



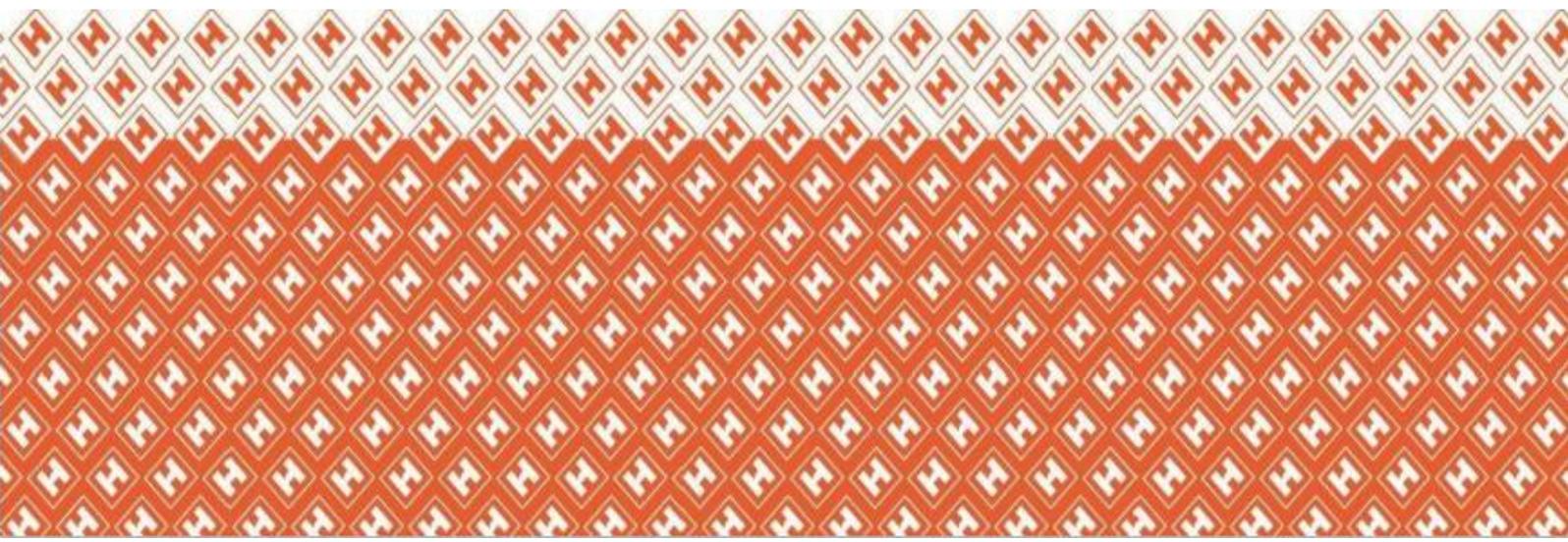
MARCOS ANTONIO ANDRADE SILVA

**INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E ENSINO DE HISTÓRIA: A
ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DO SANTO OFÍCIO NO BRASIL
SOB A PERSPECTIVA LITERÁRIA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

2025



MARCOS ANTONIO ANDRADE SILVA

**INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E ENSINO DE HISTÓRIA: A
ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DO SANTO OFÍCIO NO BRASIL
SOB A PERSPECTIVA LITERÁRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - UFPB, na Linha de Pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

ORIENTADORA: Prof^ª. Dra. Ariane Norma de Menezes Sá.

**João Pessoa - PB
Fevereiro - 2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586i Silva, Marcos Antonio Andrade.

Intolerância religiosa e Ensino de História : a atuação do Tribunal do Santo Ofício no Brasil sob a perspectiva literária / Marcos Antonio Andrade Silva. - João Pessoa, 2025.

132 f. : il.

Orientação: Ariane Norma de Menezes Sá.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de História. 2. Inquisição. 3. Intolerância religiosa. 4. Educação Histórica. 5. Literatura. 6. Aulas-oficina. I. Sá, Ariane Norma de Menezes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015:94(043)

MARCOS ANTONIO ANDRADE SILVA

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E ENSINO DE HISTÓRIA: A ATUAÇÃO DO TRIBUNAL DO SANTO OFÍCIO NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA LITERÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - UFPB, na Linha de Pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em

28/02/2025

Banca examinadora



Documento assinado digitalmente

ARIANE NORMA DE MENEZES SA

Data: 20/03/2025 14:40:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ariane Norma de Menezes Sá (Orientadora)

Universidade Federal da Paraíba - PROFHISTÓRIA/UFPB



Documento assinado digitalmente

ANGELO EMILIO DA SILVA PESSOA

Data: 21/03/2025 11:11:28-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ângelo Emílio da Silva Pessoa

Universidade Federal da Paraíba – PROFHISTÓRIA/UFPB (Membro interno)



Documento assinado digitalmente

SIMONE GARCIA ALMEIDA

Data: 20/03/2025 18:08:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Simone Garcia Almeida

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (Membro externo)

AGRADECIMENTOS

Considero que ser grato tem a ver com o ato de reconhecer as contribuições daqueles que nos ajudaram a alcançar nossos objetivos, nutrindo em nós a esperança de que é possível um sonho ser concretizado. Nesse sentido, muitos foram aqueles(as) que direta ou indiretamente deram suporte para que eu pudesse concluir esse trabalho. Dessa forma, gostaria de agradecer primeiramente a Deus, pela graça e força necessárias a mim concedidas para chegar até aqui.

Aos meus familiares, que sempre estiveram comigo, principalmente nos momentos de dificuldades. Em especial, à minha esposa Jacira (companheira de vida e de história), aos meus filhos Lucas e Débora (bênçãos em minha vida) e aos meus pais Givaldo e Joana D'arc (exemplos de dedicação e cuidado). Muito obrigado por vossas orações e pela compreensão demonstrada diante das renúncias que precisamos fazer para a realização desta produção.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ariane Norma de Menezes Sá, por ter me acolhido como seu orientando, colocando à disposição seu/sua tempo, experiência, atenção e carinho, pois, ao longo dessa jornada, muitas foram as vezes que me estimulou a continuar. Com ela tive a oportunidade de crescer pessoal e profissionalmente, aprendendo ainda mais que o trato com a História e com a Educação precisa ser conduzido de maneira que as pessoas sejam valorizadas, para que estas consigam vislumbrar a possibilidade de melhorar as suas vidas por meio do conhecimento.

Agradeço ao Prof. Dr. Ângelo Emílio da Silva Pessoa, pelo respeito e compromisso demonstrados com seus alunos e pelas valiosas sugestões feitas ao longo da construção do projeto e no Exame de Qualificação que culminaram neste trabalho, e por sua aceitação em ser membro da banca. Sou grato também às professoras Dr.^a Itacyara Viana Miranda e Dr.^a Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano, pelo olhar sempre atento e respeitoso, ensinando-me lições importantes para a vida e para o ofício do historiador, isto é, a ouvir os silêncios e a perceber os gestos e as formas com os/as quais as palavras são ditas.

Estendo meus agradecimentos à Prof.^a Dr.^a Simone Garcia Almeida por fornecer ótimas recomendações no Exame de Qualificação, pela leitura criteriosa de toda a dissertação e por ter aceitado o convite para compor a banca examinadora. Mas uma vez, muito obrigado.

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Para mim é motivo de orgulho pertencer ao rol de alunos desta instituição e programa, respectivamente. Sou grato também aos coordenadores do curso e à secretária Anne Ludimilla pela atenção e presteza em atender às demandas solicitadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa de mestrado, suporte financeiro fundamental para minha formação acadêmica.

À Prof.^a Maria de Jesus Santana, por sua amizade, estímulo e inspiração demonstrados desde a minha graduação. Espero nunca esquecer dos seus preciosos ensinamentos e do amor à docência e à História que a senhora tem.

Aos meus colegas de curso, pela troca de experiências e pelas boas sugestões dadas para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Por fim, e não menos importante, aos meus colegas docentes, aos meus alunos e a todos quanto creem na Educação como meio para se chegar a uma sociedade com mais respeito, inclusão e justiça.

“aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido”.

(Schmidt, 2008)

RESUMO

O presente trabalho traz como proposta discutir a ampliação do diálogo entre o Ensino de História e a Literatura como meio de potencializar o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a partir da aproximação entre as áreas de conhecimento das Ciências Humanas, mais precisamente da História e da Literatura, tomaremos como referência de pesquisa a obra “O Santo Inquerito”, escrita em 1966 pelo dramaturgo Dias Gomes, com a finalidade de lançar luz sobre a questão da intolerância religiosa e política de longa duração na sociedade brasileira. A dissertação é composta por um único volume, formado por três capítulos, com subsídios teóricos que versam sobre as bases constitutivas da historiografia e do ensino de história no Brasil, e a necessidade de inserção/ampliação de estudos que conduzam a análise quanto ao respeito às diferenças de pensamentos e ações existentes entre as pessoas. Nesse intento, buscou-se examinar o lugar que a intolerância inquisitorial ocupa nos livros didáticos de história e de como o seu estudo em sala de aula – mediado pela aplicação de conceitos postos pela Educação Histórica, a utilização de novas abordagens e a Literatura –, pode contribuir para o processo formativo do aluno, especialmente no que tange ao aprimoramento da consciência histórica no espaço escolar. Finalizando o terceiro capítulo, o leitor encontrará uma Sequência Didática (SD) – ancorada nos pressupostos metodológicos de aulas-oficinas. Esse material foi produzido com vista a atender, em especial, ao público do Ensino Médio, e no intento de colaborar com outros professores na busca de metodologias que possam estimular os alunos às práticas da leitura e da pesquisa que levem a reflexões sobre a urgência de combater as mais distintas formas de violência presentes na sociedade.

Palavras-chave: ensino de história; inquisição; intolerância; educação histórica; literatura; aulas-oficina.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the expansion of the dialog between History Teaching and Literature as a means of enhancing the students' learning process. In this way, by bringing together the areas of knowledge of the Human Sciences, more precisely History and Literature, we will take as a research reference the work “O Santo Inquérito”, written in 1966 by the playwright Dias Gomes, with the aim of shedding light on the issue of long-standing religious and political intolerance in Brazilian society. The dissertation consists of a single volume, made up of three chapters, with theoretical subsidies, which deal with the constitutive bases of historiography and history teaching in Brazil, and the need for the insertion / expansion of studies that lead to the analysis of respect for differences in thoughts and actions between people. To this end, we sought to examine the place that inquisitorial intolerance occupies in history textbooks and how its study in the classroom – mediated by the application of concepts put forward by History Education, the use of new approaches and Literature - can contribute to the student's formative process, especially with regard to improving historical awareness in the school space. At the end of the third chapter, the reader will find a Didactic Sequence (DS) – anchored in the methodological assumptions of workshop classes. This material was produced with a view to catering, in particular, for secondary school students, and with the intention of collaborating with other teachers in the search for methodologies that can encourage students to engage in reading and research practices that lead to reflections on the urgency of combating the many different forms of violence present in society.

Keywords: history teaching; inquisition; intolerance; history education; literature; workshop classes.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

DCDP – Departamento de Censura e Diversões Públicas

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SCDP – Serviço de Censura e Diversões Públicas

SD – Sequência Didática

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| <i>INTRODUÇÃO</i> | 10 |
| <i>1. RESSIGNIFICANDO A HISTÓRIA E O ENSINO: UM OLHAR SOBRE A PRÁXIS DOCENTE</i> | 14 |
| 1.1 História e Ensino de História: fundamentos, práticas e desafios..... | 15 |
| 1.2 Inquisição, Religiosidades e Intolerância Religiosa no Ensino de História..... | 27 |
| 1.3 Educar para o respeito: uma reflexão sobre os (des)caminhos da (in)tolerância..... | 38 |
| <i>2. NAS MALHAS DA INTOLERÂNCIA: PERSPECTIVAS DO TRIBUNAL DO SANTO OFÍCIO DA INQUISIÇÃO</i> | 47 |
| 2.1 À Sombra da Fé: trajetória e bases do poder inquisitorial português..... | 48 |
| 2.2. Inquisição e intolerância no livro didático: estratégias, leituras e apropriações..... | 58 |
| <i>3. DIÁLOGOS: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E LITERATURA – POR UM ENSINO - APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVO</i> | 68 |
| 3.1 Ensinar e Aprender História: a consciência histórica do aluno no espaço escolar..... | 69 |
| 3.2 Conectando saberes: o uso da literatura nas aulas de história..... | 81 |
| 3.3 Sequência Didática – Entre História e Literatura: a aprendizagem histórica por meio do estudo da intolerância inquisitorial..... | 89 |
| <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i> | 98 |
| <i>REFERÊNCIAS</i> | 101 |
| <i>ANEXOS</i> | 110 |

INTRODUÇÃO

Uma manhã não é tecida com o canto de um único galo, são necessários vários galos e cantos para que, entre os fios de sol, a manhã vá se tecendo (Melo Neto, 2008, p. 219). Essa lição nos é dada quando lemos o poema “Tecendo a manhã” do poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto. Creio ser pertinente aplicar tal premissa à pesquisa científica, pois esta não provém da simples casualidade. São necessárias várias vozes e contribuições para que uma determinada inquietação temática se desenvolva como objeto de pesquisa e progressivamente tome corpo e se firme, possibilitando a diversificação de abordagens sobre aquela.

Posto isso, vale ressaltar que as inquietudes de pesquisar temas que envolvam as questões de intolerância (falta de respeito às diferenças), em especial a religiosa, e sua relação com o Tribunal do Santo Ofício, tem me acompanhado desde a época em que eu cursava a graduação, seguindo-me também no curso de especialização. Não obstante, tais inquietações foram de certa forma arrefecidas, ou melhor, hibernaram, em virtude de eu ter canalizado meus esforços para a concretização de outros projetos.

Decorridos os anos, ao observar o vertiginoso crescimento dos discursos de ódio e das diversas manifestações de intolerância que têm se feito presentes na sociedade atual, nos mais diferentes espaços, sejam eles virtuais ou físicos, o que inclui os ambientes escolares, vislumbrei a necessidade de ampliar os horizontes das pesquisas, resignificando as mesmas à *práxis* pedagógica.

Somando-se a isso, constatei que, no decurso de minha docência como professor de História, considerado número de alunos desconhecia ou tinha uma visão estereotipada sobre a atuação do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição no Brasil. Em decorrência disso, boa parte deles não conseguia/consegue compreender o longo processo de silenciamento a que foram submetidos vários grupos e/ou segmentos da sociedade brasileira, nem tampouco estabelecer conexões históricas que viabilizem o combate aos atos intolerantes nos dias de hoje.

Valendo-me de trabalhos acadêmicos e historiográficos até então produzidos e que versam sobre os temas intolerância e inquisição, tenho procurado desenvolver uma abordagem pedagógica que possa oferecer ao aluno a possibilidade de estabelecer um diálogo entre o presente e o passado, com vistas a analisar a longa permanência de discursos e de práticas de intolerância através dos tempos.

Assim, sob o espectro cultural, tomei como referência para o desenvolvimento desse estudo as contribuições do historiadores Carlo Ginzburg (2002, 2006), que a partir da microanálise trata da dinâmica de (re)produção e de apropriação cultural sob os moldes da

circularidade, e Roger Chartier (1998, 2002), que analisa os mecanismos de produção, leitura, apropriação e circulação do saber. Nessa perspectiva, estabeleci conexões com o crítico literário Antonio Candido (2006) e com as historiadoras Sandra Jatahy Pesavento (2012) e Marcella Lopes Guimarães (2022) quanto ao uso da literatura como fonte histórica.

No que tange aos aspectos formativos do aluno, isto é, ao processo de ensino-aprendizagem, baseei-me nos estudos de Peter Lee (2006), Isabel Barca (2006), Maria Auxiliadora Schmidt (2008; 2009; 2016), Circe Bittencourt (2008), dentre outros. Dessarte, enfatizo que a presente pesquisa tem se pautado de acordo com a abordagem qualitativa, apontando para um enfoque descritivo e explicativo.

Quanto aos procedimentos, envidei esforços para realizar uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental. Em relação às fontes, além da utilização da obra “O Santo Inquirido” (1966), escrita pelo dramaturgo Dias Gomes, fiz uso, de forma subsidiária, da obra “O Nome e o Sangue: uma fraude de genealógica no Pernambuco Colonial” (2000), de Evado Cabral de Mello. Nessa obra, o autor externa uma vasta cadeia de intrigas e de rumores de suspeições envolvendo a ascendência cristã-nova de Felipe Pais Barreto, que levariam à inaptidão dele para receber a honraria que postulava no século XVIII, isto é, de ser um habilitado da Ordem de Cristo.

Em meio a isso, Mello faz emergir a pessoa de Branca Dias, personalidade histórica, pretensamente judaizante, que viveu no Brasil durante o século XVI que, com o tempo, acabou tornando-se símbolo de resistência frente às ações inquisitoriais portuguesa, servindo também de inspiração para a criação de diversas personagens literárias, inclusive da obra de Dias Gomes. Além das obras acima mencionadas, também foram de extrema valia: “Gente da Nação” (1990), de José Antônio Gonsalves de Mello, que traz uma grande contribuição sobre a presença de cristãos novos e judeus em Pernambuco entre os anos de 1542 e 1654, e “Denúncias e Confissões de Pernambuco 1593-1595” (1984), reeditadas pelo mesmo autor, de onde foram colhidos relatos bastante reveladores para o presente trabalho, além de outras produções historiográficas.

Dito isso, saliento que a dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, discorro sobre os fundamentos históricos da disciplina no país, observando também o lugar reservado às intolerâncias e às questões religiosas na formação do profissional docente e na sua prática pedagógica. Nesse panorama, abordo o papel da disciplina de História como elemento catalizador da conscientização do aluno para o enfrentamento dos desafios postos pela sociedade contemporânea, por meio de uma educação voltada à promoção da tolerância (respeito/alteridade) para com os demais indivíduos.

O segundo capítulo traz uma breve discussão histográfica acerca do movimento que culminou com a instalação do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição em Portugal e de sua atuação no Brasil. Em continuidade, o leitor encontrará uma análise sobre as formas de leituras e apropriações relacionadas à atuação desse tribunal, a partir das abordagens apresentadas ao aluno e de como o tema da intolerância se vê ou não entrelaçado nelas, especialmente nos livros didáticos.

O terceiro capítulo, por sua vez aborda a necessidade de tornar a escola e, por conseguinte, as aulas de História em ambientes voltados à valorização dos saberes e experiências que os alunos trazem para os respectivos espaços, tornando-os coparticipantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, de forma que os conhecimentos possam ter real significado para eles (alunos). Nesse sentido, é estabelecida uma conexão com a Educação Histórica, por entender que esta surge como meio ou caminho viabilizador para a construção de uma prática educativa significativa, que favoreça a qualificação da consciência daquele que está aprendendo. Em continuidade há uma discussão sobre o valor da interdisciplinaridade na pesquisa e no ensino de História, onde a literatura aparece como recurso importante de estudo.

Por fim, considerando a importância do desenvolvimento de competências e habilidades do aluno, optei pela elaboração e proposição de uma Sequência Didática (SD) – amparada numa metodologia ativa que se desenvolva por meio da realização de aulas-oficinas. Com a SD, vislumbrei a oportunidade de introduzir a pesquisa como ferramenta de otimização das situações de aprendizagem, primando pela participação dos agentes envolvidos, com o intuito de contribuir na resolução de situações-problema, de forma que consigam se apropriar satisfatoriamente dos conteúdos abordados em sala de aula.

Dessa forma, a partir do entrelaçamento de saberes das áreas de conhecimento da história e da literatura, busco contribuir com um processo de ensino-aprendizagem que se proponha a estimular o aluno tanto à prática da leitura (para além do que é disposto nos manuais escolares) quanto ao aprimoramento de uma consciência histórica com vistas a mitigar os conflitos ocasionados pelo desrespeito às diferenças individuais, repudiando assim qualquer manifestação de intolerância.

Saliento que as oficinas partem da reflexão acerca da produção e reprodução das narrativas históricas e de como estas são lidas e apreendidas pelo aluno no espaço escolar. Dessarte, ao contemplarmos os alunos do Ensino Médio objetivamos conduzir à análise do que se entende por intolerância, especialmente religiosa e política, e como ela se manifesta na obra literária selecionada, bem como em outras fontes, favorecendo a formação de um cidadão crítico e autônomo.

Deixo claro que esse trabalho visa contribuir para futuros estudos que versem sobre os temas tratados pela pesquisa. Sendo assim, não tem a presunção de esvaziar as múltiplas possibilidades de se tratar temas tão complexos como as práticas de intolerâncias e a inquisição, tampouco minorar outras metodologias e abordagens já desenvolvidas no campo da educação e/ou da historiografia. De igual forma, não tenho a pretensão de construir uma versão maniqueísta em que se contrapõem vilões e heróis, mas sim de colaborar com reflexões e ações que entendo como carentes de serem trabalhadas nas aulas de história.

1. RESSIGNIFICANDO A HISTÓRIA E O ENSINO: UM OLHAR SOBRE A PRÁXIS DOCENTE

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras?
E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre?
Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram?

(Bertolt Brecht, 1982)

Ao lermos o poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht, já nos primeiros versos, somos convidados, ou melhor, incitados a questionar sobre o tipo de história que temos aprendido ou que nos foi ensinada ao longo do tempo. Que visão de mundo e a que interesses os conteúdos e abordagens ministrados nas salas de aula atendiam/atendem? É possível redirecionarmos o nosso campo de visão ou lançarmos novos olhares sobre o passado? Se sim, como isso impacta o nosso presente? Isto é, como muda as relações intra e interpessoais que estabelecemos no nosso dia a dia?

Certamente, essas perguntas estão longe de encontrar respostas e afago nos braços de uma história tida por oficial, que por muitos anos se manteve fechada – por ter ouvidos e olhos intencionalmente agravados – para os questionamentos e anseios de uma considerada parcela da sociedade, composta de pessoas pertencentes às camadas ou extratos mais fragilizados. Frente a isso, novas indagações vão surgindo – tais quais fontes ou rebentos de águas que vão se acaudalando ao encontrar outros porquês não respondidos.

Assim, dentre os porquês, podemos arrazoar sobre a expectativa dessas pessoas enxergarem-se como sujeitos históricos, assumindo a postura de agentes transformadores da realidade em que vivem – muitas vezes marcada por opressões e silenciamentos. Se elas não conseguem se ver representadas ‘positivamente’ nas histórias que lhes são contadas, tampouco são estimuladas a romper as bolhas de verdades nas quais foram submetidas, a história não lhes fará sentido algum.

Diante do exposto, convém atentarmos para o que diz Jacques Le Goff, ao afirmar que o historiador não deve ocultar o fato de que a história é também uma prática social. De acordo com o autor, é legítimo observar que a leitura da história do mundo se articula sobre uma vontade de transformá-lo. Assim, consoante Le Goff, uma explicação histórica eficaz deve, além de reconhecer a existência do simbólico no interior da realidade histórica, confrontar as representações históricas com as realidades que elas representam. Nisso reitera que toda história deve ser uma história social (2003, p. 13-14).

Nessa perspectiva, no presente capítulo, buscamos refletir sobre as bases sobre as quais o conhecimento de história tem se apoiado no decorrer do tempo, em especial no Brasil, enfatizando a longa ausência, tanto na pesquisa quanto no ensino, de temas relacionados às questões político-sociais e religiosas que atendam às demandas de pessoas (individual e/ou coletivamente) que não fazem parte dos grupos que detém o poder. Em face disso, também trazemos um debate sobre a importância de uma educação voltada à promoção do respeito às diferenças, como instrumento de combate à intolerância, cuja linguagem de expressão se dá mediante a utilização da violência.

1.1 História e Ensino de História: fundamentos, práticas e desafios

História? Qual é a sua importância para a formação humana? Que interesses a acompanham? Essas e tantas outras indagações nos trazem a dimensão de que ao atentarmos para uma área do saber cuja importância e complexidade sejam evidentes certamente teremos na história um caso particular. Para tanto, convém-nos lembrar as visões díspares daqueles que são considerados como expoentes dessa área do saber, notadamente Heródoto e Tucídides¹, cujas maneiras pelas quais a trataram e a relataram não apenas marcou as suas respectivas épocas, mas também influenciou àqueles que ao longo dos séculos têm se aventurado em percorrer os caminhos trilhados por eles.

Não obstante a inexistência direta da palavra história nos textos de Tucídides, tampouco a acepção do termo história sob a ótica herodoteana não encontrar similitude com a ideia hoje corrente no meio científico, tais situações não lhes retiram o mérito imputado. Enquanto em Tucídides temos uma reconstituição objetiva e crítica dos acontecimentos, lastreada pela racionalidade da verossimilhança da situação e da pertinência das palavras pronunciadas, encontramos em Heródoto a sutileza de desvencilhar da narrativa histórica a mítica – sem, contudo, duvidar ou negar a sua existência. Nessa perspectiva, o referido pai da história, ao tratar da narrativa histórica, vinculava a ela o sentido de um tempo pesquisável, fazendo as devidas referências cronológicas e menção das fontes utilizadas, lançando inclusive seu olhar sobre outros povos, mesmo que utilizando a língua e a ótica gregas (Gagnebin, 1987, p. 14-23).

¹ Consoante Gagnebin, Jeanine Marie (1987, p. 13), os discursos tanto de Heródoto quanto os de Tucídides foram denominados, com o passar do tempo, de história, cabendo ao primeiro, conforme a tradição, o título de ‘pai da história’. Ao segundo foi-lhe atribuída a designação de ter sido o primeiro historiador crítico.

Dito isso, podemos considerar que a história se põe como um exemplo cabal de que não é possível elaborar qualquer construto sólido de conhecimentos sem o enfrentamento de percalços, principalmente quando envolve tão grande número de questões e um universo de situações temáticas passíveis de serem abordados. Além disso, há de se convir que dada a relevância dos interesses alcançados e/ou atingidos pelos conhecimentos dela advindos, muitos foram aqueles que ao longo do tempo envidaram esforços para obter o controle do fazer e do reproduzir a história, conforme o seu alvedrio – não raramente silenciando aos que não detinham ou detêm os recursos necessários para fazer valer a sua versão.

