino paranaense, ocorre a disponibilização e solicitação aos professores/as de *slides* com os conteúdos a serem

¹³⁴ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano**: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. – 4. Ed – São Paulo: FTD, 2018.

leccionados para cada série e conforme organização trimestral, e sendo tal livro didático usado como referência para a produção destes, que juntamente com o referido livro são utilizados em sala de aula.

Optou-se por estudar o capítulo que aborda o conteúdo Reformas Religiosas na busca por verificar, e se possível identificar, como este recurso didático permite – ou não – as relações de gênero, em específico, a história das mulheres. Isso se deve ao fato de ser um recurso disponível gratuitamente na rede pública estadual de ensino para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. O pesquisador e professor universitário Edilson A. Chaves afirma que:

O livro didático se faz presente na vida da maior parte das escolas brasileiras, seja no processo de alfabetização, seja para o aprendizado das várias ciências que sustentam as disciplinas escolares. Em um universo diversificado de materiais para ensino já existentes, o livro ainda ocupa um papel central na escolarização de crianças e jovens.¹³⁵

Além da perspectiva geral da presença do livro didático nas instituições de ensino no país, sobre o ensino de História, o referido autor salienta:

O livro didático é um dos grandes responsáveis pela constituição de um conhecimento específico da História que, possivelmente, será entendido como verdadeiro e legítimo pela maior parte das pessoas comuns, já que foi transmitido pelos manuais ao longo da vida escolar das crianças e jovens.¹³⁶

Com base no que escreveu Chaves, compreende-se que é pertinente e necessário analisar o livro didático público e a maneira como os seus conteúdos são apresentados e ensinados a partir deste. Com essa perspectiva, buscar-se-á apresentar um panorama de como o já mencionado conteúdo é apresentado/explicado, bem como, como este se estabelece no que se refere às mulheres.

A doutora em História Ana Claudia Urban, em seu trabalho sobre os manuais didáticos, afirma:

[...] acredita-se que os manuais constituem-se como marcos definidores em relação ao período em que são produzidos e, por certo, tornam-se indicativos da forma pela qual o ensino de história foi entendido. Dessa maneira, infere-se que as discussões tendo os manuais como “fontes visíveis” contribuiram

¹³⁵ CHAVES, Edilson Aparecido. **O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia**. Educar em Revista. Curitiba. Brasil. v.35 n.77.p.159-181, set/out. 2019. P.160

¹³⁶ Id.ibid.p. 161

no sentido de se perceber como um código disciplinar voltado ao ensino de história foi pensado.¹³⁷

Conforme escreve Urban, os manuais didáticos destinados ao docente e/ou estudante transmitem “indicativos da forma pela qual o ensino de História foi entendido”, questão essa possível de verificar mais adiante ao examinar tanto o Manual do Professor quanto o livro do aluno. Por isso, ao escolher o capítulo já mencionado para análise, defende-se que o que se apresenta é tanto uma ‘fonte visível’ quanto uma das fontes mais acessadas pelos estudantes.

O estudo do livro didático citado, que teve sua coleção aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2020¹³⁸, foi dividido em três momentos. O primeiro diz respeito ao Manual do Professor, quando o autor do recurso faz textos direcionados aos docentes no sentido de auxiliá-los a entenderem o que propõe o material. O segundo traz o conteúdo dedicado totalmente aos alunos, contendo textos, imagens, atividades, dentre outros. Já o terceiro aponta as diretrizes que o Manual do Professor passa ao docente sobre como lecionar o conteúdo Reformas Religiosas.

A primeira parte do livro – Manual do Professor – tem 48 páginas que abordam oito títulos, a saber: i) Metodologia da História; ii) Metodologia de ensino-aprendizagem; iii) A Base Nacional Comum Curricular e o contexto atual; iv) As seções do livro; v) Projetos de Trabalho Interdisciplinar; vi) Avaliação; vii) Referências Bibliográficas; e, viii) Quadro de conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades - Orientações da parte específica.

Nos primeiros dois itens, o autor busca apresentar diferentes concepções da História, correntes historiográficas, conceitos e uma diversidade de recursos que estão disponíveis no material didático. Enfatiza-se nos dois primeiros textos a necessidade de o professor diversificar sua forma de lecionar os conteúdos curriculares.

O item três é integralmente dedicado a estudar a BNCC de maneira ampla e também específica para o ensino de História. Nota-se uma ‘preocupação’ do autor em

¹³⁷ Urban, A. C. (2016). **A didática da história nos manuais destinados à formação de professores**. *Diálogos*, 19(1), 275-287.

¹³⁸ O livro didático do 7º ano e os livros da coleção que engloba também o 6º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) foram aprovados para o Programa Nacional do Livro Didático cujo código da coleção é: 0382P20042. Para mais informações, acessar: <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/>. Acesso em 20 Abr. 2024.

afirmar que o material didático produzido está em total consonância com as competências e habilidades elencadas pela Base Nacional Comum Curricular.

No quarto item o objetivo do autor é auxiliar o professor a entender a estrutura dos capítulos, cada item de maneira minuciosa para que este tenha o melhor aproveitamento possível do recurso. Como exemplos, são indicados os *boxes*, atividades e materiais de apoio para preparação e utilização com os estudantes.

Nos itens cinco e seis, estabelecem-se ‘Propostas de trabalho interdisciplinar’ e ‘Orientações para Avaliação’, em que novamente se percebe o alinhamento do autor com o que preconiza os documentos oficiais no que tange a relação de um conteúdo com outras disciplinas e áreas do conhecimento denominadas de ‘interdisciplinaridade’. Além disso, trata sobre o processo avaliativo, que precisa ser realizado em vários momentos e de diferentes formas.

Os dois últimos textos – sete e oito – trazem todas as bibliografias que fundamentaram os textos anteriores, com destaque para autores com mais de uma obra utilizada, como: Circe Maria Fernandes Bittencourt, Fernando Hernández e Celso dos Santos Vasconcelos. Por fim, o que foi uma tônica durante toda essa primeira parte, o autor apresenta um quadro contendo o conteúdo, o objeto específico e a habilidade conforme a BNCC; reforça-se que o material produzido está totalmente de acordo com o que estipula os parâmetros curriculares nacionais.

É fundamental salientar que o Manual do Professor traz, em relação ao capítulo que trata das Reformas Religiosas, os seguintes tópicos: ‘Orientações Gerais’, ‘Encaminhamento’, ‘Mais Atividades’, ‘Texto de Apoio’, ‘Dialogando’ e ‘Respostas e Comentários’. De maneira sintética, nas ‘Orientações Gerais’, basicamente o conteúdo é apresentado brevemente e a relação deste com a habilidade da BNCC elencada. O ‘Encaminhamento’ trata de uma sugestão de como o professor pode abordar o conteúdo e seus subtemas com os estudantes em sala de aula. Já ‘Dialogando’, ‘Respostas e Comentários’ são indicações das respostas das atividades presentes nas últimas páginas do capítulo, e também possíveis comentários de questões mais amplas e abertas, propostas durante o transcorrer do capítulo. Em cada um desses tópicos sinteticamente citados e comentados, nota-se a preocupação do autor do material didático em dar ferramentas ao professor para que tenha o domínio de tudo que o capítulo traz sobre o conteúdo estudado.

Todavia, na percepção deste trabalho, a maior contribuição que o Manual do Professor traz ao docente no que tange às Reformas Religiosas está no tópico 'Textos de Apoio'. Por isso, citam-se os textos contidos no material didático e seus respectivos autores, a saber: 'John Wycliff' e 'A doutrina da predestinação', de Flávio Luizetto; 'Tetzel e Lutero entram em conflito', de Frederico Myconius; 'Erasmus de Roterdã – O porta-voz do humanismo', da Revista Nova Escola (Edição 1022 do ano de 2015); 'O luteranismo e o livro impresso', de Elizabeth L. Eisenstein; 'Uma nova sociedade', de Sonia Aparecida Siqueira; 'Como a Inquisição atuava no Brasil', de José Tadeu Arantes; 'Luteranismo na América Portuguesa' e 'Comunidades Luteranas', de João Klug; e, por fim, 'A tolerância religiosa na história', de Rodrigo de Souza Goulart. Ao todo são dez textos de apoio, o que reforça uma prática do autor de fundamentar teoricamente o conteúdo e dar ferramentas ao docente que irá lecioná-lo.

Na segunda parte de análise do material didático, quando se inicia o diálogo com o estudante depois das informações autorais e editoriais da obra, há uma apresentação direcionada exclusivamente aos alunos. Nesta 'carta', o autor descreve com riqueza de detalhes as etapas e os profissionais necessários para que o conhecimento escrito venha a se tornar um livro – como aquele no qual o estudante irá receber – e agradece de maneira geral todos que trabalharam e colaboraram para a produção daquela Coleção e também ao leitor daquela mensagem.

Ao final da apresentação, nas duas páginas seguintes, encontra-se o Sumário. Nessas páginas contendo letras e imagens coloridas estão escritos os títulos/conteúdos de 12 capítulos, com seus respectivos subtemas e indicação das páginas que contêm as atividades conforme cada capítulo. O Sumário termina com os itens Bibliografia e Mapas e informa que o número total de páginas do livro é 237.

O capítulo que trata das Reformas Religiosas é o de número cinco, intitulado 'Reforma e Contrarreforma'. Inicia-se na página 81 e termina na página 94, totalizando 13 páginas de textos, ilustrações, mapas, atividades de reflexão e atividades de retomada. É oportuno destacar que os recursos/fontes visuais utilizados no livro didático são encontrados em todas as páginas do capítulo. Tais recursos constituem-se de dois mapas, seis fotos e dez ilustrações mescladas em pinturas e xilogravuras.

Nesse aspecto, o referido material é apresentado tal qual escreveu Isaíde Bandeira Timbó:

[...] trabalhar com o livro didático requer uma série de conhecimentos, historiográficos e pedagógicos, que otimizem sua utilização percebendo-o como um documento que comporta vários outros documentos na sua estrutura, ou seja, além do texto principal de cada capítulo, um volume didático traz, em geral, uma série de fontes textuais e iconográficas, como também diferentes linguagens visuais.¹³⁹

De fato, no livro didático observado, conforme escreveu a autora, verificam-se ‘uma série de fontes textuais e iconográficas, como também diferentes linguagens visuais’. Na sequência serão indicadas algumas dessas ilustrações e suas respectivas relações com o conteúdo.

Na primeira página de estudo para o aluno referente às Reformas Religiosas, encontra-se um mapa brasileiro contendo em destaque na cor amarela os estados Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com o título ‘As primeiras comunidades luteranas no Brasil’. Logo abaixo, encontram-se perguntas direcionadas ao leitor – estudante –, que visam a estabelecer um ponto de contato quanto ao tema religião no Brasil. Seguem-se as informações e as respectivas perguntas utilizadas na primeira abordagem com o estudante:

Observe o mapa. Em quais estados se instalaram as primeiras comunidades luteranas no Brasil? Você sabe qual foi o povo que trouxe o luteranismo para o Brasil? Na época em que os luteranos chegaram ao Brasil, a religião oficial do Estado brasileira era a católica. Como será que eles faziam para praticar sua religião? Para o luteranismo, a leitura da Bíblia tem uma especial importância na prática religiosa. Você sabe por que isso acontece?¹⁴⁰

Essas perguntas intencionam desenvolver um interesse a partir dos questionamentos propostos em relação ao mapa e a uma foto em ‘preto e branco’ com a legenda: ‘Membros da Igreja Luterana da cidade de Ijuí, no estado do Rio Grande do Sul, em janeiro de 1909’. Depreende-se, sobre a primeira página do capítulo analisado, que o autor faz uma abordagem trazendo como espaço o Brasil, utilizando-se de um mapa e uma foto antiga. Por meio deste recurso, levanta indagações que se relacionam tanto com o século XIX quanto com o presente, no que tange ao tema Religião no país. De maneira objetiva, o autor aborda parcialmente o tema, partindo

¹³⁹ TIMBÓ, Isaíde Bandeira. Livro didático de história: cultura material escolar em destaque. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, Fortaleza, 2009. Texto apresentado. ANPUH, 2009.p. 4-51-9. (nessa citação páginas 4 e 5)

¹⁴⁰ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano**: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. – 4. Ed – São Paulo: FTD, 2018.p.81

do presente para o passado dentro de um espaço que é, em hipótese, previamente conhecido da maioria dos estudantes, no caso os estados brasileiros.

Portanto, essa abordagem, ainda que não integralmente, permite uma semelhança com o que afirmou Jörn Rüsen quanto às referências ao presente que o livro didático deve apresentar:

As referências ao presente não fazem desaparecer as diferenças entre o passado e o presente, mas as sondam de tal forma que na distância temporal entre o passado e o presente se vislumbra uma parte da perspectiva futura para o presente. Com tudo isso, um livro didático deveria levar em conta que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes foi dada.¹⁴¹

Ao trazer perguntas que buscam conectar os temas luteranismo e a religião no Brasil, fornecendo dados sobre as primeiras comunidades luteranas estabelecidas em solo brasileiro, o autor faz com que os estudantes que pertencem a essa denominação religiosa se sintam reconhecidos. Além disso, permite que pessoas que têm familiares e/ou amigos conhecidos que pertencem a esse segmento ou que conheçam um templo religioso dessa instituição possam refletir sobre o conteúdo.

Entendo que se possa argumentar e/ou criticar a abordagem inicial empreendida pelo autor no sentido de que é restrita ou mesmo limitada, quando se pensa na quantidade de estudantes que se identificam com o luteranismo no país. Contudo, por outro lado, talvez existam estudantes em regiões longínquas que sequer sabem da existência desse grupo religioso e, por isso, considero que fazer essa abordagem seja relevante.

O capítulo em estudo está estruturado com os subtemas: 'Motivos da Reforma'; 'Os primeiros reformadores'; 'Martinho Lutero'; 'A Reforma de Lutero'; 'A Igreja e a doutrina de Lutero'; 'João Calvino'; 'A Reforma na Inglaterra'; 'A Reforma Católica ou a Contrarreforma'; e, 'A Inquisição'. Pelos tópicos elencados, nota-se a predominância do estudo das Reformas, tendo como protagonista o alemão Martinho Lutero. Cada um dos subtítulos traz explicações didáticas ao leitor; percebe-se a preocupação do autor em trazer fontes primárias para endossar o que escreve, como: a xilogravura feita por Joerg Breu, de 1530, representando a venda de indulgências referente ao texto do subitem 'Motivos da Reforma'; a iluminura 'A morte de Jan Huss na fogueira',

¹⁴¹ **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Orgs. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.p. 126-127.

de 1485, produzida por Diebold Schilling, relacionada a ‘Os primeiros reformadores’; e a pintura – sem indicação de autoria - representando ‘A Reforma de Lutero’, uma vez que ilustra a tradução da Bíblia para o idioma alemão em 1521, bem como as Teses luteranas 24, 32 e 86 divulgadas em 1517 pelo mesmo reformador.

Com o objetivo de trazer a reflexão ao leitor, entre os subtítulos, mapas e fontes visuais estão os itens ‘Dialogando’, ‘Para saber mais’ e ‘Para refletir’. Esses propõem perguntas, textos com indagações de interpretação, para que o estudante tenha conhecimento de fatos que ocorreram simultaneamente à Reforma. Cita-se como exemplo o caso do ‘Para saber mais’, da página 87, que traz o título ‘A impressão de livros e a Reforma’, no qual ressalta-se a importância que a invenção da imprensa por Johannes Guttemberg teve para a rápida expansão dos escritos religiosos dos reformadores.

Nas três últimas páginas do capítulo, foram inseridas as ‘Atividades’. As primeiras duas páginas – 92 e 93 – pertencem ao assunto ‘Retomando’, e conforme sugere o nome, as questões solicitadas na prática são de revisão dos conteúdos dantes estudados. Já na última página do capítulo, o tópico ‘Leitura e escrita em História’, seguido do título ‘Vozes do Presente’, o autor propõe uma atividade de interpretação de texto, apresentando o trecho traduzido para o português da música ‘*Sunday Bloody Sunday*’, da banda U2. Na atividade ele contextualiza explicando que a música refere-se a uma manifestação de cunho político e religioso reprimida a tiros pelo exército britânico. Em seguida, apresenta o seguinte trecho da música:

Sunday Bloody Sunday (Domingo sangrento)
 Não posso acreditar nas notícias de hoje
 Não posso fechar os olhos e fazê-las desaparecer
 Por quanto tempo, por quanto tempo teremos de cantar essa canção?
 [...]
 Há muitos derrotados, mas me diga: quem ganhou?
 As trincheiras cavadas em nossos corações
 E mães, filhos, irmãos, irmãs dilacerados.
 [...]
 A batalha real apenas começou
 Para reivindicar a vitória de Jesus¹⁴²

É possível reconhecer nos primeiros versos que a música trata de um fato triste e lamentável. Palavras como “derrotados”, “trincheiras cavadas” e “dilacerados” são

¹⁴² U2. **Sunday Bloody Sunday**. Tradução do autor. In: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano**: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. – 4. Ed – São Paulo: FTD, 2018.p.94

indicadoras de sofrimentos oriundos da guerra. E o trecho final, citando o nome máximo do cristianismo – Jesus – sugere ao estudante tratar-se de algo ligado à religião cristã. Com isso, pode-se afirmar que mesmo não ouvindo a música por completo e/ou não conhecendo a banda, o estudante consegue compreender no contexto do que ela trata e responder em seguida às três perguntas da atividade, quais sejam:

- a) Qual o sentimento expressado pelo autor?
- b) O que ele quer dizer com “Há muitos derrotados, mas me diga: quem ganhou?”
- c) Ainda existem pessoas que não respeitam a escolha religiosa de outras? O que poderíamos fazer para mudar essa situação?¹⁴³

As três questões citadas são interpretativas, no sentido de que o estudante precisa usar de subjetividade para respondê-las. Contudo, destaca-se a última, que na prática são ‘duas em uma’: “Ainda existem pessoas que não respeitam a escolha religiosa de outras? O que poderíamos fazer para mudar essa situação?”. Nesse caso, o estudante é levado a pensar sobre o preconceito religioso e a propor soluções para enfrentá-lo.

Com essas três perguntas reflexivas, o capítulo sobre o conteúdo Reformas Religiosas se encerra, sendo a página seguinte o começo de outro conteúdo. Até este momento, ressaltou-se o material didático quanto a sua fundamentação teórica, bem como, destacou-se sua abordagem inicial dentro do espaço Brasil, além da relação estabelecida com o tema Religião na perspectiva da história recente do país. Contudo, não obstante esses aspectos positivos, questiona-se: o que tem a dizer esse conteúdo sobre a já explicitada participação das mulheres no processo histórico das Reformas Religiosas? Iniciar-se-á essa análise.

Foram encontradas no referido capítulo quatro referências em relação ao gênero feminino. Dessas, uma referência sagrada, duas referências que são menções classificadas como coadjuvantes e uma referência à palavra ‘mulheres’, todavia sem maiores problematizações.

As primeiras duas menções ao gênero feminino ocorrem no subtema ‘A Reforma na Inglaterra’, na página 89 do material, referindo-se ao rei Henrique VIII, conforme segue:

¹⁴³ BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano**: ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. – 4. Ed – São Paulo: FTD, 2018.p.94

Então, pediu que o papa **anulasse seu casamento com Catarina de Aragão (filha dos reis da Espanha) dizendo que ela não conseguia lhe dar um filho homem** para ser seu herdeiro. Ao ter seu pedido negado pelo papa, Henrique VIII decidiu agir: rompeu com a Igreja de Roma (1531) **e se casou novamente; desta vez com Ana Bolena, uma dama da corte.**¹⁴⁴ (grifo nosso)

Como se pode observar, as menções a Catarina de Aragão e a Ana Bolena estão ali para fazer o leitor entender que a Reforma na Inglaterra está diretamente vinculada a um divórcio e a um segundo casamento do rei Henrique VIII. Nitidamente, as mulheres mencionadas são pertencentes a um fato histórico na condição de coadjuvantes. Inclusive, nota-se que a frase constante no material “Ao ter seu pedido negado pelo papa, Henrique VIII decidiu agir” apenas reforça a total centralidade na figura do monarca inglês.

Volta a aparecer uma figura feminina na página 91 relacionada ao item ‘A Reforma Católica ou a Contrarreforma’ no âmbito do sagrado, quando se faz a lista de decisões tomadas no Concílio de Trento, indica-se que uma entre tais decisões foi: “conservou os sete sacramentos e o culto à Virgem Maria e aos santos;”¹⁴⁵. Essa referência sobre a conservação por parte dos católicos do culto à Virgem Maria está no livro didático como uma das decisões mais relevantes do concílio já citado, todavia, sem maiores discussões ou argumentações sobre a figura feminina no sagrado, apenas como um item de uma lista.

Por último, no tópico ‘A Inquisição’ localizado na mesma página do item anterior, aparece a palavra ‘mulheres’ no seguinte trecho: “[...] As principais vítimas da Inquisição foram hereges, protestantes, judeus e mulheres consideradas bruxas [...]”¹⁴⁶. Na única vez que a palavra ‘mulheres’ é utilizada em todo o capítulo sua aparição vincula-se diretamente às bruxas no contexto de serem perseguidas/punidas pela Inquisição, novamente, sem maiores problematizações de que, às vezes, essas ditas “bruxas” em sua maioria foram as que viviam isoladas e eram denunciadas por serem belas ou terem um conhecimento razoável da medicina natural.

Dessa maneira, o capítulo sobre as Reformas Religiosas do livro didático analisado não trouxe a relevância e as problematizações da história das mulheres no âmbito das Reformas Religiosas. Inclusive negligenciou outras abordagens que

¹⁴⁴ Id. ibid. p. 89

¹⁴⁵ Id. ibid. p. 91

¹⁴⁶ Id. ibid. op. cit

poderiam ter sido feitas sobre as biografias de Catarina de Aragão, mencionada apenas como filha dos reis da Espanha; Ana Bolena, citada tão somente enquanto dama da corte. Igualmente poderia ter sido feito um *boxe* quanto à mulher na esfera do sagrado ao mencionar a manutenção do culto à Virgem Maria no Concílio de Trento. E quando relacionam-se ‘mulheres’ e “bruxas”, como já descrito, um aprofundamento deveria ter sido empreendido para que os estudantes tivessem uma diversidade de conhecimentos.

A negligência e o silenciamento sobre a história das mulheres por parte de quem escreveu o material didático e pelos outros profissionais que o acompanharam na difícil empreitada de produzir tal material ocorre em parte pelo que escreveu Allain Choppin:

[...] isso também pode se dever ao fato de que o pesquisador não chegou a abandonar os preconceitos constitutivos de sua própria identidade cultural. Essas escolhas e esses silêncios remetem à delicada questão do papel do pesquisador e de sua impossível objetividade.¹⁴⁷

Entende-se dessa forma que o autor do livro didático, como sujeito histórico pertencente a um grupo social influenciado por aspectos políticos, econômicos e culturais, em certa medida, vai reproduzir essas influências no seu trabalho enquanto escritor. Logo, quando se pensa que a BNCC, enquanto documento que dá o parâmetro para o que se escreve, igualmente comete o mesmo silenciamento e negligência, poder-se-ia pensar então que o autor tem como justificativa a sociedade em que este está inserido – sociedade brasileira – e o próprio currículo nacional. Contudo, Choppin em outro momento, diz:

Não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela.¹⁴⁸

Portanto, essa análise, parafraseando Allain Choppin, está “prestando atenção àquilo que eles silenciam” no que tange à história das mulheres, não somente no conteúdo das Reformas Religiosas mas em outros que essa seria plenamente

¹⁴⁷ CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa.** São Paulo. V.30. n.3, p. 549-566, set/dez. 2004.p. 556

¹⁴⁸ Id.ibid.p. 557

possível. Essa análise concorda também com o que escreveu Jörn Rüsen quanto ao livro didático sobre sua relação com o aluno:

[...] A relação com os alunos, contudo, não se reduz a levar em conta as possibilidades de compreensão. Todavia, a matéria apresentada **tem que guardar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos e alunas**, sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades de vida, bem como com as experiências cotidianas, como é a situação da infância e juventude, do colégio e também do conflito de gerações.¹⁴⁹ **(grifo nosso)**

Para Rüsen, além de ‘compreender’ o que está escrito e sendo ensinado no livro didático, os “alunos e alunas” precisam “guardar uma relação com as experiências e expectativas”, com a matéria escrita/ensinada. Nesse sentido, não se sabe quais são as experiências e as expectativas que as meninas e adolescentes que estudaram e estudam o conteúdo Reformas Religiosas do livro didático analisado precisam encontrar.

Fundamentado no que escreveram Edilson A. Chaves, Ana Claudia Urban, Allain Choppin, Jörn Rüsen, dentre outros pesquisadores que estudam os manuais didáticos, considero que os currículos nacional e estadual, bem como os autores dos livros didáticos para docentes e discentes precisam rever suas perspectivas. É necessário que seja acrescida a história das mulheres, assim como a de outros grupos negligenciados pelos governos, currículos, livros, mas não pela História.

Concluindo essa análise, não espero esgotar o tema e tão pouco dizer que o manual didático produzido não foi e/ou não é relevante para o ensino de História. Mas, antes, afirmo que mesmo um livro didático com contribuições ao ensino pode, por influência do currículo estabelecido, do sistema político, econômico e cultural silenciar e negligenciar – intencionalmente ou não – personagens e grupos que, tal qual reis, rainhas, guerras, tratados, revolucionários e outros fazem a história acontecer.

A seguir, no terceiro e último capítulo, serão abordados e discutidos o conceito de jogo e gamificação, bem como, as razões que levam o ato de jogar ser atraente para crianças e adolescentes. Por fim, será apresentado o produto dessa dissertação, um jogo que dentre outros objetivos, pretende dar visibilidade as mulheres

¹⁴⁹ **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Orgs. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.p. 116.

protagonistas das Reformas Religiosas e conforme já estudado, foram e são negligenciadas pelos escritos hegemônicos.

CAPÍTULO 3

O JOGO E A GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste terceiro e último capítulo, foram elaborados cinco itens que estão direcionados e interligados quanto ao produto didático que essa dissertação disponibiliza.

No primeiro item, fundamentando-se em Johan Huizinga, Roger Caillois e Jeferson Retondar será discutido o que vem a ser o jogo, e como os já referidos autores ora concordam e ora divergem sobre o significado do jogo para a humanidade. Em seu final, com base no que escreveu Jean Chateau se pensará os contributos do jogo para a criança e a relação natural da infância com a ludicidade.

Para o segundo item, contou-se com as produções sobretudo de Raul Inácio Busarello, Claudia Monteiro, Marcelo Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira para a compreensão do que vem a ser a metodologia ativa de ensino denominada gamificação, e também, sobre como é possível promover o ensino de História por meio de jogos, desde que feito de maneira planejada e didática.

Depois das conceituações de jogo e gamificação e da verificação que o ensino de História pode ser empreendido por meio de jogos, o terceiro item traz a experiência desse professor/pesquisador de como foi desafiador encontrar o modelo de jogo que acredita ser o mais coerente considerando a realidade escolar na qual trabalha.

O quarto item é a apresentação do jogo em si, denominado “O Desafio das Reformas Religiosas – Homens e Mulheres Protagonistas”, e de como jogá-lo. Este produto é o resultado dos esforços dedicados desde o começo do mestrado, e que é verificável por meio da leitura dos capítulos e itens anteriores.

No término do capítulo, o quinto item reserva sugestões de proposições didáticas, para que o jogo não seja um fim em si mesmo e que permita ao docente sua utilização para estudos e reflexões mais aprofundados com seus estudantes, bem como, é possível por meio de ficha individual avaliar em que medida o jogo alcançou seu objetivo de destacar o protagonismo das mulheres.

Espero que essa jornada termine satisfatoriamente!

3.1 CONCEITUAÇÕES DO QUE É O JOGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

O gostar de jogos deste professor que vos escreve vem desde criança quando jogava futebol, perpassando a adolescência, época em que aprendeu a jogar xadrez, bem como, nos momentos ociosos da escola, quando se divertia jogando ‘stop’, ‘jogo da velha’, ‘forca’, dentre outros. No percurso da graduação, o interesse em diversificar a metodologia de ensino me levou também a buscar o jogo como recurso didático, por perceber e considerar que esse despertava – e desperta – maior interesse dos estudantes e facilita a aprendizagem.

Para compreender melhor o que vem a ser o jogo, buscou-se a definição em alguns estudiosos. O primeiro deles, o historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945), autor do livro *Homo Ludens*, conceitua:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida cotidiana’.¹⁵⁰

Embora o autor estabeleça uma definição do que vem a ser o jogo, na mesma obra, indica que esse não se limita a uma descrição exata, mas antes, a algo imbricado biologicamente ao ser humano, conforme segue:

O jogo é uma função do ser vivo, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características.¹⁵¹

No decorrer de seus estudos, Huizinga acredita que o jogo seja um fator cultural. São quatro as características que o autor menciona, as quais limitariam escrever conforme as citações anteriores, e estão ligadas umas às outras, sendo a primeira delas o fato de o jogo ser algo livre.

A primeira característica é a liberdade do jogo, ela é fundamental para que esse elemento lúdico se individualize como tal. Com isso, pode-se afirmar que, na

¹⁵⁰ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 9ª edição revista e atualizada. São Paulo: Perspectiva, 2019.p.36-37.

¹⁵¹ Id.ibid.p.8-9.

perspectiva do autor, o ato de jogar em hipótese alguma deve ocorrer por meio da imposição, pois seria contrário à própria característica da atividade de jogar.

O segundo elemento que caracteriza o jogo na perspectiva de Huizinga é a “evasão da vida real”¹⁵². A experiência de jogar coloca aqueles que dela participam em outra realidade. Nesse sentido, durante o período da experiência, o jogador geralmente vive em uma esfera/dimensão temporária à parte, da qual ele pode ser inteiro, parcial ou pouco absorvido.

A terceira característica do jogo é o isolamento e a limitação temporal¹⁵³. Embora o jogo leve seus participantes a outra esfera, ele tem um período próprio de existência, uma fantasia com regras próprias que precisam ser seguidas de maneira compromissada, mas que têm um prazo de validade. O ato de jogar implica que haverá um começo e um final determinados:

É esta a terceira de suas características principais: seu isolamento, sua limitação. [...] O jogo começa e, num momento preciso, termina. Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto ocorre, tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo após ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória.

Nessa citação, o autor chama a atenção para o fato de que o reforço do jogo é um fenômeno cultural, algo que se conserva na memória daqueles que o praticam. Essa permanência é passível de comprovação pela memória que cada pessoa que já jogou tem. As memórias podem ser mais contundentes na infância e na adolescência numa perspectiva de vivência escolar, conforme relatado no começo desse texto, e também nas relações familiares, com amigos e/ou outras pessoas que marcaram o convívio envolvendo jogos.

Ao se pensar na realidade em sala de aula, compreende-se que um estudante, ao escolher participar do jogo livremente, adentra outra esfera. E estando temporalmente compromissado com as regras e limites do jogo, mesmo depois do término desse momento lúdico, ele guardará o registro da experiência em seu pensamento, e esse poderá permanecer em sua mente por tempo indeterminado, devido ao grau de absorção/significado que a experiência teve naquele momento.

¹⁵² Id. ibid. p. 10.

¹⁵³ Id. ibid. p. 11.

Em sua quarta e última característica sobre o jogo, Huizinga faz uma afirmação: “[...] ele cria ordem e é ordem”¹⁵⁴. Com essa indicação, o autor ensina que o jogo, por meio das regras, contém uma ordem perfeita. Cada jogador precisa respeitar aquilo que é acordado antes do início do jogo e durante sua realização. Cria-se assim a ordem e a manutenção, numa realidade que é diferenciada, temporária, limitada e organizada. De igual forma, o autor expressa que “Quanto mais estiver presente o elemento competitivo, mais apaixonante se torna o jogo”¹⁵⁵.

Com base nessa perspectiva, uma das preocupações acerca do jogo a ser apresentado como produto neste estudo é a construção de uma competição saudável. Por vezes, observa-se um clima de rivalidades e disputas no ambiente escolar, que se origina por vários motivos, tais como a excessiva cobrança dos pais e/ou responsáveis em relação ao desempenho dos estudantes; o ego elevado de muitos discentes; e, por parte de alguns adolescentes, o não saber lidar com o ‘não’, com a derrota e/ou mau desempenho.

Considerando-se o exposto, é fundamental pensar em um produto que desperte a competitividade, para que os estudantes se interessem. Entretanto, é importante que as regras e os critérios priorizem a valorização de todos os participantes da experiência que é jogar, para que o jogo não seja um fim em si. Isso será problematizado mais adiante.

O jogo/produto da dissertação será físico, com cartas que tenham informações/conhecimentos que deverão ser suporte de reflexão aos jogadores estudantes, e que estimulem o pensamento crítico. Nesse aspecto, Huizinga contribui da seguinte maneira:

Os jogos de cartas mais intelectualizados dão ampla oportunidade para a manifestação das tendências associativas, e, aliás, é aqui que se manifesta mais fortemente o elemento de seriedade ou até de excesso de seriedade.¹⁵⁶

Mesmo em uma época tomada pela tecnologia digital, quando o assunto é jogo, ainda é possível notar que os estudantes gostam de jogos que utilizam recursos físicos, em especial as cartas. O exemplo mais comum no colégio em que leciono é o jogo de cartas Uno, em que vence aquele jogador que conseguir jogar todas as cartas

¹⁵⁴ Id. ibid. p. 12

¹⁵⁵ Id. Ibid. p. 13

¹⁵⁶ Id. ibid. p. 259.

conforme numeração, cor e/ou símbolo. O jogo Uno leva os estudantes a se concentrarem para se desfazer de suas cartas assim que possível, bem como falar a palavra ‘Uno’ quando estiverem apenas com uma carta para que tenham a possibilidade de vencer. Embora a proposta do jogo/produto seja diferente daquela apresentada pelo jogo Uno – pois se trata de a carta fornecer conteúdo histórico –, o estudante precisará estar atento e ser dinâmico para realizar sua jogada.

Ainda sobre a conceituação do que vem a ser o jogo, o sociólogo Roger Caillois, depois de estudar a produção de Huizinga, considerou que a definição do historiador alemão, embora de grande ajuda, deixava lacunas em relação a outros elementos pertinentes ao jogo. E mesmo concordando com alguns princípios, divergiu e aprofundou outras questões.

A principal divergência de Caillois em relação a Huizinga diz respeito à questão do jogo enquanto fundador da cultura ou não, conforme ele escreve:

Huizinga, contudo, em 1938, em sua obra capital *Homo ludens*, defende a tese exatamente inversa: **é a cultura que vem do jogo**. Este é ao mesmo tempo liberdade e invenção, fantasia e disciplina. Todas as manifestações importantes da cultura basearam-se nele. [...] **‘Teria tudo se originado do jogo?’**, perguntamo-nos ao chegar ao fim do *Homo ludens*. **As duas teses praticamente se contradizem**. Creio que ninguém nunca as confrontou, seja para optar por uma delas, seja para articulá-las. Mas é preciso confessar que um acordo fácil parece bem distante. Mas, quanto a mim, não creio na impossibilidade de resolver a antinomia. **O espírito do jogo é essencial à cultura, mas jogos e brinquedos, ao longo da história, são realmente os resíduos dessa cultura.**¹⁵⁷ (grifo nosso)

Para Huizinga, o jogo foi um elemento criador da cultura e está presente de maneira indistinta em todos os aspectos que envolvem as diversas sociedades. Por sua vez, Caillois traz a ideia dos jogos enquanto ‘resíduos’ das culturas. Nessa perspectiva, enquanto elemento residual da cultura, compreende-se que o jogo é um elemento derivado culturalmente e não um criador dessa.

O estudioso francês também se posiciona criticando a própria ‘disputa’ entre “quem derivou-se de quem” quando se trata do jogo e da cultura. Para ele, não faz sentido a discussão ao considerar exclusivamente os dois elementos. Na perspectiva de Caillois:

¹⁵⁷ CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.p.106-107.

No fim, a questão de saber quem precedeu quem – o jogo ou a estrutura séria - aparece então como algo inútil. Explicar os jogos a partir das leis, costumes e liturgias ou, ao contrário, explicar a jurisprudência, a liturgia, as regras da estratégia, do silogismo ou da estética pelo espírito de jogo são operações complementares, igualmente fecundas, se não se considerarem exclusivas. As estruturas do jogo e as estruturas úteis são muitas vezes idênticas, mas as atividades respectivas por ela ordenadas são irredutíveis uma à outra em um tempo e em lugar determinados. São exercidas, de todo modo, em campos incompatíveis. Contudo, o que se expressa nos jogos não é diferente daquilo que uma cultura expressa. As motivações coincidem. É claro que, com o passar do tempo e com a evolução de uma cultura, o que era instituição certamente pode acabar se degradando.¹⁵⁸

Destaca-se da citação que a querela de “quem originou quem” não é algo em que se deva debruçar quando se pensa exclusivamente em tais categorias. Caillois traz a ideia de complementaridade, ou seja, um se expressa no outro, e não deve haver disputa quanto ao jogo e à cultura, igualmente afirmando que tanto um quanto o outro se modificam.

Ainda sobre a última citação, embora não me sinta bem com a expressão “evolução de uma cultura”, concordo com o pensamento de que as culturas se transformam/modificam e nesse processo os jogos também se alternam. Um exemplo da minha infância talvez sirva para ilustrar tal transformação tanto cultural quanto do jogo. Quando criança, eu jogava/brincava um jogo/brincadeira chamado em minha localidade de ‘Cinco Marias’. Basicamente consistia em deixar cinco pedras (as ‘Marias’) em uma superfície, e com uma das mãos lançar uma pedra para o alto; em seguida com a mesma mão deveria pegar outra pedra entre aquelas que estavam na superfície e concluir o movimento pegando a pedra lançada ao alto. Dessa maneira, ao término da jogada, eu teria duas pedras em minha mão, no caso, a pedra lançada ao ar e a outra recolhida da mesa.