Nesse sentido, paulatinamente, construiu-se aquilo que hodiernamente denominamos de ‘a versão oficial dos fatos’ – uma espécie de crosta que envolve, em geral, uma parcela da história, tornando-a uma verdade quase que absoluta. Apesar dessa situação, não podemos incorrer no equívoco de pensar que os silenciados não tenham história ou dela não tenham participado. Daí surge a necessidade cada vez maior de revolver essa crosta, não apenas revisitando o passado, mas compreendendo os mecanismos que o fizeram chegar até nós. Para tanto, conforme Benjamin, o passado e o presente se interrelacionam (1987, p. 222-223). Assim sendo, não nos basta simplesmente conhecer a existência dessa relação passado-presente, é mister fazer as articulações necessárias, examinando criteriosamente os fundamentos dessa relação. Nisto, alude Benjamin:

A verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como uma imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. [...] Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. [...] O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer se apoderar dela (1987, p. 224).

Diante disso, segundo o excerto benjaminiano, constatamos que a lide com a história é envolta de nuances próprias, pois a relação que se estabelece com o passado e a maneira como o enxergamos, indubitavelmente, influenciará a percepção que temos sobre o presente. Dessarte, consoante o autor, podemos inferir que os caminhos que nos conduzem à apropriação desse passado geralmente foram e são adversamente construídos, visto que são rotineiramente expostos ao perigo tanto a tradição, isto é, o saber que concebe aquilo que se conta, quanto aqueles que o recebem. À vista disso, encaramos como sendo de grande valia as considerações de Adorno ao apontar para a necessidade de adotarmos uma postura que vá além da

compreensão desse passado. Segundo ele, é preciso elaborá-lo e criticar o presente por ele prejudicado (1995, p. 11).

Adentrando um pouco mais na discussão do fazer história, ao prefaciар a obra “Apologia da história ou o ofício do historiador”, cuja autoria é de Marc Bloch, Jacques Le Goff indica que para Bloch o trabalho do historiador não se restringe à mera coleta dos fatos segundo os ditames “positivistas”. Por conseguinte, depreendemos que, segundo Bloch, não cabe ao historiador, em realizando a coleta factual, fazer a sua descrição e replicação de maneira a promover um moldar dos eventos posteriores a esse conjunto de fatos elencados, pois de acordo com ele “O historiador [...] não estuda o presente com a esperança de nele descobrir a exata reprodução do passado. Busca nele simplesmente os meios de melhor compreender, de melhor senti-lo” (Bloch, 2001, p, 109).

Em face disso, diz Le Goff, fundamentado nos pressupostos apresentados por Bloch, considera que o trabalho do historiador exige “[...] a consciência de que o fato histórico não é um fato ‘positivo’, mas o produto de uma construção ativa de sua parte para transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema²”. Quanto ao conceito de história, é sabido de que não há um consenso, uma vez que todo conceito é, a priori, uma aproximação. Assim sendo, muitas foram as conceituações até então engendradas. Consideramos que dentre os muitos conceitos elaborados, merece destaque o elaborado por Bloch. Este, ao referir-se à história, diz assertivamente que ela não é outra coisa “senão uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos” (Bloch, 2001, p. 67).

Em virtude desse entendimento, o autor evidencia o risco de, em qualquer tempo, se fechar os olhos para os conhecimentos historicamente construídos, apontando para o historiador francês do século XIX, Jules Michelet, que afirmara: “Aquele que quiser se circunscrever ao presente, ao atual, não compreenderá o atual” (2001, p. 62). Convergindo com a máxima de Michelet, Bloch sustenta o seguinte posicionamento: “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (2001. p. 65). Mas como compreender o presente se nos apegarmos ao trivialismo dos fatos, isto é, se não adotarmos uma das premissas basilares da história, que é a problematização?

² Cf. LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc Leopold Benjamin. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 19

Em razão disso, com base em Lucien Febvre, entendemos que “Se não há problemas, não há história. Apenas narrações, compilações” (1989, p. 31). Assim, não podemos pensar em história, tampouco num ensino de história, esvaziado de uma visão problematizadora. Logo, o historiador não pode prescindir a atenção àquelas questões aparentemente irrelevantes aos olhares desatentos ou limitadores, pois o “[...] medo de cair no famigerado positivismo ingênuo, um que pode estar oculto por trás da mais normal e, à primeira vista, mais inocente operação cognitiva, induz hoje muitos historiadores a jogar a criança fora junto com a água da bacia” (Ginzburg, 2006, p. 16). Conseqüentemente, por sua cientificidade, a história:

[...] não se define apenas por seu objeto. Seus limites podem ser fixados, também, pela natureza própria de seus métodos. Resta portanto nos perguntarmos se, segundo nos aproximemos ou afastemos do momento presente, as próprias técnicas da investigação não deveriam ser tidas por essencialmente diferentes. Isto é colocar o problema da observação histórica (Bloch, 2001, p. 68).

Dessarte, reafirmamos a importância do conhecimento histórico para o processo educacional. Seguindo o pensamento de Bloch, diz Carlos Leonardo Kelmer Mathias que a cientificidade da história e o trato com ela fogem aos ditames da história positivista – por sua vez historicizante e feita por poucos e para poucos, (2011, p. 40-49). História esta que marcou tão fortemente os estudos históricos no Brasil, e que ainda hoje é evocada por muitos quando a veem como um instrumento de homogeneização e unificação das ações humanas, utilizado para incentivar valores direcionados à preservação da ordem e à obediência hierárquica (Mathias, 2022, p. 42-45).

Para Bloch, essa versão de história é fruto da aplicação integral dos métodos utilizados nas ciências naturais físicas às humanas. Tal subsunção resulta na produção de uma história essencialmente factual, de sorte que acaba por refletir também em um ensino descolado da realidade social, onde não há espaço para a problematização dos temas abordados. Some-se a isso o apego muitas vezes inconsciente a mitos de origem nacional ou políticos e religiosos apresentados como “a história neutra e verdadeira” e escondidos muitas vezes por baixo de uma roupagem aparentemente científica, o que, a depender do uso feito, pode se configurar como algo potencialmente perigoso. Posto isso, como afirma Bloch, compete ao historiador ter a sensibilidade do luthier no desenvolvimento do seu ofício, usando as ferramentas e métodos próprios, não se sentindo na obrigação de impor a todos os objetos de conhecimento um modelo intelectual uniforme, sob inspiração das ciências da natureza física (2001, p. 49-55).

Outrossim, justamente nesse quesito, no que concerne aos objetos e às abordagens que levaram aos primeiros passos em direção à construção histórica no Brasil, precisamos direcionar nossa atenção para o lugar ocupado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)³, criado em 1838 – instituição responsável, a priori, pela formação ou formatação de uma história, ou melhor, de uma versão histórica que fosse capaz de fixar os limites históricos nacionais. De acordo com Temístocles Cezar, coube ao referido instituto “[...] estabelecer um projeto historiográfico capaz de organizar os recursos e os procedimentos para se escrever a história da nação” (Cezar, 2004, p. 12).

Em continuidade, Cezar aponta que o problema decorrente desse projeto de se construir uma nação reside justamente no fato de que ao se tentar concebê-lo, a própria nação ainda não se encontrava com as suas balizas firmadas, somando-se a isso o fato de que a história, enquanto disciplina científica, estava em sua fase inicial. Em face disso, pouco a pouco foi se cristalizando a ideia de que era preciso trazer à tona os fatos notáveis da história do Brasil. Dessa forma, em razão de se criar essa identidade nacional, procurou-se (re)produzir uma imagem purificada do Brasil, principalmente para os olhos do mundo dito ‘instruído’. Assim, era preciso tornar visível às nações tidas como cultas da época a imagem de um Brasil sem nódoas que maculassem a sua reputação.

Nessa perspectiva, consoante Cezar, houve um empenho substancial, em especial do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em valorizar e estimular, por meio da história, o sentimento patriótico da população. Porém, no afã ciceroniano de se eternizar e salvar os fatos memoráveis, omitiu-se intencionalmente aspectos significativos de sua própria história. Nisso, a história brasileira, passou a ter como fonte os marcos postos pelo crivo revisor e corretor do IHGB, que por sua vez serviriam, por longos anos, de base para a escrita da história da pátria.

Nesse aspecto, aponta o autor, que tais “procedimentos fazem parte da operação historiográfica conduzida pelos membros do IHGB com o objetivo de nacionalizar a cadeia cognitiva que narra os eventos desde o período colonial. Não é sem razão que toda a pesquisa histórica parece começar com o IHGB”. Desse jeito, à sombra desse instituto, cabia ao historiador a tarefa de salvar os fatos da ‘indigna obscuridade’, definindo os objetos a serem assinalados, descritos e mensurados (Cezar, 2004, p. 12-16). Conforme Cezar, nos idos do século XIX, sob influência de Cunha Barbosa, chegou-se à conclusão que:

³ Cf. José Honório Rodrigues, foi com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que se dera o nascimento das pesquisas históricas no país (1969, p. 37).

[...] as razões para se estudar a história são de ordem política e epistemológica. Com base em um modelo tradicional de *historia magistra*, o trabalho dos historiadores deve, antes de tudo, servir à nação. Porém – e essa é a especificidade do caso brasileiro –, antes é preciso *inventar* a história dessa nação, pois tudo o que existe até aquele momento são produções feitas sem as diretrizes corretas (Cezar, 2004, p. 16-17).

Mediante esse modelo de replicação do passado, acrescido pela inventividade historiadora dos membros do IHGB, buscou-se sobretudo encontrar os traços da origem nacional, com os devidos preenchimentos das lacunas existentes, instituindo uma periodização e um encadeamento dos acontecimentos a partir do ponto de vista dos brasileiros. Daí resultou não apenas um regime de historicidade marcado pelo teleologismo de um passado (acrítico) sempre presente, mas também uma história cuja premissa era apontar para os gestos heroicos daqueles que fossem ‘dignos’ de ter seus atos registrados, isto é, dignos de serem escritos e lidos, surgindo assim os heróis nacionais (que via de regra pertenciam às elites e aos grupos detentores de poder) (Cezar, 2004, p. 19-23). Em decorrência disso, vemos que por muito tempo a história no Brasil se manteve omissa diante da realidade, dos desafios e dos anseios da maior parte de população, ou seja, das pessoas e dos grupos que não ocupavam lugar de destaque na sociedade.

Aqui põe-se a nós os seguintes questionamentos: “É possível limitar a história a um tempo historicamente reduzido, ou seja, entendê-la somente como nos foi apresentada a partir do século XIX”? Até que ponto podemos considerar que toda essa inventividade foi genuinamente brasileira? A primeira pergunta foi elaborada por Beatriz Nascimento, autora de “Uma história feita por mãos Negras: Relações raciais, quilombos e movimentos”. Conforme Nascimento, ao analisar a questão do racismo bem como do lugar reservado ao negro no Brasil, chega-se à conclusão de que é necessário repensar a maneira como se deu o construto histórico nacional – fruto de um longo processo norteado pelos princípios de viés colonizador, que naturalizou uma *tolerância camuflada*, gerou um profundo preconceito racial não extirpado da sociedade e que aflora nas mínimas manifestações com relação às pessoas negras (2021, p. 37-40, grifo nosso).

Nesse sentido, para nos ajudar a encontrar resposta à segunda indagação, convém voltarmos um pouco mais no tempo, examinando atentamente as consequências apontadas pela historiadora Lília M. Schwarcz, em sua obra “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: Cor e raça na sociabilidade brasileira” (2012), ao fazer menção à carta escrita pelo navegador e cartógrafo Américo Vespúcio, no ano de 1503. Tal escrito ficou conhecido como ‘*Mundus Novus*’. Na ocasião, poucos anos havia se passado desde o momento em que os primeiros

européus (espanhóis e portugueses) tinham posto os seus pés sobre as terras que posteriormente receberiam o nome de América, em homenagem àquele florentino.

Quanto à carta, é preciso estar atento ao que está disposto tanto nas suas entrelinhas quanto no título a ela outorgado. O que trazem consigo? Ao referir-se às terras como novas, Vespúcio, na verdade, não apenas corroborou as aspirações de conquista, mas também vaticinou os rumos que seriam estabelecidos nesse território.

Assim, ao longo dos séculos, assistiu-se um processo crescente de apagamentos, violências e silenciamentos perpetrados por aqueles que enxergavam na ‘pseudo-novança’ um salvo conduto para impor seus ideais colonizadores, em detrimento de toda e qualquer manifestação de pensamento e/ou comportamento que fosse encarado como fora do padrão europeu. Diante disso, engendrava-se e consolidava-se, paulatinamente, o discurso do nós, civilizados, e do outro, desprovido de razão e de capacidade para gerir seus próprios destinos.

Segundo Schwarcz, podemos constatar que o etnocentrismo, foi a marca evidente na relação firmada com a terra e, sobretudo, com os seus habitantes, mudando apenas, a depender do observador, as especificações sobre a qualidade daquela – que ia desde a edenização até a condição de débil, imatura e degenerada. Por sua vez, o olhar reducionista e depreciativo se apresentava invariável no tocante às gentes que habitavam o território⁴. É justamente nesse regime geossocial, baseado na segregação e na construção das subjetividades, que se estabeleceram os limites dos seres em humanos e não-humanos⁵. Outrossim, vislumbramos que tal movimento ‘organizador’ ultrapassou os limites temporais e históricos do período colonial do Brasil, subsistindo suas raízes às épocas monárquica e republicana do país.

Ainda de acordo com a autora, ao analisar os discursos de muitos pesquisadores, com destaque para o zoólogo J. Baptiste von Spix e o botânico Karl Friederich P. von Martius, tem-se a noção da visão corrente na Europa, em pleno século XIX, a respeito do ‘novo continente’. Segundo Schwarcz, tais discursos estimularam a constituição de um quadro em que a América

⁴ Cf. Schwarcz, o viajante português Pero Magalhães de Gândavo, em meados do século XVI, ao discorrer sobre o território brasileiro estabeleceu uma distinção ‘clara’ entre a terra (exaltando suas belezas naturais e fertilidade) e seus habitantes (desprovidos de qualidades). O mesmo caminho não foi trilhado por outros viajantes e observadores em relação às boas propriedades ou maravilhas da terra. Não obstante a isso, foram igualmente implacáveis quando se referiam à sua população. Tais exemplos foram os posicionamentos do Conde de Buffon, em 1749, que apontava para a existência de um continente americano retardado como resultado da inércia dos que a povoavam e do abade Corneille de Pauw, em 1768, que fazia alusão à ‘degeneração’ do novo continente e de suas gentes, sendo estas assoladas por uma incrível preguiça e detentores de uma evidente fraqueza mental, sendo comparadas a ‘bestas decaídas’ (2012, p. 11-17).

⁵ Cf. Fanon, a base dessa segregação encontra-se no ‘princípio’ da colonialidade, que se estrutura em zonas relacionais, pautadas na exclusão recíproca, bem como na oposição entre a zona do ser, via de regra habitada pelos brancos e a zona habitada pelos colonizados (zona do não ser). Diante disso, a relação entre as respectivas zonas se dá pelo fato de a zona do ser se sustentar na existência necessária da zona do não ser (2002, p. 13).

não era apenas imperfeita, mas também decaída. Essa perspectiva, inegavelmente, fomentou ainda mais a cristalização da tese da inferioridade do continente, e de seus homens, a partir do século em comento. Portanto, independentemente das versões, consoante Schwarcz, o fato é que o então Novo Mundo sempre foi um outro, marcado por suas gentes com costumes tão estranhos (Schwarcz, 2012, p. 18).

Essa cosmovisão, por sua vez, gerou reflexos na maneira como se estruturou o projeto de escrita e de replicação da história brasileira, que por sua vez influenciou no modo como o ensino histórico passou a ser exercido no país. De acordo com Schwarcz, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, ao promover um concurso, no segundo quartel de século XIX, teve como finalidade elaborar uma história do Brasil que viabilizasse a versão matizada pelos seus ideais, a saber, uma versão romantizada e estereotipada referentes aos elementos e agentes fundadores da nação.

Segundo a autora, mais pertinente seria reconfigurarmos a questão apresentada aos candidatos – que deveriam discorrer sobre “Como se deve escrever a história do Brasil” –, para “como se deve inventar uma história do e para o Brasil”. Assim, indica Schwarcz, que o projeto de uma história inventada para o país ganhou forma sob a pena do cientista alemão Karl F. von Martius⁶. Ao vencer o concurso, von Martius esboçou a ideia de um Brasil construído sob a regência da herança portuguesa, que possibilitou uma harmonia semelhante a um rio que acolhia benevolmente em suas águas os veios ou afluentes sociais que lhes chegavam (2012, p. 26-27). Consoante von Martius, foi:

o Português, que deu as condições e garantias morais e físicas para um reino independente; que o Português se apresenta como o mais poderoso e essencial motor. Mas também de certo seria um grande erro para com todos os princípios da Historiografia pragmática, se se desprezassem as forças dos indígenas e dos negros importados, forças estas que igualmente concorreram para o desenvolvimento físico, moral e civil da totalidade da população [...]. Jamais nos será permitido duvidar que a vontade da Providencia predestinou ao Brasil esta mescla. O sangue português, em um poderoso rio deverá absorver pequenos confluente das raças índia e etiópica. Em a classe baixa tem lugar esta mescla, e como em todos os países se formam as classes superiores dos elementos das inferiores, e por meio delas se vivificam e fortalecem, assim se prepara atualmente na última classe da população brasileira essa mescla de raças, que daí a séculos influirá poderosa mente sobre

⁶ O texto escrito por Karl F. von Martius foi publicado em 1845, na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, sendo premiado no ano de 1847 em razão de atender às expectativas do concurso internacional lançado em 1840 pelo IHGB.

as classes elevadas, e lhes comunicará aquela atividade histórica para a qual o Império do Brasil é chamado (Martius, 1956, p. 442-443).

A bem da verdade, von Martius não se absteve de mencionar a participação dos povos indígenas e negros na construção da identidade do povo brasileiro, porém o fez de maneira bastante perspicaz, pois, ao utilizar sutilmente a metáfora dos rios menores (em alusão às raças índia e etiópica) que se dissolveriam no rio branco, ratificou a desvalorização daqueles grupos frente à ‘relevante’ contribuição física e moral portuguesa.

Percebemos assim que, apesar do objetivo principal ser criar uma história nacional, o que se verificou foi a corroboração de uma história de natureza colonizadora onde o multiculturalismo não teve espaço, uma vez que a harmonia apresentada não significava igualdade. Pelo contrário, esperava-se que, durante o seu curso, o mencionado rio conseguisse gradativamente ser depurado, ou seja, que chegasse a se purificar daquilo que lhe manchava (as influências indígena e negra).

Voltando ao segundo questionamento, acerca da genuína inventividade da história brasileira, consideramos pertinente atentarmos para o que diz Nascimento:

No estudo da formação histórico-social do Brasil proliferam trabalhos relacionados com os aspectos econômicos e políticos, enquanto as ‘teorias’ que tentam explicar os aspectos sociológicos dessa sociedade limitam-se a adaptar conceitos importados de uma ciência social europeia ou norte-americana (2021, p. 47).

Nessa concepção, quanto à história e à historiografia do país, podemos observar nessas teorias um símbolo longevo, cujas forças atuam como uma espécie de cadinho, no qual a maceração dos elementos que compõem a substância pretendida parte da manipulação meticulosa dos conhecimentos acerca dos aspectos social, político, econômico e cultural brasileiros. Via de regra, tanto o bastão quanto o cadinho estiveram por longos anos nas mãos de uma diminuta e seleta parcela da população, ocasionando um longo processo de cerceamentos que, por sua vez, gestaram uma série de conflitos mal ou não resolvidos. Nisso, encaramos como indispensável ressignificarmos o ‘*modus operandi*’ historiográfico, partindo da análise de questões não devidamente contempladas.

Nesse panorama, compreendemos a urgência de se ampliar os horizontes das pesquisas e das abordagens históricas em torno de problemas que insistem em se fazer presentes na sociedade atual, tais quais o combate às manifestações de violência e de não aceitação do

diverso, nos mais variados espaços, bem como ratificar a inclusão desses temas nos encontros ocorridos na escola voltados ao ensino de história, conforme os princípios e encaminhamentos exarados na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Para isso, podemos citar a nona competência geral da BNCC⁷, bem como a sexta competência de ciências humanas e sociais aplicadas para o ensino médio⁸. Outrossim, percebermos que muitas vezes as manifestações acima aludidas materializam-se mediante a utilização de um engenhoso processo de naturalização de apagamento do outro e da construção de uma imagem distorcida e depreciativa deste, para que com isso seja possível estabelecer as intenções programadas.

Certamente, na base desse engenhoso processo estão subscritos os pensamentos de von Martius e de tantos outros que seguiram os seus passos. Segundo o autor: “*Nos pontos principais a história do Brasil será sempre a história de um ramo de portugueses; mas se ela aspirar a ser completa e merecer o nome de uma história pragmática, jamais poderão ser excluídas as suas relações para com as raças etiópica e índia*” (Martius, 1956, p. 454, grifo nosso). Como vemos, o pragmatismo histórico defendido por Martius na verdade não passa de um discurso eivado pelo enaltecimento da pretensa supremacia portuguesa, que, por sua vez, traz à tona o arraigado e envilecido etnocentrismo europeu.

Diante disso, ao refletirmos sobre o vaticínio de von Martius acerca da história do Brasil, vemos a premência da ampliação de políticas educacionais que contemplem cada vez mais o reconhecimento e a valorização das mais diversas matrizes culturais, não apenas em relação ao passado, mas sobretudo nos dias atuais. Nesse sentido, vale ressaltar a importância de os sistemas de ensino implementarem efetivamente o que está disposto tanto na Lei nº 10.639/2003 quanto na Lei de nº 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Como vimos, o movimento historiográfico encabeçado pelo IHGB preocupou-se em obter o controle sobre a produção e a propagação do saber, com o intuito de direcionar os passos do que se pode ou não ser objeto de conhecimento. Logo, através do instituto em comento, pôs-

⁷ Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é necessário que o educando desenvolva uma aprendizagem a qual incorpore o exercício da empatia, do diálogo e de outras atitudes que visem ao respeito ao outro e aos direitos humanos, valorizando as mais distintas formas de manifestação pessoal e social, com vistas à promoção de uma sociedade embasada nos valores democráticos, isto é, sem preconceitos de qualquer natureza. Brasil, 2018, p. 9.

⁸ Consoante a BNCC, espera-se que o aluno, ao longo de sua formação no Ensino Médio, possa “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. Ibid., 2018, p. 570.

se em prática o violento processo estatal de construção dos saberes, e por consequência dos seres. Segundo Frantz Fanon, esse processo traduz-se na imposição de valores (étnicos, morais, religiosos, culturais), saberes, modelos político-econômico-estéticos que definiram e definem o lícito e o ilícito, o normal e o anormal, tomando a si e às suas práticas como ponto de referência narcísico (Fanon, 2002, p. 11).

Diante do exposto e da mencionada separação geossocial, vale ressaltar que o caminho estava pavimentado para que os teóricos do darwinismo social pudessem, em pleno século XIX, aproveitar todo o arcabouço, lentamente forjado, para transformar os atributos externos e os fenótipos em elementos definidores de moralidade e do devir dos povos (Fanon, 2002, p. 20). Outra vez tomando por empréstimo fragmentos poéticos de João Cabral de Melo Neto⁹, podemos indagar: qual a parte que coube ao Brasil, nesse latifúndio científico? Schwarcz responde:

Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência desse século, os modelos darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar os povos e culturas a partir dos critérios deterministas e, mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande exemplo – desta feita, um “laboratório racial” (2012, p.20).

Desse jeito, à sombra do conceito importado de raça, a nacionalidade brasileira ia pouco a pouco se formando. Mesmo sob a aurora republicana, o que se viu foi uma brasilidade moldada pelo(a) preconceito e criminalização destinada àqueles que outrora eram escravizados. Ademais, em virtude da reiterada tentativa de apagar as cicatrizes deixadas pelo longo sistema escravocrata (como se fosse possível), muitos foram os discursos e ações que tinham como objetivo o apequenamento dos espaços voltados às pessoas não brancas nas mais distintas esferas da sociedade brasileira, sejam eles religiosos, culturais, políticos ou de qualquer outra natureza. Nisso, traduzia-se a exacerbada defesa do embranquecimento da população e de tudo que a ela estivesse relacionada (Schwarcz, 2022, p. 20 e seg.).

Conforme Schwarcz, essas distinções aviltantes ganharam novos contornos, pelo menos no plano dos discursos, a partir da década de 1930, quando são lançadas as bases do mito da democracia racial, na qual a mestiçagem passaria a ser vista como símbolo da identidade nacional. Nesse ponto é que reside um dos aspectos mais nocivos da retórica democracia racial brasileira. Na verdade, colocava-se novamente em cena a estratégia ou

⁹ Vd. MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina**: e outros poemas para vozes (1996).

engodo discursivo que visava manipular o sentido de pertencimento dos não brancos, conferindo-lhes uma falsa noção de inclusão.

Desse modo, ao tratar desse ficto reconhecimento redentor da multiculturalidade brasileira, Lília Schwarcz afirma que tal redenção não se concretizou no cotidiano, pois “[...] a valorização do nacional é acima de tudo uma retórica que não encontra contrapartida fácil na valorização das populações mestiças e negras, que continuam a ser [...] discriminadas nas esferas da justiça, do direito, do trabalho e até do lazer” (Schwarcz, 2022, p. 28).

Não é à toa que Carvalho¹⁰, ao analisar os caminhos trilhados pelo republicanismo brasileiro, constata que tal regime no Brasil nasceu sob a égide ideológica liberal pré-democrática, darwinista, reforçadora do poder concentrado nas mãos de poucos e para poucos. Segundo o autor “O peso das tradições escravista e colonial obstruía o desenvolvimento das liberdades civis” (1987, p. 162).