Atualmente, não observo/encontro crianças e adolescentes brincando desse jogo. Isso não significa que tenha deixado de existir, mas em minha localidade, e inclusive no ambiente escolar onde leciono, faz anos que não vejo mais. Penso na minha geração: éramos crianças e adolescentes culturalmente afeitos a jogos/brincadeiras manuais que adaptavam recursos disponíveis facilmente nos bairros populares, como pneus, pedras, pedaços de madeira, garrafas plásticas, entre outros objetos. Isso considerando-se o bairro de classe baixa em que vivi e os meus pais que não disponibilizavam de recursos para comprar brinquedos/jogos novos e/ou

¹⁵⁸ Id. *ibid.* p. 115.

de maior custo financeiro. Todavia, os anos se passaram e o advento da internet e o avanço da cultura digital chegaram. A cultura de brincadeiras/jogos de 'rua' e/ou manuais foi se modificando e sendo substituída, até mesmo nos bairros populares, em sua maior parte, pela cultura dos jogos virtuais. A conclusão a que chego com esse exemplo é que, em comparação com a minha época de criança, a cultura mudou e os tipos de jogos também, mas não o interesse de crianças e adolescentes pelo lúdico, seja essa manifestação lúdica, física (presencial) e/ou virtual.

Sobre como Caillois compreende o jogo enquanto atividade, seguem as características que o autor traz como sendo essenciais:

- 1º) livre: à qual o jogador não pode ser obrigado, pois o jogo perderia imediatamente sua natureza de divertimento atraente e alegre;
- 2º) separada: circunscrito em limites de espaço e de tempo previamente definidos;
- 3º) incerta: cujo desenrolamento não pode ser determinado nem o resultado obtido de antemão, pois uma certa liberdade na necessidade de inventar é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador;
- 4º) improdutiva: pois não cria bens, nem riqueza, nem qualquer tipo de elemento novo; salvo deslocamento de propriedade no interior do círculo dos jogadores, resulta em uma situação idêntica àquela do início da partida;
- 5º) regrada: submetida às convenções que suspendem as leis ordinárias e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
- 6º) fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade diferente ou de franca irrealidade em relação à vida cotidiana.¹⁵⁹

Quando se estabelece uma comparação entre os aspectos essenciais do jogo proposto por Caillois com aqueles elencados por Huizinga, verificam-se semelhanças e diferenças. Os dois autores concordam que o jogo tenha como característica a liberdade, isto é, que seja livre. Igualmente, Caillois compreende que o jogo em si é “fictício”, “separado” e “regrado” o que respectivamente foi expresso por Huizinga como “evasão da vida real”, “isolamento e limitação temporal” e “criador de ordem e ordem”.

Verificam-se diferenças no que tange às duas características defendidas por Caillois e não abordadas pelo historiador alemão enquanto essenciais, que se referem ao jogo como sendo atividade “incerta” e “improdutiva”. Nesse aspecto, ressalta-se que essa “incerteza” do jogo, isto é, essa imprevisibilidade que o jogo tem, contribui para que haja a dita “emoção” em acompanhar e jogar entre os jogadores. Entende-se que se o jogo não tivesse como característica a possibilidade de “reviravoltas”, isso

¹⁵⁹ Id. ibid. p.42

levaria em grande medida à perda do interesse, pois não haveria curiosidade em disputar algo que logo de início já se saberia o resultado.

Quanto à característica “improdutiva”, penso que precisa ser problematizada. Conforme escrito pelo autor, o jogo não produz “bens”. Mesmo salientando que o autor se refere ao sentido material do termo, há que se pensar que alguns jogos, quando disputados em campeonatos, rendem premiações e recursos em dinheiro. No campo dos estudos, considera-se que os jogos facilitam a aquisição de ganhos intelectuais quando, por exemplo, o jogador precisa se concentrar para poder apresentar um bom desempenho, refletir sobre suas ações, e controlar a ansiedade para conseguir êxito.

Ainda sobre os estudos de Caillois referentes ao jogo, o autor classificou esses em quatro tipos: “*Agôn* (Competição), *Alea* (Sorte), *Mimicry* (Simulacro) e *Ilinx* (Vertigem)”¹⁶⁰. O jogo/produto que será exposto em item posterior classifica-se como um jogo de competição (*Agôn*), pois tem como prerrogativa a identificação de um vencedor ao seu término. Contudo quanto à predominância da competição, pode-se afirmar que também há neste jogo o elemento sorte (*Alea*), uma vez que existem cartas bônus que podem modificar o andamento do jogo.

Ao tratar sobre a classificação dos jogos e citar exemplos, Caillois enfatiza o que denominou de “corrupção dos jogos”¹⁶¹, que se verifica por meio da “contaminação da vida cotidiana”¹⁶². Nas palavras do autor, a corrupção dos jogos pode ser sintetizada da seguinte maneira: “O que era prazer, torna-se ideia fixa; o que era evasão, torna-se obrigação; o que era divertimento, torna-se paixão, obsessão e fonte de angústia. O princípio do jogo está corrompido”¹⁶³.

Depreende-se desse tema – corrupção dos jogos –, que os profissionais da educação precisam estar atentos quando levam a atividade lúdica por meio do jogo, para que o façam em um ambiente favorável e com limites. É recomendável que antes de trazer o jogo para a sala de aula, façam uma exposição que ressalte a importância do respeito ao próximo e os limites que o jogo deve ter.

Tendo apresentado a crítica à conceituação de jogo definida por Huizinga, e proposto as características e o entendimento quanto à corrupção da atividade, Caillois ressalta:

¹⁶⁰ Id. *ibid.* p. 104.

¹⁶¹ Id. *ibid.* p. 87.

¹⁶² Id. *ibid.* *op. cit.*

¹⁶³ Id. *ibid.* p. 89.

Com efeito, o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e geralmente realizada dentro de limites precisos de tempo e de lugar. Há um espaço do jogo: de acordo com casos, a amarelinha, o tabuleiro de xadrez, o de damas, o estádio, a pista, o campo, o ringue, o palco, a arena, etc. Nada do que acontece no exterior da fronteira ideal tem importância. Sair do recinto por erro, por acidente ou por necessidade, lançar a bola para além do terreno ora desqualifica, ora acarreta uma penalidade. É preciso retomar o jogo na fronteira estabelecida. O mesmo vale para o tempo: a partida começa e acaba ao sinal dado.¹⁶⁴

A definição de jogo, na perspectiva de Caillois, e seus respectivos exemplos quanto à questão dos “limites precisos de tempo e lugar” permitem refletir sobre a escola – instituições de ensino – enquanto um lugar interessante para a realização dos jogos. Isso porque em regra pode-se dizer que no ambiente escolar se reúnem pessoas com idades similares, que desenvolvem uma convivência comum com períodos de lazer e de seriedade.

Em linhas gerais, na observação da rotina escolar, pode-se afirmar – embora existam exceções – que a disciplina que tem primazia em seu conjunto de conteúdos para ensinar jogos aos estudantes é a Educação Física. Contudo, defendo que outras disciplinas possam utilizar esse recurso para que os estudantes tenham a facilitação do conteúdo. Nesse sentido, ainda no campo da observação do cotidiano escolar, a aula mais desejada pela maioria dos estudantes é de fato a disciplina de Educação Física, pois no imaginário da maioria dos estudantes tal disciplina proporciona a brincadeira/jogo que é, para além de uma diversão, uma forma de os estudantes saírem do espaço fechado e rotineiro denominado sala de aula.

Nesse contexto, indaga-se se outras disciplinas, e nesse caso especialmente a disciplina de História, poderiam utilizar também os jogos como recurso de ensino para dar suporte à aprendizagem de crianças e adolescentes. Evidentemente, não se está falando que todas as aulas e/ou conteúdos utilizariam necessariamente o recurso jogo, tampouco que todas as aulas precisam trazer ‘adrenalina’ aos discentes. De fato, a questão que se discute aqui é a ludicidade e o quanto o jogo contribui nesse aspecto.

O doutor em Educação Física, Jeferson Retondar, em seu livro *Teoria do Jogo*, ao tratar sobre a aprendizagem de estudantes (crianças e adolescentes) por meio do jogo afirma:

¹⁶⁴ Id. *ibid.* p.37-38.

Não somos suficientemente ingênuos para acreditar que o jogo, quando apropriado como intervenção séria, do ponto de vista da formação, na realidade, resolverá todos os problemas dos indivíduos e da sociedade. Temos a certeza e a convicção de que se não podemos mudar as pessoas e o mundo podemos mudar a relação que estabelecemos com as pessoas e com o mundo. E aí o espaço do jogo é um dos espaços possíveis de aprendizagem e de crescimento.¹⁶⁵

O autor enfatiza que o jogo não é a solução para todos os problemas, mas concebe que esse é um instrumento que, para além de ensinar conteúdos, auxilia os alunos na aquisição de condutas assertivas em relação a si próprios e aos outros.

Para o autor, o jogo pode ser definido como: “[...] antes de tudo uma atividade, isto é, uma ação humana pautada por uma intenção que se justifica por si mesma, sob o pano de fundo do universo imaginário, balizado por regras”¹⁶⁶. Ressalta-se que a “intenção” do professor é pensar estratégias no sentido de que o jogo seja uma atividade prazerosa para o estudante, sem esquecer que o ato de ensinar também deve estar relacionado.

Com base em estudos realizados sobre Piaget¹⁶⁷, Retondar afirma:

Na etapa da autonomia, é que a criança perceberá a consciência da importância das regras no jogo e para sua própria vida. A fase da autonomia pressupõe crianças entre 11, 12 anos que vai até a percepção adulta das regras no jogo. Mas não podemos deixar de mencionar que a consciência da evolução das regras nos jogos não se dá somente por uma apreensão racional da criança, mas, antes de tudo, por sua relação afetiva com elas.¹⁶⁸

Nesse sentido, destaca-se que a criança e o adolescente – estudantes – têm no jogo o trabalho tanto da racionalidade quanto da emoção. Conforme o autor, ocorre o estabelecimento da “apreensão racional”, bem como da “relação afetiva”. Reforça-se aqui o que foi escrito por outros estudiosos: este processo precisa ser voluntário, isto é, a criança e o adolescente precisam querer fazer. E com certeza o discente estará mais propenso a querer jogar/brincar com algo se quem o convida estabelece uma relação afetiva em seu cotidiano.

Ressalta-se que o docente, para conquistar a voluntariedade de sua classe/turma na totalidade ou na maioria, precisa no cotidiano escolar agregar em sua

¹⁶⁵ RETONDAR, Jeferson. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.p.91

¹⁶⁶ Id.*ibid*.p.9-10

¹⁶⁷ PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1994.

¹⁶⁸ RETONDAR, Jeferson. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.p.p.65

metodologia aspectos afetivos, para que quando a proposição do jogo for feita os alunos estejam dispostos e confiantes em jogar. Em outras palavras, se em sua trajetória escolar o professor não ensina/educa com afetividade e em um determinado dia decide propor um jogo, ele poderá não ter a adesão dos estudantes, já que esses talvez não sintam segurança em se voluntariar por não terem uma relação de afetividade com esse professor.

Uma vez criado um “clima de afetividade” adequado em sala de aula, ou seja, um ambiente afetivo, é necessário pensar o porquê de aplicar o jogo como recurso didático. Retondar considera que: “O jogo pode e deve ser apreendido como uma possibilidade de se exercitar também a capacidade crítica e reflexiva de se pensar a realidade e de se propor possíveis mudanças para ela”¹⁶⁹. Portanto, embora seja uma atividade que proporciona diversão, o jogo também pode nesse momento permitir ao discente a promoção de um olhar mais crítico para a realidade, com vistas a sua modificação. Nesse ponto, o jogo/produto desta dissertação busca tal finalidade.

No decorrer da pesquisa, para além da conceituação do que é ou vem a ser o jogo, outra questão emergiu: Porque as crianças e adolescentes em sua maioria gostam e/ou se interessam pelo ato de jogar? Tal indagação vem a partir da observação prática em âmbito escolar do interesse que os estudantes manifestam por essa atividade.

Para responder à questão proposta, Jean Chateau ensina:

Compreende-se, portanto, que o jogo pode, num de seus aspectos, ser evasão e compensação. O próprio adulto procura às vezes no jogo o esquecimento de seus problemas e uma grandeza ilusória. A aposta, o bilhar, a caça são auxiliares de uma personalidade fraca, que se procura em vão no domínio das duras realidades sociais. **A criança, reconhecendo-se pequena, tenta também se realizar no seu mundo lúdico.**¹⁷⁰ (grifo nosso)

Na visão de Chateau, o jogo, tal qual proporciona ao adulto a “evasão e compensação” das dificuldades vividas frente à realidade, igualmente permite à criança e ao adolescente a sensação de prazer e/ou alegria. Nesse aspecto, o autor salienta que, assim como ocorre com o adulto, a criança busca “se realizar no mundo lúdico”. Isso posto, concebe-se inicialmente que a criança e o adolescente gostam de

¹⁶⁹ Id. ibid. p. 61.

¹⁷⁰ CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987. p. 22

jogar, pois se caracteriza como uma atividade libertadora para quem vive numa esfera em que é controlada pelo adulto.

Referente à questão abordada, em artigo produzido com base na psicanálise freudiana, Jeferson Retondar ensina que crianças e adolescentes brincam/jogam para “além do princípio do prazer”¹⁷¹, ou seja, o prazer não é em si a única razão da brincadeira/jogo e da busca pelo lúdico de maneira geral por crianças e adolescentes. Na perspectiva do autor:

A linguagem simbolizada das manifestações lúdicas acaba por revelar sentimentos e emoções que outra forma poderia ser difícil de serem reveladas por parte da criança, não somente por sua dificuldade inerente à própria idade o que remete à ainda ausente capacidade de abstração, mas pela força da censura, do medo à transgressão e do pavor do sentimento de perda, de castração.¹⁷²

Compreende-se, a partir do exposto, que o jogo interessa à criança – e também ao adolescente – como um meio de externalizar suas emoções sem o “crivo da censura”. No ato de jogar, as mencionadas “emoções” que estavam e/ou estão reprimidas acabam por extravasar e esse acontecimento é benéfico para a criança e o adolescente, situação que os fazem querer ter repetidas vezes tal experiência.

A partir de tal raciocínio, Retondar considera necessário:

[...] oportunizar jogos/brincadeiras para que as crianças possam no meio da diversidade de atividades se sentirem seguras e confortáveis com alguma prática que lhe proporcione **apaziguamento, paz e prazer** [...] deverão ser orientados mais na direção da sensibilidade e na estética do movimento do que no ensino puro e simples do comportamento motor.¹⁷³ (**grifo nosso**)

Compreende-se, portanto, que para o autor, além do prazer, o jogo é uma linguagem a qual a criança recorre por lhe trazer também “apaziguamento e paz”. Em sua produção, Retondar explica que o brincante/jogador, ao ser vencido, por vezes se frustra, logo, tal situação não é prazerosa. Contudo, como o jogo está além do campo do prazer, este é do interesse, pois na dimensão do jogo as pressões internas podem ser diluídas levando aos respectivos momentos de apaziguamento e paz. Em suma, o autor chegou à compreensão de que:

¹⁷¹ RETONDAR, Jeferson. **O jogo/brincadeira à luz do Além do Princípio do Prazer (1920) e do Pequeno Hans (1909)**. *Motrivivência* v.27, n 46, p. 241-252, dezembro/2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n46p241> Acesso em 05 Mar. 2024.

¹⁷² Id.ibid.p.251.

¹⁷³ Id.ibid.op.cit.

Jogar ou brincar é uma manifestação constitutiva de uma linguagem lúdica que procura expressar certa demanda psíquica, isto é, uma demanda da ordem do desejo fundamentada na biografia do sujeito. A criança não é um adulto em miniatura. É um ser de desejo que vive intensamente tensões entre o princípio do prazer e o princípio da realidade.¹⁷⁴

Estabelecendo-se a relação do que propõe Retondar com o produto didático produzido nesta dissertação, fica evidente que o jogo não pode ser um fim em si. Ao propor um jogo, o professor precisa estar ciente de que aquele momento, embora pensado para o ensino de conteúdos, irá levar o discente a lidar consigo próprio de maneira que suas emoções possam ser expressas naquele momento. E, com isso, ainda que no final do jogo o resultado obtido pelo discente não seja aquele que havia esperado, o ato de jogar dentro dos parâmetros anteriores pode levar os estudantes a se sentirem internamente apaziguados e mais seguros de si próprios.

Procurou-se aqui conceituar na perspectiva de diferentes autores o que vem a ser o jogo, bem como, o motivo que leva crianças e adolescentes dentro e fora do espaço escolar e em sala de aula a se interessarem tanto por essa atividade. A seguir, serão abordados de maneira específica a gamificação e o uso de jogos e/ou estratégias lúdicas para o ensino de história.

3.2 A GAMIFICAÇÃO E O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

No item anterior, buscou-se trazer definições para o que vem a ser o jogo e o motivo pelo qual essa atividade é atraente e significativa para o ser humano, em especial para crianças e adolescentes. De forma sucinta, pode-se afirmar que o jogo é algo que naturalmente faz parte da vida humana e que esse igualmente se manifesta como linguagem presente no desenvolvimento desde os tempos de berço.

O presente item analisará a aplicação de jogos em sala de aula enquanto suporte para aprendizagem dos conteúdos de História. Todavia, não será discutida somente a aplicação do jogo e sua capacidade de levar o estudante a aprender determinado conteúdo, mas o que a própria metodologia de ensino do professor pode

¹⁷⁴ Id. ibid. p.250.

apresentar de resultados positivos quando esse recorre ao que se denomina gamificação.

Inicia-se essa abordagem apresentando as diferenças entre o jogo e a gamificação, conforme define o doutor Raul Inácio Busarello:

É necessário ressaltar a diferença entre os jogos sérios e a *gamification*. O primeiro consiste em uma experiência desenvolvida através de mecânicas dos jogos e da forma de se pensar como em jogos, com finalidade de educar indivíduos sobre conteúdo específico. Neste caso as atividades concentram-se na utilização de pontos, recompensas e distintivos. Por outro lado, na *gamification*, o pensar como em jogo é aplicado de forma cuidadosa, com a intenção de se resolver problemas e encorajar a aprendizagem, usando para isso, todos os elementos de jogos que forem apropriados à prática determinada. *Gamification* busca estimular os objetivos intrínsecos do indivíduo, utilizando as bases aplicadas nos jogos em contextos fora do jogo [...] **Diferente do jogo o propósito da *gamification* não é apenas entretenimento.**¹⁷⁵ (grifo nosso)

Com base no que afirmou Busarello, ressaltam-se duas questões identificadas e que são relevantes para o ensino de História em sala de aula. A primeira é que a gamificação busca estimular uma pessoa – estudante ou não – a querer aprender, e utiliza como meio estratégias contidas no jogo, podendo ser aplicadas em outros espaços, como em uma empresa, num programa recreativo, e inclusive na sala de aula, por exemplo, estabelecendo uma “recompensa” por uma tarefa concluída. Ou seja, a gamificação não está restrita a um jogo específico ou a uma disciplina, ela pode estar presente nas relações sociais dentro e fora do espaço escolar. Por sua vez, conforme estudado anteriormente, o jogo traz a fuga da realidade e em sua dimensão específica tudo o que ocorre é pensado para aquele momento e resulta em um “conteúdo” (propósito) propriamente dito.