Ainda de acordo com Carvalho, examinando as relações político-sociais do país a partir da cidade do Rio de Janeiro nos primeiros anos do século XX, argumenta que a cidade fora impedida de ser república, uma vez que a cidade mantinha seus nódulos de participação social, nos bairros, nas associações, nas irmandades, nos grupos étnicos. Como resultado, as estruturas comunitárias não se encaixavam no modelo contratual do liberalismo dominante (1987, p. 163).

Em vista dessa realidade, marcada pelo cerceamento de direitos, os grupos sociais marginalizados passaram a buscar um terreno comum de autorreconhecimento que não lhes era (e ainda não é) propiciado. Para o autor, mesmo sob a atual fase republicana, faz-se necessário indagar se o caminho percorrido para a efetivação da cidadania não deve ser outro, posto que o esforço de a associar ao modelo ocidental tem-se revelado tarefa de Sísifo (Carvalho, 1987, p. 164).

Fazendo um paralelo com Fanon, entendemos que possuir um discurso de si mesmo, de forma autônoma, é condição essencial para que integrantes de um grupo subalternizado cheguem a esse autorreconhecimento. Ao alcançar tal condição, é possível tanto identificar, criticar e abandonar as amarras da colonialidade quanto redefinir as relações e dimensões subjetivas outrora estabelecidas (Fanon, 2022, p. 19).

Em consonância a isso, temos por certo que a inclusão e o fomento dos debates relacionados às questões religiosas (incluindo os aspectos multiculturais que as acompanham) e à abordagem destas na formação inicial, bem como na formação continuada do docente da

¹⁰ Vd. CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi (1987).

disciplina de história, contribuirão consideravelmente para a ampliação do olhar holístico desse profissional quanto às dificuldades existentes no ambiente escolar. Ambiente este, hoje ocupado por um público multifacetado, mas que muitas vezes tem sido ‘recebido’ e tratado mediante uma prática e um modelo educacional imbricado por ideais tradicionais, cujas ações implicam invariavelmente no cerceamento e moldagem das individualidades.

Assim, entendemos que o professor atento às questões mencionadas terá melhores condições para o estabelecimento das estratégias a serem adotadas tanto na composição quanto na organização de sua *práxis* pedagógica, visando sobretudo a utilização dos conhecimentos históricos como elementos dinamizadores da consciência do aluno com vistas ao enfrentamento dos desafios postos pela sociedade contemporânea.

1.2 Inquisição, Religiosidades e Intolerância Religiosa no Ensino de História

Perseguição, violência, intolerância e tantos outros termos nos vêm à mente quando somos arguidos sobre o que imaginamos ou sabemos a respeito da Santa Inquisição. Mas afinal, por que, vez por outra, esse assunto é evocado? Principalmente quando ouvimos alguém sentindo-se injustiçado ou perseguido, geralmente irrompe a frase: “estou sendo vítima de uma inquisição”. Por certo, acreditamos que poucos temas conseguiram se cristalizar de forma tão veemente na história quanto a Inquisição. Mas afinal, como esse tema tem chegado até nós? E, que relação podemos fazer (estabelecer) entre os problemas que afligem a sociedade atual com os que afligiram àqueles que historicamente nos antecederam?

Passados mais de dois séculos deste a extinção oficial do Tribunal do Santo Ofício em Portugal, cuja atuação se deu de forma ininterrupta por quase trezentos anos, mais precisamente 285 anos, há que se considerar que sua presença deixou marcas indeléveis não apenas na sociedade lusitana, mas também em todos os territórios que estavam submetidos ao processo de expansão e domínio colonial português. Nesse contexto, insere-se o Brasil, onde a ação inquisitorial passou a ser cada vez mais frequente desde as primeiras visitas dos inquisidores no final do século XVI.

Na seara da racionalização e na organização do trabalho docente, o professor se vê, não raras as vezes, diante de temas e/ou situações que trazem maior encantamento ou dificuldades de serem trabalhados, e isto por razões diversas. Quanto à inquisição, como falamos, compreendemos estar diante de um dos temas mais controversos da história, e que continua pairando sobre ele um universo de interpretações distintas e extremadas. Essas variações interpretativas não estão circunscritas apenas ao meio acadêmico, mas também

ganham formas ou novas roupagens, em especial, no mundo do entretenimento. Para isso, vale ressaltar a gama de produções cinematográficas que trazem como cenário questões vinculadas à atuação do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição. Pois bem, para além das indagações já feitas, poderíamos acrescentar: Como as pesquisas e análises sobre as questões inquisitoriais podem contribuir para a promoção de uma aprendizagem significativa do aluno?

Em busca de respostas, não podemos nos desvencilhar do fato de que nos dias atuais um dos temas mais discutidos sejam a crescente escalada da intolerância e da violência que tem assolado a sociedade brasileira, como se vê representada na obra “O Santo Inquérito”, escrita pelo escritor Dias Gomes: “Em nome de um Deus-misericórdia, praticam-se vinganças torpes, em nome de um Deus-amor, pregam-se o ódio e a violência. Os rosários são usados para encobrir toda sorte de interesses que não são os de Deus, nem da religião” (Gomes, 2012, p. 38). Infelizmente, os reiterados atos discriminatórios e intolerantes não marcaram apenas o passado, mantêm-se ativos e têm-se revelado no dia a dia como uma nódoa resistente no seio da sociedade.

Em face do uso inadequado de discursos excludentes, vislumbramos a ação de alguns segmentos sociais em defesa daqueles que são considerados grupos minoritários, vozes essas que não se calam diante das variadas manifestações de apagamento e de atrocidades impostas às citadas minorias.

Apesar da importância e do reconhecimento dessas vozes, ainda é preciso colocá-las em evidência. E, para isso, faz-se necessário compreender os lastros históricos das manifestações de desrespeito às diferenças, tendo a clara noção conceitual do termo intolerância e de sua aplicação nas mais diversas conjunturas históricas, uma vez que essas manifestações não surgem do acaso. Pelo contrário, há um processo que se descortina gradativamente ao longo da construção histórica do que viria a ser o Brasil e está conectado a processos mais amplos em escala mundial, que muitas vezes se fundamentam em discursos de cunho religioso, racial etc., para colocarem em prática os atos de desrespeito e de violência no trato com o outro.

Em virtude das históricas manifestações de intransigências, especialmente as ocorridas ao longo do século XX, o autor Christopher Lasch (1987, p. 61 e seg.) discorre sobre “o mínimo eu”. Em sua análise, o autor faz referência à postura adotada por indivíduos que têm suas individualidades forjadas quando submetidos a condições ou situações de pressão, exigindo deles o desenvolvimento de uma mentalidade de sobrevivência. Não distante dessa realidade, é notória a secular dispersão de vários povos, inclusive os judeus, frente aos conflitos e perseguições aos quais foram submetidos ao longo de sua história. Com relação aos judeus, ressaltamos o fato de terem recebido, numa época não muito longínqua, os codinomes “gente

na nação” ou “povo do livro” como reflexo do estigma que carregavam por pertencerem a uma origem étnico-religiosa que não se enquadrava nos padrões estabelecidos e desejáveis.

Creemos que o exemplo aqui mencionado claramente não se restringe à condição secular a que foram submetidos os judeus e/ou os cristãos-novos no Brasil. Fato que nos leva a refletir sobre os caminhos trilhados rumo a uma melhor compreensão do processo de reprodução desses “mínimos eus”. Processo este que continua presente nos dias atuais como resultado da não tolerância culturalmente construída. De igual forma, não se pode nessa reflexão deixar de lado o valor da educação quanto aos encaminhamentos que visem ao combate aos discursos e às manifestações de comportamentos intransigentes. Nesse aspecto, entendemos ser oportuno intensificar os estudos e as discussões acerca dessas manifestações nas aulas de História a partir dos silenciamentos impostos pelo Tribunal da Inquisição Portuguesa no Brasil.

Desse modo, ao se observar pelo retrovisor da história, revisitando o passado brasileiro, temos a oportunidade de perceber que as raízes de tais comportamentos são múltiplas, e dentre elas, sem sombra de dúvidas, encontram-se os mecanismos engendrados pelo Tribunal do Santo Ofício para alcançar diversas pessoas, grupos sociais e práticas consideradas indesejáveis. Como afirma Cavalcanti, “O Tribunal do Santo Ofício, como os regimes intolerantes de nossos dias, tenta controlar o tempo ‘parando’ a História. [...] Sabemos que a paralisia dos movimentos é a realização da morte” (2018, p. 31).

Por consequência, o citado tribunal ao tentar controlar o tempo, impôs àquelas(es) pessoas e grupos sociais o silenciamento por serem ou pensarem diferente daquilo que era aceitável para época, gerando com isso mortes, não apenas do ponto de vista físico, mas sobretudo dos eus, ou seja, da formação das individualidades. À vista disso, o Dramaturgo Gonçalves de Magalhães fez menção desse amordaçamento inquisitorial numa de suas obras – “O poeta e a inquisição”:

E até o pensamento roubar querem.
 Infames! querem que o homem seja escravo,
 Que seja cego e surdo, e que não pense,
 Para melhor calcar-nos a seu grado!
 (...)
 Qual é meu crime? O que é que tenho feito,
 Para ser perseguido? (Magalhães, 2005, p. 27, 28).

Não obstante à existência dessas raízes, é inegável que elas precisam ser compreendidas e problematizadas de forma não estanque, mas ressignificadas sob a ótica das transformações ocorridas ao longo do tempo, para que se possa entender como ainda hoje se

fazem presentes na sociedade. Segundo Walter Benjamin, “não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa” (Benjamin, 1985, p. 223).

A bem da verdade, em se tratando da intolerância, não podemos desprezar o fato de que o ecoar das vozes continuam sendo ouvidas e sob as mais distintas formas de manifestações e discursos, principalmente aquelas(es) de natureza religiosa. Aqui, passamos a refletir sobre o saber identificar como essas vozes nos alcançam, bem como até que ponto elas foram emudecidas ou não. Consoante Benjamin,

Há um quadro de Paul Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da História deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa aos nossos pés. [...] Mas uma tempestade [...] o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu (Benjamin, 1985, p. 226).

Ao analisarmos as diversas fontes constataremos que o Tribunal do Santo Ofício deixou em seu caminho um amontoado de cicatrizes, isto é, deixou marcas indeléveis nas sociedades sobre as quais atuou – posto que foi uma instituição essencialmente de caráter persecutório, cuja premissa era encampar seus agentes contra todos aqueles que de algum modo demonstrassem ou fossem suspeitos de cometer qualquer conduta considerada adversa pelo dito tribunal. Dessa forma, qualquer indício de ‘irregularidade’ cometido por alguém, principalmente sob o ponto de vista religioso ou moral, era passível de ser alcançado pelas malhas inquisitoriais, conforme nos aponta o historiador Geraldo Pieroni, ao fazer referência ao Regimento de 1640 como sendo aquele que mais detalhou as penas para cada tipo de crime, as circunstâncias e o grau social dos réus:

O Livro III especifica as “penas que hão de haver os culpados nos crimes de que se conhece no Santo Ofício”. [...] é evidente que as faltas cometidas contra a religião e contra a moral sobressaem. O Santo Ofício possuía uma jurisdição minuciosa sobre os crimes relacionados à heresia. De fato, a Inquisição foi introduzida em Portugal com a finalidade de fiscalizar e de punir os judeus forçadamente convertidos ao catolicismo, ou seus descendentes, acusados de continuarem a praticar as crenças judaicas. As perseguições aos cristãos-novos estenderam-se também ao protestantismo e ao islamismo, no entanto de uma maneira menos feroz do que aquela empregada contra os judaizantes. [...]

Do judaísmo, passa-se rapidamente para as práticas consideradas menores: blasfêmias, feitiçaria, sodomia, bigamia e outros pecados-crimes que apresentavam algum aspecto de heterodoxia com relação aos princípios religiosos da Igreja católica (Pieroni, 2006, p. 95-96).

Nesse sentido, percebemos uma distinção com relação à tratativa dispensada aos variados grupos, agentes sociais e práticas. Poderíamos afirmar, então, que a não tolerância ocorria de maneira vetorial e multidirecional, havendo variações de ângulos a depender do público e ações atingidos? Para além disso, põe-se outra indagação sobre as ações inquisitoriais: elas de fato produziram ou ‘meramente’ reproduziram uma não tolerância já presente no bojo das sociedades por elas alcançadas?

Certamente, a resposta para tal questionamento não será encontrada através de argumentos simplistas, levando em conta que envolve uma série de fatores que interferem direta ou indiretamente na formação sócio-histórica de um povo, por meio dos quais os indivíduos têm suas subjetividades forjadas. Porém, a esse respeito, ajuda-nos a afirmação de Bloch: “para que o erro de uma testemunha se torne o de muitos homens, para que uma observação malfeita se metamorfoseie em falso rumor, é preciso também que a situação da sociedade favoreça essa difusão” (2001, p.107), como bem frisou Ginzburg: “da cultura do próprio tempo [...] não se sai a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação” (2006, p. 20).

Rememorando as palavras da historiadora Anita Noviksky, percebemos a relevância de se aprofundar cada vez mais os estudos sobre as questões inquisitoriais, pois se mostram bastante atuais: “a miséria espiritual de homens condenados ao silêncio e à incomunicabilidade, o recrudescimento do racismo mascarado em novas ideologias, são realidades do mundo de hoje, e podemos buscar na Inquisição o seu mais perfeito modelo” (Noviksky, 1988, p.7).

Desse modo, observamos que as práticas dissonantes às regras impostas pelo governo português, incorporadas pela igreja, eram prontamente combatidas pelo uso indiscriminado da violência, que é o símbolo máximo da intolerância. Sobre a trajetória histórica da intolerância, Cavalcanti e Assis, fundamentados em Gilbert Durand (1989), apontam que ela se dá sob três perspectivas ou configurações: a belicista, a obsidional e a totalitária, sendo a segunda uma tentativa de paralisar ou congelar o tempo (2018, p. 81-82).

Seguindo a linha de pensamento do Professor Cavalcanti, é como se a intolerância na perspectiva obsidional fosse uma espécie às avessas de presentismo, de modo que houvesse a possibilidade de “imutabilizar” a sociedade e a densa cadeia de inter-relações próprias do processo dialético que pode levar a novas configurações dos espaços de poder. Nisso, percebemos na intolerância obsidional uma manifestação anacrônica e deturpada do

presentismo na medida que através dela intenta-se uma ‘presentificação do passado’. Então, não seria tratar a intolerância (inquisitorial), no espaço escolar, eivada de pressupostos estigmatizados e estigmatizadores também uma forma de cristalizar um determinado tipo de análise histórica em sua relação com o tempo?

Nesse ponto, consideramos salutar o questionamento que intitula o artigo de Maria Terezinha Galuch e Cleonilda Aparecida Silva “Por que e para que ensinar história? (2019), no qual as autoras respondem à indagação apontando para a necessidade de buscar a conscientização das pessoas, cuja finalidade primordial, parafraseando Adorno (1995), é evitar a repetição de Auschwitz, elaborando o passado e criticando o presente prejudicado. Para tanto, implica reconhecer que o passado permanece vivo. Daí a necessidade de envidar esforços para neutralizar os seus resquícios no presente, de forma que possa mitigar o favorecimento ou mesmo o retorno da barbárie (Galuch; Silva, 2019, p. 230).

Assim, enxergamos na possibilidade de trabalho com o tema da intolerância, vinculado às questões inquisitoriais, a oportunidade de utilização da linguagem literária como forma de dinamizar o processo de leitura e de aprendizagem dos alunos, conferindo-lhes meios para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias que visem à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, através da valorização e utilização de saberes e conhecimentos historicamente construídos, conforme o disposto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Ao estimular a leitura e análise literária sobre os temas propostos alinhando-os ao arcabouço histórico, temos a oportunidade de trilhar com o alunato os caminhos que conduzem à reflexão sobre a produção, o uso e a apropriação dos meios culturais pelas sociedades. Conforme Georges Duby,

a história cultural se propõe a olhar no passado, entre os movimentos de conjunto de uma civilização, os mecanismos de produção de objetos culturais. Quer se trate da grande produção vulgar, ou da produção refinada, até esse extremo que é a ‘obra-prima’, com todos os problemas que ela põe (Duby, 2011, p. 146).

A partir desse viés cultural, Silva e Velloso discorreram sobre as contribuições advindas do uso da literatura como fonte histórica. Segundo os autores, a categorização aristotélica de que ao historiador cabia o relato dos fatos empíricos, testemunhados, contados e recontados por sujeitos reais, enquanto as conjecturas, as suposições e as imaginações ficavam na seara dos poetas, permaneceu aparentemente incontroversa até o século XVIII, momento em

que as noções de verdade contidas nos relatos do passado e produzidas sobre este passam a ser vislumbradas sob a ótica iluminista.

De acordo com Silva e Velloso, foram os historiadores ligados ao movimento da Nova História, em especial os da terceira geração, os responsáveis pelos considerados avanços relativos à inserção de novas fontes que serviram de base à investigação histórica, inclusive a literatura, permitindo assim ao historiador o estabelecimento de uma prática dialógica plural e interdisciplinar ao fazer uso do recurso literário como instrumento de análise. Destarte, não apenas estabelece-se uma correspondência mediante a (re)aproximação entre os discursos narrativos do saber histórico e do saber literário, mas sobretudo, acaba por conduzir uma mesclagem desses discursos em torno do próprio fazer historiográfico e do ofício do historiador (2022, p. 15-18).

Vale ressaltar que não pretendemos transformar o espaço da sala de aula numa espécie de minicurso para formação de historiadores. Contudo, compete aos historiadores, tanto aos docentes quanto aos pesquisadores, estabelecer dialogicamente uma rota entre o passado vivido e o presente que permita uma melhor percepção de seu próprio tempo, encontrando-se aí o fundamento da própria História como área de pesquisa e como disciplina escolar (Pessoa, 2022, p. 15). Assim sendo, entendemos que para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, faz-se necessário ter a clara noção de como a história é pensada e (re)produzida nos diferentes espaços geográficos e tempos históricos.

Em consonância com a máxima de Febvre (1989, p. 31) acerca da impossibilidade de haver história sem problemas, observamos positivamente a existência duma crescente corrente de historiadores que têm se dedicado às questões inquisitoriais, e em particular no que se refere aos cristãos novos, abrindo assim caminhos para novas abordagens. Além disso, uma ampla rede de cientistas sociais e dos direitos humanos vêm desenvolvendo pesquisas sobre as questões relativas à intolerância, estabelecendo assim com a história um diálogo em expansão.

Convergindo com tais posicionamentos, entendemos como necessária a ampliação dos estudos acerca dos longevos mecanismos de apagamento e desrespeito, compreendendo-os como algo culturalmente construído. Dessa forma, consideramos pertinente estabelecer uma ponte que oportunize o diálogo desses estudos com a *práxis* pedagógica, visando contribuir na construção de uma consciência histórica¹¹ conforme o entendimento desenvolvido pela área de pesquisa da Educação Histórica, utilizando-a como mecanismo de promoção do conhecimento.

¹¹ Para o filósofo da história Jörn Rüsen (2001), a consciência histórica é constituída ou obtida mediante a experimentação e interpretação do tempo que os homens fazem das situações genéricas e elementares de sua vida prática. Sendo assim, tal consciência é encarada como a realidade a partir da qual se pode entender o que a história

Lastreado nas contribuições de Peter Lee (2006), Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban (2016) e Isabel Barca (2006), envidamos esforços para oferecer um ensino significativo e não descolado da realidade e dos conhecimentos que o aluno traz consigo, de modo que este tenha a capacidade de repudiar os reiterados discursos e atos de intolerância que ainda persistem na sociedade e que, infelizmente, também se fazem presentes nos espaços escolares.

Para tanto, convém-nos ponderar o que diz o historiador José D'Assunção Barros: “Pode-se dar que o que esteja sendo buscado como problema seja o discurso que se profere sobre algo” (Barros, 2012, p. 137). Diante do exposto, cabem as seguintes indagações: a intolerância religiosa é abordada nos currículos da Educação Básica? Podemos estabelecer um diálogo que envolva essa questão na atualidade com o modelo inquisitorial? Que fontes ou linguagens podem ser utilizadas para viabilizar uma aprendizagem significativa junto ao aluno?

Decerto, as respostas para tais indagações estão longe de terem explicações simples dada a quantidade e a complexidade de variantes que carregam, pois trazem consigo elementos de diversos campos e que, via de regra, se encontram entrelaçados na área da educação, a saber: político, socioeconômico, religioso etc. Contudo, não é jogando a criança com água do banho que os problemas serão resolvidos.

Dessa maneira, entendemos que é necessário envidar cada vez mais esforços para incluir as questões até então mencionadas no seio da comunidade escolar. Assim, consideramos pertinente o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que estabeleça uma análise que aprecie as questões elencadas com vistas a colaborar na construção de uma educação histórica e, por conseguinte, contribuir para a formação de uma sociedade mais solidária.

Nesse intento, propomos usar como fonte a obra literária “O Santo Inquérito”, do romancista e dramaturgo Dias Gomes, que versa sobre personagens inspirados em Branca Dias e de outras pessoas que foram alvos das ações inquisitoriais em meados do século XVI, mas que o autor as traslada para o cenário paraibano nos idos do século XVIII, objetivando com isso fazer conexões com as experiências autoritárias que se desenvolveram no Brasil durante os anos de vigência da Ditadura Militar.

é, como ciência, e por que ela é necessária” (p. 56). Ainda sobre a consciência histórica, o autor afirma ser esta “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (p. 57). Em virtude disso, depreende-se que a consciência histórica pode ser comparada a um solo cultivável. Todavia, o resultado do cultivo dependerá de situações ou condições particulares e concretas de cada plantio, conforme as interações nele estabelecidas.

Perante o exposto, percebemos que as questões inquisitoriais, ideias e/ou memórias a elas pertinentes mantêm-se vivas como elemento cultural nos dias atuais, e tal presença é demonstrada no fato de vez por outra as mesmas serem evocadas por autores das demais áreas do conhecimento como símbolo de insensibilidade e incomplacência. Desta forma, ao tratar do tema, precisamos trabalhar o conceito de intolerância, suas formas ou classificações¹², e sua aplicação na seara religiosa. Como afirma o pesquisador e professor Carlos André Cavalcanti,

Para o conhecimento da História do Brasil, a História das Religiões torna-se indispensável, pelo papel que a institucionalidade religiosa tem em nossa história, mas também, pela presença das diversas formas de espiritualidades, quase sempre cristãs, que tem caracterizado a formação brasileira (Cavalcanti, 2018, p.22).

Tomando por base tal afirmativa, é mister salientar que a história brasileira, em especial no que se refere ao cenário religioso, tem sido secularmente marcada pela negação daquele que é considerado diferente. Logo, compreendemos que para se avançar em direção a uma sociedade voltada à inclusão e ao respeito, pautada nos princípios democráticos, faz-se necessária a ampliação dos debates e das pesquisas históricas, fomentando cada vez mais a inclusão das questões de combate à intolerância religiosa em suas pautas, principalmente nas pesquisas e estudos voltados para a formação docente e o desenvolvimento de práticas educativas que atendam às demandas e aos desafios que se fazem presentes nas instituições escolares da Educação Básica do país.

Por entender a relevância dos aspectos religiosos ou das religiosidades nos âmbitos sociopolítico e cultural da humanidade e que a prática religiosa faz parte da vida das maiorias das pessoas, Silva considera que “o conhecimento religioso sólido se torna cada vez mais útil nas sociedades que se apresentam cada vez mais multiculturais” (2018, p. 14). E não há como transigir tal entendimento, uma vez que não podemos desvencilhar as manifestações de religiosidade do homem, pois são elementos inerentes à sua cultura, que por sua vez refletem tanto nas relações sociais quanto no processo educacional.

Em razão disso, por não se encontrar compartimentado, temos que nos debruçar sobre o homem como um todo, ou seja, sobre todas as ações cotidianas do homem, pois, de acordo

¹² Carlos André Cavalcanti, em suas análises sobre a atuação do Tribunal do Santo Ofício, reflete sobre a relação entre a modernidade e a intolerância, ao mesmo tempo em que se vê naquela a institucionalização da vingança por meio dos processos inquisitoriais (2018, p. 15). Nessa perspectiva, inferimos que tais ações corroboraram sobremaneira para a ampliação dos mecanismos de negação do outro e da naturalização da intolerância como algo historicamente construído.

com a filósofa Agnes Heller, a vida cotidiana é a vida do homem inteiro. Nela o homem participa com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade, colocando em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias (Heller, 2008, p. 31).

Quanto aos estudos históricos e produções historiográficas acerca das religiões e das religiosidades no Brasil, a historiadora Cristine Fortes Lia (2012, p. 549-559) menciona o pouco interesse pelo tema por muito tempo, o que acabou por gerar um déficit conceitual nesse campo da história, e aponta que a pesquisa sobre as religiosidades se constitui em um campo fértil de análise para os historiadores. Não obstante a isso, o que se tem observado é um distanciamento do que se tem produzido mais recentemente no ambiente acadêmico daquilo que é ensinado sobre o tema religião e religiosidades nas salas de aula das escolas de educação básica.

Segundo a autora, a questão se torna mais sensível quando o tema chega a ser tratado no ambiente escolar de forma atravessada, adquirindo um viés de caráter dogmático, e o ensino de história das religiões e das religiosidades é confundido com o ensino religioso. Tal situação deve-se em grande parte à tendência de confirmar a secularização da sociedade que levou ao afastamento e marginalização dos temas religiosos do rol temático dos historiadores. Outro ponto levantado pela autora sobre as religiosidades é que na cultura escolar, elas geralmente são apresentadas de maneira generalista e desconexa da realidade histórica brasileira, sendo muitas vezes sob o enfoque de exotismo, principalmente no que diz respeito aos indígenas e aos africanos.

Consoante Lia, é necessário que as contribuições dos pesquisadores cheguem às salas de aula, desde o ensino fundamental até o superior, uma vez que as novas abordagens tornarão possível redimensionar a importância do ensino da temática voltada para a compreensão das experiências históricas das diferentes sociedades. Nisso, considera que uma das contribuições do ensino de história das religiosidades é promover a tolerância entre os diferentes grupos culturais, salientando que o desafio é alicerçar a *práxis* educativa incluindo os temas transversais com vista a promover um ensino capaz de minimizar as práticas de intolerância.

Ao mesmo tempo que reconhece a contribuição do estudo das religiões e das religiosidades, a pesquisadora evidencia a fragilidade dos conceitos históricos sobre as religiões, sinalizando para a carência de uma elaboração mais sofisticada, uma vez que persiste um olhar binário e hierarquizado dos grupos historicamente monoteístas e dos fiéis de outras crenças seriam portadores de religiosidades. Ao discorrer sobre a religião, a partir da análise das múltiplas definições, Jacqueline Hermann sintetiza a matéria da seguinte maneira:

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 determinado de visão de mundo que se situa entre filosofia (religiosidade dos intelectuais) e o folclore (religiosidade popular), não desligando-se, portanto, das estratégias de poder que organizam diferentemente as sociedades; para Levi-Strauss, 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 religious” (Hermann, 1997, p.474).

Em função dessas definições, Silva (2018, p. 23) entende religião como sendo a crença do ser humano em algo espiritual superior a ele. E com base nessa crença, esse homem (ser humano) busca expressar sua relação com aquilo que considera divino, mediante o uso de palavras (orações), gestos, músicas ou mesmo se identificando como seu devoto. Por sua vez, a historiadora Eliane Moura da Silva (2010) ao discorrer sobre o tema aponta que o conceito de religião provém do termo latino *religio*, cujo sentido destoa do que hoje se entende como religião e prática religiosa – entendimento esse fruto de uma construção histórica e cultural ocidentalizada e estreitamente ligada à tradição cristã.

Segundo a historiadora, aprioristicamente, o termo latino não se vinculava a nenhum culto ou divindade específica, tão somente indicava “um conjunto de regras, observâncias, advertências e interdições sem fazer referências a divindades, mitos, celebrações ou qualquer outra manifestação que consideramos hoje como religiosas”. Em virtude das variações dos fenômenos religiosos das muitas sociedades existentes ao longo do tempo, Silva reitera a significância de compreendermos e respeitarmos cada sistema religioso em sua singularidade, posto que carrega em seu bojo um conjunto de crenças imerso em universos históricos e culturais específicos.

Quanto à importância das abordagens religiosas e sua relação com a (in)tolerância, tal entendimento é também abraçado pela autora em comento, quando alude sobre a necessidade de se compreender o outro por meio dos estudos dos aspectos religiosos, ressaltando nisso a urgência e a responsabilidade de professores e educadores com relação à temática da tolerância, encarando-a como um pressuposto do respeito entre as pessoas e a memória histórica. Assim, é impreterível que estudemos os fenômenos religiosos em favor da pedagogia, integrando-os aos novos programas escolares, esclarecendo inclusive a equivocada dualidade conceitual existente: religião-religiosidade. Para Eliane M. da Silva, “historicamente falando, não há

religião individual, [...] individual é a religiosidade como forma particular de participar e experimentar a religião pré-constituída e supraindividual” (Silva, 2010, p. 206-208).

Logo, se a religiosidade é algo único e diferenciado, baseado no conjunto de crenças teóricas que fundamentam as práticas individuais, mediante a interpretação e apropriação dos preceitos teóricos, depreendemos que a prática da intolerância religiosa não pode ser associada a esta ou àquela religião em si, mas à forma como cada pessoa ou determinados grupos e/ou segmentos, a partir de suas concepções, estabelecem relações de repulsa no que tange ao convívio social com aquele que lhe é diferente ou ‘estranho’.

Assim, de acordo com Eliane M. da Silva, ao tratar do assunto religião/religiosidade em sala de aula o professor deve estar atento para o fato de que o tema desperta sentimentos múltiplos, de forma que os encontros não sejam transformados em momentos de catequese ou de paixões subjetivistas e estereotipadas, sob o risco de incorrer em distorções e interpretações que conduzam ao agravamento de posturas intolerantes, pois é bom sempre lembrar de que ao longo da história muitos foram e são os casos nos quais “em nome de uma concepção de Deus, as pessoas matam os adversários de outra concepção. Dessa forma, o estudo comparativo acaba sendo um exercício fundamental de tolerância e de convivência de culturas diversas” (Silva, 2010, p.213).

1.3 Educar para o respeito: uma reflexão sobre os (des)caminhos da (in)tolerância

“A intolerância está situada no início do ódio. Se não a detivermos, será tarde demais” (Wiesel, 2000, p. 9).

Esse trecho é parte da introdução de “A intolerância” (2000). A obra é fruto de uma série de reflexões apresentadas no Foro Internacional sobre o tema – promovido pela Academia Universal das Culturas –, que ocorreu em março de 1997, na França. Segundo o filósofo Elie Wiesel (que prefaciou o trabalho), a intolerância se constitui como um flagelo milenar, cujas origens são obscuras e insondáveis, e que se materializa por meio de uma linguagem própria, a saber, a violência. De acordo com o Wiesel, a violência, ao assumir uma postura de negação, afasta a possibilidade de existência de quaisquer outras formas de linguagem, desprezando assim toda a riqueza a elas vinculadas.

Ao induzir as demais formas de linguagem ao fracasso, a violência se instaura como linguagem única, dando luz ao ódio, que por sua vez, ignora fronteiras e muralhas, etnias e religiões, sistemas políticos e classes sociais. Dessa forma, a intolerância, como um fenômeno

nefasto, se pereniza ao longo da história e se estabelece sobretudo na humilhação do outro, negando-lhe a condição de ser humano. Assim, nessa negação do homem, isto é, do outro, a intolerância vê a sua possibilidade de realização (Wiesel, 2000, p 7-9).

À vista disso, entendemos que, apesar da crescente escalada no Brasil, a intolerância deve ser vista como um fenômeno mundial, que remonta a um extenso período da história da humanidade (mesmo antes da existência de um conceito para se referir a ela). Longe de se configurar como um ato isolado e/ou individual, a intolerância precisa ser encarada como um fenômeno sociocultural que se manifesta de variadas maneiras, e que, via de regra, se materializa, como vimos, mediante o uso de violência, com o propósito de salvaguardar os interesses de uma parcela da sociedade.

Dessa forma, podemos inferir que a sua prática individual é, na realidade, um reflexo de toda uma complexa cadeia socialmente constituída. A bem da verdade, são muitos os fatores que se entrelaçam nessa extensa cadeia, de sorte que nos mais distintos espaços geográficos os mesmos ganharam e têm ganhado envergadura em decorrência de reiterados movimentos que a alimenta. Logo, segundo Wole Soyinka (poeta nigeriano, premiado com o Nobel da Literatura de 1986), uma forma de intolerância, seja ela qual for, nunca estará dissociada de outras formas, isto é, não estará restrita a um só aspecto, seja ele étnico, religioso etc., pois semelhantemente aos “elos de uma corrente, uma forma de intolerância prende-se a outra e a sustenta. A intolerância política torna-se étnica, em seguida religiosa, ou vice-versa” (Soyinka, 2000, p. 133).

Para Umberto Eco, “não são as doutrinas da diferença que produzem a intolerância selvagem: ao contrário, estas desfrutam de um fundo de intolerância difusa preexistente” (Eco, 2020, p. 43). Ao analisar a questão da intolerância, Eco traz em suas considerações a forte ligação desta com o exercício do fundamentalismo (fruto de uma hermenêutica tergiversada de textos considerados sagrados), bem como do integrismo.

Ao reconhecer no integrismo um amalgama de uma determinada posição religiosa e política, Eco enxerga nele, isto é, no modelo integrista, um mecanismo mediante o qual os princípios religiosos tornam-se ao mesmo tempo modelo de vida política e fonte de leis do Estado (Eco, 2020, p. 33-37). Não à toa que, a exemplo de tantos embates históricos, ainda hoje (em pleno século XXI) muitos são os conflitos no mundo que têm como preceito e/ou pano de fundo o uso indiscriminado de fundamentos religiosos como instrumento de domínio e supressão de direitos àqueles que são tidos como ameaça aos interesses dos grupos políticos que detêm o poder.

Apesar do reconhecimento do uso escuso de fundamentos religiosos para atender a interesses políticos, Eco chega a questionar se a intolerância pode ser reduzida às diferenças entre fundamentalismo, integrismo e até mesmo o nazismo (racismo pseudocientífico). Sem preteri-las, o autor aponta que houve outras formas de intolerância, tais quais a perseguição aos hereges ou a intolerância das ditaduras contra seus opositores. Nisto afirma que a intolerância é algo bem mais profundo que está na raiz de todos os fenômenos por ele considerados, a saber, o fundamentalismo, o integrismo e o racismo pseudocientífico (Eco, 2020, p. 39-41).

Em continuidade, o filósofo aponta que a intolerância se coloca antes de qualquer doutrina, pelo fato de ter raízes biológicas, razão pela qual não suportamos os que são diferentes de nós. Todavia, tal constatação não significa que Eco esteja subscrevendo ou validando as manifestações de intolerâncias, sejam elas quais forem. Ao reconhecer o estranhamento ao diferente/desconhecido como uma característica nata do ser humano, o pensador na verdade está enfatizando a necessidade de um processo educativo que vise à promoção e, por conseguinte, à adoção de uma postura de respeito ao outro e a tudo o que lhe pertence. Assim, segundo Eco,

A intolerância em relação ao diferente ou ao desconhecido é natural na criança, tanto quanto o instinto de se apossar de tudo o que deseja. A criança é educada para a tolerância pouco a pouco, assim como é educada para o respeito à propriedade alheia – antes mesmo do controle do próprio esfíncter. Infelizmente, se todos chegam ao controle do próprio corpo, a tolerância permanece um problema de educação permanente dos adultos, pois na vida estamos sempre expostos ao trauma da diferença (Eco, 2020, p. 42-43).

Destarte, como vemos, a tolerância ou a falta dela continua sendo um problema que insiste em se fazer presente no cotidiano dos adultos e que inevitavelmente atinge a todos que se encontram no seu entorno. No entanto, entendemos que sem a presença de uma cultura pautada no estranhamento exacerbado, que se configure como um solo fértil para a exploração e propagação de um ódio preexistente no tratamento dispensado ao outro, a crença da distinção e, por conseguinte, da pretensa superioridade do nós em relação aos demais teria menor impacto nas interações sociais, políticas, econômicas etc. Seria onírico pensarmos nessa possibilidade? Digo, em que as relações mencionadas estariam menos suscetíveis às influências doutrinárias de cerceamento ao diferente?

Não parece ser este o posicionamento de Eco, pois ao mencionar que é tarde resolver lutar contra a intolerância quando a mesma se reveste de um manto doutrinário, na verdade ele está conclamando para que esta luta seja travada no momento e nas circunstâncias em que sejam

possíveis evitar que a mesma se cristalize – evitando assim que o anjo da morte possa ser liberado¹³. Assim, visando ao combate da intolerância em sua forma embrionária, o autor, mais uma vez, direciona o olhar para o valor da educação: “A intolerância selvagem deve ser, portanto, combatida em suas raízes, através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita num livro, e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais” (Eco, 2020, p. 52-53).

Quanto ao Brasil, o uso da religião para atender aos fins políticos não foge à regra, apesar das tentativas de muitos detentores do poder em relativizar ou amenizar tal situação, a história nos mostra que por longos anos essa união tem se apresentado quase indissolúvel. Não obstante, nos últimos anos temos assistido ao recrudescimento de atos de intolerância, nos quais, em meio às divergências políticas, determinados grupos de pessoas evocam para si a prerrogativa de colocarem como defensores da cristandade. Geralmente, muitos integrantes desse corolário cruzadista fazem uso de reiterados discursos de ódio, envolvendo questões de cunho religioso, para atacar sistematicamente aos que não fazem parte de seu rol de correligionários e/ou de agremiados políticos.

Conforme Perondi e Neto, é justamente nesse contexto em que se encontram os grupos de intolerantes. Assim, ao postularem à condição de protagonistas, querem na verdade impor uma história que se alinhe aos seus interesses. Entendendo-se como donos da ‘verdade’, olham para o diferente como um desvio, transformando-o em objeto de ódio pelo fato de enxergarem nele (no diferente) uma ameaça à manutenção de seus privilégios. Com isso, ousam difundir discursos violentos sobre aqueles que julgam ser seus inimigos: discursos políticos, religiosos, de classe, de gênero etc. Suas vítimas acabam sendo vistas (por eles) como ‘lixos’ humanos. Segundo os autores, a intolerância assume diversos aspectos. Em geral, seu caráter é excludente, pois o intolerante se realiza excluindo grupos, pessoas, culturas ou minorias, buscando sobretudo eliminar o diverso (Perondi; Neto, 2012, p. 9).

Em face do exposto, podemos concluir que se nos atentarmos para a complexidade que o termo intolerância traz, bem como para as suas classificações, aplicações e implicações, verificaremos que muitas foram e são as tentativas de explicá-lo, especialmente quando ele está vinculado à questão religiosa. Com isso, precisaríamos percorrer por vários e extensos caminhos, discorrendo, sobre: o pluralismo e a liberdade religiosa, a não intervenção estatal no que tange às crenças, o respeito, os direitos humanos etc. Mesmo assim, não conseguiríamos contemplar satisfatoriamente todos os pontos elencados. Contudo, não podemos nos furtar de

¹³ Cf. Wiesel, 2000, p. 9.

buscarmos ao menos um entendimento, mesmo que perfunctório, sobre a construção da ideia de (in)tolerância.

Historicamente falando, conforme Jacqueline de Romilly, temos na Grécia Antiga uma noção dos desdobramentos da intolerância, em especial no episódio que culminou na morte de Sócrates. Segundo a autora, levando em conta o intenso protesto contra esse ato de intolerância e noutras manifestações de combate ao cerceamento de pensamentos e de crenças, como se vê em Tucídides, em Sófocles e tantos outros, vemos que a ideia mestra da democracia se mescla com a defesa da tolerância. Noutras palavras, vemos que o princípio democrático se confunde com o princípio de tolerância.

Em continuidade, a autora chama a atenção para os princípios de liberdade expostos por Péricles para fazer alusão aos ideais de tolerância ateniense, segundo os quais exigiam, além do respeito às leis, que nunca tivessem ressentimento contra aqueles que agiam conforme aquilo que acreditavam. Dessa forma, as pessoas poderiam levar as suas vidas sem que fossem recriminadas pelo seu modo de agir, isto é, teriam o direito de viver de acordo com as suas respectivas crenças e/ou convicções (Romilly, 2000, p. 32). Entendemos assim, que na fala de Péricles acerca do liberalismo e da tolerância está implícito o princípio do respeito, que não deve estar restrito às nuances legais, mas, sobretudo, deve se fazer presente no tratamento dispensado aos demais.

Em consonância ao já exposto, a autora chama a atenção para uma máxima que deveria (na visão de Demóstenes) ser observada em Atenas, de que as pessoas se abstivessem de tratar com desdém aos que não lhes eram aceitáveis. Nesse sentido, a tolerância na Grécia não se limitava a desmotivar expressões faciais reprobatórias, isto é, não era apenas uma questão de cara ou de expressão diante do diverso. Antes de tudo, tratava-se de realmente compreender o pensamento do outro, de ouvi-lo e de levá-lo em conta, seja qual fosse a sua opinião, inclusive no que tange às questões religiosas (Romilly, 2000, p. 32).

Explorando mais detalhadamente o sentido de tolerância para os gregos, Romilly, diz também que a mesma transcendia a seara da justiça, apontando que:

a partir do século V (a.C.)¹⁴, assiste-se a um flagrante desenvolvimento das palavras que significam suavidade, equidade, indulgência. Sobretudo, a palavra *épieikeia*, que significa uma equidade que não é exercida pela justiça, no sentido estrito e muito rigoroso: é a palavra que os dicionários utilizam para traduzir a ideia de tolerância. [...] Os gregos descobrem a tolerância e

¹⁴ A sigla a.C. foi acrescentada à citação como forma de situar o leitor quanto ao período e ao contexto aos quais a autora faz referência.

condenam tudo que vai contra ela, como selvageria, falta de equidade, brutalidade. É um evidente progresso (Romilly, 2000, p. 33).

Dessa forma, nas palavras de Romilly, só temos a ganhar se voltarmos nossos olhares e atenção para a forma como os gregos lidavam com a questão da (in)tolerância. Assim, as sociedades atuais têm a necessidade de tomar lições nessa tradição grega, vendo nela a possibilidade de grande abertura em relação aos outros (2000, p. 33).

Ainda nessa seara, Jacques Le Goff (2000) afirma que a Alta Idade Média, na Europa cristianizada, foi uma época relativamente ‘tolerante’, não obstante algumas medidas coibitivas adotadas em relação aos muçulmanos. Segundo o historiador, foi entre a Baixa Idade Média (dos séculos XI ao XIV) e o surgimento da Era Moderna que a intolerância ganhou fôlego, alcançando níveis relevantes, a ponto de mesmo antes de findar o século XV o moderno sistema de intolerância e de perseguição já se encontrar instaurado. Precisamente nesse interregno, o mundo assistiu à institucionalização de uma série de atos violentos sob o pretexto de defesa e/ou propagação de um modelo de fé, mas que tinham em suas bases situações de natureza política, econômica, dentre outras (Le Goff, 2000, p. 39-41). Assim, durante esse período,

[...] a situação sofre uma profunda transformação. A cristandade torna-se uma ‘sociedade de perseguição’. Beneficiada por um grande desenvolvimento demográfico, econômico, militar, político e cultural, ela quer defender suas conquistas contra aqueles que lhe parecem ameaçá-las; e passa a adotar os instrumentos da repressão e da agressão (Le Goff, 2000, p. 39).

Destarte, ignorando as perseguições e os sofrimentos a que foram submetidos os fiéis e os mártires nos primórdios da fé cristã, uma vez fortalecidos, sociedades, poderes civis e eclesiásticos, que empunham a bandeira da cristandade, passam a adotar as mesmas práticas em relação aos elementos que não toleravam: os judeus, os heréticos, os bruxos e as bruxas, ou praticantes de ritos condenados como mágicos e diabólicos, os homossexuais. (Le Goff, 2000, p. 39). Essa situação se enquadra perfeitamente no que disse Paul Ricoeur acerca dos dois componentes necessários para que a intolerância tenha condições de aflorar: “a desaprovação das crenças e das convicções do outro e o poder de impedir que esse outro leve a vida como bem entenda” (Ricoeur, 2000, p. 20)

É nesse ambiente que surgem: o movimento cruzadista (1095-1291), o estabelecimento do Tribunal do Santo Ofício (medieval e moderno), o processo de centralização dos Estados Nacionais europeus, as guerras e reformas religiosas na Europa, a conquista e

colonização europeia em territórios ultramarinos etc. Em todas essas situações, em maior ou menor grau, houve o estabelecimento de inter-relações políticas, econômicas e religiosas, que, por sua vez, serviram de suporte para o despertar de conflitos latentes.

A despeito do fenômeno da (in)tolerância ser longo, Jacques Le Goff afirma que:

A noção de tolerância (e, correlativamente, a de intolerância), surge no século XVI. Uma de suas primeiras utilizações públicas é encontrada no *Édito de Tolerância* (1562)¹⁵, que concede liberdade aos cultos protestantes. A partir do final do século XVII, ela é amplamente utilizada (assim como a de intolerância) (Le Goff, 2000, p. 38, grifo do autor).

Em sequência, Le Goff, reconhece, em consonância com Umberto Eco, que a ideia de tolerância não é algo que surge naturalmente na vida e nos relacionamentos humanos, mas que é fruto de uma construção, de uma conquista. Sendo assim, deixa-nos uma lição de que para alcançá-la faz-se necessário esforço e uma contínua ação educativa.

O mesmo caminho, quanto ao valor e ao fomento da educação voltada para a tolerância, é defendido pela antropóloga Françoise Héritier, quando diz que é necessário “que haja uma tomada de consciência individual e coletiva, uma vontade política internacional e o estabelecimento definitivo de sistemas educacionais que ensinem a não odiar” (Héritier, 2000, p. 27). Segundo Héritier, essa necessidade parte do pressuposto que é preciso rechaçar a intenção primeira da intolerância, que não se limita a humilhar, mas sim de negar, pura e simplesmente ao outro o status de ser humano, para que assim se possa excluí-lo. Em vista disso, tolerar é, antes de tudo, “aceitar a ideia de que os homens não são definidos apenas como livres e iguais em direito, mas que *todos os humanos sem exceção são definidos como homens*” (Héritier, 2000, p. 25-27, grifo da autora).

Há de se convir que a acepção do termo tolerância, apontada no Édito de 1562, acima exposto, faz referência a tolerância no sentido restritivo - é aquilo que Ricoeur chama de limite mínimo da tolerância¹⁶. Já a ideia defendida por John Locke, na “Carta sobre a tolerância” – escrita em 1689 –, traz um sentido de liberdade, como um direito a ser respeitado, o que sendo

¹⁵ Em meio aos conflitos políticos e religiosos ocorridos na França no século XVI, o Édito de Saint-Germain, também conhecido como Édito de Tolerância, foi assinado conferindo aos huguenotes o direito de culto desde que não fosse realizado em áreas urbanas.

¹⁶ Cf. Ricoeur (2000), a tolerância é uma construção histórica, pois a sua prática foi duramente conquistada ao longo dos últimos séculos, o que confere à intolerância um caráter residual, tanto mais inadmissível porquanto ameaça uma conquista ainda frágil. Nesse processo histórico, foi preciso a tolerância passar por etapas: 1ª – quando há o limite mínimo da tolerância, em que se tolera o que desaprova, *mas não se pode impedir*; 2ª – quando há uma vontade de compreender as convicções contrárias, sem que seja preciso aderir a elas; 3ª – quando se reconhece o direito de viver segundo suas convicções (p. 20-21).

observado contribuiria para arrefecer, isto é, apaziguar o ambiente turbulento que as disputas religiosas (atreladas às político-econômicas) estavam gerando na Europa. Com isso, para Locke, o exercício da tolerância religiosa está intimamente ligado tanto à liberdade de consciência individual (visto que, em matéria de fé, é uma questão de foro íntimo) quanto à manutenção da estabilidade social.

Em virtude disso, Locke chama a atenção para a urgência de desvencilhar do Estado as matérias atinentes à religião, pois não cabe aos magistrados, isto é, ao governo civil tomar para si atribuições que não são, ou não deveriam, ser suas. Tampouco é admissível que um indivíduo e/ou instituição (eclesiástica ou não), em nome da fé, imponha restrições a qualquer outro(a) que não comungue de seus ideais. Dessa maneira, a fé, ou falta dela, deve ser exercida com plena liberdade, pois “ninguém pode, ainda que quisesse, conformar a sua crença aos ditames de outrem” (Locke, 2019, p. 11).

De qualquer forma, para Locke, nenhuma pessoa pode ser privada do gozo de seus direitos civis por ser adepto de uma ou de outra igreja ou religião. Por não estar na seara religiosa, todos os direitos e concessões como indivíduo devem ser inviolavelmente mantidos em sua posse, devendo-se evitar toda violência e agravo contra ele, seja ‘crente’ ou ‘pagão’ (2019, p. 19).

Ainda no que tange ao conceito de tolerância, a escritora Leila Shahid afirma que o termo tem uma conotação condescendente, o que a faz preferir o uso das palavras respeito e reconhecimento (Shahid; Pazner, 2000, p. 161). Esse também é o entendimento do historiador israelense Zvi Yavetz. Parafraçando Goethe, ele diz que considera injurioso tolerar alguém, pois a verdadeira virtude reside no reconhecimento e no respeito ao outro (Yavetz, 2000, p. 34).

De igual forma, considerando que é preciso enfrentar o desafio de refletir; desconstruir e reconstruir a ideia dicotômica da tolerância/intolerância o professor Lino de Oliveira, corrobora a importância de uma educação formativa que leve à reflexão e ao resgate do sentido ético do homem. Segundo ele, nessa formação torna-se fundamental a presença da alteridade como o que plasma a relação do diálogo e a ética, criando as condições necessárias para que a sociedade assuma a tolerância, isso por que as pessoas vão compreendendo e respeitando as diferenças (Oliveira, 2017, p.102-103).

Sendo assim, para Oliveira a concepção de tolerância deve ser encarada sob dois prismas. No primeiro, a tolerância é vista como permissão. Nesse sentido, uma autoridade ou uma maioria detém o poder de dificultar as práticas de uma minoria, contudo a ‘tolera’. Essa tolerância é marcada pela não reciprocidade, assumindo um sentido de intolerância, pois as

condições são determinadas por um grupo dominante que define os ‘limites do tolerável’. Na visão do autor, essa não deve ser a finalidade da educação.

No segundo prisma, tolerância aparece como sinônimo de respeito (verdadeira tolerância), e o seu fundamento reside questão de enxergar nos outros a condição de cidadãos iguais. À vista disso, quando se toma a concepção do respeito, nota-se que há uma procura pelo critério da imparcialidade na determinação do conteúdo da verdadeira tolerância (Oliveira, 2017, p.108-111).

Posto isso, Oliveira destaca que para falar em educação voltada à tolerância faz-se necessária a adoção de uma prática dialógica como elemento norteador das relações interpessoais, na qual o respeito ao pluralismo seja estabelecido, visando a contemplar os mais distintos interesses. Assim, pensar na educação nesses moldes é tornar uma postura que valorize a interação, cuja abertura para o diálogo se constitui como ponto de partida mais concreto na via de resposta à alteridade.

Dessa forma, podemos entender que a *práxis* dialógica é o caminho necessário para a superação de qualquer tentativa de doutrinação ou adestramento que tenha como fim a instauração de uma relação opressora. Essa educação supõe o desafio de aprender a se colocar no lugar dos outros, respeitar o pluralismo, conviver com o diferente, enquanto desafios fundamentais à educação (Oliveira, 2017, p.119-121).