A segunda questão identificada, grifada na citação, trata de o jogo ter como foco o entretenimento e de a gamificação estar para além desse objetivo. Nesse ponto, é importante destacar que, por mais ‘pedagógico’ que um jogo possa ser e por mais que implique em aprendizagem, em sua essência, o ato de jogar deve primar pela diversão – conforme citado anteriormente, o foco está no “entretenimento”. Já a gamificação, diferentemente, pode ser aplicada numa atividade profissional e/ou “não lúdica”, que se caracteriza como atividade séria e, portanto, de não entretenimento, levando a pessoa que a desempenha a ter estímulo para realizá-la com mais afinco.

¹⁷⁵ BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.p.28-29.

A partir dessas duas questões elencadas – o jogo busca a diversão e a gamificação o aprendizado e/ou desempenho, e, o jogo pedagógico está restrito à escola e a gamificação pode estar presente em outros ambientes –, pode-se afirmar que, para o melhor aproveitamento do recurso didático produzido nesta dissertação, é necessário que o professor de história busque previamente e/ou em seu cotidiano docente propor práticas gamificadas. De maneira direta, se o docente em seu dia a dia traz exclusivamente atividades tradicionais – e que são, sim, importantes –, mas não desenvolve em certos momentos dinâmicas gamificadas, os estudantes podem ‘estranhar’ a atividade proposta, por assim dizer, ‘sem contexto’ e terem dificuldades de entender tal atividade. Com isso, propõe-se que antes da aplicação de um jogo o professor venha trabalhando estratégias de gamificação em sala de aula para que o estudante quando jogar esteja num ‘clima de sala de aula’ adequado a essa prática.

Antes de aprofundar a questão da aprendizagem de História na sala de aula por meio de jogos, é imprescindível estabelecer o conceito de gamificação na perspectiva de Busarello:

Gamification é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos.¹⁷⁶

Destaca-se da citação a palavra “engajamento”. Esta é uma palavra comum hoje entre usuários das redes sociais, que buscam *likes* e *views* para suas postagens. Da mesma forma, observa-se que os professores em reuniões pedagógicas com os pais e/ou responsáveis, nos conselhos de classe, e até mesmo em seu intervalo na sala dos professores – que deveria ser destinado exclusivamente para se alimentar em tranquilidade – acabam desabafando justamente sobre a falta de ‘engajamento’ dos estudantes, ou seja, que certos grupos de alunos não estão interessados em aprender.

A falta de interesse dos estudantes em relação aos conteúdos de História e/ou a quaisquer outros componentes curriculares não é de fato responsabilidade única e exclusiva dos professores. A vivência de alguns anos na educação básica pública permitiu de forma empírica observar que para alguns dos discentes o ato de adentrar

¹⁷⁶ Id. *ibid.* p. 18.

os portões da escola por si já é uma conquista. Por isso, ao afirmar que o engajamento do discente – a falta dele sobretudo – não é ‘culpa’ do profissional docente fundamenta-se em observações de estudantes que, entre outras situações, sequer se alimentam adequadamente, sendo a escola o local principal de alimentação (já que não sabe se haverá outra refeição ao sair do espaço escolar); famílias que só têm um responsável que passa o dia trabalhando e não consegue vir à escola para saber do rendimento do estudante; estudantes que precisam trabalhar e/ou pedir ajuda financeira na rua para auxiliar no sustento doméstico; e tantas outras situações lamentáveis.

Portanto, há situações em que não há como esperar o engajamento ‘natural’ de um ser humano, por mais interessante que seja um jogo ou a aula de determinado docente. Essas são questões externas que influenciam negativamente em sala de aula e que infelizmente escapam ao controle do professor. Por outro lado, indaga-se: mas por que às vezes estudantes amparados pela família, em situação econômica confortável, igualmente estão desinteressados, isto é, lhes falta o engajamento?

Não há como responder a todos os casos, mas pode-se fazer uma autocrítica e pensar se a prática docente tem favorecido esse engajamento. Se, enquanto profissionais da educação, os professores não podem resolver questões externas à escola, que afetam diretamente a sala de aula, podem perceber aquilo que é possível melhorar. Nesse sentido, é interessante conhecer a essência da gamificação:

A essência da *gamification* não está na tecnologia, mas sim em um **ambiente que promova a diversidade de caminhos de aprendizagem e os sistemas de decisão e recompensa por parte dos sujeitos**, sempre almejando elevar os níveis motivacionais e de engajamento dentro do processo. Entretanto, a *gamification* foi incorporada com sucesso em plataformas digitais de forma comercial. Isso faz com que sua utilização no meio *online* seja replicada na área educacional.¹⁷⁷

Ao analisar o trecho “recompensa por parte dos sujeitos”, entende-se que a gamificação está relacionada à ideia de meritocracia, por referir uma recompensa aos estudantes. Mas, sobretudo por ser uma estratégia experimentada na área comercial, logo, de cunho capitalista. Contudo, o que se propõe aqui neste texto é a recompensa não excludente. A recompensa que se defende não trata, por exemplo, de ‘premiar’ os

¹⁷⁷ Id. Ibid.p.43-44.

estudantes com melhores notas com um chocolate, enquanto aqueles que não tiveram bom desempenho escolar ficam apenas observando os ‘vencedores’ receberem a premiação.

A recompensa com base na gamificação que este trabalho propõe faz parte da atividade lúdica e serve para levar os estudantes a participarem motivados para alcançar/conquistar algo. Esse algo não necessariamente é um objeto material/físico, mas pode ser o reconhecimento público pelo esforço empreendido, independentemente se o resultado esperado foi alcançado ou não. Quando não alcançado, o que se espera do docente para com os estudantes é que reinicie o jogo de maneira a gerar inclusão, para que todos tenham a chance de conquistar a aprendizagem.

Sobre o tema gamificação, a doutora em história Claudia Monteiro, criadora do *site* Canal Curta História¹⁷⁸, que disponibiliza jogos e ferramentas gratuitas para o ensino de História, bem como ministra o Curso de Gamificação Jogando com a História¹⁷⁹, traz a seguinte contribuição:

O uso pedagógico dos jogos ou a ‘gamificação’ no ensino, se inclui no rol do que se chama hoje em dia de ‘metodologias ativas’ que tem a intenção de envolver o aluno na aula, fazendo-o participar mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Porém, esses são novos ‘nomes’, o que nos dá a impressão de novidade, para algo antigo e já amplamente pensado e discutido nas teorias pedagógicas. Essa mesma ideia está presente, por exemplo, na famosa formulação de Paulo Freire em sua ‘Pedagogia da Autonomia’ quando o pedagogo defendia a interação e a participação do aluno no processo de ensino aprendizagem como forma de superar o ensino conteudista chamado por Freire de ‘educação bancária’.¹⁸⁰

Depreende-se do que escreveu a autora que o conceito de gamificação é uma nova nomenclatura para um ensino – de qualquer componente curricular – que tem como premissa permitir ao estudante participar ativamente do processo ensino-aprendizagem, daí ser considerada – a gamificação – uma metodologia ativa. Portanto, defende-se a gamificação no sentido de propiciar ao aluno o protagonismo para aprender.

¹⁷⁸ Para mais informações acessar: <https://www.canalcurtahistoria.com/>. Acesso em 19 Mar. 2024.

¹⁷⁹ Este curso que fiz foi de grande contribuição para que eu aprendesse sobre como elaborar de maneira prática um jogo sobre conteúdo de História para estudantes da educação básica.

¹⁸⁰ MONTEIRO, Claudia. **Jogos no ensino de História: experiências do Projeto Residência Pedagógica de História da UNIOESTE/PR**. ANPUH BRASIL – 31º Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro/ RJ, 2021.

Quanto à discussão sobre a gamificação e os jogos, no sentido de se pensar o ensino de História na sala de aula, novamente recorre-se à professora Claudia Monteiro, tendo em vista que um dos jogos que serviu de modelo para o produto desta dissertação foi produzido sob sua coordenação. O jogo em questão chama-se Rotas do Deserto, trabalho realizado pela Residência Pedagógica (Licenciatura em História) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)¹⁸¹ e que facilita a aprendizagem dos discentes sobre o conteúdo História da África.

Para ampliar o entendimento do quão significativos são os jogos para o ensino de História, os professores Marcelo Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira trazem a seguinte relação entre a aula de História e o jogo:

Uma aula de História seria um lugar onde há indivíduos à espreita. A uma espera passiva de algo sempre a acontecer. A provocação desses encontros que permitem a aprendizagem, não se constitui também em algo do cotidiano, são clarões que se acendem e apagam por força do contato com a passagem (donde não há nenhuma parada, nenhum repouso, nenhuma forma). Pensemos, desse modo, que inúmeras estratégias podem provocar aprendizagem na aula de História. Mas, pensemos numa em particular, o jogo.¹⁸²

De fato, aqueles que ensinam História na educação básica, privada ou pública, vivenciam um compromisso com a aprendizagem, que se depara por diversas vezes com a pergunta: Como fazer para eles (os estudantes) aprenderem? E conforme citado, “[...] inúmeras estratégias podem provocar aprendizagem na aula de História”. Entre tais estratégias certamente estão as aulas expositivas dialogadas; leitura e interpretação de textos críticos sobre determinado tema; trechos de filmes/documentários e/ou vídeos curtos, contendo animação; ainda, a elaboração e direção de teatro, bem como a já mencionada prática de jogos.

Considerando-se que todo professor foi um dia estudante daquela série para qual leciona hoje, é de se esperar que ele traga na memória aquelas aulas que marcaram sua vida. Talvez se lembre de conteúdos explicados expositivamente, ou de um trabalho escrito em papel almaço, um seminário, algum filme inesquecível, ou outro recurso utilizado por aqueles que ensinam. A questão nesse caso é pensar que

¹⁸¹ O jogo de tabuleiro “**Rotas do deserto**” pode ser acessado gratuitamente no *site*: <https://www.canalcurtahistoria.com/conteudo-criatividade/jogo-de-tabuleiro-rotas-do-deserto>. Acesso em 19 Mar. 2024.

¹⁸² GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. [documento eletrônico]. p.14.

cada pessoa aprende de diferentes formas, tanto pelo expositivo quanto pelo lúdico. Por isso, enaltece-se que é necessário o professor diversificar suas formas de ensino, trazendo para o conjunto de suas práticas inclusive o jogo e a gamificação.

Especificamente sobre o jogo na aula de História, Marcelo Giamoni e Nilton Pereira reforçam:

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação¹⁸³.

A partir do exposto, penso na minha realidade profissional escolar e na de meus alunos. Cada turma para a qual leciono tem entre 30 e 35 estudantes, com idades entre 11 e 13 anos. Nessas turmas são dadas semanalmente 25 aulas de 50 minutos cada, separadas por um intervalo de 15 minutos, que ocorre entre a terceira e quarta aulas. Além da disciplina que leciono, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II estudam os seguintes componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Geografia, História, Ensino Religioso, Arte e Educação Física.¹⁸⁴ Em cada disciplina, com exceção de Ensino Religioso, os alunos precisam alcançar uma nota mínima de 6,0 pontos durante três trimestres, num total de 200 dias letivos anualmente. A frequência média não pode ser menor do que 75%. Por esse motivo, tendo em vista a realidade escolar dos estudantes e cientes do que eles precisam produzir, os professores precisam buscar maneiras de ensinar – metodologias – diversificadas, para que o aprendizado não se torne tão cansativo. Isso coaduna com o trecho: “Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso”. O jogo ajuda o estudante a sair de um cenário de pressão e metas para um contexto de aprendizagem que permite a ele ter uma sensação maior de autonomia, de liberdade.

Diante desse cenário escolar em que muitos estudantes vivem, e conforme exemplificado anteriormente, o jogo em sala de aula, em face das imposições de horários, normas e critérios, permite uma aprendizagem diferenciada, tal qual escreveu a doutora em educação Tânia Ramos Fortuna: “Pode-se declarar com vigor

¹⁸³ Id. *ibid.* p. 14-15.

¹⁸⁴ PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná** (2018). Disponível: <http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=4>. Acesso em 20 Mar. 2024.

que a contribuição do jogo para a educação vai muito além do ensino de conteúdos de forma lúdica, sem que os alunos sequer percebam que estão aprendendo”.¹⁸⁵ Em outras palavras, o jogo cumpre na sala de aula o papel da aprendizagem sem que o estudante esteja deliberadamente preocupado com isso.

Todavia, o jogo – que é produto desta dissertação e que se espera contribua com docentes e estudantes quando de suas aplicações nas aulas de história – não se configura como um mero “divertimento” ou “aliviador da pressão institucional”. Buscou-se trazer o que professor de História Fernando Seffner chama de “aprendizagem significativa em História”:

Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História na escola fundamental é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade, e pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e mobilizadora.¹⁸⁶

O jogo apresentado a seguir propõe o que Seffner ensina: motivar o discente para que realize uma “reflexão de natureza histórica”. Conforme será visto, o jogo trabalhará a participação protagonista de homens e mulheres durante as Reformas Religiosas. Contudo, em certas ocasiões, trabalhará os conhecimentos históricos de mulheres brasileiras que foram lutadoras por direitos basilares, como a liberdade, a igualdade e a tolerância religiosa. Posterior à aplicação do jogo, sugerem-se atividades que possam ser propostas didaticamente pelo docente, com vistas a pesquisas que levem a uma reflexão histórica por parte do aluno sobre sua realidade sociocultural.

Em síntese, a ideia é incentivar os professores para que estejam dispostos a diversificar nas suas metodologias não por uma busca “da novidade pela novidade”, mas visando a uma formação continuada, que atenda às demandas que cada realidade escolar precisa. Que estejam comprometidos com o aperfeiçoamento profissional, levando os discentes a uma consciência histórica e cidadã. Que os professores de História possam alcançar com satisfação o objetivo de fazer com que

¹⁸⁵ FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. [documento eletrônico].p.58

¹⁸⁶ SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens em História**. In: Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular.pp. 34-37 Gravataí, SMEC, 1998 v.1. p.36

seus estudantes aprendam o que eles ensinam, seja pela gamificação, pelo uso de jogos no ensino de História e/ou por quaisquer outras metodologias que facilitem o ensino-aprendizagem.

No próximo item, será apresentado como foi produzido o jogo/produto desta dissertação.

3.3 A PESQUISA E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO JOGO O DESAFIO DAS REFORMAS RELIGIOSAS – HOMENS E MULHERES PROTAGONISTAS

Nos itens anteriores, foram abordados os conceitos de jogo e gamificação, estabelecendo-se conexões e diferenças entre ambos. Tendo em vista o produto didático da dissertação: o jogo, e o quanto em suas diversificadas formas ele interfere na cultura humana, o passo seguinte foi decidir o modelo a ser elaborado. Nesse quesito, desde o começo do mestrado, quando se tratava da produção do recurso didático, considerou-se que o produto seria algo possível de ser utilizado no período de uma e/ou no máximo duas horas/aulas, isto é, entre 50 e 100 minutos.

O critério do tempo para a duração do jogo deve-se ao fato de que a grade curricular da rede pública estadual paranaense e suas respectivas aulas estabelecem uma quantidade significativa de conteúdos para um tempo disponível menor do que o necessário durante o trimestre. Leciono atualmente para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II e disponho de duas horas/aulas semanais de 50 minutos cada. Entendo que são poucas aulas semanais, todavia, há que se considerar que eventualmente há feriados em dias diversos que acabam por diminuir as aulas dos estudantes. Nesse cenário, o professor de História precisa otimizar o tempo e cada uma de suas atividades precisa ser planejada detalhadamente, a fim de não comprometer o ensino dos conteúdos seguintes.


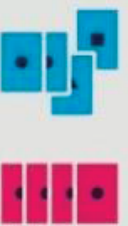
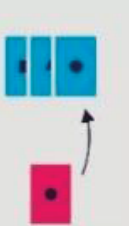
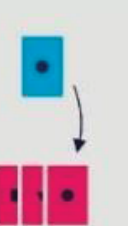
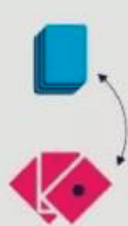
Com a premissa de elaborar um jogo que durasse o tempo equivalente a no máximo duas aulas e que principalmente promovesse ao estudante uma reflexão sobre o conteúdo, com autonomia quanto à tomada de decisões, iniciou-se a pesquisa acerca do que elaborar. Entre os diversos tipos de jogos existentes, houve o interesse na produção de um jogo que tivesse cartas.

Nesse aspecto, Huizinga contribui com seu ensinamento: “Os jogos de cartas mais intelectualizados dão ampla oportunidade para a manifestação das tendências associativas, e, aliás, é aqui que se manifesta mais fortemente o elemento de

seriedade ou até de excesso de seriedade”.¹⁸⁷ O trecho refere-se à produção de uma atividade lúdica intelectualizada. Em outras palavras, pelo objetivo didático do produto, pretende-se que o estudante faça a associação de uma carta com outra. Para tanto, precisará exercer a “seriedade” de que o autor fala – talvez a palavra mais apropriada nesse caso seja ‘análise’ – para ter êxito em combinar as cartas com base nas informações disponíveis.

Tendo em vista o jogo de cartas, recorreu-se ao doutor em ciências da comunicação, Richard Romancini, que em sua apresentação Jogos de Cartas – evolução e tipos¹⁸⁸ trouxe a seguinte tabela informativa:

Tabela 1 – Tipos de jogos de cartas

| TIPOS DE JOGOS DE CARTAS | | | | |
|---|--|---|--|---|
|  |  |  |  |  |
| JOGOS DE RODADAS | JOGOS DE COMBINAÇÃO | JOGOS DE DESCARTE | JOGOS DE ACUMULAÇÃO | JOGOS DE PESCA |
| <p>Em inglês são os <i>trick taking games</i> e em Portugal são conhecidos como jogos de vazas. O objetivo está ligado às rodadas (tricks), em cada uma das quais os jogadores jogam uma única carta da mão e, com base nos valores delas, um jogador ganha a rodada (vaza). O objetivo específico varia conforme cada jogo e pode incluir o maior número possível de vitórias nas rodadas, ganhar o maior número de cartas de pontuação ou vencer certo número de rodadas.</p> <p>Jogos desse tipo: <i>Copas</i> (disponível no Windows), <i>Espadas</i> e <i>Sueca</i>.</p> | <p>O objetivo de <i>Mexe-Mexe</i> (Rummy), e vários outros jogos de combinação de cartas, é capturar o grupo necessário de cartas iguais antes que um oponente possa fazer isso. Em <i>Mexe-Mexe</i>, isso é feito através da compra e descarte, para formar os grupos (ou sequências) que são baixados na mesa. Mahjong é um jogo muito semelhante, jogado com peças em vez de cartas.</p> <p>Outros jogos desse tipo: <i>Buraco</i> e <i>Pife</i>.</p> | <p>Em um jogo de descarte, os jogadores começam com uma mão de cartas, e o objetivo é ser o primeiro jogador a descartar todas as cartas da própria mão. Jogos comuns desse tipo incluem <i>UNO</i> e <i>Presidente</i>. Alguns jogos desse tipo também são jogos de combinação; algumas variantes do Rummy, como o <i>Fase 10</i> e o <i>Rummikub</i>, assim como o jogo infantil <i>Solteirona</i> (ou <i>Mico</i>) se enquadram nas duas categorias.</p> | <p>O objetivo de um jogo de acumulação é adquirir todas as cartas do baralho. Os exemplos incluem a maioria dos jogos do tipo <i>War</i> e jogos que envolvem mexer numa pilha de descarte.</p> <p>Outros jogos desse tipo: <i>Meu Vizinho Mendigo</i> e <i>Slap Jack</i>.</p> | <p>Similares aos jogos de combinação, nos jogos de pesca os jogadores pescam cartas, pegando-as de outro jogador (pedindo-lhes cartas) ou tirando-as de uma pilha, a partir de coincidências com as que tenham na mão. São populares em muitos países, incluindo a China, onde há diversos jogos de pesca. <i>Scopa</i> (escova) é considerado um dos jogos de cartas nacionais da Itália. <i>Peixinho</i> é outro jogo desse tipo.</p> |

¹⁸⁷ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 9ª edição revista e atualizada. São Paulo: Perspectiva, 2019.p.259.