Frente a isso, não podemos simplesmente fechar os olhos para a realidade que nos cerca e cruzar os braços perante o crescimento dos atos de intolerância e discursos de ódio que ainda hoje atingem a muitos mediante o uso indiscriminado de violências. Sendo assim, consideramos inviável delegar a outrem aquilo que nos compete, isto é, não podemos terceirizar a cota de responsabilidade que nos cabe em relação ao combate e à sensibilização das pessoas quanto aos males decorrentes das ações intolerantes de indivíduos e de grupos que agem em benefício próprio, em detrimento daqueles que não lhes são comuns.

Assim, para que os efeitos da intolerância sejam paulatinamente mitigados, é necessário que, nos mais distintos espaços, não apenas preconizemos a ideia do respeito aos outros, mas sim que nos esforcemos e adotemos, de forma contínua, práticas que visem a materialização e a promoção desse respeito, de forma que a tolerância vaticinada se concretize por meio da predisposição em buscar uma coexistência/convivência harmônica com os demais membros da sociedade.

2. NAS MALHAS DA INTOLERÂNCIA: PERSPECTIVAS DO TRIBUNAL DO SANTO OFÍCIO DA INQUISIÇÃO

A intolerância é sempre, essencialmente, a expressão de uma vontade de assegurar a coesão daquilo que é considerado como que saído de si, idêntico a Si, que destrói tudo o 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 que se julgam ameaçados (Héritier, 2000, p. 24).

Segundo a historiadora Sônia Siqueira, esse preceito é totalmente cabal para se referir à gênese e à atuação do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, em especial ao modelo instaurado em Portugal no despertar da era moderna, quando na Europa vigia uma conjuntura de crise. Assim, da combinação da experiência institucional da Inquisição da Idade Média, com os imperativos do momento histórico, o Tribunal foi criado em terras lusitanas, por iniciativa do rei com anuência do papa – que na tentativa de assegurar o compromisso do governo português quanto à preservação e à expansão da fé cristã, acabou por satisfazer a vontade absolutista de D. Joao III (Siqueira, 2008, p. 84-85).

Dito isso, salientamos que o exposto aqui não tem a presunção de elidir todas as lacunas e/ou indagações que envolvem a vasta cadeia e longa história inquisitorial, tampouco é capaz de abarcar toda complexidade, interesses e problemas que marcaram as ações do Tribunais do Santo Ofício nos lugares por eles alcançados. Assim, o que propomos nesse capítulo é a análise de alguns aspectos inerentes ao processo de formação da Inquisição portuguesa, além do espaço dispensado ao tema nas aulas de história.

A princípio, discorreremos como as questões de fé foram utilizadas pela Inquisição para atender aos interesses de manutenção do poder nas mãos dos grupos dominantes. Em seguida, buscamos analisar se os temas Inquisição e a Intolerância são devidamente tratados e problematizados nas aulas de História, observando também como eles estão ou não dispostos nos manuais escolares. Daí, enfatizamos a importância de uma prática pedagógica interdisciplinar, que veja na literatura uma fonte privilegiada de pesquisa a ser utilizada como estratégia de promoção do conhecimento e conscientização do aluno nas aulas de história.

2.1 À Sombra da Fé: trajetória e bases do poder inquisitorial português

Desde os tempos mais remotos, o fascínio pelo desconhecido tem despertado o interesse do ser humano para barreiras que, à primeira vista, se colocavam como intransponíveis para aquilo que estava além da sua compreensão. No entanto, inúmeros fatores fizeram com que esse homem se aventurasse e ultrapassasse o limiar da segurança. Essa aventura foi motivada tanto pela necessidade de sobrevivência quanto pela própria natureza humana de satisfazer seus anseios e curiosidades (Silva, 2015, p. 22).

Para o historiador Jaime Pinsky nada leva a crer que nossos ancestrais tenham abandonado seu habitat para resolver alguma questão material, uma vez que a esmagadora maioria de membros do grupo permaneceu no continente africano (Pinsky, 1987, p. 17). Isso, *per si*, não elide a necessidade material que levou à migração de grupos minoritários, tampouco apaga outros fatores que os impulsionaram rumo ao desconhecido. De certo, em meio a esses fatores, estava o fascínio e a busca por novas experiências.

Segundo Cristine F. Lia, a experiência religiosa sempre foi e é comum a todas as sociedades, de forma que os diferentes grupos humanos sempre buscaram elementos que lhes dessem explicações e sentidos para a sua existência (Lia, 2012, p. 553). Sem preterir a necessidade de sobrevivência, vemos que o elemento propulsor que levou muitos indivíduos a ocuparem novos espaços foi a busca pelo inexplorado. E nessa jornada, eles foram desenvolvendo ao longo do tempo formas de manter contato e entender os aspectos relacionados ao universo espiritual.

Desse modo, ao perceber que nem todos detinham um conhecimento ou uma percepção mais apurada acerca desse mundo espiritual – que apesar de parecer paralelo, se constitui como parte integrante de sua vivência diária, particular e coletiva – alguns membros começaram a ocupar posições de destaque no grupo ao qual pertenciam, formando com isso uma classe seleta, detentora de privilégios.

Com a organização de sociedades mais complexas, muitos desses indivíduos conseguiram se destacar nas mais diversas instituições religiosas. Algumas dessas instituições (dentre elas, as de tradição cristã, como é o caso da Igreja Católica) formaram verdadeiros impérios da fé, não raro irmanadas a serviço do poder estatal. Em decorrência disso, buscaram transpor barreiras geográficas, chegando às mais distantes regiões do mundo, tendo como princípio regulamentar a licitude ou não das manifestações com as quais se deparavam (Silva, 2015, p 22-23).

Assim, regular/controlar era a palavra de “ordem” contida nas práticas e nos discursos das instituições religiosas e dos poderes civis vigentes. Esse controle servia tanto para manter uma pretensa superioridade de pessoas/grupos eminentes quanto para cercear o direito de escolha daqueles que eram considerados como inferiores e contrários à norma. Como diz Michel Foucault: “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 1999, p. 143).

Dessa forma, todos os atos que fugissem às regras impostas pela Igreja e pelos governos estabelecidos eram combatidos por meio de estratégias disciplinares. Também eram as regras, internamente engendradas pelos detentores dos poderes eclesiástico e civil, que transformavam uns em objetos de condenação e outros em habilitados para o exercer os seus ofícios de poder sobre os demais. Dentro dessa perspectiva, uma vez formalizados aqueles que seriam considerados elos com o sagrado e/ou oculto, qualquer outro membro da comunidade que procurasse entrar em contato, de forma autônoma, com o sobrenatural ou não se enquadrassem nas regras prescritas pelos “oficiais da fé” seriam por eles estigmatizados e reprimidos.

Assim o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição dava seus primeiros passos, numa Europa marcada pela descentralização política (Idade Média), onde a Igreja católica havia se destacado e conseguido expandir o seu domínio sobre as mais diversas esferas de poder, conforme aponta o historiador Luiz Roberto Lopez:

As origens da Inquisição estão ligadas ao momento histórico em que a Igreja se tornou poder e parte de um sistema institucionalizado de dominação feudal. Com o triunfo do cristianismo [...] Igreja e Estado estabeleceram, progressivamente, tal identidade de interesses que heresia passou a identificar-se como crime político e vice-versa (Lopez, 1993, p. 20).

Segundo Iósif Grigulevich, a Inquisição nasceu para combater a heresia enquanto ameaça à dominação vigente (...*apud* Lopez, 1993, p. 15). Dessa forma, em meio ao simbiótico poderio político-religioso imposto à sociedade, qualquer pessoa que se opusesse passaria à condição de herege, e, por conseguinte, à de perseguido por essa associação de poderes representados na Inquisição.

Foi justamente entre os séculos XII e XV que muitos movimentos foram classificados como heréticos e duramente reprimidos. Esses movimentos, em sua maioria, apresentavam um sentimento antifeudal e anticlerical. De acordo com Lopez, as heresias, que tiveram sua origem

no Oriente, foram aos poucos ganhando espaço na Europa Ocidental. Mas, a princípio, essas questões foram resolvidas por ordens locais, ou seja, por padres que as detectavam e tomavam as atitudes cabíveis.

Entretanto, com a crescente exploração e opressão desempenhada pela ordem feudal foram surgindo movimentos mais fortes, que defendiam a extinção de tal opressão e miséria social, como é o caso dos valdenses (pobrezinhos de Lyon) e dos cátaros (ou albigenses) na França, entre os séculos XII e XIII. De certo, tais movimentos, apontados como heréticos, contestavam não especificamente as questões de fé, mas sim carregavam em seus discursos o sentimento de recusa às condições sob as quais estavam submetidos (Lopez, 1993, p. 24 e seg.).

A heresia, como se vê, representava uma ameaça ou uma quebra às normas postas, pois ao contradizer a ordem do discurso dominante criava espaços para a disseminação de novas ideias no seio da sociedade, o que acabava por provocar um mal-estar e perigo para com a ordem constituída. Conforme Siqueira: “o herege constituía um perigo social uma vez que deliberadamente ia buscar fora da igreja sua regra de fé, implicando em revolta consciente contra o magistério da Igreja (Siqueira, 2013, p. 198).

Mas afinal, o que vem a ser um herege? De acordo com Novinsky, o termo “origina-se do grego *hairesis* e do latim *haeresis* e significa doutrina contrária ao que foi definido pela Igreja em matéria de fé” (Novinsky, 1998, 10). Logo, do ponto de vista doutrinal, o herege não é simplesmente um pecador comum. Na seara canônica, “herege é ‘o que escolheu’, o que isolou de uma verdade global uma verdade parcial, e em seguida se obstinou na escolha” (M.D. Chenu *apud* Novinsky, 1998, p. 11).

Uma coisa é certa, toda essa situação levou o papado a se unir ainda mais ao poder secular com o intuito de sufocar qualquer perigo:

A gravidade do problema – aos olhos da Igreja – demandou uma solução enérgica e ela só poderia vir caso houvesse união entre o poder secular e o eclesiástico. A Inquisição estaria no extremo desse caminho, iniciado com a decisão política da Igreja de comprometer o Estado na repressão religiosa. [...] uma vez estruturado o sistema de dominação, a justiça torna-se um dos modos de exercer o poder e garantir a sua continuidade (Lopez, 1993, p. 31-32).

Ao constatar também a presença de dissidentes no seio da nobreza, a Igreja agiu de forma mais criteriosa no âmbito político, aprovando em 1215 – no Concílio de Latrão – um decreto contra as heresias, que incidia sobre os contratos feudo-vassálicos. Como esses contratos eram investidos de um caráter religioso, todo senhor que contrariasse a fé cristã

passaria a não ser obedecido por seu vassalo e teria suas propriedades confiscadas. Aos poucos o Tribunal do Santo Ofício, que havia sido instituído pelo Papa Gregório IX, em 1231, foi se moldando, como um jogo de interesses mútuos da classe dominante, no qual a Igreja julgava as causas e o Estado fazia cumprir as sentenças.

Em 1252, o Papa Inocêncio IV completou o processo de institucionalização da Inquisição como Tribunal, dando origem às comissões especiais formadas por: [...] inquisidores nomeados pelo papa, doze fiéis insuspeitos, o bispo local, dois notários e outros funcionários menores (Lopez, 1993, p. 34-36).

Para se estabelecer o processo inquisitorial, o Tribunal do Santo Ofício contava com a contribuição dos familiares da inquisição que, por muitas vezes e para obter algum tipo de benefício, delatavam ou acusavam anonimamente outras pessoas de cometerem heresias ou ‘crimes’. No processo, o suspeito era intimado a comparecer ao Tribunal, onde o escrivão tomava nota das confissões, geralmente mediante a aplicação de torturas.

Nessa situação, o acusado tinha apenas duas alternativas: a abjuração – reconhecer-se culpado e arrependido – ou se submeter à prisão, ao confisco de bens e aos interrogatórios para averiguar sua culpabilidade. Em se confirmando, a ele era imposta a sentença – no caso de pena de morte na fogueira, a Inquisição entregava o indivíduo ao braço secular para que o mesmo fosse sentenciado. Geralmente aqueles que tinham seus crimes descobertos depois de morto eram exumados e queimados os seus cadáveres (Lopez, p. 37-40).

Segundo Lopez, o surgimento dos Estados nacionais modernos pôs fim ao poder internacional do papa e ao próprio controle deste sobre o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, tornando-se um instrumento político das monarquias ibéricas (1993, p. 55). Assim, embora tenha guardado alguns fundamentos do modelo que imperou durante a Idade Média, a Inquisição ‘moderna’ passou por algumas transformações, principalmente nos reinos ibéricos, onde a iniciativa e a estrutura foram alteradas. Tanto na Espanha quanto em Portugal os tribunais do Santo Ofício contavam um corpo hierarquizado de agentes em atividade permanente e com estruturas fixas e próprias subordinadas diretamente aos seus respectivos reis (Paiva, 2011, p. 24).

Em vista disso, apesar de na fase anterior a Inquisição ter contado com o apoio do poder estatal, a iniciativa quanto à instalação do Tribunal do Santo Ofício se deu especialmente no âmbito clerical. Noutras palavras, a Igreja Católica visava, a priori, conter os desvios doutrinários daqueles que eram reputados como hereges. Não obstante, o cunho de caráter socioreligioso dos movimentos heréticos, a preocupação da Santa Sé era manter-se no domínio

das questões relacionadas à fé e, por sua vez, como única representante e mediadora desta fé perante a sociedade (Silva, 2015, p. 25-26).

Contudo, ao examinarmos o processo de instalação do Tribunal do Santo Ofício nos países ibéricos durante a era moderna, percebemos que a iniciativa foi tomada principalmente pelos representantes dos Estados espanhol e português. Concernente ao objeto ou alvo de suas ações, vemos novas figuras ocupando lugar de distinção nessa nova etapa da Inquisição. De fato, as grandes vítimas da Inquisição espanhola foram os judeus convertidos, os mouros, os protestantes, os místicos e o pensamento (Lopez, 1993, p. 103). Quanto à Inquisição lusitana, desde o seu início, os réus prediletos do Tribunal eram os cristãos-novos (Vainfas, 2002, p. 1).

Para diversos historiadores, como Antônio José Saraiva, Anita Novinsky, dentre outros, muitas das práticas desviantes foram forjadas com o intuito de atender aos interesses políticos e econômicos daqueles que estavam no controle desses Estados. Saraiva (1985) chega a afirmar que a instituição inquisitorial se constituía numa verdadeira “fábrica de judeus”, ao criar o mito judaizante. Visão também compartilhada por Novinsky (1992), quando aponta que a Inquisição portuguesa foi responsável pela reprodução desse mito ao reconstruir, de forma contínua, esse conceito identitário entre os cristãos-novos.

Nesse intento buscou-se ratificar a culpabilidade dos judeus, que já pairava na mente da sociedade cristã europeia. Assim, com o advento Inquisição o estigma de traidores e responsáveis pela morte de Cristo cresceu cada vez mais, chegando a se cristalizar durante a realização do Concílio de Trento (1545-1563). Esse estigma também alcançou os cristãos-novos, visto que os mesmos eram suspeitos de praticar o judaísmo em segredo (criptojudaísmo). Apesar da predileção dos tribunais inquisitoriais ibéricos por judeus, mouros e seus descendentes, não podemos afirmar que outros agentes e condutas estivessem livres ou não tenham sofrido as repressões e as perseguições, como os casos de bigamia, sodomia, feitiçaria, solicitação, blasfêmia e outros ‘delitos’ mais.

Influenciado pelo governo espanhol¹⁷, D. Manuel I decidiu seguir os caminhos do país vizinho (ibérico), dando início às tentativas de instalação do Tribunal do Santo Ofício em Portugal, o que acabou por não se concretizar. Por sua vez, coube ao rei que o sucedeu essa tarefa. Frente a isso, D. Joao III, ao assumir o trono, alegou junto à autoridade papal que a conversão dos judeus – que haviam sido batizados à força¹⁸ no ano de 1497 – não tinha sido

¹⁷ O Tribunal do Santo Ofício na Espanha começou suas atividades em 1478, razão pela levou muitos judeus a migrarem para o território português.

¹⁸ No contrato de casamento de D. Manuel I com Dona Isabel de Castela havia uma cláusula que fazia menção à exigência da retirada dos judeus, dos mouros e de tantos outros de Portugal como condição para a efetivação do enlace matrimonial. Em razão disso o monarca português assinou um decreto, em dezembro de 1596, que

efetivamente confirmada no que tange à guarda e à prática dos dogmas da Igreja¹⁹. Desse modo, o monarca afirmou a necessidade de conter as práticas judaizantes, principalmente entre os cristãos-novos, com o objetivo de obter o aval da Igreja para o estabelecimento do Tribunal do Santo Ofício em Portugal (Novinsky, 1988, p. 35).

Apesar dessa aparente preocupação do soberano português quanto à preservação dos preceitos católicos, seu interesse não se restringia exclusivamente à questão dogmática²⁰. Consoante Novinsky (1987), o objetivo primário do rei D. João III estava voltado para a possibilidade de lucros advindos do confisco dos bens daqueles que viriam a ser acusados de crimes contra a fé, razão pela qual levou o monarca ao embate com Roma para a instalação do Santo Ofício em Portugal²¹.

Para a historiadora Sonia Siqueira, foram os interesses políticos que motivaram o monarca se empenhar sobremaneira para o estabelecimento do Santo Ofício no país. Com a Inquisição ele “poderia alargar seu poder sobre os portugueses, pois ela lhe daria, embora indiretamente, o controle das consciências. Poderia, também, com isso, equiparar-se aos soberanos espanhóis” (Siqueira, 2013, p. 153). O controle inquisitorial dava também ao soberano a possibilidade de combater qualquer movimento que representasse uma ameaça à unidade nacional:

O rei queria preservar o seu reino, realizando a unificação política alicerçada na homogeneidade das consciências. Via na Inquisição instrumento para implantar a ordem nos espíritos, a disciplina dos vários estamentos sociais, com a redução dos cristãos novos, elementos desconformes pelo seu criptojudaísmo, além da possibilidade de prevenir a infiltração da dissidência protestante (Siqueira, 2008, p. 84-85).

expulsava àqueles ‘indesejados’ do território lusitano. Os judeus que continuaram vivendo no país foram obrigados a requerer autorização, mediante paga, para permanecer, contudo, em 1497, ao findar o prazo para que estes saíssem de Portugal, o rei ordenou que eles fossem batizados à força.

¹⁹ Essa conversão serviu também como estratégia para o Estado português buscar atender aos anseios da Igreja Católica, uma vez que os judeus – por não fazerem parte da cristandade – não podiam tecnicamente ser considerados transgressores, tampouco julgados como heréticos por praticar a fé mosaica (Lopez, 1993, p.70).

²⁰ Apesar de os fatores políticos e econômicos terem influenciado sobremaneira no processo de instauração do Tribunal do Santo Ofício nos reinos ibéricos, seria errôneo afirmar que os assuntos ou preocupações religiosas não tiveram parte nesse processo. Ou seja, estabelecer os limites inquisitoriais apenas às questões político-econômicas é “promover o esvaziamento da discussão religiosa presente nas determinações do Santo Ofício e principalmente nas consciências daqueles que o representavam” (Pascoal, 2013, p. 11).

²¹ Cf. Novinsky, D. João III utilizou manobras políticas para conseguir a autorização definitiva de Roma que lhe concedia centralizar o poder político e religioso nas mãos da coroa. As negociações entre o Estado português e a Santa Sé duraram cerca de 30 anos, e giravam especialmente em torno do destino dos bens dos condenados (1987, p. 91).

Então, após longas negociações, em maio de 1536, foi assinada pelo Papa Paulo III a bula *Cum ad nihil magis*²². Com isso estava oficialmente instalado o Tribunal do Santo Ofício em Portugal, que atuou tanto na metrópole quanto nos territórios submetidos ao trono português. Com o intuito de tornar efetivo o exercício do poder inquisitorial, a princípio foram criados três Tribunais: um funcionando em Lisboa (que era responsável pelas colônias do Brasil e Angola), um em Évora e o outro em Coimbra, que atuaram até o século XIX²³. No que tange às diretrizes regimentais da Inquisição Portuguesa, que possuía estrutura própria, foram quatro os Regimentos (1542, 1613, 1640 e 1774). Eram com base nesses regimentos que as práticas judiciais da Inquisição lusitana se orientavam (Fernandes, 2012, p. 22).

Conforme já relatamos, a historiadora Anita Novinsky, na obra “Cristãos-Novos na Bahia: A Inquisição no Brasil” (1992), dá ênfase à perspectiva econômica como elemento propulsor para a instalação da Inquisição em Portugal. Em “A Inquisição” (1988), a autora apresenta essa ideia ao falar que:

As disputas entre o rei e o papa em torno de quem teria jurisdição sobre o Tribunal estenderam-se por muitos anos. Conforme o lado para o qual pendiam os largos donativos dos cristãos-novos portugueses, pendiam também a benevolência e a tolerância do monarca português ou do sumo pontífice. Afinal D. João venceu, oferecendo ao papa uma enorme fortuna em troca da permissão para agir sem a interferência de Roma. A bula papal de 23 de maio de 1536 autorizou a Inquisição no reino lusitano. [...] Todas as negociações mantidas entre Roma e Portugal para se estabelecer o Tribunal tiveram por base o dinheiro (Novinsky, 1988, p. 35-36).

Pressionados então pelo aparelho repressor e fiscalizador em Portugal, principalmente após o advento do Tribunal do Santo Ofício em terras metropolitanas, muitos cristãos-novos vislumbravam no Brasil a esperança de poderem viver em relativa tranquilidade, uma vez que a ação do Santo Ofício foi relativamente branda no Brasil – que acabou se tornando abrigo para milhares de cristãos-novos entre a segunda metade do século XVI e as primeiras décadas do século XVII (Boxer, 2002, p.282).

A existência dessa relativa ‘brandura’ não implica dizer que no Brasil houvesse uma espécie de salvo conduto para a prática de atos reprováveis pela Inquisição lusitana, tampouco

²² Em 22 de outubro de 1536, na cidade de Évora, foi realizada a leitura solene da bula papal e feito um apelo ao povo para que denunciasse os judaizantes, protestantes e demais “servidores de Satanás” (Ibid, 1993, p. 126).

²³ Cf. Novinsky, também foram instituídos Tribunais em Lamego, Tomar e Porto, contudo foram abolidos por causa de abusos e corrupção na administração (1988, p. 36).

que colônia estivesse alheia da presença da instituição²⁴. Segundo o historiador Ronaldo Vainfas, esse pretense abrandamento foi deixado de lado com a adoção das visitas inquisitoriais ao território brasileiro²⁵ (“inquisição volante”) e com a consolidação de uma rede de apoio formada por familiares e comissários do Santo Ofício, bem como da justiça eclesiástica local que pinçava suspeitos de heresia em suas visitas diocesanas. De acordo com o autor, foi essa máquina que viabilizou a inquisição no Brasil, gerando milhares de processos e vítimas durante séculos de atuação (Vainfas, 2002, p. 18).

Frente a isso, percebemos em terras brasileiras existia uma sociedade marcada e cindida, inclusive em razão das diferenças religiosas – imbricadas por questões de ordem política, social e econômica – fomentadas e exploradas pela Inquisição. Dito de outra maneira, a sociedade colonial brasileira não estava inerte à interferência religiosa e política dessa instituição nas suas relações cotidianas²⁶. Fato é que inúmeras pessoas no Brasil tiveram o curso de suas vidas alteradas ou interrompidas devido a atuação do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, muitas delas ainda hoje desconhecidas.

Os casos de vítimas cresciam exponencialmente com o passar dos anos, dentre eles os de: Ana Rodrigues, cristã nova, moradora da Bahia no século XVI. Acusada de ser judaizante, foi conduzida enjaulada a Portugal, onde morreu no cárcere em 1593 – o que não impediu que a mesma fosse condenada e tivesse o seu corpo desenterrado e queimado na fogueira em 1604, além de ter sua memória amaldiçoada; pessoas ligadas ao movimento indígena da Santidade de Piragibe, cujo líder Antônio se autoproclamava Papa e ancestral de Tamandaré, no final do século XVI; Antônio José da Silva, dramaturgo acusado de judaísmo e condenado à fogueira em 1739 (caso que inspirou o romancista Gonçalves de Magalhães a escrever uma peça teatral intitulada “O poeta e a inquisição”, em 1839); índia Narcisa, moradora da Vila de Borba Nova

²⁴ Cf. Vainfas (2002), o Brasil jamais viu erigir-se um tribunal inquisitorial próprio, ficando todos os casos de heresia aqui ocorridos na alçada do tribunal de Lisboa, cuja jurisdição abrangia, além da capital portuguesa e a região central do reino, todo o mundo atlântico, incluindo a costa ocidental africana, as ilhas atlânticas.

²⁵ Cf. Vainfas (2013), houve três visitas do Santo Ofício em terras brasileiras: a primeira percorreu a Bahia, Pernambuco, Itamaracá e Paraíba (1591-1595); a segunda visita limitou-se à Bahia (1618-1621); a última foi a do Grão-Pará, considerada tardia porque foi realizada entre 1763 e 1769, em plena ‘era pombalina’, tempo em que a Inquisição já apontava sinais de debilitação.

²⁶ Com base em Mello (2000), vemos que muitos candidatos a ocupar os espaços de poder durante o período colonial brasileiro precisavam passar pelo crivo das investigações inquisitoriais. Só após terem suas vidas esmiuçadas – na busca de algum indício de ‘impureza de sangue’ ou qualquer outra situação impeditiva no que tange à observância da fé cristã –, e estarem habilitados, é que esses candidatos seriam considerados aptos para exercícios dos postos e cargos pretendidos. Esse foi o caso de Felipe Pais Barreto, que em busca do hábito da Ordem de Cristo, no início do século XVIII, foi submetido a um longo processo de averiguação.

(região do Amazonas), em 1755 – teve que prestar contas à Inquisição sob a acusação de feitiçaria²⁷.