¹⁸⁸ ROMANCINI, Richard. Jogos de Cartas – evolução e tipos. ECA/USP. (17/01/2019). Disponível em: https://pt.slideshare.net/richard_romancini/jogos-de-cartas-evoluio-e-tipos?from_action=save. Acesso em 27 Jun. 2023.

A partir do exposto na Tabela 1, pode-se afirmar que o recurso proposto se caracteriza por ter elementos dos Jogos de Combinação, uma vez que propõe “a captura de cartas iguais antes que um oponente possa fazer isso”. Observa-se que no jogo proposto o fator que levará à captura das cartas iguais não se dará exclusivamente pela memorização, como ocorre em jogos de memórias convencionais, mas pela interpretação da leitura das informações que o estudante terá que fazer para tomar uma decisão correta, a fim de que a captura seja concluída.

O processo de produção do jogo O Desafio das Reformas Religiosas – Homens e Mulheres Protagonistas foi árduo e levou meses até se caracterizar como um exercício de pensar e repensar possibilidades. Embora eu tivesse desde o primeiro semestre do curso decidido que o produto seria a elaboração de um jogo físico sobre as Reformas Religiosas, o processo para desenvolver o jogo foi complexo. A dificuldade maior esteve em produzir um jogo que atendesse às expectativas, com um recurso que auxiliasse o estudante a aprender e simultaneamente o levasse ao protagonismo de pensar e fazer escolhas autônomas.

Enquanto estudava a disciplina Metodologia no Ensino de História: o pesquisador-professor e o professor-pesquisador, meus horizontes começaram a se abrir. A primeira abertura ocorreu quando as professoras doutoras Bruna Marina Portela e Joseli Maria Nunes Mendonça solicitaram a leitura de dissertações; foi quando eu pude ler uma dissertação que descreveu como uma professora do Estado do Piauí¹⁸⁹ criou um jogo físico e o aplicou com seus estudantes do Ensino Fundamental II. Aquele texto me permitiu conhecer referenciais teóricos e pensar em estratégias para elaborar o jogo que eu intencionava.

Outra contribuição significativa, entre tantas, foi o alerta sobre elementos que eu pensava em fazer, como a inserção de *QR Code*. Percebi que no cotidiano de uma escola pública poderia ser algo que iria excluir estudantes ao invés de incluí-los na atividade.

A leitura dessa dissertação não foi o único horizonte aberto. Ocorreu algo que ampliou posteriormente minha visão. A docente Prof^a Dr^a Bruna Marina Portela comentou em uma das aulas que o Museu em que ela trabalhava estava em processo de desenvolvimento de jogos, com intuito semelhante ao que eu estava pensando.

¹⁸⁹ OLIVA, Eliana Dias Ferreira. **Ponteiros da memória: educação patrimonial do ensino de história em Sergipe** / Eliana Dias Ferreira Oliveira; orientadora Janaína Cardoso de Mello. – São Cristóvão, SE; 2020.

Fiquei curioso em conhecer os jogos que a professora havia falado. Naquele semestre e no outro não foi possível visitar o museu, pois estava com uma demanda de estudos e trabalho elevada. Mas guardei a informação para quando possível retomar o contato.

Em certo momento da referida disciplina, os acadêmicos tiveram a oportunidade de conhecer os docentes do curso que viriam a ser seus orientadores. A professora que se tornou minha orientadora me fez pensar em possibilidades de abordagem e sugeriu que eu assistisse à *live* com a professora doutora Claudia Monteiro da UNIOESTE, sobre jogos para o ensino de História, que ocorreram na sala de conferências da UFPR – Prédio D. Pedro I.

Ao participar da reunião por videochamada conheci diversos jogos voltados para o ensino de História, alguns inclusive que atendiam aspectos do que eu desejava fazer em meu jogo. A partir dessa *live* e com a anuência da professora orientadora, dediquei-me a estudar os jogos da professora Claudia Monteiro e a ler seus artigos, debruçando-me em teóricos, como Johan Huizinga, Roger Callois e Jeferson Retondar.

No findar do primeiro semestre e início do segundo semestre do curso, estava em processo de revisão do projeto da dissertação e era necessário o detalhamento de como seria o jogo proposto. Até então, estava estabelecido que o jogo seria físico, com cartas e um tabuleiro, provavelmente um jogo de trajetória.

A questão que mais me preocupava e que ficou um bom tempo ressoando em meu pensar, sobretudo, porque foi formulada na correção do projeto por uma das professoras, era o fato de que o jogo que eu planejava ainda estava num perfil muito tradicional. Ou seja, era um jogo de perguntas e respostas e com pouca autonomia do discente, algo fundamental, pois eu procurava criar um recurso no qual o estudante seria levado a analisar o conteúdo e ter tomada de decisão.

Depois de expor tal preocupação à orientadora, ela concordou e decidi fazer o curso ministrado pela professora Claudia Monteiro sobre jogos para o ensino de História. No mesmo contexto, pude conhecê-la presencialmente no Encontro da Associação Nacional de História - Seção Paraná, (ANPUH-PR) na Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), realizado em setembro de 2022, do qual participei.

Em janeiro de 2023, iniciei o Curso de Gamificação Jogando com a História¹⁹⁰ via plataforma digital e aprendi sobre elementos que se deve ter ao elaborar um jogo para o ensino de História. Além dos elementos teóricos, aprendi na prática recursos de *software* para a criação de jogos, entre os quais escolhi aquele que era o mais apropriado para eu utilizar, no caso, o Canva. A escolha do programa deveu-se pelo fato de este ter uma versão gratuita e ser de fácil aprendizado e utilização.

Mesmo estudando e aprendendo muito sobre jogos e gamificação, não conseguia elaborar e/ou encontrar o jogo ideal que estava buscando, com as características elencadas. Os jogos produzidos pela professora do curso são excelentes e eu inclusive os utilizo com minhas turmas em sala de aula, mas faltava algo para que eu encontrasse o jogo dentro dos critérios estabelecidos.

Naquele momento de impasse, ocorreu a lembrança da professora que trabalhava no Museu e que havia ministrado a disciplina no primeiro semestre de 2022. Enviei um e-mail a ela perguntando se eu poderia conhecer os jogos que ela havia comentado.

A resposta da professora foi rápida e positiva. Em abril de 2023, estive em reunião com ela e com outros funcionários do Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE) da UFPR¹⁹¹ conhecendo dois jogos desenvolvidos pela instituição, sendo estes: O Jaguaré – O encontro e O cobra Canoá – Jogo da Memória de Grafismos Indígenas. Esse último estava em fase de produção/finalização quando da visita. Durante a visita técnica, a professora Bruna Portela e os colaboradores do MAE me apresentaram detalhadamente ambos os jogos e pude compreender melhor o funcionamento destes, respondendo dúvidas e analisando as possibilidades de aplicá-los com meus estudantes.

Cabe observar que, para melhor compreender o jogo, no mesmo semestre, fiz o curso Jogos do Mundo, ofertado pela Extensão da UFPR e que me permitiu conhecer e experienciar jogos africanos, asiáticos, europeus e americanos, o que contribuiu para a ampliação teórico-prática de como os jogos estão no mundo como um todo e de como seus fundamentos estão interligados à cultura de cada povo. Retomando a elaboração do jogo, abordarei especificamente sobre o Cobra Canoá,

¹⁹⁰ Para mais informações acessar o *site*: <https://www.canalcurtahistoria.com/cursodegamificacao>. Acesso em 28 Jun. 2023.

¹⁹¹ Para mais informações acessar: <http://www.mae.ufpr.br/category/portfolio/educativo/jogos/>. Acesso em 24 Mai. 2023.

jogo que foi inspiração para o jogo que desenvolvi. O Cobra Canoá – Jogo da Memória de Grafismos Indígenas é um jogo que pode servir tanto de Jogo da Memória convencional quanto de Jogo de combinação.

O jogo de combinação Cobra Canoá consiste em apresentar figuras de grafismos indígenas em um conjunto de 23 cartas, e em outro conjunto com outras 23 cartas, informar dicas sobre os grafismos do primeiro conjunto de cartas. As cartas com as dicas ficam visíveis aos jogadores e as cartas com os desenhos dos grafismos indígenas ficam viradas para baixo. Os jogadores escolhem uma carta dos grafismos indígenas (imagens) que está em um dos conjuntos de cartas e a deixa visível. Em seguida, leem-se as informações referentes ao grafismo entre as vinte e três cartas do outro conjunto. Com base na imagem do grafismo e nas informações, o jogador irá analisar naquele grupo de cartas contendo as informações qual é a que corresponde ao grafismo observado.

Ao escolher a carta que acredita ser a correspondente, o jogador irá virá-la, de modo que as dicas fiquem para baixo e o desenho de um grafismo indígena seja mostrado. Se o desenho do grafismo da carta em que constam as dicas for idêntico ao desenho do grafismo da carta levantada por primeiro, significa que o jogador fez a associação/correspondência correta, ficando de posse das cartas combinadas no jogo; e passará a vez para outro jogador. Porém, se a carta com as dicas escolhidas, ao ser virada, apresentar grafismo indígena diverso daquele escolhido na carta inicial, a correspondência não se realizou e, portanto, as cartas permanecem exatamente onde se encontram; e o jogador concorrente fará sua jogada em modo semelhante ao primeiro jogador.

Para ficar mais dinâmico e competitivo, o jogo conta com seis cartas, denominadas ‘Cartas dos Povos’, consistindo em recursos com informações sobre os povos indígenas presentes no jogo. O jogador deve ler o conteúdo das cartas e ao término receberá auxílio para que consiga acertar na correspondência dessas. Para melhor jogabilidade e competitividade, cada jogador pode usar o recurso ‘Cartas dos Povos’ três vezes entre as seis cartas disponíveis. Além dos 23 pares de cartas e das seis cartas de auxílio, o jogo Cobra Canoá vem com um mapa ilustrativo e didático, mostrando a localização das etnias indígenas apresentadas no jogo e um manual para o professor/mediador poder aplicar o recurso.

Tive a experiência de jogar este jogo com os funcionários do Museu e com a

professora da disciplina do primeiro semestre que havia me falado dele. Depois da experiência do jogo e compreendendo o recurso didático, enfim encontrei o modelo de jogo que estava procurando. Antes e durante a experiência de jogar Cobra Canoá, percebi elementos didáticos que me fizeram ter a certeza de que era o modelo que estava procurando.

No mesmo dia falei com a professora orientadora sobre o jogo que havia encontrado e experimentado. Expliquei que era o tipo de jogo que eu buscava, e com o apoio dela eu comecei a pensar em como seria possível adaptar aquele modelo de jogo – jogo da memória e combinação – para o conteúdo das Reformas Religiosas.

Uma vez decidido o tipo do jogo que faria, iniciei a escolha dos personagens e fatos históricos que o comporiam. As primeiras personagens selecionadas foram as mulheres protagonistas das Reformas Religiosas, aquelas apresentadas no capítulo inicial (Argula von Grumbach, Katharina Schütz Zell, Olympia Fulvia Morata, Katharina von Bora, Maria Dentiére e Caritas Pirckheimer). Em seguida, foram escolhidos os personagens homens, cujo critério se adequou tanto ao livro didático público, que traz os pré-reformadores e reformadores, quanto ao que é afirmado pela historiografia: Martinho Lutero, Rei Henrique VIII, João Calvino, Jan Huss, John Wycliff e Erasmo de Roterdã, este último um referencial do Humanismo. Na sequência, outras três cartas foram colocadas: Reformas Religiosas (Reforma Protestante), Reforma Católica (Contrarreforma) e Humanismo, visando a reforçar o conteúdo Reformas Religiosas, bem como, indicar a reação católica e interligar o Humanismo com as Reformas Religiosas, conforme igualmente abordado no primeiro capítulo.

Depois que os personagens, mulheres, homens e fatos históricos das cartas foram estabelecidos, verifiquei que o jogo estava centrando-se totalmente na Europa do século XVI e que não se estava estabelecendo uma relação com o Brasil, logo, com a realidade nacional dos estudantes. Foi em tal momento, que decidi criar cartas que dialogassem com o país dos estudantes e respectivamente com sua realidade contemporânea. Desse pensamento, foram criadas as cartas: Nísia Floresta; Constituição Federal Brasileira de 1988; Lei Federal 11.340/2006 Maria da Penha; Lei 11.635/2007 21 de janeiro: Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa.

Conforme assinalado, o intuito dessas cartas é que o estudante conheça as leis e reflita que, além da perspectiva da civilidade e do respeito a todos, existem leis que amparam a proteção à mulher, bem como a liberdade e tolerância religiosa. No item

‘Proposições Didáticas’, essas cartas poderão trazer um estudo ainda mais aprofundado sobre questões que cercam a realidade dos estudantes brasileiros.

Dessa maneira, o jogo elaborado e denominado ‘O Desafio das Reformas Religiosas – Homens e Mulheres Protagonistas’ conta com 15 pares de cartas e quatro cartas estrela, que são cartas-bônus, cujo objetivo é potencializar o desempenho do jogador.

Terminada a confecção das cartas, incluindo-se personagens e conteúdo inseridos em forma de três dicas/informações, foi necessário elaborar um manual explicativo de como jogar e um texto introdutório para que os jogadores saibam do que trata o jogo, e com isso sejam contextualizados. Assim, foram formulados, o ‘Conhecendo a História’ e o ‘Manual do Jogo’ para situar os jogadores.

No final do mês de maio do ano de 2023, o protótipo do jogo estava pronto, feito por mim no *site* chamado Canva¹⁹², o qual já conhecia, mas que aprendi utilizar por estar fazendo o curso mencionado. Uma vez finalizado o protótipo e com a verificação e a aprovação da professora orientadora, este foi enviado para a banca qualificadora.

Durante a banca de qualificação, ocorrida em setembro de 2023, as professoras componentes da mesa trouxeram sugestões de melhoria para o jogo, enviadas no corpo do texto por elas lido e avaliado. Entre as principais melhorias indicadas, destacam-se: a necessidade de o jogo estar mais resumido quanto aos conteúdos, pensando na compreensão do discente; o *design* do jogo conversar melhor – ser mais atrativo – para crianças e adolescentes – jogadores –; e o jogo propor uma atividade para além da jogabilidade temporária.

Analisando as sugestões propostas, constatei que de fato o jogo estava muito ‘sério’ e ‘acadêmico’. Por mais que eu tenha me esforçado quanto a isso, a linguagem estava distante daquela entendida pela criança e/ou adolescente que está em sala de aula e a quem se destina o jogo. Por esse motivo, a primeira mudança que fiz foi a retirada das três dicas, a fim de ‘simplificar’ o texto e facilitar a sua compreensão.

Depois de alterar o texto das cartas e simplificar o conteúdo tanto do item ‘Conhecendo a história’ quanto do ‘Manual do Jogo’, avancei para outra questão que, embora não tivesse conhecimento para resolver sozinho, igualmente concordava que

¹⁹² O *site* tem versão gratuita e versão paga e é um recurso para elaboração de convites, cartazes, cartões de visitas, anúncios, dentre outras funcionalidades. Segue o *site* : www.canva.com. Acesso em 26 Mar. 2024

era necessário aprimorar o *design* do jogo. Nesse sentido, contratei os serviços de um *design* gráfico com experiência na elaboração de jogos físicos. Esse profissional trouxe um novo *layout* para o jogo, deixando todos os componentes mais atraentes para crianças e adolescentes, pela disposição das cores, qualidade das imagens e por dialogar com a arte e o contexto histórico do período a que o jogo se refere. Algumas palavras foram substituídas por símbolos/ícones, o que deixou as cartas menos ‘carregadas’ de texto e mais coloridas, com isso, chamando a atenção de alunos de diferentes faixas etárias.

Saliento que só foi possível obter o recurso financeiro para contratação do serviço de *design* gráfico por conta de ser bolsista Capes do programa, caso contrário o jogo não teria o aperfeiçoamento mencionado. O profissional fez um valor acessível se comparado com outros orçamentos feitos.

A terceira mudança ocorrida foi a proposição de atividade pós-jogo, algo que enriqueceu o trabalho e a relação do produto com o conteúdo a que este se refere. As proposições didáticas serão apresentadas em pormenores no último item deste capítulo.

Ainda quanto às melhorias sugeridas pela banca qualificadora, afirmo que todas trouxeram um propósito educativo ainda maior para o jogo. Tanto a modificação e impressão quanto o recorte e plastificação deixaram o jogo melhor visualmente e também em termos de conteúdo, para professores e estudantes jogadores.

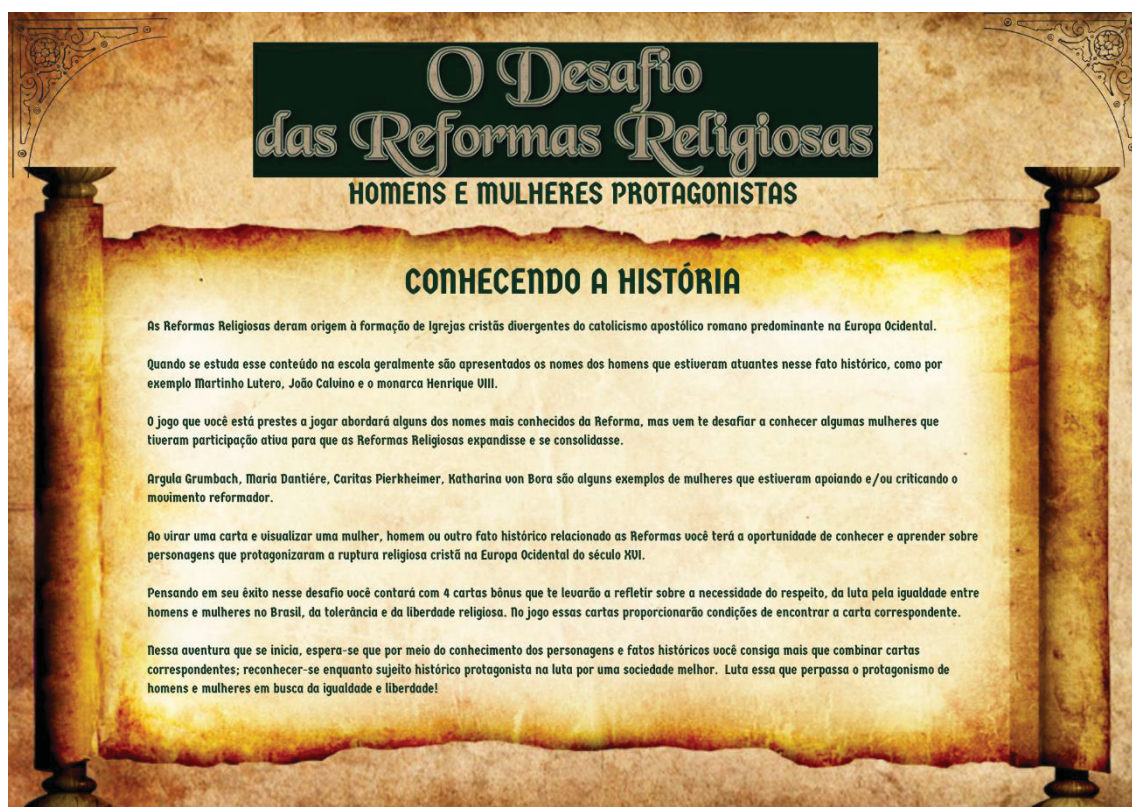
Chegando ao fim deste item, destaco que a descrição de todo esse processo até encontrar um jogo com o qual me identificasse foi necessária sobretudo para demonstrar os objetivos que pretendo alcançar junto aos estudantes e também para explicar que a criação de um jogo não é uma tarefa fácil. Às vezes, para algumas pessoas, o jogo pode parecer algo ‘simples’ e/ou sem muita importância, mas a experiência me mostrou que não é. Mesmo tendo a oportunidade de conhecer um modelo de jogo que contribuirá com os discentes para quem leciono, as adaptações foram necessárias para eu poder chegar ao meu objetivo, que é um conteúdo diverso daquele para o qual o modelo foi proposto inicialmente.

A seguir, será apresentado ‘O Desafio das Reformas Religiosas - Homens e Mulheres protagonistas’. Este é um jogo que, embora original, foi inspirado e adaptado conforme mencionado do ‘Cobra Canoá – Jogo da Memória de Grafismos Indígenas’, já com as modificações sugeridas pela banca de qualificação.

3.4 APRESENTAÇÃO E COMO JOGAR: 'O DESAFIO DAS REFORMAS RELIGIOSAS – HOMENS E MULHERES PROTAGONISTAS'

O jogo 'O Desafio das Reformas Religiosas – Homens e Mulheres Protagonistas' tem ao todo 34 cartas, das quais 15 são destinadas ao jogo da memória e/ou combinação, quatro cartas Estrela com indicações de fatos relacionados ao Brasil. Conta também com o Manual de Instruções de como jogar e de um texto introdutório – 'Homens e mulheres protagonistas – Conhecendo a história' das Reformas Religiosas, que explicam a razão de o jogo ter sido elaborado. De posse de todos os elementos que compõem o jogo, orienta-se começar a atividade lendo o texto 'Homens e mulheres protagonistas – Conhecendo a história' para que o estudante compreenda o motivo do jogo ter sido criado e o contexto histórico a que se refere.

A seguir ilustração – *layout* do jogo – contendo o texto 'Homens e mulheres protagonistas – Conhecendo a história' e na sequência sua escrita.



O DESAFIO DAS REFORMAS RELIGIOSAS HOMENS E MULHERES PROTAGONISTAS – Conhecendo a história

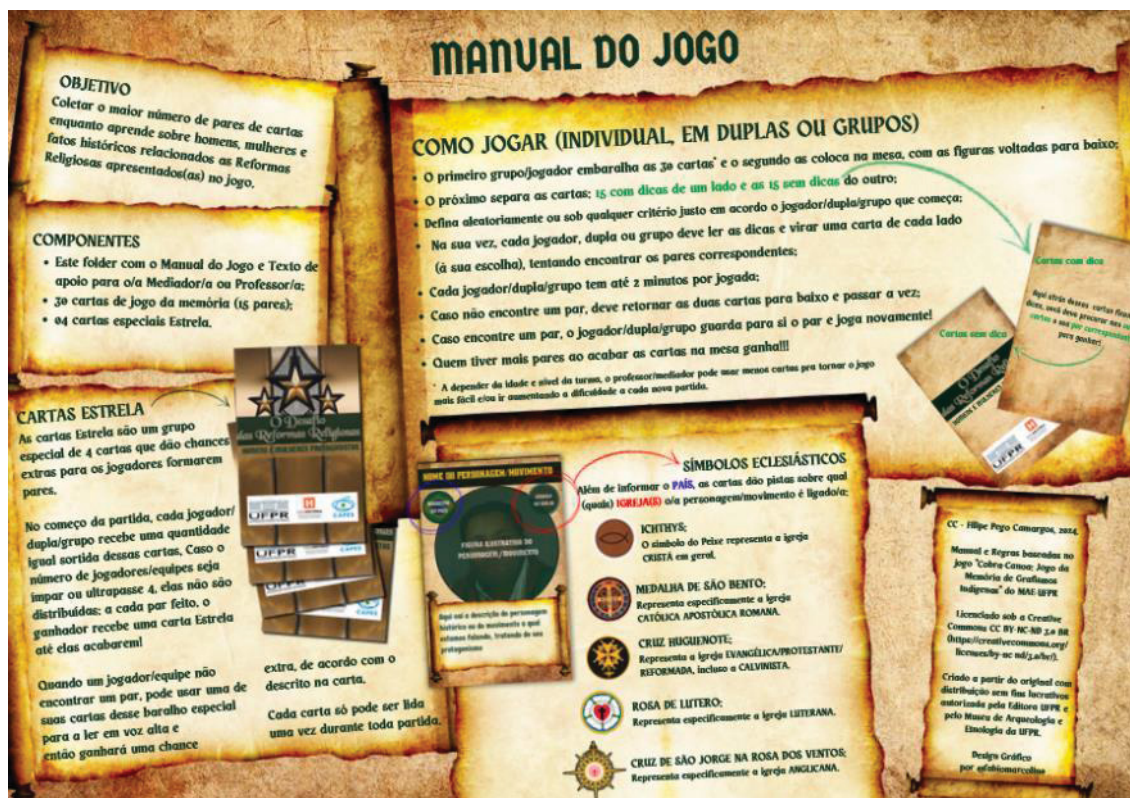
As Reformas Religiosas deram origem à formação de Igrejas cristãs divergentes do catolicismo apostólico romano predominante na Europa Ocidental. Quando se estuda esse conteúdo na escola geralmente são apresentados os nomes dos homens que estiveram atuantes nesse momento histórico, como, por exemplo, Martinho Lutero, João Calvino e o monarca Henrique VIII.

O jogo que você está prestes a jogar abordará alguns dos nomes mais conhecidos da Reforma, mas vem desafiar você a conhecer algumas mulheres que tiveram participação ativa para que as Reformas Religiosas se expandissem e consolidassem. Argula Grunbach, Maria Dantière, Caritas Pierkheimer, Katharina von Bora são alguns exemplos de mulheres que estiveram apoiando e/ou criticando o movimento reformador.

Ao virar uma carta e visualizar uma mulher, homem ou outro fato histórico relacionado à Reforma, você terá a oportunidade de conhecer e aprender sobre personagens que protagonizaram a ruptura religiosa cristã na Europa Ocidental do século XVI.

Pensando em seu êxito, nesse desafio, você contará com quatro cartas bônus que levarão você a refletir sobre a necessidade do respeito, da luta pela igualdade entre homens e mulheres no Brasil, e da tolerância e liberdade religiosa. No jogo, essas cartas proporcionarão condições de encontrar a carta correspondente. Nessa aventura que se inicia, esperamos que, por meio do conhecimento dos personagens e fatos históricos, você consiga, mais do que combinar cartas correspondentes, reconhecer-se enquanto sujeito histórico protagonista na luta por uma sociedade melhor. Luta essa que perpassa o protagonismo de homens e mulheres em busca de igualdade e liberdade.

Ao concluir a leitura do texto, é fundamental que os jogadores orientem-se pelo Manual do Jogo para compreenderem seu objetivo, suas regras e dinâmicas, conforme se verifica a seguir:



Seguem exposições de cada item/tópico do Manual.

MANUAL DO JOGO OBJETIVO

O jogador deve coletar o maior número de pares de cartas enquanto aprende sobre homens, mulheres e fatos históricos apresentados no jogo relacionados às Reformas Religiosas.

COMPONENTES

- Um folder contendo o Manual do Jogo e um Texto de apoio para o Mediador ou Professor;
- 30 cartas de jogo da memória (15 pares);
- Quatro cartas especiais Estrela.

CARTAS ESTRELA

As cartas Estrela são um grupo especial de quatro cartas que dão chances extras para os jogadores formarem pares. No começo da partida, cada jogador/dupla/grupo recebe uma quantidade igual sortida dessas cartas. Caso o número de jogadores/equipes seja ímpar ou ultrapasse quatro, elas não são distribuídas: a cada par feito, o ganhador recebe uma carta Estrela até elas acabarem. Quando um jogador/equipe não encontrar um par, pode usar uma de suas cartas desse baralho especial para a ler em voz alta e então ganhará uma chance extra, de acordo com o descrito na carta. Cada carta só pode ser lida uma vez durante toda partida.

COMO JOGAR – INDIVIDUAL, EM DUPLA OU GRUPO

- O primeiro grupo/jogador embaralha as 30 cartas* e o segundo as coloca na mesa, com as figuras voltadas para baixo;
- O próximo separa as cartas: 15 com dicas de um lado e 15 sem dicas do outro;
- O jogador/dupla/grupo deve definir aleatoriamente ou sob qualquer critério justo em acordo quem começa o jogo;
- Na sua vez, cada jogador, dupla ou grupo deve ler as dicas e virar uma carta de cada lado (a sua escolha), tentando encontrar os pares correspondentes;
- Cada jogador/dupla/grupo tem até dois minutos por jogada;
- Caso não encontre um par, o jogador/dupla/grupo deve retornar as duas cartas para baixo e passar a vez;
- Caso encontre um par, o jogador/dupla/grupo guarda para si o par e joga novamente.
- Ganha quem tiver mais pares ao acabarem as cartas na mesa.

* A depender da idade e nível da turma, o professor/mediador pode usar menos cartas para tornar o jogo mais fácil e/ou ir aumentando a dificuldade a cada nova partida.

SÍMBOLOS ECLESIAÍSTICOS

Além de informar o país, as cartas dão pistas sobre a qual (quais) igreja(s) o personagem/movimento é ligado:



ÍCHTHYS: o símbolo do Peixe representa a igreja CRISTÃ em geral.



MEDALHA DE SÃO BENTO: representa especificamente a igreja CATÓLICA APOSTÓLICA ROMANA.



CRUZ HUGUENOTE: representa a igreja EVANGÉLICA/PROTESTANTE/REFORMADA, inclusive a CALVINISTA.



ROSA DE LUTERO: representa especificamente a igreja LUTERANA.



CRUZ DE SÃO JORGE NA ROSA DOS VENTOS: representa especificamente a igreja ANGLICANA.

CC - Filipe Pego Camargos, 2024. Manual e Regras baseadas no jogo "Cobra-Canoá: Jogo da Memória de Grafismos Indígenas" do MAE-UFPR. Licenciado sob a Creative Commons CC BY-NC-ND 3.0 BR (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br/>). Criado a partir do original com distribuição sem fins lucrativos autorizada pela Editora UFPR e pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR. Design Gráfico por @fabiomarcolin0

Com base no detalhamento dos itens que compõem o jogo, passa-se à explicação de como jogar. Inicialmente é preciso considerar que as cartas estão divididas em três blocos básicos: as cartas com as dicas, aquelas com as imagens e informações básicas e as cartas estrelas que são bonificadoras.

O primeiro bloco de cartas é aquele que tem de um lado as dicas, sendo três em cada carta, e do outro lado a imagem da personagem ou fato histórico a que se referem as dicas. Sempre as cartas do primeiro bloco deverão ficar com as dicas viradas para cima.

As 15 cartas do segundo bloco trazem no verso a impressão de três logos: da UFPR, do ProfHistória e da CAPES. A escolha dessas instituições se deveu por três motivos: 1) a UFPR porque foi a instituição que me acolheu e onde pude aprender e desenvolver os conhecimentos e técnicas para a elaboração do jogo; 2) a ProfHistória porque solicita em seu programa de mestrado um produto didático que leve o discente a pensar estratégias e recursos didáticos tal como se constituiu o jogo; e 3) a CAPES porque me concedeu a bolsa do programa, que me possibilitou a compra dos livros, os recursos para deslocamento e alimentação e o investimento na aprendizagem com o custeio do jogo, conforme já exposto.

As cartas estrelas consistem em auxiliares para que o estudante possa ter mais tempo de jogo e/ou jogar novamente, podendo com isso ampliar suas possibilidades de acerto. As cartas bônus pretendem fazer com que o estudante relacione o conteúdo com as questões da realidade brasileira.

Seguem apresentadas as cartas dos três blocos, frente e verso.

CARTAS 1º BLOCO – frente, contendo as dicas; e verso – que fica oculto durante o tempo cronometrado –, contendo uma imagem representativa do fato histórico e/ou personagem relacionado.

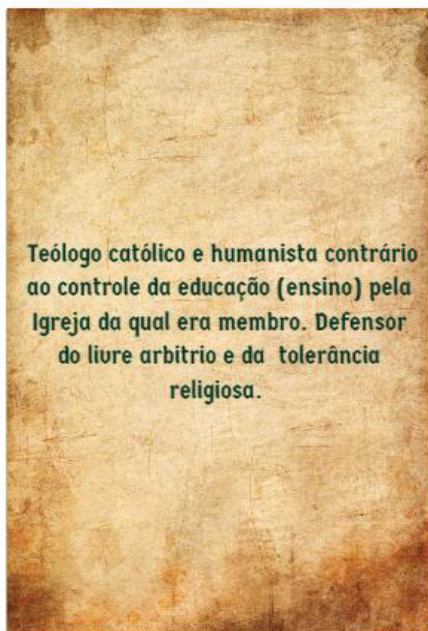
Não esteve oficialmente ligada a uma Igreja específica. Tornou-se conhecida por ter escrito uma carta pública denunciando uma universidade católica que reprimiu um professor por ter comentado sobre as ideias protestantes.

ARGULA VON GRUMBACH

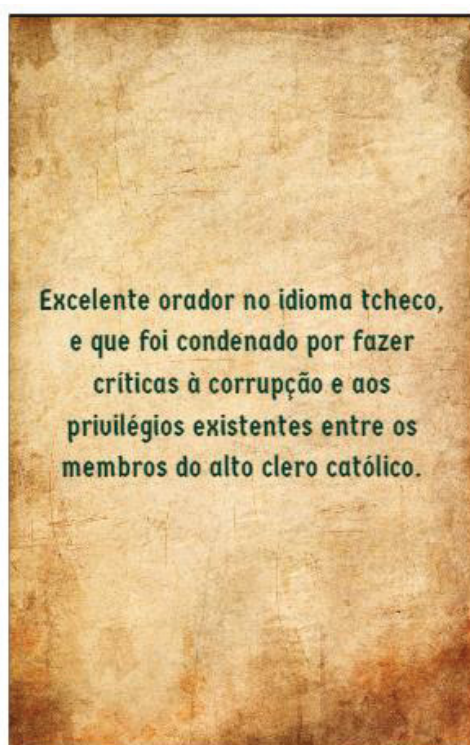
Foi pressionada por reformadores alemães a abandonar sua fé e sair do convento no qual vivia; contudo, convenceu um pastor luterano sobre a tolerância religiosa e permaneceu junto com suas irmãs freiras onde já estavam.

CARITAS PIRCKHEIMER

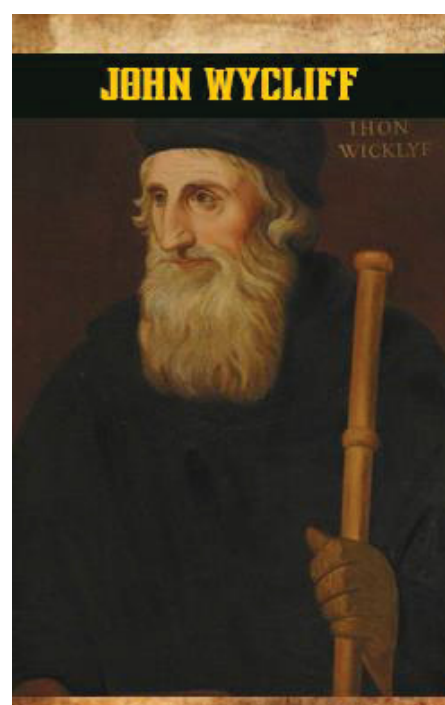
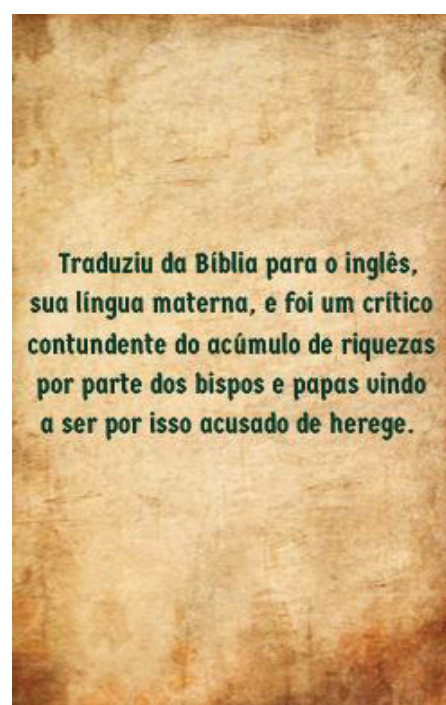
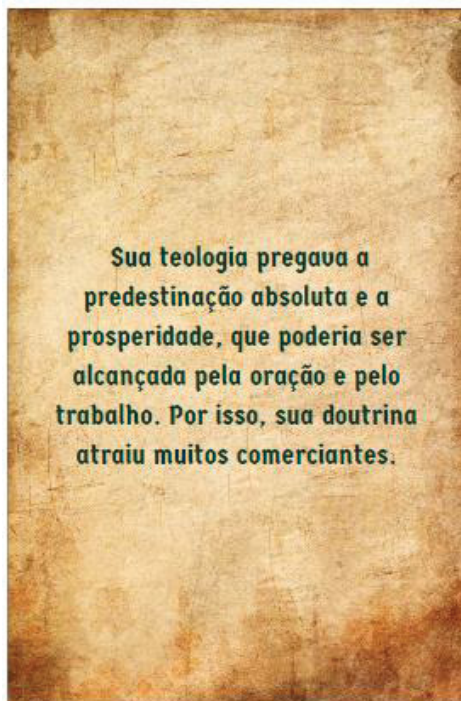
CARTAS 1º BLOCO – frente, contendo as dicas; e verso – que fica oculto durante o tempo cronometrado – contendo uma imagem representativa do fato histórico e/ou personagem relacionado.