Levando em conta a vastidão de situações e os desdobramentos relacionados a atuação do Santo Ofício no Brasil é notório que o espaço aqui não consegue contemplar os milhares de casos. Mas não poderíamos deixar de chamar a atenção para um caso que se tornou emblemático quando o tema da Inquisição é levantado: Branca Dias²⁸. A vida dessa personalidade histórica já foi contada e representada de várias maneiras, ocupando lugar de destaque tanto na historiografia quanto na literatura brasileiras. Contudo, apesar de existirem muitos relatos históricos sobre essa judaizante pernambucana do século XVI, foi a sua figura lendária (sentenciada à morte na fogueira²⁹) quem “[...] arrebatou a imaginação popular e se eternizou como um dos maiores mitos femininos do imaginário brasileiro” (Niskier, 2006, p. 12-13).

No escopo dessas (re)criações literárias é que se encontra em “O Santo Inquerito”, peça teatral escrita pelo dramaturgo Dias Gomes – adotada nesse trabalho como objeto de análise. Nessa obra, Gomes toma por empréstimo o mito construído em torno da pessoa de Branca Dias para denunciar, de forma alegórica, as atrocidades cometidas pelos governos e por suas estruturas de poder durante a vigência da Ditadura Militar no Brasil. Para o autor, pouco importava a real história da mestra que ensinava meninas a fiar, costurar e bordar, em Pernambuco na segunda metade do século XVI. Menos ainda que a matriarca tenha assumido – após a morte de Diogo Fernandes – a administração das terras da família em Camaragibe³⁰. Tampouco levou em conta o acórdão de 17 março de 1595, que considerou não haver provas suficientes contra Diogo Fernandes e sua mulher para condená-los pela prática de judaísmo (Vainfas, 2002, p. 9).

Segundo o próprio Gomes, o interessante para ele, como dramaturgo, é que Branca existiu, foi perseguida e virou lenda. A verdade histórica, em si, é secundária; o que importa é

²⁷ Cf. Resende (2011), no Brasil, além de narcisa, outros 157 índios foram acusados de feitiçaria e práticas mágicas pelos agentes da Inquisição. Vários índios foram acusados de beber jurema e ‘descer demônios’, enquanto o mestre tocava o maracá entoando a dança embalada pela cantoria indígena.

²⁸ Segundo Vainfas (2002), quando o visitador da Inquisição Heitor Furtado de Mendonça chegou em Pernambuco, em 1593, recebeu várias denúncias contra Diogo Fernandes e Branca Dias (sua esposa), que já estavam mortos à época. De acordo com o autor, a matriarca da família Dias – por de ter sido acusada pela mãe e pela irmã de judaizar em segredo – já havia sido levada aos cárceres da Inquisição de Lisboa e sentenciada a usar o hábito penitencial (sambenito). Essa situação a fez fugir para o Brasil, onde seria mais uma vez denunciada, depois de morta, gerando inclusive complicações perante o Tribunal do Santo Ofício para vários membros de sua família, em especial suas filhas e netas.

²⁹ Cf. Calainho, é errônea a visão de que a Inquisição e a morte na fogueira sejam sinônimos. Isto não significa, segundo a autora, que as outras penas inquisitoriais tenham sido menos atroz: degredos, trabalhos forçados nas embarcações reais, confisco de bens, penas socialmente humilhantes e infames como açoites públicos, uso de trajes típicos de condenados e exposição à porta de uma igreja com uma vela na mão ((2011, p. 23).

³⁰ Cf. Mello (1990, p. 128-129).

a verdade humana e as conclusões que dela podemos tirar. Se isto não aconteceu como o relatado, podia ter acontecido (Gomes, 2012, p. 13). Assim, o que vemos em “O Santo Inquerito” é a influência de múltiplas versões da pretensa judaizante, inclusive de uma literatura pernambucana do século XIX que narra as peripécias da lendária ‘Branca Dias dos Apipucos’ – que teria sumido no começo de setecentos, depois de ter jogado sua fortuna num riacho em Recife por temor do Santo Ofício, e ter reaparecido na Paraíba antes de ser queimada num auto-de-fé em Lisboa (Mello, 2000, p. 91).

Não é de se estranhar essa preferência do autor pela versão imaginária, pois historicamente falando, nem o acórdão acima descrito – que ‘inocentou’ Branca Dias –, foi capaz de apagar o fantasma da cristã nova quinhentista e impenitente da memória da população, nem dos processos inquisitoriais, em pleno século XVIII. Vez por outra o seu esqueleto voltava a sair do armário para assombrar as ‘provanças’ dos candidatos a familiares do Santo Ofício (Mello, 2000, p. 94).

Essa situação tão somente demonstra o alcance dos estigmas engendrados por um regime segregacionista no seio de uma sociedade, que de longa data tem sido marcada por extensos processos de violência. Frente a isso, quando Dias Gomes pensou num modelo para fazer alusão às persecuções e atrocidades ditatoriais no Brasil, não viu ‘exemplo melhor’ senão utilizar as imagens reminiscentes das intolerâncias a que eram submetidos os acusados e os réus do Tribunal do Santo Ofício. Nisso, percebemos que a Inquisição portuguesa ainda se faz presente no universo cultural do país – e, infelizmente, tem se perenizado em atos intolerantes – mesmo após séculos de sua extinção oficial.

Dessa maneira, consideramos que o trabalho do tema nas aulas de História seja de grande relevância para a conscientização do aluno, pois lhe dá a oportunidade de refletir sobre as múltiplas formas de intolerância ainda existentes na sociedade atual. No entanto, o estudo do “[...] Santo Ofício é assunto praticamente ignorado nos livros didáticos sobre a história do Brasil e, durante décadas, foi virtualmente ignorado pela historiografia” (Vainfas, 2013, p. 32). Em razão disso, vislumbramos no campo literário uma oportunidade a mais de trabalhar com tema. Embora que o dramaturgo (Dias Gomes) não se importasse em relatar os fatos tais quais tenham acontecido, para os historiadores importa prescrutar as verdades neles contidas e estar atento às ressignificações ocorridas ao longo do tempo, analisando inclusive a produção literária como fonte de pesquisa.

2.2. Inquisição e intolerância no livro didático: estratégias, leituras e apropriações

Proporcionar um ensino consistente e, por conseguinte, uma aprendizagem significativa são desafios presentes no cotidiano de todo docente. Com relação à *práxis* do professor de História, esses desafios se revestem de nuances e especificações próprias, pois de acordo com Jacques Le Goff “a história está sempre no centro das controvérsias” (Le Goff, 2003, p. 74).

Dessas controvérsias e desafios não estão isentos os profissionais que se dedicam a essa área de conhecimento e que têm como ofício atender especialmente ao público da Educação Básica, pois compete a estes se posicionarem conscientemente de que não se trata de uma mera reprodução conteudista sob os moldes da história positivista, feita por poucos e para poucos. Esse padrão educacional tem como premissa a promoção da exclusão e do cerceamento do sujeito quanto ao exercício da cidadania (Mathias, 2001, p. 45). Portanto, cabe ao professor o dever de contribuir com desenvolvimento de um modelo educacional em que o aluno seja visto como protagonista no processo de aprendizagem.

Ratificando esse olhar sobre o ideal positivista, Faustino e Gasparini argumentam que sob a sua tutela desenvolveram-se ações voltadas a atender ao projeto político burguês³¹, mediante a ideia de a sociedade ser um corpo social dividido em partes e com funções predefinidas. Nessa sociedade, a reflexão e a criticidade, além de não serem estimuladas, eram vistas como algo inútil e prejudicial à manutenção da ordem social, ficando a cargo da educação a tarefa de suprir a demanda de mão de obra ‘qualificada’, composta por sujeitos treinados a demonstrarem respeito aos chefes e em razão da necessidade de aperfeiçoamento da produção (Faustino; Gaspari, 2001, p. 159 e seg).

Essa visão de história, conforme apontamos, tem subsistido e é evocada como um instrumento de homogeneização e unificação das ações humanas, utilizado para incentivar valores direcionados à preservação da ordem e à obediência hierárquica (Mathias, 2022, p. 42-45). Ainda sob a influência desse positivismo histórico, Faustino e Gasparin acrescentam que, baseados na pretensa neutralidade científica, muitos professores de história e autores de vários livros destinados ao ensino dessa disciplina tomaram como premissas a recusa a toda reflexão teórica, a redução do papel da História, a coleta de fatos e a afirmação da passividade do historiador diante do material com que trabalha (2001, p. 164).

³¹ Cf. Faustino e Gasparini, o projeto político burguês faz uso essencialmente da educação positivista para corroborar os princípios liberais de liberdade de produção e circulação de mercadorias e para fomentar a produção através do trabalho assalariado (2001, p. 158).

Nessa perspectiva, compreendemos que a aplicação desse reducionismo dos fatos nas salas de aula acaba gerando um processo de ensino-aprendizagem empobrecido e empobrecedor, onde não há espaço para problematizações. Com isso, entendemos que a mudança desse cenário passa essencialmente pela questão das escolhas dos caminhos que antecedem ao momento em que ocorre o encontro professor-aluno-conteúdo ministrado.

Conforme Mathias, o processo de redemocratização no país trouxe consigo uma nova visão de sociedade e, conseqüentemente, a introdução de novas abordagens históricas e historiográficas – desde a história marxista, nos idos dos anos 1980, até a nova história francesa, que levou o marxismo a perder espaço na esfera do ensino escolar na última década do século XX e no despontar do século XXI, o que acabou por se refletir nos livros didáticos e nos currículos de história (2001, p. 48). Fato este visto por Maria de Lourdes M. Janotti como prejudicial à leitura e ao entendimento da história como um todo, uma vez que, segundo a autora, esse tipo de abordagem preocupou-se com uma narrativa despolitizada e desvinculada de uma consciência histórica, pondo-se a serviço do modelo econômico sob a égide do neoliberalismo (Janotti, 2005, p. 44-47).

Diante do exposto, é mister salientarmos que no bojo das escolhas e desafios enfrentados pelo docente da disciplina em comento se encontram a análise e a adoção das fontes a serem utilizadas por ele. E, nesse horizonte está incluído o trabalho com o livro didático. Assim, com o intento de ampliar a visão acerca dos problemas até então levantados, examinamos os seis volumes da coleção Contexto e Ação: grandes transformações – suplementado pelo manual do professor –, da editora Scipione (2020), concernentes à área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tal coleção se encontra presente entre as obras indicadas para os alunos do Ensino Médio da rede pública em todo o território nacional, em cumprimento dos requisitos de seleção do Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³².

³² Cf. Simões, o Programa Nacional do Livro Didático é o resultado de diferentes e sucessivas propostas e ações do Estado brasileiro que remonta ao Estado Novo e à criação, em 1938, do Ministério da Educação. Preocupado com a legislação e o controle do livro didático, o referido Ministério instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-Lei nº 1.006/38. Segundo a autora, ao longo do tempo, as relações entre o Estado e o livro didático foram sendo redimensionadas, o que levou ao surgimento de vários institutos para tratar do tema, até que em 1985 foi instituído o programa com o nome que hoje conhecemos – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, os primeiros critérios avaliativos das obras que compõem o atual Programa só foram estabelecidos em decorrência do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que se propunha a aprimorar a distribuição e a qualidade dos manuais escolares. Para isso, o Ministério da Educação criou uma comissão de especialistas encarregada de avaliar e estabelecer os requisitos mínimos que deveriam estar presentes nos livros didáticos adquiridos pelo MEC. Fundamentado nesses critérios, em 1996, ocorreu a primeira avaliação, e no ano de 1997, através do Guia do Livro Didático, começou a ser feita a publicação dos livros aprovados, por estarem de acordo com as diretrizes da educação nacional (2006, p. 79-81).

A partir da coleção supracitada, buscamos identificar como o tema da intolerância é apresentado – entendendo-a, enquanto conceito adotado no nosso trabalho, como a ausência de respeito/alteridade de um agente ou grupo social em relação ao outro que lhe é diferente, e que se traduz numa expressão de manifestação direcional ou multidirecional em que a máxima, via de regra, é vertical, com o intuito de impor situações que visam ao cerceamento de direitos.

Na coleção também foi avaliada a relação do tema com as questões da inquisição portuguesa e o lugar ocupado pelos sujeitos alcançados por aquele tribunal, dentre eles os judeus, os cristãos novos e os criptojudeus no construto da sociedade colonial brasileira, com vista a verificar como esses agentes são representados nos referidos manuais escolares.

Cabe ressaltar que muitas foram as inquietações surgidas ao longo dos anos de docência quanto ao não entendimento de considerado número de alunos do que veio a ser o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição e de como este é abordado nos livros didáticos, bem como se há neles vinculações ou não com o combate aos discursos de intolerância na atualidade. Ademais, há discentes que apresentam uma visão estereotipada ou tergiversada sobre o tribunal, não conseguindo distinguir os mecanismos e os agentes próprios da inquisição medieval daquela adotada por Portugal no decorrer do século XVI em diante e que se fez presente em seus domínios coloniais, inclusive no Brasil.

Sabe-se que todo texto é resultado de uma escolha prévia, isto é, de uma seleção, e a isso não fogem os manuais escolares. Nesse contexto, sem preterir a racionalidade de Tucídides, quando se pensa no ensino de História deve-se ter em mente ir além da unicidade de relato ou tratativa histórica, pois segundo Gagnebin a postura daquele historiador impede o leitor de conceber uma outra história distinta àquela escrita por ele (1997, p. 26-27). Por isso, cabe ao leitor “considerar o conjunto de condicionamentos que derivam das formas particulares nas quais o texto é posto diante do olhar, da leitura ou da audição” (Chartier, 1998, p. 19).

Voltando a discorrer sobre a coletânea acima elencada, constatamos que há nela uma ausência de encadeamentos que permitam ao leitor estabelecer conexões precisas entre as manifestações de intolerância para além de um passado de curta ou média duração histórica, e as menções explicitadas geralmente vinculam-se a cenários e a eventos ocorridos para além das fronteiras do Brasil. Em seus cinco primeiros volumes, a terminologia intolerância se restringe praticamente às orientações pautadas nas habilidades próprias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e que têm a função de situar o docente quanto ao lugar dessas habilidades no corpo geral das competências estabelecidas pelo Ministério da Educação.

O quinto volume, por sua vez, faz alusão ao povo judeu. Contudo, no afã de mostrar ao leitor a execrável intolerância e violência sofridas pelos diversos grupos de negros africanos

que foram submetidos à escravidão e à migração forçada ao longo da história, o citado volume, na página 81, veicula algumas considerações acerca da migração forçada a que foram submetidos os negros africanos:

Essa história a conhecemos bem: esses povos foram sequestrados, capturados, arrancados de suas raízes e trazidos amarrados aos países do continente americano, o Brasil incluído, sem saber por onde estavam sendo levados e por que motivo estavam sendo levados. Uma história totalmente diferente da história dos emigrados europeus, árabes, *judeus* e orientais *que, voluntariamente, decidiram sair de seus respectivos países* (Munanga, 2003, p. 37, grifo nosso).

Não obstante ao valor concernente à tomada de consciência que vise o repúdio ao racismo, a fala do autor supracitado, ao não ser acompanhada dos comentários necessários no livro didático destacado, acaba minorando o processo migratório de outros grupos étnicos, dentre eles: os judeus, os mouros, os povos indígenas, os ciganos etc., e a complexidade inerente a esse processo. De acordo com a escritora Emília Viotti: “A análise do discurso é, naturalmente, fundamental para o trabalho do historiador. Na verdade, seria justo dizer que não há pesquisa histórica que não comece com uma análise do discurso” (Costa, 1996, p. 13). Nessa direção, apontam Galvão e Melo para a análise das estratégias discursivas, examinando de que modo a escolha das palavras pode ‘acrescentar’ efeitos de sentido no texto (2019, p. 240). Nisso, as autoras apontam que:

Na análise de impressos e dos textos que os suportes carregam, focalizando seus leitores, o estudioso precisa se perguntar como os signos ali se inscrevem; que associação de ideias, símbolos, objetos mobilizam; com qual objetivo, de que maneira procuram constituir, instituir (impor?) um leitor colaborativo. Cada signo que se inscreve na página busca causar certos efeitos de sentido, os quais não devem escapar aos olhos investigativos do pesquisador que toma o texto, o impresso, como fonte, como objeto de análise. (Galvão; Melo, 2019, p. 236-237).

Ainda no campo da análise das estratégias discursivas “devem ser consideradas, além da temática de que tratam, a sua disposição na página, as escolhas de cores e como contribuem para a produção de determinados sentidos” (Galvão; Melo, 2019, p. 241). Nesse quesito, ao se observar as questões inquisitoriais, as mesmas não se encontram satisfatoriamente contempladas ao longo da coletânea, cabendo-lhes, no sexto volume, limitados espaços, onde, desconectados de uma historicidade mais apurada, aparecerem periféricamente tanto num box

– em forma de dica –, na página 74, quanto numa alternativa incorreta de exercício, na página 154. Nesse ponto de vista:

Tão relevante quanto analisar o conteúdo veiculado por um impresso é, portanto, analisar de que maneira esse conteúdo nele se inscreve, assim como se debruçar sobre seus “dispositivos técnicos, visuais e físicos” que procuram organizar a leitura do escrito, no momento de sua recepção, em determinado tempo e espaço (Galvão; Melo, 2019, p. 243).

Consoante Chartier, “compreender os princípios que governam ‘a ordem do discurso’ pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (e de outros objetos que veiculem o escrito)” (1994, p. 8). Também sobre o discurso, Michel Foucault afirma que ele, após ser submetido aos filtros de validação, tem a capacidade de determinar não apenas o sentido de um determinado objeto, mas também se o discurso acerca deste objeto terá ou não sua posição reconhecida no espaço de poder (Foucault, 2012, p. 33-37).

Frente ao considerado espaço que os livros didáticos ocupam nos ambientes escolares, mais precisamente nas redes públicas de ensino, é inegável a necessidade de repensar como esses instrumentos se relacionam com o ensino de História e de como eles são produzidos. Nesse aspecto, é pertinente situarmos em que contexto ou contextos estes livros são escritos e produzidos, bem como a que tipo de leitores buscam contemplar e que conteúdos são disponibilizados em suas páginas.

Chegamos então a um ponto crucial: a autoria dos livros. Ao dedicar-se à história dos livros, Roger Chartier aborda a questão da propriedade do autor sobre a obra, enfatizando que esse movimento de reconhecimento, a priori, não foi de iniciativa do próprio autor, mas sim da ação movida por uma rede de impressores-editores que se consideravam também proprietários dos textos no momento em que recebiam os manuscritos dos autores, tornando-se assim coparticipantes desse produto intelectual. Diga-se de passagem, que os próprios editores enxergavam em seu ofício também uma atividade essencialmente intelectual, ao ponto que Chartier os define, antes de tudo, como empreendedores que possuem grande capacidade de *inventividade para criar novos mercados* (1999, p. 49-53, grifo nosso).

Essa questão no livro didático merece uma atenção particular, pois nesse gênero literário raramente a autoria é o resultado de um esforço intelectual individual. A bem da verdade, na maioria esmagadora das coletâneas didáticas, os elementos constitutivos já estão previamente definidos, onde há pouca margem para criação – dando luz a um conjunto de

informações básicas de conteúdo pouco analítico-reflexivo –, cabendo aos autores figurarem como redatores de conteúdos que obedecem às orientações padrões do projeto editorial, apesar de eles terem os seus nomes estampados na capa da obra como forma de passar credibilidade à mesma, pelo fato de serem um referencial acadêmico ou profissional (Valério, 2017, p. 248-250). Dessa forma, um impresso é sempre resultado da ação de vários atores, cujo título nem sempre segue invariavelmente as sugestões do autor (Galvão; Melo, 2019, p. 244-249).

No demais, ao tratar da produção textual, em convergência ao exame dos conteúdos nos livros didáticos, Galvão e Melo discorrem acerca dos meios para se compreender como identificar o leitor visado e como reconstruir o leitor presumido a partir do corpo textual produzido. Nesse ínterim, as autoras, dentre as possibilidades, apontam para a problematização das estratégias discursivas levantadas pelos autores e editores com o intuito de atender às expectativas do suposto leitor e do gênero em que a obra se inscreve, levando em conta, inclusive, as demandas econômicas e culturais (2019, p. 227).

Ainda nessa seara, lastreadas nos estudos desenvolvidos por Umberto Eco³³, sobre a capacidade do leitor-modelo se movimentar ‘interpretativamente’ e ‘gerativamente’ em sua interação com o texto, Galvão e Melo direcionam o que se deve esperar do leitor pensado: “O que se espera, do ponto de vista da produção, é que o leitor visado seja cooperativo, colaborando com o autor, ao produzir, para o texto que lê, o sentido pensado no momento da produção” (2019, p. 228).

Tomando por base o acima exposto e sabendo que o livro didático se volta essencialmente a dois tipos de leitores – o professor e o aluno –, inegavelmente chegamos à indagação de qual destes tem a primazia no que se refere ao leitor esperado ou idealizado. Certamente, em busca dessa resposta deve se ter em mente a existência de espaços ou lacunas que se apresentam nos textos, tal como a necessidade de preenchê-los – ao que Chartier chama de apropriação – cabendo ao leitor, por meio de sua competência e experiência, operar nesse curso:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Aprendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em princípio esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro

³³ Ver: ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986.

lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta (Chartier, 1998, p. 77).

Com isso, sem preterir a figura do segundo agente ou tipo de leitor, compreendemos não ser uma mera questão de prevalência, mas sim de ordem, isto é, busca-se ao primeiro, e sob a mediação deste propõe-se alcançar o segundo. Assim sendo, o professor cumpre um papel relevante no processo de escolha do livro didático e de sua inserção no mercado, pois, “esse sistema vincula o processo de feitura do livro didático à condicionante de agradar ao professor, o sujeito-chave na conquista do mercado pela editora” (Valério, 2017, p. 251-252).

Outrossim, ao discorrer sobre o livro didático e a figura do professor-leitor no decurso do século XX, Soares (2001) aponta para a transformação desse gênero literário no tocante ao perfil do leitor visado, pois apesar de tais livros voltarem-se a alunos e professores, quanto a estes a visão adotada é que se tratava de um profissional carente de ajuda, e por isso esses manuais eram acompanhados por uma série de orientações, sugestões de atividades, modelos de exercícios previamente solucionados que ‘facilitaria’ o preparo e a ministração da aula. Essa configuração, inevitavelmente, faz com que o referido impresso se torne um produto mais atrativo para um público que se enquadra no perfil profissional ora exposto, refletindo, por conseguinte, numa produção literária cuja versão predefine os itinerários a serem trilhados por esse profissional na jornada docente. Desse modo,

Quem produz os textos [...] tem como objetivo convencer o leitor a construir, na leitura, o mesmo sentido desejado na geração textual. Para tanto, o autor pode, conscientemente, controlar seu estilo de escrita, ou escolhê-lo convenientemente a depender do leitor que presume para seus textos (Galvão; Melo, 2019, p. 235).

Em virtude disso, e em conformidade às questões aludidas, está o fato de que o todo livro é antes de tudo um produto – que sob o comando da burguesia passou a ter não apenas sua leitura direcionada, como também a introdução de outros gestos (Fischer, 2006, p. 197) –, e dessa regra o livro didático não se isenta. Como produto que é, o livro está inserido na dinâmica do mercado, cujas estratégias discursivas e o conteúdo são de suma importância para que eles sejam ou não aceitos. Nesse sentido, devemos atentar para o que afirma Bittencourt:

O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências

variadas em seu processo de fabricação e comercialização. [...] É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor (2006, p. 71, grifo da autora).

Essa condição de mercadoria, no plano da indústria cultural³⁴, que ‘impõe’ uma forma de leitura específica, coloca o livro didático numa posição frágil no que tange ao aspecto de inovações mais robustas e inovadoras – abertas a novas abordagens e sensíveis a análises mais criteriosas dos conteúdos – que fujam às regras estabelecidas pelo mercado. Por isso, devido a esses direcionamentos e entraves mercadológicos, afirma Valério: “Livros didáticos não são e nem podem ser inovadores. Não é esse o objetivo de um manual escolar” (2017, p. 250). Apesar da aparente tentativa de se inserir atualizações, de cunho documental – textual ou imagético –, ocorridas no campo historiográfico, tal intento “é bastante tímido e insuficiente para trazer para o universo escolar elementos da produção do conhecimento histórico e de sua finalidade político-social” (Valério, 2017, p. 252).

Baseado nessas asserções, deve o professor levantar os devidos questionamentos concernentes à escolha e aos conteúdos apresentados nos livros didáticos e a viabilidade de agregar às aulas outras fontes que transcendam os limites do que é apresentado neles. Assim, espera-se que o professor se posicione de forma contrária à inclinação denunciada por Mairon E. Valério, quando afirma que: “Há um fetiche que acompanha o livro didático: o de que ele materializa o currículo na sala de aula. Ocorre então um reducionismo grotesco na identificação entre o conteúdo do livro didático e o conceito de currículo” (2017, p. 256).

Considerando a escola como um local onde o conhecimento científico deve ser disponibilizado para aqueles que atende, é de grande relevância que o papel do professor, especialmente da área das ciências humanas, tenha como premissa no processo de ensino-aprendizagem uma postura dialógica com os educandos e seja baseada na confrontação de argumentos oriundos da multiplicidade de leituras e de interpretações que, por sua vez, se derivam do acesso a numerosas fontes.

³⁴ A expressão ‘indústria cultural’ foi apresentada por Horkheimer e Adorno (1985), na obra *Dialética do esclarecimento*, para designar a cultura transformada em mercadoria e massificada. Os autores deixam claro que a exploração capitalista da cultura é parte do processo que estimula o ajustamento e a adaptação ao existente, provocando a coisificação da consciência. Ao se converterem em mercadoria, os bens culturais tornam-se manipuladores, também, dos sentidos atribuídos a eles e à sociedade, pois, antes mesmo de serem pensados, são subordinados aos sentidos econômicos e políticos, passando a se configurar como expressão destes (Galuch; Silva, 2019, p. 231).

Deste modo, abrir-se a possibilidade de se romper os limites da passividade que o aluno muitas vezes é posto – conforme o modelo hierárquico que vigorou na Europa por longos séculos, onde se observava a figura do leitor passivo, escutando, na ordem de cima para baixo, não só o que ler, mas também como interpretar cada texto, seguindo uma ortodoxia predeterminada (Fischer, 2006, p. 187). Portanto, não basta “saber a matéria” para poder ensinar. O professor precisa conhecer “os processos de seleção cultural constitutivos do conhecimento escolar, concebendo-os como campo de acordos e conflitos, não necessariamente garantidores de um saber sistematizado universal, erudito e/ou científico” (Lopes, 1997, p. 97).

Não obstante os pontos apresentados, não podemos preterir a importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, pois em muitas situações ele é a única fonte de leitura a que um certo número de alunos têm acesso – mesmo sabendo que estes impressos apresentam em sua estrutura intervenções dos editores, cuja finalidade consiste em reduzir, simplificar e até suprimir os conteúdos considerados supérfluos (Chartier, 2003, p. 272) e otimizem temas em atendimento tanto às exigências do mercado editorial quanto à política educacional vigente num determinado tipo e período de governo (Valério, 2017, p. 254).

Apesar dessas intervenções reducionistas, a título de estratégia, pode o professor partir da análise dos textos periféricos apresentados nos manuais escolares, bem como dos dossiês que se encontram no final de cada capítulo, tomando-os como temas geradores para as discussões e encaminhamentos necessários.

Outrossim, cômico dos problemas que de longo tempo afligem a educação brasileira e sem reputar exclusivamente ao docente a responsabilidade de transformação da educação no Brasil e dos leitores por ele atendidos, espera-se daquele uma postura voltada a proporcionar um ensino consistente. E, para que isso ocorra, é necessário, no mínimo, que o profissional se posicione como um leitor crítico e que pense a aula como problemas a resolver, colocando os conteúdos a serviço de ensinar a pensar historicamente (Seffner, 2016, p. 53), uma vez que o seu trabalho não deve ser voltado exclusivamente para si. Assim, compete ao professor estar atento a outras formas de leitura realizadas pelo aluno, tentando apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores a encontrar outras leituras (Chartier, 1998, p. 103-104).

Ademais, não temos a presunção de elidir a complexidade que envolve as práticas de leitura e de ensino de história, tampouco esvaziar a relação destes com o desenvolvimento de uma consciência histórica quanto ao tema da intolerância. Mas sim, buscamos refletir sobre os elementos que constituem os conteúdos trabalhados nas aulas de História e como eles dialogam com as questões ou problemas que atingem a sociedade brasileira atual.

Dessa forma, em razão da miséria espiritual presentes nos dias atuais que leva ao silenciamento e à discriminação mediante o surgimento de novas ideologias (Novinsky, 1998, p. 7), concluímos que o estabelecimento de relações entre o presente e o passado, por meio dos estudos inquisitoriais, se constitui como essencial para o processo formativo dos indivíduos, principalmente no que diz respeito à construção da memória tanto individual quanto coletiva, tendo em vista que sua “rememoração é construção, ressignificação permanente” (Paula, 1994, p. 109).

Frente a isso, conforme já mencionamos, não defendemos que os manuais escolares (livros didáticos) sejam expurgados das aulas de História – longe disso. No entanto, para que consigamos otimizar o processo de ensino-aprendizagem é necessário romper certas barreiras ou entraves existentes na rotina escolar – que insistem em se fazer presentes mediante uma visão ratificada e ratificadora de um saber compartimentado e engessado. Assim, objetivando a superação desses entraves, é indispensável que lancemos mão tanto de práticas pedagógicas interdisciplinares como de fontes de estudos diversos (dentre eles, a literatura) que possam viabilizar a construção de novas abordagens e caminhos que levem o aluno à compreensão da história.

3. DIÁLOGOS: EDUCAÇÃO HISTÓRICA E LITERATURA – POR UM ENSINO - APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVO

Partimos do princípio de que “todo conhecimento da humanidade, qualquer que seja, no tempo, seu ponto de aplicação, irá beber sempre nos testemunhos dos outros uma grande parte de sua substância” (Bloch, 2001, p, 70). Todavia, não podemos incorrer no erro de estudar o presente com a esperança de nele descobrir a exata reprodução do passado, mas buscar neste passado meios de melhor compreender, de melhor senti-lo (Ibidem, p. 108).

Nessa perspectiva, cabe àqueles que se voltam ao ensino de História ter a compreensão da importância dos conceitos pertinentes ao saber em comento, entendendo o uso cabal das palavras, tendo em vista que uma “palavra vale menos por sua etimologia do que pelo uso que dela é feito” (Bloch, 2001, p. 143). Conforme Circe Bittencourt, o conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado por uma série de documentos. Faz-se necessário, segundo a autora, conectar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação, do contrário infere-se que o próprio entendimento da História fica comprometido em decorrência da inviabilidade de seu ensino (Bittencourt, 2008. p. 183).

De igual forma, com base em Bittencourt, inferimos que o prejuízo para o ensino de História não se restringe à falta de conexão entre os fatos, os temas e aos sujeitos do passado, mas inclui a ausência de vínculo do conhecimento histórico aos problemas do tempo presente, razão pela qual compromete o processo de ensino-aprendizagem com um todo. Assim, para que tenhamos uma aprendizagem histórica significativa por parte do aluno precisamos dar sentido àquilo que lhe apresentamos, estabelecendo inter-relações entre o conteúdo proposto e a realidade que o cerca.

Sendo assim, nesse capítulo discorreremos sobre a importância de as escolas, bem como os profissionais que nela atuam, oferecerem aos alunos um ambiente de ensino que dialogue com as experiências e saberes que estes possuem e levam consigo ao adentrarem nas salas de aula. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de o professor adotar práticas pedagógicas que transcendam o modelo tradicional, cuja expressão maior é a replicação de conteúdos estanques, previamente estabelecidos por aquele que se considera único e exclusivo detentor do saber.

Assim, enfatizamos a relevância tanto da Educação Histórica como meio de conscientização do aluno quanto da utilização da aula-oficina como instrumento catalizador de uma aprendizagem significativa, por valorizar a participação ativa daquele que aprende – colocando-o como protagonista na dinâmica do conhecimento.

3.1 Ensinar e Aprender História: a consciência histórica do aluno no espaço escolar

Estamos em tempos em que a maioria das pessoas vive numa espécie de presente contínuo, olhando no máximo para aquilo que está à sua frente, e de forma turva, sem fazer qualquer reflexão sobre as rupturas ou continuidades do passado no presente. Para tanto podemos considerar que a destruição do passado é um dos fenômenos mais lúgubres, não apenas do final do século XX como afirmou Hobsbawm (1995, p. 13), mas certamente continua sendo nas primeiras décadas do século atual.

À vista disso, Galuch e Silva (2019), ratificando os pressupostos defendidos por Benjamin (1989), reconhecem a existência na sociedade atual de uma inclinação para um presentismo constante, em que se busca cada vez mais sinonimar os conceitos de experiência com o de vivência. Com isso, os sujeitos não conseguem refletir acerca das possibilidades de continuidades e de rupturas, levando ao empobrecimento da ‘verdadeira experiência’ historicamente construída, o que se traduz num estímulo ao esquecimento das injustiças outrora praticadas, cristalizando o afã de um contínuo recomeço. Nisso afirmam:

Sem memória e sem experiência, o indivíduo perde o contato com o passado. A experiência cede lugar à inovação vista como algo em sintonia com o nosso tempo. Sem memória e sem tradição, o indivíduo adere à inovação, enaltecendo o sempre-novo. [...] O passado não pode ser apagado, tampouco riscado da memória. Faz-se necessário, isto sim, termos clareza se o que nos faz encará-lo com desencanto, com nostalgia, com indiferença e com indignação são suas reais condições ou se, de certa forma, ele permanece em nós, nas condições que nos cercam, apresentando-nos como uma ameaça (Galuch; Silva, 2019, p. 236-237).

Nesse sentido, a historiadora Emília Viotti aponta para o perigo da busca incessante pela inovação em detrimento àquilo que é produzido historicamente. Há de se convir que, para a pesquisadora, tanto o apego irrefletido ao passado quanto o deslumbramento acrítico com o novo (ou o sempre-novo), representam posturas nocivas à construção de um conhecimento sólido capaz de responder aos constantes desafios existentes na sociedade (Costa, 1996, p. 8-10).

Dessa forma, para Galuch e Silva, faz-se necessária uma tomada de consciência de que tudo que nos envolve tem uma historicidade, um passado que precisa ser conhecido. Tal consciência, por sua vez, leva-nos à interface entre presente e passado (2019, p. 239). Essa constatação reitera cada vez mais a urgência do fomento contínuo de ações e de abordagens que versem sobre a formação de uma consciência histórica, pois o conhecimento histórico se abre

como possibilidade para a compreensão das condições objetivas que impossibilitam experiências formativas (Galuch; Silva, 2019, p. 240).

Prosseguindo, as autoras não desprezam a ideia de transmissão de valores como função dos professores e da escola, mas que em tal instituição se priorize acima de tudo o ensinar, e que este ensinar embase-se numa perspectiva crítica da sociedade, onde a História pode se colocar como resistência à pseudoformação. De igual forma, o Ensino de História deve instrumentalizar os indivíduos³⁵ para também exercitarem essa resistência, mediante o conhecimento histórico, compreendendo o passado e o movimento dialético da sociedade. Com isso, dele (do Ensino de História) espera-se uma percepção emancipatória, que se constitua como antídoto para as condições de desumanização (Galuch; Silva, 2019, p. 242-248).

Nessa perspectiva é que compreendemos as contribuições da historiadora Circe Bittencourt (2008) que direcionam nosso olhar para a promoção constante de uma aprendizagem histórica otimizada no espaço escolar, cuja finalidade seja a formação cidadã do aluno – de forma que ele esteja mais bem preparado para enfrentar os desafios, tendo como premissas o respeito às diferenças e à promoção de uma sociedade mais tolerante. Por conseguinte, entendemos serem estes alguns dos eixos que sustentam ou que deveriam sustentar a educação escolar: a dignidade da pessoa humana e o convívio harmônico, não obstante às dissemelhanças existentes entre as pessoas, sejam elas quais forem.

A partir disso, consideramos a importância de o professor ter uma base pedagógica sólida, pois segundo Maurice Tardif “o trabalho pedagógico dos professores consiste precisamente em gerir relações sociais com seus alunos. É por isso que a pedagogia é feita essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e de estratégias de interação” (Tardif, 2021, p. 132). Essa realidade precisa ser encarada por todos os profissionais que lidam com a docência, nas mais diversas áreas do saber. Diante disso, quanto ao ensino de história, Seffner afirma:

No caso da disciplina de história, por exemplo, é colocar os conteúdos a serviço de ensinar a pensar historicamente, [...] o bom professor é alguém que consegue ensinar ou apresentar o mundo e apresentar a história como algo transformável, como um problema a ser resolvido, mesmo quando se debruça sobre fatos já acontecidos. [...] a história não pode é ser apresentada como algo

³⁵ Cf. Barca, a instrumentalização do indivíduo em História “passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (2004, p. 134).

destituído de vida. O conteúdo não é um fim em si mesmo, ele está a serviço da resolução de questões (Seffner, 2016, p. 53).

Fundamentados nesse excerto textual, entendemos que a base de se estudar história é pensá-la não como um amontoado de conhecimentos sobrepostos sob a ótica ciceroniana, em que ela é encarada como mestre da vida³⁶ – *História Magistra Vitae* –, cuja finalidade maior é fornecer exemplos, para a posteridade, de conduta política, moral e cívica, espelhados nos feitos e palavras dos grandes protagonistas (Vieira, 2012, p. 325-340).

Ademais, de acordo com Nicole Lautier, cumpre ao educador ter a visão de que os conhecimentos históricos ensinados não é uma mera adaptação do que é produzido no meio acadêmico. Segundo ela, o desafio vai para além de pautar esses conhecimentos com vista a atender às exigências das avaliações normativas. Faz-se necessário responder a outras finalidades, tais como: uma formação cidadã que capacite o aluno a exercer um raciocínio crítico.

Nesse sentido, a autora enaltece a importância da interpretação figurativa como um processo de individualização, bem como o uso da metáfora e da analogia como elementos constitutivos da apreensão do saber histórico. É com o auxílio desses três elementos, que os alunos, ao fazerem relação com o seu mundo e com seus ‘esquemas familiares de memória’, se apropriam do texto histórico, que por ser significante favorece o processo de aprendizagem histórica (Lautier, 2011, p. 41-47).

Perante o exposto, certos de que educar é um ato político e que nenhum processo educativo deve ser encarado como neutro³⁷, não podemos imaginar a existência de um Ensino de História que esteja desprovido de intenções. Frente a isso, consideramos que o educador precisa ter ciência dos atributos e das pretensões dos mais distintos modelos educacionais, bem como das consequências, para a sociedade, provenientes da adesão de um modelo específico – pois, conforme já mencionamos, a educação no Brasil esteve por longos anos atrelada a uma visão centralizadora que se pautada na preservação do *status quo*, cuja intenção era privar a maioria da população do acesso aos espaços de poder.

Diante disso, convém refletirmos sobre a nossa parcela de contribuição no que tange à adoção de posturas educativas que visem à construção e/ou consolidação de práticas

³⁶ Cf. Gagnebin, Tucídides foi o possível expoente inaugural dessa ótica histórica (1997, p.29).

³⁷ Cf. Freire, ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, pois há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. Razão pela qual o autor nos incita a fazer os seguintes questionamentos: Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (1998, p. 75).

pedagógicas inclusivas e reflexivas, nas quais o aluno seja parte integrante e ativa no processo educativo. É certo que essas práticas pedagógicas precisam estar associadas a situações que promovam a interação e o exercício dialógico entre os agentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem – de forma que a relação professor-aluno propicie um ambiente de coparticipação na construção do conhecimento, onde possa existir um diálogo em que o trabalho com conteúdo e o prazer de aprender consigam nortear tanto o aluno quanto o professor a pensarem historicamente e se apoderarem da história vivida numa dimensão totalmente humana (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 117). Assim, o aluno encontrará um ambiente propício tanto para refletir sobre os problemas sociais que o cerca³⁸ quanto para apropriar-se dos conceitos históricos estudados.

Com base nesse entendimento, é que Circe Bittencourt – quando em busca de consolidar as suas ideias acerca do fazer pedagógico, inerente ao Ensino de História –, recorre aos estudos desenvolvidos tanto por Jean Piaget como por Lev S. Vygotsky. Discorrendo perfunctoriamente sobre suas contribuições, a autora evidencia a relevância da inter-relação defendida por Vygotsky, entre os saberes ou conceitos espontâneos e os científicos por meio da interação social, considerando assim como fundamentais a capacidade de expressar e compartilhar com os demais membros do grupo social suas experiências (Bittencourt, 2008, p. 184-187).

Dessa forma, sem preterir o desenvolvimento cognitivo e maturacional próprio de cada sujeito, mas estabelecendo uma relação íntima entre tal desenvolvimento e as condições socioculturais, Bittencourt considera que as apreensões conceituais se consolidam sobretudo em dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores mediante o uso da linguagem. Com isso, ao sujeito são permitidos o intercâmbio social e a formação de conceitos.

Frente a isso, Schmidt e Cainelli enfatizam a importância do estudo da História como instrumento potencializador da capacidade de conceituação dos alunos, pois:

[...] o processo de construção de conceitos históricos é parte do fenômeno denominado captura lógica das propriedades e dos fenômenos do mundo social e parte da sua articulação num contexto de conhecimentos e cultura ao

³⁸ Cf. Libâneo (2003), a escola tem o papel de ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades mentais, ao mesmo tempo em que se apropriam dos conteúdos, ou seja, deve ensinar o aluno a aprender a pensar, de forma que ele consiga desenvolver capacidades e habilidades de pensamento. Ainda de acordo com o autor, o aprendiz precisa ser colocado como sujeito ativo no processo educacional, de forma que a ação nuclear da prática docente esteja voltada à aprendizagem daquele. Ademais, consoante o educador, o modo de lidar pedagogicamente com algo, depende do modo de lidar epistemologicamente com algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive (vale dizer, as condições da realidade econômica, social, etc.).

qual pertence o aprendiz. Nesse caso, o pressuposto fundamental é a constatação de que os conceitos devem ser elaborados e sistematizados pelo aluno e, para serem trabalhados em sala de aula, é imprescindível a utilização de linguagem acessível a sua maneira de pensar, a seu vocabulário, a seu desenvolvimento intelectual e a sua cultura experiencial (2009, p. 85).

Consoante Bittencourt, cabe à escola se colocar como um espaço diferenciado de conhecimento capaz de assegurar que esse processo formativo ocorra, propiciando uma prática educativa organizada e sistematizada (2008, p. 187-188). Essa postura é corroborada por Maurice Tardif, quando faz alusão à participação do professor nesse processo por meio da racionalização de seu trabalho mediante a introdução de medidas de eficiência na organização do trabalho (Tardif, 2021, p. 120).

Nessa perspectiva, ainda tratando dos desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e aos múltiplos problemas que se fazem presentes nas instituições de ensino, Seffner (2016) apresenta a singularidade da escola, em especial a pública, como sendo um lugar voltado à alfabetização científica, ou seja, um local que tem por função precípua o desenvolvimento do conhecimento, pois a legitimidade de tal instituição perante a sociedade se dá justamente devido ao efetivo exercício de tal função, cabendo-lhe cumprir o papel de (re)significação do conhecimento:

O acesso ao conhecimento é função tradicional da escola, e é dessa função que a escola obtém boa parte de sua legitimidade social. A escola não é exatamente um lugar onde o conhecimento apenas está, como se ele fosse um simples objeto, guardado na escola e distribuído ao longo do ano, em doses, aos alunos. [...] a escola precisa ser vista como local que permite o acesso ao conhecimento segundo estratégias bem determinadas, ligadas à disseminação do conhecimento científico e à noção de currículo. [...] A escola deve investir para ser um local de conhecimento, e isso precisa ser feito diferenciando-se dos modos pelos quais o conhecimento é apresentado e gerido em outros locais, [...] (Seffner, 2016, p. 50-51).

Para além disso, segundo Seffner, o referido conhecimento, em especial o das ciências humanas, onde se encontra a disciplina de História, e o próprio desenho curricular não podem se encontrar desvinculados das relações sociais e das relações de poder que se fazem presentes no momento de sua elaboração. Daí a necessidade de se estabelecer uma interação dialógica como elemento fundante na construção de um conhecimento que se pautar na promoção da negociação e do respeito entre os diferentes pontos de vista e modos de ser. Em virtude disso, afirma Tardif que “[...] as verdadeiras tecnologias do ensino [...] correspondem às tecnologias

da interação, graças às quais um professor pode atingir seus objetivos nas atividades com os alunos” (2021, p. 136).

É justamente nessa seara de interações sociais que os conflitos e as manifestações de intolerância adentraram os muros da escola, visto que ela (a escola) é “[...] hoje habitada por um público escolar que tem enormes diferenças, seja de gênero, raça, classe, pertencimento religioso, orientação sexual, origem familiar, valores culturais, credo político, juízos morais” (Seffner, 2016, p.51). Diante dessa realidade surge a necessidade cada vez maior de se discutir no seio da escola brasileira (especialmente da pública, que é reconhecidamente um local de sociabilidade e de convivência de diversidades) temas que conduzam à reflexão e à compreensão dos conceitos e da história que envolvem a problemática das práticas de intolerância.

Nesse contexto escolar é que se encontra o relevante papel desenvolvido pelo professor, como alguém possuidor das duas marcas que mais fortemente o caracteriza: os saberes da disciplina e os saberes docentes, de onde advêm a notória percepção do profissional como autoridade intelectual por ter expertise científica, legitimando-se também como o adulto de referência (Seffner, 2016, p. 52). Ademais, o autor salienta a importância de o professor – cômico de que o seu trabalho é com os alunos e não dele consigo mesmo, consoante Freire (1998. p 71) –, em seu ofício, pensar num ensino voltado à resolução de problemas, que contemple assuntos que para além dos conteúdos hermeticamente preestabelecidos.

Assim, frente ao crescente desafio que é abordar nos espaços escolares temas tão complexos como o acima exposto, entendemos que por meio de uma Educação Histórica temos a possibilidade de promover uma conscientização do aluno quanto ao respeito dispensado ao que pensa e/ou age diferente. Dessa forma, essa conscientização precisa ser encarada como um dos pilares mais importantes a serem sustentados ou erguidos no processo educacional brasileiro, pois constitui-se como instrumento fundamental de combate à violência, principalmente nos anos recentes em que cada vez mais tem se aguçado os discursos de ódio, inclusive religioso, num contexto de extrema polarização política e social no Brasil.

É nesse cenário que resgatamos a indagação de Galuch e Silva (2019) sobre a razão de se ensinar história. Enxergamos como resposta plausível, o fato de elas enfatizarem a necessidade de se buscar continuamente a conscientização das pessoas, com vistas a se evitar novas atrocidades dantes ocorridas em Auschwitz. Nisso aponta Seffner, que o fundamento do Ensino de História reside na sua contribuição para a conscientização dos sujeitos – por meio das práticas educativas ocorridas no ambiente escolar –, qualificando-os e capacitando-os para o debate no espaço público (Seffner, 2016, p. 53).

Convergindo para alcançar essa consciência qualificada, acreditamos que de maneira contributiva se apresentam os estudos de Peter Lee acerca da importância de se trabalhar com o aluno o desenvolvimento de uma Literacia³⁹ Histórica⁴⁰, com vistas ao uso adequado das estruturas utilizáveis do passado para que – pensando historicamente – se chegue a uma melhor compreensão do presente. Em consenso com as ideias de Lee, Theobald aponta que “alcançar a literacia histórica caracteriza-se [...] pela superação das ideias históricas fragmentadas e eventificadas do passado, restritivas ao relato de poucos eventos” (2010, p. 25). Entendemos então que a referida literacia analisada pelos autores se mostra como pressuposto para se alcançar uma Educação Histórica bem fundamentada.

Ainda na seara da Educação Histórica, Isabel Barca chama a atenção para a relevância dos estudos voltados aos princípios, fontes, tipologias e estratégias utilizados por parte de quem ensina a disciplina de História. Para Barca, é preciso que o professor tenha um conhecimento que vá além do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Segundo a autora, faz-se necessário que ele conheça sistematicamente as ideias que os alunos trazem consigo para que a sua intervenção na qualidade das aprendizagens seja satisfatória. Ainda de acordo com Barca, para que isso aconteça é indispensável que ele (o professor) utilize um enquadramento teórico que respeite a natureza própria do saber histórico e que tal posicionamento também esteja refletido no momento em acontecem as aulas de História (2005, p. 15).

Nessa perspectiva, Maria Auxiliadora Schmidt, baseada nas asserções de Bransford *et al.* (2007), chama a atenção para o fato de que a adesão da Educação Histórica deve estar amparada e intrinsecamente articulada à valorização de uma sólida formação na ciência de referência, pois, no caso dos professores de História,

“[...] o conhecimento que têm da disciplina e o modo pelo qual eles veem sua estrutura interagem com suas estratégias de ensino. Esses professores não apenas apresentam aos alunos os fatos a ser aprendidos, mas ajudam-nos a compreender a natureza complexa da interpretação e da análise histórica e avaliar a relevância dessa matéria para sua vida cotidiana” (Schmidt, 2009, p. 10).

³⁹ Cf. Schmidt (2009), a definição e construção do conceito de Literacia Histórica vem sendo desenvolvida principalmente por Peter Lee (2001; 2005; 2006; 2008), e diz respeito ao conjunto de investigações e reflexões pertinentes a um campo de estudos denominado Educação Histórica.

⁴⁰ Cf. Azevedo (2014), a expressão Literacia Histórica foi tecida por Peter Lee, e dialoga principalmente com o campo da Teoria da História e o da Didática da História, tendo como principal interlocutor o alemão Jörn Rüsen. Assim, para Lee, a Literacia Histórica é vista como uma forma de promover o conhecimento histórico do aluno, de maneira que este consiga pensar historicamente, realizando uma leitura do mundo e de si mesmo.

De acordo com Schmidt, a escola deve ser entendida como um espaço de experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento. Frente a isso, a Educação Histórica surge como princípio de que o ensino de História tem por finalidade precípua a formação da consciência. Dessarte, ancorada nos pressupostos de Peter Lee (2008), a autora diz que é preciso analisar e pensar historicamente, a partir de argumentos válidos que não alicerces em opiniões pessoais, mas que possam conferir a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, não saqueando o passado para servir a determinados interesses (2009, p. 14).

Em razão disso, Schmidt afirma a necessidade de se aprofundar cada vez mais os estudos sobre a Literacia Histórica, pois a mesma se coloca como instrumento ou meio utilizado para se chegar à Educação Histórica. Segundo a autora, essa literacia visa subsidiar o homem a desenvolver e trabalhar as operações mentais da consciência de forma que ele possa construir narrativas concisas e coerentes sobre si mesmo (sua identidade histórica) e sobre a sua relação com o tempo a partir das referências que possui no presente, dando-lhe condições para fazer escolhas intencionais a respeito do passado.

Assim, a Literacia Histórica (Letramento Histórico)⁴¹ pode ser vista como condição *sine qua non* para se alcançar uma aprendizagem histórica consistente pelo fato de possibilitar pessoas a interpretarem o passado – o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, acarretando também numa externalização no sentido de mudar a maneira de se relacionar com a vida prática e com o outro (Schmidt, 2009, p. 14-15).

Essa postura de encarar o conhecimento histórico não passivamente decorre justamente do processo de maturação ou qualificação da consciência histórica, por meio da qual os sujeitos conseguem desenvolver uma competência narrativa capaz de: olhar o passado e vê-lo na sua especificidade temporal – diferindo-o do presente –, reconhecendo nele a sua própria experiência e a mudança; analisar as diferenças de temporalidades de maneira que consiga interpretar as experiências em compreensão do presente e prospectar o futuro com sentido; e, utilizar-se (orientar-se) do todo temporal como guia de ação na vida diária (Ibidem, p. 15).