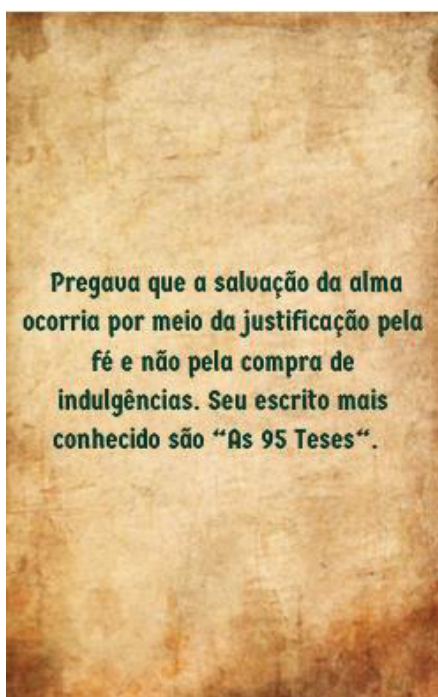
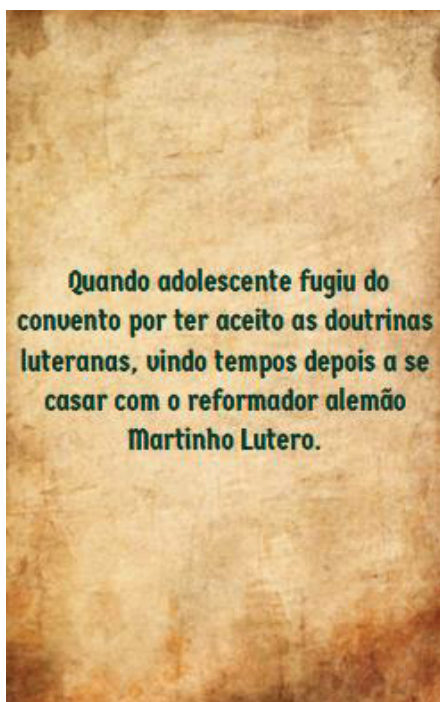
CARTAS 1º BLOCO – frente, contendo as dicas; e o verso – que fica oculto durante o tempo cronometrado –, contendo uma imagem representativa do fato histórico e/ou personagem relacionado.



CARTAS 1º BLOCO – frente, contendo as dicas; e verso – que fica oculto durante o tempo cronometrado –, contendo uma imagem representativa do fato histórico e/ou personagem relacionado.



CARTAS 1º BLOCO – frente, contendo as dicas; e verso – que fica oculto durante o tempo cronometrado –, contendo uma imagem representativa do fato histórico e/ou personagem relacionado.



CARTAS 1º BLOCO – frente, contendo as dicas; e verso – que fica oculto durante o tempo cronometrado –, contendo uma imagem representativa do fato histórico e/ou personagem relacionado.

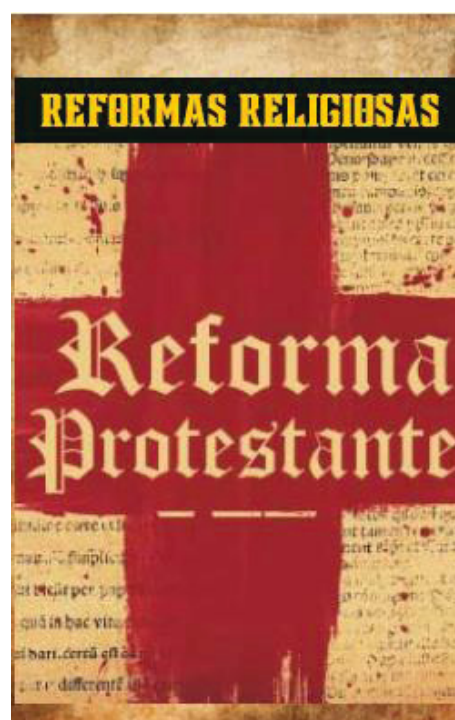
Pedi por meio de carta à rainha Margarida de Navarra que a monarca promovesse a participação ativa das mulheres no Cristianismo. Por suas ideias e escritos, foi criticada e ofendida tanto por católicos quanto por protestantes.



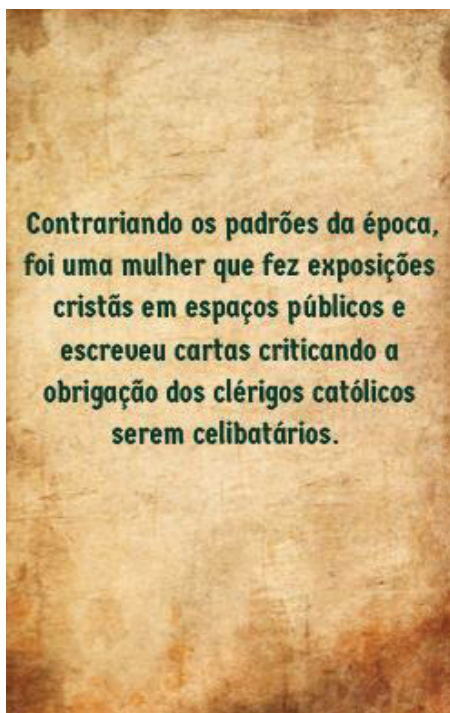
Uma pensadora humanista que conheceu e aceitou as doutrinas calvinistas e luteranas. Identificava-se como protestante e por isso, ela e seu marido foram expulsos de uma cidade na qual estavam residindo.



CARTAS 1º BLOCO – frente, contendo as dicas; e verso – que fica oculto durante o tempo cronometrado –, contendo uma imagem representativa do fato histórico e/ou personagem relacionado.

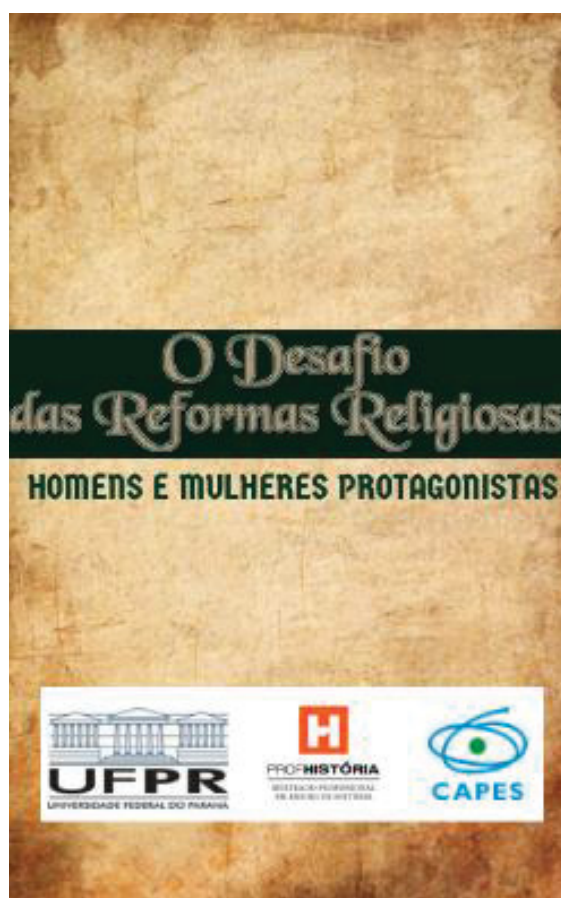


CARTAS 1º BLOCO – frente, contendo as dicas; e verso – que fica oculto durante o tempo cronometrado –, contendo uma imagem representativa do fato histórico e/ou personagem relacionado.



CARTAS 2º BLOCO – frente, contendo as informações básicas; e uma imagem de referência do personagem e/ou fato histórico. Considerando-se que o verso das cartas do Bloco 2 são iguais, será colocada apenas uma carta, a qual contém o nome do jogo e os logotipos da UFPR, ProfHistória e CAPES.

VERSO



CARTAS 2º BLOCO – frente, contendo as informações básicas; e uma imagem de referência do personagem e/ou fato histórico.

ARGULA VON GRUMBACH



Defendeu por meio de cartas públicas um professor no qual a instituição em que trabalhava o havia censurado/reprimido.

CARITAS PIRCKHEIMER



Resistiu e liderou as Irmãs Clarissas a permanecerem no convento frente a ataques protestantes.

ERASMO DE RÓTERDÃ



Teólogo e escritor humanista que defendia a tolerância religiosa para a transformação da Igreja.

REI HENRIQUE VIII



Desafiou o Papa Clemente VII e fundou a Igreja Anglicana na Inglaterra.

CARTAS 2º BLOCO – frente, contendo as informações básicas; e uma imagem de referência do personagem e/ou fato histórico.

HUMANISMO



Divergindo dos padrões de sua época, promoveu a valorização do ser humano.

JAN HUSS



Denunciou a corrupção e os privilégios do clero e por isso foi condenado como herege e queimado vivo.

JOÃO CALVINO



Acreditava que o ser humano nascia com seu destino pré-determinado por Deus. A burguesia simpatizava com sua doutrina sobre a prosperidade material.

JOHN WYCLIFF



Expôs de forma pública em seus escritos sua discordância quanto as riquezas e bens materiais que os líderes de sua Igreja possuíam.

CARTAS 2º BLOCO – frente, contendo as informações básicas; e uma imagem de referência do personagem e/ou fato histórico.



CARTAS 2º BLOCO – frente, contendo as informações básicas; e uma imagem de referência do personagem e/ou fato histórico.

**REFORMA CATÓLICA /
CONTRARREFORMA**



Buscou conter o avanço do protestantismo e teve na Ordem dos Jesuitas um meio para expandir o catolicismo.

REFORMAS RELIGIOSAS

Reforma Protestante



Trouxe uma nova concepção do Cristianismo a partir do século XVI, protagonizada por mulheres e homens, verificou-se a fundação de novas Igrejas cristãs

KATHARINA SCHÜTZ ZELL



Era contrária a doutrina de que sacerdotes não podiam se casar e fez pregações públicas.

CARTAS ESTRELA – 3º BLOCO – frente, contendo a indicação de lei, personagem ou dia comemorativo brasileiro; e verso, com o nome do jogo, indicação de Carta Bônus e os logotipos da UFPR, ProfHistória e CAPES.

VERSO



CARTAS ESTRELA – 3º BLOCO – frente, contendo a indicação de lei, personagem ou dia comemorativo brasileiro; e verso, com o nome do jogo, indicação de Carta Bônus e os logotipos da UFPR, ProfHistória e CAPES.



De posse dos três blocos de cartas, essas devem ser posicionadas em uma superfície, sendo reunidas com o seu grupo equivalente, conforme imagem a seguir.

IMAGEM 1 - JOGO COMPLETO NA MESA



O jogo de fato começa a partir da leitura do texto de apresentação ‘Conhecendo a história’ – imagem e texto inseridos anteriormente –, a fim de que os alunos entendam o porquê de o jogo ter sido criado e seu objetivo. Em seguida, ocorre a leitura do Manual para que todos tenham ciência das regras e definam se jogarão de forma individual, em duplas, trios ou em quartetos, e se o jogo será de memória convencional ou combinação. Nesse tempo, poderão discutir alterações quanto a algumas regras. Por exemplo, podem decidir se a pessoa que acertar a combinação joga novamente ou não, algo que os discentes têm liberdade para deliberar entre eles.

Por exemplo, supondo-se que o jogo seja individual, recomenda-se que seja feito um sorteio para definir quem começa – geralmente os estudantes decidem no ‘par ou ímpar’. Imagine-se que os alunos A e B vão jogar e ficou decidido que o A irá começar; primeiramente, o jogador A precisa virar uma carta que está no Bloco 2, a qual conterá uma imagem reduzida e informações básicas sobre a personagem e/ou fato histórico a que se refere a imagem. Seguem as cartas do Bloco 2 que o estudante A irá virar para o início do jogo.

IMAGEM 2 – CARTAS DO BLOCO 2



Nessa simulação de jogada, o jogador A escolheu e virou uma carta do Bloco 2. Observe a imagem.

IMAGEM 3 – ESCOLHA DA CARTA BLOCO 2 – HENRIQUE VIII



A carta virada corresponde ao rei Henrique VIII. A partir desse momento, o jogador deverá ler as informações básicas, que estão divididas em: País, Igreja e Protagonismo. Depois de terminar a leitura, o jogador A irá se concentrar em analisar as dicas das cartas do Bloco 1. Feita a análise das dicas contidas nas cartas do outro bloco, o jogador precisará escolher uma e virá-la como demonstrado nas próximas imagens.

IMAGEM 4 – CARTA COM A DICA DE HENRIQUE VIII



IMAGEM 5 – CARTA VIRADA HENRIQUE VIII



Nesse exemplo, o jogador A fez a análise e a correspondência correta e ficará de posse do par de cartas. Na sequência, apresenta-se a imagem de como ficará a superfície com as cartas depois da retirada do respectivo par.

IMAGEM 6 – CORRESPONDÊNCIA CORRETA DAS CARTAS HENRIQUE VIII**IMAGEM 7 – JOGO DEPOIS DA CORRESPONDÊNCIA CORRETA**

O jogador A fez a correspondência correta e, portanto, chegou a vez do jogador B, que fará sua jogada. Segue a imagem demonstrando a escolha da carta do Bloco 2 que o jogador B fez.

IMAGEM 8 – CARTA ESCOLHIDA PELO JOGADOR B EM SUA PRIMEIRA JOGADA – BLOCO 2



A carta que o jogador B virou refere-se à reformadora protestante Maria Dantiere. E agora, semelhante ao seu concorrente, o jogador fará a leitura das informações básicas e, na sequência, a análise das dicas que estão escritas nas cartas do Bloco 1 para tomar sua decisão. Veja a seguir.

IMAGEM 9 – JOGADOR B ESCOLHEU CARTA DO BLOCO 1 DIVERSA DA CARTA DO BLOCO 2



Em sua análise, o jogador B não conseguiu fazer a associação correta. Com isso, as cartas deverão ser viradas novamente tal qual estavam antes da jogada do último jogador.

IMAGEM 10 – JOGO DEPOIS DA NÃO CORRESPONDÊNCIA CORRETA DAS CARTAS



O jogador A está em sua vez de escolher a carta do Bloco 2 e assim continuará a dinâmica de alternância entre os jogadores. Todavia, essa dinâmica terá um

elemento novo, que auxiliará ambos os jogadores, as chamadas Cartas Estrela.

IMAGEM 11 – CARTAS ESTRELA



Recorde-se que, a partir da segunda jogada, essas cartas podem ser usadas ao máximo. Ou seja, cada jogador pode usar as quatro cartas. Segue um exemplo de carta a ser utilizada como auxílio aos jogadores.

IMAGEM 12 – CARTAS BÔNUS COM CARTA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988 EM DESTAQUE

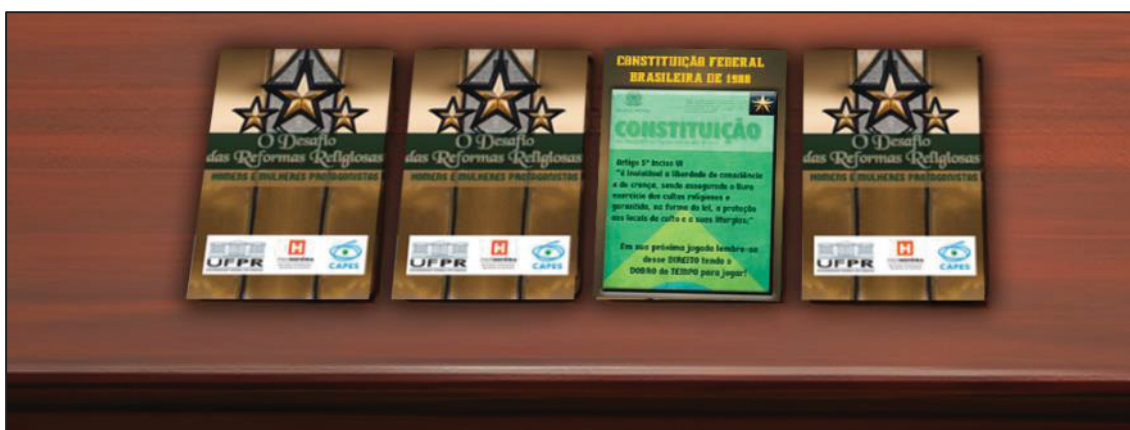


IMAGEM 13 – CARTA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988 AMPLIADA



Em cada carta bônus há um benefício, que pode ser ou jogar novamente, ou ter o dobro do tempo para jogar. Recomenda-se para maior dinâmica e competitividade que o jogador A, a partir do momento que identifica o personagem e faz a leitura das informações preliminares da carta que retirou do Bloco 2, tenha um tempo cronometrado entre dois a três minutos para realizar a escolha de qual carta do Bloco 1 é a correspondente. Por tal recomendação, estabelece-se o bônus de ter o dobro do tempo para jogar nas cartas bônus.

Reforça-se que, depois que os jogadores A e B jogaram pelo menos uma vez,

as cartas bônus podem ser acionadas, desde que isso ocorra quando o jogador não conseguiu fazer a combinação correta. Não existe a obrigatoriedade de o jogador usar tais cartas, mas sendo essas potencializadoras de acertos, deduz-se que os jogadores estarão inclinados a usarem. Existem quatro cartas bônus e, portanto, cada jogador poderá utilizar esse recurso quatro vezes. Diferentemente das cartas dos blocos 1 e 2, as Cartas Bônus não ficam de posse dos jogadores, ficam a parte e retornam a sua posição de origem depois de utilizadas.

Concluindo, vencerá o jogo o jogador que tiver o maior número de pares de cartas combinadas entre o Bloco 2 e o Bloco 1.

3.5 SUGESTÕES DE PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA O JOGO EM SALA DE AULA

Uma dentre as contribuições que a banca de qualificação trouxe e que muito agregou a este trabalho foi quanto ao jogo não terminar em si, isto é, que, para além do jogo, o produto pudesse ser utilizado como meio de proporcionar outras formas de aprendizagens. Pensando nesse propósito, serão aqui apresentadas sugestões para que os docentes possam tanto jogar e observar a interação dos alunos quanto utilizar o recurso disponibilizado como forma de pesquisa e/ou trabalhos conforme desejarem.

Ressalta-se que o professor tem a liberdade de ensinar garantida por lei¹⁹³ e com isso tem a prerrogativa de escolher sua metodologia de ensino conforme acredita ser mais adequada. Respeitando-se esse princípio conquistado historicamente em solo brasileiro, as proposições de aplicação do jogo seguintes são sugestões com intuito de propor possibilidades didáticas, cabendo a cada docente escolher como irá utilizar o recurso, bem como ter a liberdade para fazer as adaptações que julgar necessárias.

Inicialmente, ainda nos primeiros meses de desenvolvimento, pensei que, quanto ao uso, esse jogo teria melhor proveito se, antes de ser um trabalho ou avaliação, fosse uma revisão de conteúdos – Reformas Religiosas. E compreendo que essa é uma possibilidade viável. Por isso, a primeira sugestão de aplicação

¹⁹³ BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Artigo 3º Incisos II e III.

didática do jogo foi o de ser uma estratégia de revisão e, inclusive enquanto ocorresse a interação, um momento para o docente tirar dúvidas.

A segunda sugestão de aplicação didática é propor o jogo aos estudantes no início do conteúdo em uma aula introdutória. Os estudantes jogarão ainda sem ter o conhecimento por parte do professor do que foram as Reformas. É necessário, porém, que haja uma explicação prévia sobre o jogo para que os discentes não fiquem confusos ou ‘perdidos’ em relação ao que irá acontecer. Dito isso, depois de experimentar o recurso com os alunos, o professor deve preencher a ficha de devolutiva – que será indicada adiante – e, ao recolhê-la, propor um momento de reflexão para apresentar os temas a serem ensinados, explicando que o jogo representa um movimento do qual participaram homens e mulheres, e que não se consistiu especificamente de questões religiosas, mas que adentrou diversos campos da Europa ocidental durante o século XVI e conseqüentemente diversas partes do mundo.

O terceiro caminho para propor didaticamente o jogo em sala de aula, caracteriza-se pela mediação, em que o professor apresenta os reformadores ‘consagrados’ pelos livros didáticos, como, por exemplo, Martinho Lutero, João Calvino e Henrique VIII. Ao concluir a explicação e antecedendo o jogo, o professor pode problematizar junto às turmas algumas questões, como: “Será que somente homens estiveram à frente das Reformas Religiosas?”; “Falamos em reformadores, mas será que no século XVI junto a esses homens estudados havia mulheres que atuaram como reformadoras?”.

A partir das problematizações com a classe, o professor pode dirigir dois encaminhamentos básicos. O primeiro é responder: “Sim, as mulheres também atuaram como reformadoras. E em seguida apresentar o jogo, levando os estudantes a conhecerem essas mulheres protagonistas. Uma outra possibilidade é dizer que a resposta para as perguntas formuladas será encontrada por meio da aplicação do jogo.

Fazer a experiência durante ou ‘na metade’ do conteúdo possibilita ao estudante propor questionamentos como: “As mulheres protagonistas da Reforma conversavam com ou conheciam os reformadores homens?”; “Elas foram apoiadas pelos homens da época?”; “Aconteceu algo com elas por terem participado publicamente?”; dentre outros questionamentos que podem surgir.

Embora o jogo responda a algumas dessas questões anteriores, os estudantes poderão voltar a questionar o professor depois da aplicação e com base nas dicas e informações das cartas. É importante que o professor não esqueça também nesse momento de entregar a ficha devolutiva para que os estudantes respondam e que, posteriormente, ele faça uma análise das impressões.

A quarta proposição de aplicação diz respeito aos personagens e aos fatos históricos descritos nas cartas, sobretudo, quanto às mulheres protagonistas. Nesse sentido, o professor pode pedir aos estudantes que escolham uma das cartas referentes às mulheres – ou a outros personagens e fatos – e fazer uma pesquisa orientada para que os alunos respondam e/ou tragam curiosidades sobre o que acharam interessante e que não esteja contido na carta do jogo.

O sexto caminho possível para a aplicação é fazer um exercício de imaginação, como se o discente estivesse em uma máquina do tempo e fosse transportado para a Europa do século XVI. E em tal situação hipotética, ele precisa responder a questões, como: “Estando na Europa Ocidental do século XVI, como seria seu posicionamento em relação às Reformas Religiosas?”; “Independentemente de sua crença religiosa ou não, você apoiaria as mulheres daquela época quanto a falarem a respeito do que acreditavam?”; “Você apoiaria alguma mulher reformadora em específico? Por qual motivo?”; “Se você não apoiaria uma daquelas mulheres, qual seria o motivo?”; dentre outras questões que o docente pode inclusive construir com sua classe.

A sétima proposição didática do jogo tem por base o que escreveu Fernando Seffner:

Analisar alguma característica da própria escola é uma boa sugestão de atividade, quando o conhecimento é mobilizado para a compreensão da realidade próxima ao aluno pode gerar experiências mais significativas. A escola é um diagrama de espaço e tempo que pode servir de modelo para a compreensão de outros ambientes.¹⁹⁴

Com base no ensinamento de Seffner, sugere-se que o professor, depois de trabalhar com as turmas sobre a participação das mulheres nas Reformas Religiosas, por meio das ações daquelas mulheres descritas nas cartas, proponha uma reflexão que leve os estudantes a pensarem nas seguintes questões: “Se você desejasse fazer

¹⁹⁴ SEFFNER, Fernando. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?** In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. [documento eletrônico]. .p.30.

um jogo contendo personagens mulheres, quais mulheres de sua família, comunidade e/ou da escola em que estuda você escolheria?"; "Quais atributos/protagonismos de tais mulheres você iria inserir nesse jogo?". Um aspecto interessante dessa proposição é que os discentes poderão fazer um estudo sobre a participação das mulheres e seu protagonismo nas suas famílias e na escola em que estudam, promovendo ainda mais a conscientização e a de seus colegas.

O oitavo e último encaminhamento proposto para trabalhar com base nos elementos que constituem o jogo, para além do ato de jogar em si, é o professor analisar e refletir com os estudantes sobre os conteúdos das cartas estrelas, como a Lei Maria da Penha; a biografia de Nísia Teixeira; a Constituição Federal; e o dia 21 de janeiro, enquanto dia de combate à intolerância religiosa. Nessa perspectiva, redações, cartazes e debates culturais e sociais podem ser promovidos, fazendo relação entre passado e presente e incentivando continuamente os estudantes a respeitarem as diferenças existentes no país.

Essas e outras possibilidades de aplicação podem ser repensadas e reelaboradas pelos docentes, pois se entende que o professor conhece bem o perfil de suas turmas. Com a experiência docente, aprende-se que há estratégias que funcionam bem com uma turma, mas não com outras e que, por isso, os métodos são revistos para que todos sejam contemplados com o ensino de qualidade.

Chega-se ao fim deste item com a expectativa de que alguma dentre as oito proposições didáticas elencadas, seja passível de aplicação na realidade escolar em que os docentes da educação básica atuam, e/ou que possam ser adaptadas para serem mais bem aproveitadas nos diferentes contextos educacionais existentes, contribuindo para uma aprendizagem significativa em História.

ANEXO I – FICHA DEVOLUTIVA PÓS-JOGO**JOGO 'O DESAFIO DAS REFORMAS RELIGIOSAS - HOMENS E MULHERES
PROTAGONISTAS'****ATIVIDADE DE DEVOLUTIVA APÓS APLICAÇÃO DO JOGO**

Nome: _____ (**OPCIONAL**) Série _____

Turma _____

1. O que você conseguiu aprender com o jogo?

2. Teve algo referente ao jogo que você achou interessante e/ou que você queira saber mais?

3. Você conseguiu aprender algo sobre História por meio desse jogo? Se sim, o que foi?

4. Em sua opinião, você considera relevante saber que houve mulheres que participaram ativamente das Reformas Religiosas? Se desejar, argumente a respeito.

5. Pensando nos dias de hoje, em seu modo de ver, as mulheres estão em igualdade de oportunidades na sociedade brasileira? Analise, por exemplo, em relação ao estudo, ao trabalho e quanto às lideranças em organizações religiosas. Se possível, argumente sobre essa questão.

6. Para você, considerando a realidade em que vive (bairro, escola, lugares que frequenta), é possível afirmar que existe tolerância religiosa de maneira plena?

7. Em sua opinião, o que se deve fazer em relação às pessoas que cometem o crime de intolerância religiosa?

Prezado (a) Professor (a)

Seja você também um protagonista e nos ajude a saber para fins de aperfeiçoamento como foi a sua experiência junto com seus alunos (as) depois de terem jogado “O Desafio das Reformas Religiosas - Homens e Mulheres Protagonistas”, enviando as fichas preenchidas digitalizadas para o e-mail: camargos.filipe02@escola.pr.gov.br com o título da mensagem: Jogo Desafio das Reformas.

Por meio do seu encaminhamento das fichas este recurso poderá ser melhorado e contribuir para um ensino de História cada vez mais excelente. Fique tranquilo (a) pois nenhum dado particular será compartilhado ou utilizado de maneira indevida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação e seu produto didático chegaram ao fim. E, é difícil sintetizar todo o processo de leituras, experiências, pesquisas e aprendizagens adquiridas ao decorrer desses mais de dois anos de mestrado. Todavia, vou elencar alguns dos conhecimentos/experiências que de fato foram transformadoras em minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

O primeiro desafio quando ingressei no ProfHistória foi novamente se adequar a uma rotina intensa de estudos que desde a graduação, concluída há mais de uma década, este professor/estudante não experimentava, e minha primeira consideração final é que enquanto professor de História da rede estadual com mais de quarenta horas semanais e sem afastamento e/ou incentivo por parte da mantenedora, mais maduro em relação à idade, precisei aplicar o que ensino para os meus estudantes em sala de aula: para se alcançar objetivos precisa-se renunciar certas coisas e doarmos o melhor dentro das condições existentes, ainda que não sejam as ideais.

Em relação especificamente aos conhecimentos e práticas apreendidos dentro do curso em si, quero destacar sobre como cresci em relação à pesquisa acadêmica. De fato, nesse processo me tornei um pesquisador que antes não era. Não escrevo tais palavras para engradecimento próprio, ao contrário, considero que saí de um estágio incipiente de se fazer pesquisa e progredi para um ambiente de melhorias, tendo a consciência de que muito preciso ainda aprender.

Se a adaptação à rotina acadêmica e o crescimento enquanto pesquisador são as duas primeiras considerações finais, a terceira consideração está ligada à renovação das leituras e à atualização dos conhecimentos sobre a produção historiográfica. Afirmando com segurança ao leitor e a leitora que mais da metade dos autores/as e suas respectivas obras que embasam essa dissertação foram conhecidos/as durante o próprio curso e esse fato fez grande diferença também em minha prática em sala de aula, pois ao conhecer novas perspectivas aperfeiçoei o meu lecionar.

Pensando nos conhecimentos apreendidos que foram escritos nos capítulos apresentados, espero que igual ocorreu comigo, o leitor e a leitora e/ou professor e professora que estiver lendo esse texto, possa refletir com mais profundidade sobre o gênero, se possível, por um viés sócio-cultural e de como esse tema está sempre em

evidência e debate nas salas de aulas da educação básica, sobretudo, se pensarmos que em linhas gerais a maior parte do magistério da educação básica é formada por mulheres e por vezes elas não são valorizadas/respeitadas.

Além de uma visão mais fundamentada sobre o gênero e a valorização das mulheres enquanto sujeitos históricos protagonistas, entende-se por meio da análise feita do material didático, que muito precisa ser feito para que as produções alcancem e incluam por completo os/as sujeitos históricos como um todo, e que por tal motivo, cabe aos docentes usar e (re) adaptar os recursos disponibilizados e que são buscados para que essa inclusão seja efetiva, porém, a consciência de incluir a todos/as somente estará ativa se buscarmos sempre a renovação dos estudos e conhecimentos.

Outra significativa aprendizagem desta dissertação é que desejo que o/a leitor/a se interesse, foi sobre o jogo e a gamificação, elementos apreciados desde a graduação mas não estudados profundamente por mim até o mestrado, e que para a confecção do jogo foram fundamentais. Ressalvo que sair da rotina em sala de aula no sentido de trazer atividades lúdicas diferenciadas como por exemplo a aplicação de um jogo pode sim ser cansativo, mas, se o docente estiver comprometido com a aprendizagem dos estudantes, verificará que tais experiências são satisfatórias quando se trata de ensino-aprendizagem.

Já que foram abordados os temas gamificação e jogo, o processo de produção do jogo foi uma experiência simultaneamente gratificante e difícil, pois precisou-se revisar e se refazer diversas vezes. A primeira dificuldade, conforme registrado ao longo desse texto, foi encontrar o modelo adequado para a série/ano a quem se destinava o produto didático, bem como, por conseguinte fazer uma adaptação que fosse didática e interessante aos discentes.

Embora as dificuldades mencionadas, a expectativa desse professor é que o jogo possa contribuir para o ensino do conteúdo Reformas Religiosas, como uma ferramenta de boa qualidade e possível de ser utilizada pelos professores/as de História sem comprometer a cansativa jornada semanal que cumprimos na escola e por vezes fora dela.

Espero igualmente que ao ensinar as Reformas Religiosas, os/as docentes que leram esse trabalho o façam abordando o quanto as mulheres foram protagonistas e imprescindíveis para que tal fato histórico se efetivasse, bem como, os/as

professores/as utilizem quando avaliarem oportuno o jogo como recurso didático, não somente para as Reformas Religiosas, mas para tantos outros conteúdos em que é possível ser usado este recurso e a metodologia ativa denominada gamificação, objetivando a melhor aprendizagem dos estudantes.

Por fim, encerro essa dissertação com a consciência tranquila de que entreguei o máximo que poderia dentro das condições e da realidade na qual eu vivo. Foi uma experiência que ousou chamar de aventura, em que teve muito aprendizado, cansaço, melhorias, e com a ampliação do olhar deste professor sobre a história das mulheres, o gênero, o jogo, a gamificação, a pesquisa, o ensino de história e a realidade educacional básica em nosso país.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. **A retórica constitucional (sobre tolerância, direitos humanos e outros fundamentos éticos do direito positivo)**. 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao>. Acesso em 13 jul. 2023.

ALMEIDA, Rute Salviano. **Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo** / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021.

ARGULA VON GRUMBACH: **Carta à Universidade de Ingolstad (1523)**. In: ALMEIDA, Rute Salviano. Reformadoras. Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. **Pesquisa de Proposições. Projeto de Lei 719/2021**. Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisalegislativa/proposicao?idProposicao=103957>. Acesso em 08 jun. 2023

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. **Projeto de Lei 719/2021**.

p.1 Disponível em: <http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=103957>. Acesso em 08 jun. 2023

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). BRASIL, 2018, p.353. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 Jan. 2024.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdo e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Almeida Revista e Atualizada. **Novo Testamento. Evangelho de Lucas. Capítulo 1 Versículo 42**. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/ara/lc/1>. Acesso em 09 jun. 2023.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

BLOCH, Marc. L.B. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais** / Alfredo Boulos Júnior. – 4.ed. – São Paulo: FTD, 2018.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BRASIL. Ministério Da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016**. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº 144, 28 jul. 2016. Seção 1, pág. 16. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972>. Acesso em 08 Jan. 2024.

BRASIL. **Prova Brasil Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em 08 Jan. 2024.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 08 Jan. 2024.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

CATARINA SCHUTZ ZELL: **Defesa do casamento clerical – Estrasburgo [antes de 10 de setembro de 1524]**. In: ALMEIDA, Rute Salviano. Reformadoras. Reformadoras: mulheres que influenciaram a reforma e ajudaram a mudar a igreja e o mundo / Rute Salviano Almeida, Jaqueline Sousa Pinheiro. – 1 ed. – Rio de Janeiro: GodBooks; Thomas Nelson Brasil, 2021.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHAVES, Edilson Aparecido. **O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia**. Educar em Revista. Curitiba. Brasil. v.35 n.77.p.159-181, set/out. 2019.

CHAVES, Edilson Aparecido; SCZIP, Rossano Rafaelle. O processo de construção da BNCC e as disputas em torno do currículo de História. XVII Encontro Regional de História da ANPUH-PR Anais Eletrônicos. Nov,2020. Disponível em: <https://www.encontro2020.pr.anpuh.org/anais/divisao/trabalhosaprovados>. Acesso em 04 Jan. 2024.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa**. São Paulo. V.30. n.3, p. 549-566, set/dez. 2004.

COTLER, Irwin. **Religião, intolerância e cidadania: rumo a uma cultura mundial dos direitos do homem**. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

DAVIS, Natalie Zemon. **Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna: oito ensaios**. Tradução Mariza Corrêa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

DELUMEAU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma**. São Paulo: Pioneira. 1989

DUBY, G. e Lardreau, G. **Dialogues**. Paris: Flammarion, 1980. apud. LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. [documento eletrônico]

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** – 86. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. [documento eletrônico].

HÉRITIER, Françoise. **O eu, o Outro e a Intolerância**. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HERMANN, Jaqueline. História das Religiões e Religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion;

HOBBSAWM, Eric. **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**. 9ª edição revista e atualizada. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico apud BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.p. 43-44. (Repensando o ensino).

Jörn Rüsen e o ensino de história. Orgs. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LINDBERG, Carter. **História da Reforma**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Claudia. **Jogos no ensino de História: experiências do Projeto Residência Pedagógica de História da UNIOESTE/PR**. ANPUH BRASIL – 31º Simpósio Nacional de História. Rio de Janeiro/ RJ, 2021.

Pandemia causou evasão e alunos voltam ‘apáticos’ às escolas em Manaus.

Amazonas

Atual.

23/08/2021.

Disponível

em:

<https://amazonasatual.com.br/pandemia-causou-evasao-e-alunos-voltam-apatigos-as-escolas-em-manaus/>. Acesso em 03 Jan. 2024.

OLIVA, Eliana Dias Ferreira. **Ponteiros da memória: educação patrimonial do ensino de história em Sergipe** / Eliana Dias Ferreira Oliveira; orientadora Janaína Cardoso de Mello. – São Cristóvão, SE; 2020.

PARANÁ. **Currículo da rede estadual paranaense**. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em 08 Jan. 2024.

PARANÁ. **Prova Paraná**. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/prova_parana. Acesso em 08 Jan. 2024.

PERDIGÃO, A. L. R. V. **Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino**. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: UFSCar, 2002.

PEREIRA, N.M, & RODRIGUES, M.C.M. (2018) **BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história**. Revista *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v 26. n. 107. 3/09/2018. ISSN 1068-2341. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494>. Acesso em 06 Jan. 2024.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. [tradução Ângela M.S. Côrrea] – 2. Ed. 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1994

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

Por que teremos que reaprender a socializar depois da pandemia. Christine Ro. *Worklife*. BBC News Brasil. 29/08/2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-56527263>. Acesso em 03 Jan. 2024.

RAGO, Margareth. **Descobrimo historicamente o gênero**. Cadernos Pagu (11) 1998: pp.89-98.

RETONDAR, Jeferson. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RETONDAR, Jeferson. **O jogo/brincadeira à luz do Além do Princípio do Prazer (1920) e do Pequeno Hans (1909)**. *Motrivivência* v.27, n 46, p. 241-252, dezembro/2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n46p241> Acesso em 05 Mar. 2024.

RICOEUR, Paul. **Etapa atual do pensamento sobre a intolerância**. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RIES, Julien. **A ciência das religiões – História, Historiografia, Problemas e Método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ROMANCINI, Richard. **Jogos de Cartas – evolução e tipos**. ECA/USP. (17/01/2019). Disponível em: https://pt.slideshare.net/richard_romancini/jogos-de-cartas-evoluo-e-tipos?from_action=save. Acesso em 27 Jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SEFFNER, Fernando. **Aprendizagens em História**. In: Teoria & Fazeres: caminhos da educação popular. pp. 34-37 Gravataí, SMEC, 1998.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 16 (2): 5-22, jul/dez de 1990.

SCOTT, Joan. **História das mulheres**. In: BURKE, Peter (Org). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.

SCZIP, Rossano Rafaelle. **De quem é esse currículo? Hegemonia e Contra-hegemonia no ensino de História na Base Comum Curricular.** 2020, 273 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História.p.209. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69247>. Acesso em 08 Jan. 2024.

SILVA, Eliane Moura da. **Estudos de religião para um novo milênio.** In: KARNAL, Leandro. (org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero.** [tradução Mirna Pinsky] – 2. ed, 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. **Livro didático de história: cultura material escolar em destaque.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, Fortaleza, 2009. Texto apresentado. ANPUH, 2009

U2. **Sunday Bloody Sunday.** Tradução do autor. In: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano:** ensino fundamental: anos finais / Alfredo Boulos Júnior. – 4. Ed – São Paulo: FTD, 2018.

ULRICH, Claudete Beise. **Mulheres no movimento da reforma.** (Claudete Beise Ulrich, Heloisa Gralow Dalferth). São Leopoldo: Sinodal, 2017.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da história: contribuições para a formação de professores**. 1.ed. Curitiba: Editora Juruá, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). *Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

VILLAS-BOAS, Alex. **Linguagem e fenômeno religioso**. [recurso eletrônico] / Alex Villas Boas. – Curitiba:Contentus, 2020.