⁴¹ Cf. Szlachta Junior e Ramos, esse letramento seria a progressão da capacidade de mobilizar os conceitos históricos substantivos e conceitos de segunda ordem, sendo o primeiro referente aos conteúdos históricos – como Revolução Industrial, Renascimento, Expansão marítima europeia, Estado, globalização, entre outros –, previamente pesquisados, produzidos e sancionados pelos historiadores com o emprego dos conceitos de segunda ordem. Já os conceitos de segunda ordem – ou conceitos estruturais, ou ainda meta-históricos – são conceitos intrínsecos à construção do conhecimento histórico, como: evidência; explicação histórica; empatia histórica; causalidade e multicausalidade; multiperspectividade; significância histórica, sem os quais não se ergueriam os conceitos substantivos (2021, p. 101-102).

Em continuidade, Schmidt, fundamentada em Husband (2003), chama a atenção para o efeito nocivo de o professor privar o aluno do processo de construção do conhecimento, fazendo uso de ‘sobre-simplificações’ de narrativas preestabelecidas que acarretam prejuízo na aprendizagem. Daí a necessidade de uma metodologia que insira o aluno na construção de suas próprias narrativas, preenchendo as lacunas espaço-temporais por meio da literacia histórica, colocando-se como contraponto a uma narrativa unilateral imposta e preestabelecida (Schmidt, 2009, p.17).

À vista disso, Theobald enfatiza a importância de um redirecionamento metodológico que leve em consideração a aproximação entre a narrativa e a história no processo de construção e apropriação dos conhecimentos históricos, uma vez que essa guinada metodológica:

[...] que muda a perspectiva do ensino de história e afeta todos os seus atores, especialmente professores e alunos, caracteriza-se pela passagem de um processo de memorização de informações e de relação com narrativas prontas, do material didático, do professor e da mídia, para a necessidade da produção de narrativas a partir de inferências e leituras diretas de diversos documentos históricos e de narrativas de várias perspectivas (Theobald, 2010, p. 83).

Ainda de acordo com o autor, essa mudança foi constatada pelas pesquisas no campo da Educação Histórica, que tem demonstrado reiteradamente a necessidade de se compreender a relação que crianças e jovens estabelecem com a produção da narrativa histórica, pois sua relação com a história se confunde com a própria história (2010, p. 83). Dessarte, Theobald alude que a história e o pensamento histórico são caracterizados, culturalmente pela narrativa. Dito isso, prossegue apontando que pelo desenvolvimento da categoria do sentido, a narrativa permite que o narrador, ao articulá-la, perceba as contingências e as diferenças no tempo, de modo que consiga interpretar as mudanças, a orientar-se no tempo e a motivar-se a agir, o que acaba dando-lhe a oportunidade de se enxergar como sujeito histórico, ao conferir-lhe uma identidade (Theobald, 2010, p. 86).

Ademais, consoante Maria Auxiliadora Schmidt, a finalidade da narrativa é contribuir para gerar uma compreensão sobre o passado, ativando o pensamento de quem aprende (nesse caso, o aluno). Diante disso, a construção de narrativas precisa ser explorada em aulas de história, pois narrar significa contar e recontar histórias. Daí a relevância de propiciar aos alunos situações didáticas que os possibilite argumentar e ressignificar as diversas narrativas que lhes são apresentadas (inclusive, a do professor) com o objetivo de alcançar um fim, isto é, a construção da compreensão histórica (Schmidt, 2009, p.17).

Nessa perspectiva, é que elaboramos a Sequência Didática (SD) “Entre História e Literatura: o estudo da intolerância inquisitorial por meio da Educação Histórica”, apresentada no final desse trabalho – com a utilização da metodologia de aula-oficina⁴² (Barca, 2004), –, esperando que ela possa contribuir com as pesquisas/práticas de outros professores na busca de alternativas que visem romper o modelo tradicionalista de ensino, que reduz o aluno à passividade⁴³, permitindo assim relacionar histórias com os devidos princípios organizativos. Esses princípios organizativos são de suma importância para o desenvolvimento, por parte do aluno, da competência narrativa e da criação de identidades individuais e coletivas, dando-lhe a necessária orientação no tempo, bem como a noção de pertencimento no mundo do qual faz parte, fazendo para isso o uso cabal de conceitos tanto substantivos quanto de segunda ordem⁴⁴ (Schmidt, 2009, p.17-18).

Frente ao exposto, diante dos desafios que nos são impostos em pleno século XXI – dentre eles a formação de pessoas que assumam uma postura de respeito/alteridade para com o diverso, e, conseqüentemente, repudiem as reiteradas práticas de violência/intolerância existentes na sociedade –, a literacia histórica assume um lugar de destaque, visto que:

[...] sua finalidade é a formação da consciência histórica, tendo como referência a construção, não de uma relação prática ou morta com o passado, mas uma relação histórica [...] em que a consciência histórica seja portadora da orientação entre o presente, o passado e o futuro, no sentido do voltar-se para dentro (o papel das identidades) e para fora (*na perspectiva da alteridade*) (Schmidt, 2009, p. 19, grifo nosso).

⁴² Cf. Barca, numa educação voltada para o conhecimento, baseada no modelo de aula-oficina, onde são estimulados o diálogo e às práticas de leitura e de interpretação de fontes e abordagens diversas. Nesse modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento – que tem ideias prévias e experiências diversas –, e as atividades das aulas, diversificadas, articulada com outras disciplinas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação comunicativa. Consoante a autora, caso o professor que opta por esse modelo deve estar cômico de que terá de assumir uma postura de investigador social, na qual precisa aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos (Id., 2004, p. 133).

⁴³ Segundo Barca, o modelo de aula proposto pelo paradigma tradicional é marcado por uma lógica na qual o aluno é reduzido à condição de ser ou receptáculo não pensante, isto é, uma tábua rasa suscetível de receber acriticamente as informações oriundas do professor, visto como detentor do verdadeiro conhecimento (Ibid., 2004, p. 131-132)

⁴⁴ Isabel Barca (2007), alicerçada nos estudos sobre literacia histórica – desenvolvidos por Peter Lee –, menciona que as ideias ou conceitos de segunda ordem – constitutivos da cognição histórica – dizem respeito à forma como os sujeitos concebem o conhecimento histórico, para além da mera quantificação ou da simples correção da informação, posto que tais conceitos estão associados à maneira de ler, compreender e pensar o mundo historicamente. Segundo a autora, tais ideias também não se restringem às chamadas ideias substantivas, que são noções gerais relacionadas a um contexto específico no espaço e no tempo, isto é, dizem respeito aos conhecimentos ligados ao próprio conteúdo da história. Contudo, de acordo com Barca, essas ideias ou conceitos substantivos não podem ser desvalorizados, pois constituem-se como matéria prima utilizada pela Educação Histórica no processo que conduz à promoção de uma consciência histórica.

Como vimos ao longo desse estudo, o trabalho do professor de História (assim como os das demais áreas de conhecimento) é cercado por inúmeras dificuldades, cujo espaço e tempo aqui não nos permitem discorrer em sua totalidade. Então, qual é o propósito encontrado nas linhas que se seguem? É mostrar uma receita ou fórmula didático-pedagógica aplicável às mais distintas situações que se põem ao professor no seu dia a dia em sala de aula? Longe de nós imaginarmos que isso seja possível.

Pois bem, a preocupação do professor de História não é (ou não deveria ser) produzir pequenos historiadores, mas sim contribuir com a formação de sujeitos que sejam capazes usar os conhecimentos históricos para compreender e se posicionar criticamente diante de problemas que afligem a sociedade da qual fazem parte. Assim, o que propomos é a busca contínua pela reflexão quanto ao processo de ensino-aprendizagem – que leve em consideração que a própria dinamicidade da história, numa perspectiva de construtivismo social onde sejam contemplados conteúdos temáticos problematizadores⁴⁵ – de forma que possibilite o aluno contextualizar o que lhes é apresentado nas aulas à realidade na qual ele está inserido.

Diante disso, não podemos conceber um ensino que consista em apresentar ao aluno verdades prontas, como se a história fosse um edifício concluído ou um quadro já pintado, tampouco que implique em simplesmente mostrar a ele, de forma isolada, os componentes ou os materiais que constituem essas obras. Frente a isso, salientamos que embora seja importante o professor trabalhar com o aluno os mais variados conceitos históricos – tais como: Segunda Guerra Mundial, Holocausto, Reforma e Contrarreforma, Inquisição, Ditadura Militar etc. – isso por si só não atende às expectativas quanto a tornar esses conceitos compreensíveis e significativos para o aluno. Nesse sentido, Rafael Ruiz aponta que o ensino e a edificação do ponto de vista histórico, consiste em:

[...] ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas (Ruiz, 2010, p. 77-78).

⁴⁵ Vide Barca (2004, p. 136).

Assim, tendo em vista a importância de um processo educativo interativo, que vise a promoção de uma aprendizagem relevante – alicerçada no desenvolvimento de competências⁴⁶ e habilidades – optamos pela elaboração da Sequência Didática (SD) já citada, por entendermos que a mesma se encontra no contexto das metodologias ativas⁴⁷ que visam a inserção do aluno como protagonista do conhecimento⁴⁸. Segundo Zabala, uma SD pode ser entendida como “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (1988, p. 18).

Face ao exposto, mesmo sabendo o que é uma SD, do ponto de vista conceitual e procedimental, e que a utilização dela minimiza a probabilidade de ocorrer imprevistos nas aulas, é de suma importância que o professor ao planejá-la tenha a consciência de que é necessário ir para além do tradicionalismo, isto é, de simplesmente contemplar os conhecimentos científicos – trabalhados na escola sob o prisma das disciplinas. Dessa forma, é imprescindível que seja inserido nela (na SD) um vínculo que dialogue com o plano experiencial dos alunos. De sorte que, se o professor almeja obter resultados exitosos no processo de chamar o aluno ao protagonismo, deve se aproximar da realidade vivenciada pelo estudante e introduzi-la no conteúdo que irá ensinar (Castellar; Machado, 2016, p. 20, 27).

Ciente dessa realidade, é que vislumbramos a oportunidade de introduzir a pesquisa como ferramenta de otimização das situações de aprendizagem, primando pela participação dos

⁴⁶ Cf. a BNCC, espera-se que o aluno ao longo de seus estudos desenvolva, dentre outras, as seguintes competências: Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária; Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. Brasil, 2018, p. 9.

⁴⁷ Cf. Mitre et al. (2008), as Metodologias Ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento.

⁴⁸ Cf. Berbel (2011), as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. De acordo com a autora, as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos para a sala de aula. Dessa forma, quando suas contribuições são valorizadas, nos mesmos são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, o que acaba por contribuir para que eles persistam nos estudos.

agentes nela envolvidos, com o intuito de contribuir na resolução de uma determinada situação-problema, de maneira que consigam se apropriar satisfatoriamente dos conteúdos abordados em sala de aula.

Em vista disso, a partir de um trabalho interdisciplinar, a propositura da SD visa estimular a prática da leitura e a otimização da consciência do aluno por meio da Educação Histórica, de maneira que ele esteja mais bem qualificado para o exercício do respeito às diferenças e possa assim repudiar as reiteradas manifestações de intolerância que tantos males têm causado ao longo do tempo.

3.2 Conectando saberes: o uso da literatura nas aulas de história

Para o historiador Jacques Le Goff, em se tratando de fontes, é preciso não apenas estar atendo aos silêncios da historiografia tradicional, mas também questionar a documentação histórica sobre as lacunas, os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história, de maneira que possa se fazer a história tanto a partir dos documentos quanto das ausências de documentos (Le Goff, 2003, p, 109).

Ainda, de acordo com as lições de José D'Assunção Barros (2019), é inegável a relevância das fontes históricas como eixo norteador de toda e qualquer pesquisa histórica. Segundo o autor, é de suma importância que ao se olhar para o passado, com o intuito de melhor compreendê-lo, realizando as devidas interpretações das relações humanas e sociais, faz-se necessário uma análise atenta dos vestígios e de tudo o mais que o passado nos deixou.

Barros, utilizando-se de uma linguagem metafórica, afirma serem as fontes históricas uma espécie de 'máquina do tempo' ou 'visor do tempo' por meio do qual os historiadores trabalham com sociedades já extintas ou que fluíram através de transformações ao longo do tempo. Segundo ele, embora tenham passado pelo processo de modificações, tais sociedades chegam aos dias atuais produzindo novos efeitos. Daí a importância das fontes históricas (que chegam a nós por caminhos diversos, sejam eles resíduos, vestígios, discursos ou outros tipos de materiais) por serem elas fundamentais na leitura dessas sociedades ou na apreensão da dinâmica que opera as citadas transformações (2019, p. 4-5).

Logo, "Toda investigação histórica supõe, desde os seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção. No princípio, é o espírito. Nunca [em nenhuma ciência] a observação pacífica gerou algo fecundo. Supondo, aliás, que ela seja possível" (Barros, 2019, p. 22-23). Mas não basta termos as fontes em nossas mãos, precisamos saber fazer a pergunta correta a elas, pois "Os documentos e os testemunhos só falam quando sabemos interrogá-los" (Bloch,

2019, p. 79). Não obstante a tais constatações, acreditamos que, inicialmente, boa parte dos pesquisadores ao se debruçarem sobre um determinado tema enfrentam dificuldades quanto à escolha adequada das fontes a serem utilizadas em seu trabalho, bem como de que forma efetuarão o trato destas.

É mister ressaltar que no tocante às documentações inquisitoriais tais desafios são aguçados, pois, via de regra, não foram produzidas espontaneamente e de forma objetiva, mas sob coação, onde as pessoas eram submetidas às pressões impostas pelos inquisidores. Apesar da não disponibilidade de fontes escritas diretas, tais obstáculos não podem e nem devem impedir o aprofundamento de pesquisas sobre o modo de vida, as manifestações e as estratégias adotadas por aqueles que são relegados à categoria de subalternos. [...] o que temos em mãos [...] nos permite reconstruir um fragmento do que se costuma denominar ‘cultura das classes subalternas’ (Ginzburg, 2006, p. 11).

Nesse prisma, Carlo Ginzburg⁴⁹ traz à tona a viabilidade de ampliarmos o horizonte ou o leque de fontes históricas, incluindo-se aí o produto literário, enfatizando o olhar sobre os elementos constitutivos desse tipo de fonte:

[...] a postura, hoje difundida, em relação às narrativas historiográfica me parece simplista por que examina, normalmente, só o produto literário final sem levar em conta as pesquisas [...] que o tornaram possível. Deveríamos, pelo contrário, deslocar a atenção do produto literário final pra as fases preparatórias, para investigar a interação recíproca, no interior dos processos de pesquisa, dos dados empíricos com os vínculos narrativos. Há muitos anos, Lucien Febvre observou que as fontes históricas não falam sozinhas mas só se interrogadas de maneira apropriada (Ginzburg, 2002, p. 114).

Nesse sentido, vislumbramos positivamente a literatura como material historicamente utilizável, pois como diz Ginzburg: “O fato de uma fonte não ser ‘objetiva’ (mas nem mesmo um inventário é objetivo) não significa que seja inutilizável [...] mesmo uma documentação exígua, dispersa e renitente pode, portanto ser bem aproveitada” (2006, p. 16). Essa declaração nos traz um norte, pois foi através dessa concepção e sob o prisma da micro-história que o autor, em “O queijo e os vermes”, imergiu num mundo até então obscuro vivido por certo moleiro Donenico Scandella⁵⁰. Daí encontramos resposta para a indagação: Como abstrair informações

⁴⁹ Ao se debruçar sobre a dinâmica de (re)produção e de apropriação cultural sob os moldes da circularidade, o historiador italiano Carlo Ginzburg (2002, 2006, 2010) traz grandes contribuições para os estudos históricos. Pois, por meio da microanálise, possibilita o entendimento das diversas relações que eram e são estabelecidas numa determinada sociedade.

⁵⁰ Cf. Ginzburg (2006), Donenico Scandella, também conhecido como Menocchio, era um moleiro que morava numa pequena aldeia na região de Friuli, ao norte da Itália, no século XVI. Em 1599, Menocchio foi sentenciado

de pessoas ou grupos que não deixaram por si registros? De certo, garimpando nas informações gerais o que precisamos de específico (Silva, 2015, p. 41).

Nessa perspectiva, José D'Assunção Barros examina a importância da análise dos elementos descritos literalmente num testemunho, pois são deveras reveladores quanto a personagens, objetos, vestimentas e hábitos que não seriam, a priori, tão relevantes para aquele que os descreveu em seu testemunho, mas que se encontram como componentes na cena em que os fatos relatados discorrem. E, exatamente, pelo fato de não serem o objeto principal do discurso do testemunhante, por isso tornam-se menos suscetíveis a eventuais falsificações e/ou manipulações ideológicas, pois como cita o referido autor: “ninguém falsifica ou deturpa detalhes que não têm importância” (Barros, 2019, p. 30).

Ao fazer menção da não espontaneidade dos testemunhos inquisitoriais que se fazem presentes nos relatos documentais do Tribunal do Santo Ofício, inferimos que tais testemunhos deixaram suas marcas em diversos autores que desenvolveram suas obras literárias tendo como suporte os processos e *modus operandi* daquele tribunal. Desse modo, ciente dos desafios a serem superados quanto às fontes e à forma de se perceber como as práticas de intolerância são representadas na obra “O Santo Inquirido”, bem como esta pode contribuir para o processo formativo do aluno, procuramos aporte nos estudos desenvolvidos pelo historiador Carlo Ginzburg (2002, 2006, 2010) que trata do processo de (re)produção e apropriação cultural sob a perspectiva da circularidade.

Nesse ponto, convém atentarmos para a grande capacidade de sensibilização produzida pela literatura. Ainda que valendo-se de uma linguagem figurativa, alicerçada na verossimilhança dos fatos, a inserção da produção literária nas aulas de história traz à tona a possibilidade de lançar novos olhares sobre problemas que afligem a sociedade de longa data. Ademais, é mister salientar que a partir do mundo literário temos a oportunidade ter contato, ainda que indiretamente, com o panorama cultural da época em que uma determinada obra foi produzida, pois esta carrega em si fragmentos de verdades que lhes são próprios.

Ainda na perspectiva cultural, é interessante também dialogarmos com o historiador Roger Chartier (1998, 2002), que analisa os mecanismos de produção, leitura, apropriação e circulação do saber. Segundo o autor, “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos”

à morte (queimado na fogueira) pelo Tribunal do Santo Ofício, por causa de suas reiteradas opiniões que divergiam de muitos dogmas defendidos Igreja Católica de Roma.

(Chartier, 2002, p 16-17). Dessa maneira, entendemos que a literatura esteja contida nessa multiplicidade de caminhos como meio de representação do mundo ao qual está inserido.

Corroborando a pertinência do olhar sobre a relação entre o indivíduo e universo cultural à sua volta, o autor destaca: “as maneiras como um indivíduo ou um grupo se apropria de um motivo intelectual ou de uma forma cultural são mais importantes do que a distribuição estatística desse motivo ou dessa forma” (Chartier, 2002, p. 51). Em referência à pretensa antinomia entre o conhecimento histórico e a narrativa literária, Chartier aponta para a aplicação pela história das diferentes formas de escritas possíveis, observando nelas a possibilidade de construção de “modos de inteligibilidade diversos de realidades históricas pensadas de maneira diferente” (2002, p.83).

Também fazendo referência à amplitude do uso da literatura nos estudos culturais vale ressaltar as ponderações feitas por Mikhail Bakhtin: “Não se pode estudar a literatura isolada de toda cultura de uma época, *é ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação*, em sua chamada atualidade” (*apud* Silva e Velloso, 2022, p.15. grifo nosso). Ademais, segundo Pesavento (2012), o texto literário tem a capacidade de falar do passado, do presente ou do futuro, cabendo ao historiador a sensibilidade de voltar o seu olhar para as questões específicas ali apresentadas. Assim, conforme a autora:

[...] No caso de um texto literário que fale do seu tempo – seja ele a obra de Balzac ou a de Machado de Assis –, o historiador sobre ele se debruça resgatando as sensibilidades, as razões e os sentimentos de uma época, traduzindo esteticamente em narrativa pelo autor. Quando o texto literário fala do passado, construindo-se como um romance histórico – tal como Sir Walter Scott com *Ivanhoé* ou Érico Veríssimo com *O tempo e o vento* -, o historiador não busca nele a verdade de um outro tempo, vendo no discurso de ficção a possibilidade de acessar o passado, mas a concepção de passado formulada no tempo da escritura. Já no caso da literatura de ficção científica, aquela que fala de acontecimentos situados em uma temporalidade ainda não transcorrida, ela pode interessar ao historiador da cultura, justo se ele estiver interessado em saber como uma época pensava seu futuro. Por trás de todas essas modalidades de uso do texto literário se encontra a ideia, cara à História Cultural, de que toda a época – a época da escritura de um texto – explica o presente, inventa o passado, constrói o futuro (Pesavento, 2004, p. 83-84).

À vista disso, inferimos que encontramos nos autores citados validação quanto a realização de estudos históricos partindo da análise dos vestígios culturais existentes nas obras literárias, permitindo assim o desenvolvimento de uma metodologia que seja capaz de promover uma aprendizagem mais envolvente e efetiva.

Diante disso, vislumbramos que por meio da metodologia de aulas-oficinas o estudante tem a oportunidade tanto de confrontar múltiplas abordagens sobre uma determinada temática quanto de problematizar as questões do mundo no qual está inserido, assumindo assim o protagonismo no que diz respeito ao aperfeiçoamento e à aquisição de novos saberes. Nesse sentido, consideramos que, amparado nessa prática metodológica interativa em conjunto com os pressupostos advindos da Educação Histórica, o professor propiciará ao aluno mecanismos para refletir sobre as questões do presente, mediante a ressignificação do passado, possibilitando-lhe com isso a prospecção do futuro.

Quanto às relações histórico-sociais presentes nas obras literárias, Antonio Candido sinaliza que a sociedade não é um mero provedor de matérias e assuntos para a edificação literária, não existindo assim incompatibilidade alguma entre os elementos internos e externos⁵¹ em sua produção. Ao seu ver, os elementos externos (material circundante), sociais e históricos, fazem parte da própria estrutura literária, o que os coloca numa condição de elemento intrínseco pelo papel desempenhado na construção dessa estrutura (Candido, 2006, p. 12-13).

A propósito, convém mencionar que os autores literários não transitam apenas num único espaço. Quer dizer, eles não se limitam ao universo literário fechado em si mesmo. Decerto, além de habitarem nesse mundo (literário), eles revelam na escrita de suas obras aspectos do mundo exterior tangível, trazendo-nos informações valiosas, como afirmam Silva e Velloso: “A literatura, assim como outras produções artísticas e culturais, sempre parte da referencialidade ao passado, seja para retomá-lo, ou mesmo negá-lo, mas nunca o abandonar completamente” (2012, p. 35).

Portanto, tais obras configuram-se como importantes fontes históricas, por trazerem consigo nuances das dinâmicas políticas, sociais, culturais próprias de seu tempo e que dialogam com o passado. Esse entendimento encontra esteio no que diz Jacques Le Goff, pois, segundo ele, todo escrito é produto da sociedade que o fabricou, de maneira que é importante levar em consideração as condições de sua produção (2003, p. 545). De forma convergente, afirma Bloch “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (2001, p. 79), e sobre o mundo no qual está inserido.

Dessa forma, sem elidir o valor do exame dos documentos oficiais para a construção da história, Lucien Febvre afirma que esta se faz:

⁵¹ Os elementos internos estão relacionados às questões estruturais e ao conteúdo da obra literária, de sorte que podem ser caracterizados como enredo, personagens, cenário, temática e ponto de vista. Já os elementos externos estão associados aos contextos social, histórico e cultural nos quais a obra foi desenvolvida, recepcionada, estudada, adaptada etc.

[...] com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com más ervas; com eclipses da lua e arreios; com peritagens de pedras, feitas por geólogos e análises de espadas de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser (Febvre *apud* Le Goff, 2003, p. 107).

Nessa perspectiva, inferimos que, consoante Le Goff, um texto literário (seja ele em prosa ou poesia) pode muito bem ser subscrito como fonte de pesquisa histórica, sobretudo quando consideramos o fato de que a história está em qualquer lugar por onde o homem passou e deixou alguma marca da sua vida e inteligência (Fustel de Coulanges *apud* Le Goff, 2003, p. 540). Segundo Marcella Guimarães, atualmente os historiadores estão cada vez mais próximos de recursos utilizados habitualmente na seara literária, de sorte que, para a autora “[...] a importação de recursos significativos da Literatura e de outros campos com o pleno exercício da interdisciplinaridade não ensombra, mas beneficia e engrandece o ofício do historiador⁵², que realiza a crítica das fontes e se pergunta sobre as características do documento” (Guimarães, 2022, p. 114).

Nesse sentido, ao examinar o romance “Memorial do Convento” (1982) escrito por José Saramago e apoiada nos pressupostos defendidos por Silva (1989), Guimarães ratifica a necessidade de o historiador aguçar a sensibilidade quanto ao valor literário, não pelo fato de o texto se mostrar fidedigno em seu relato, mas sim pela capacidade revelada em seu discurso narrativo, se colocando como elemento organizador da História⁵³ por intermédio da ficção (2022, p. 115-116).

Frente a isso, parafraseando Bloch (2001), a autora afirma que no trabalho do historiador na busca de farejar os rastros ou marcas de sua caça, isto é, a presença humana, os textos literários se constituem como uma dessas marcas, visto que os mesmos mostram aquilo com que os homens sonham na verdade expressa uma falta no seu mundo. Ademais, desses textos não se pode excluir a possibilidade de devolver à sociedade, via leitura silenciosa ou

⁵² Cf. Guimaraes, os estudos históricos e literários hoje se alimentam e trocam saberes, pois os historiadores têm investido nas lacunas, perscrutado os silêncios, se importado com o não dito, na busca de interpretar o passado (2022, p. 118).

⁵³ Com base no pressuposto rüseniano de que ‘narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, Guimarães ratifica a importância da narrativa para a História, pois aquela constrói sentidos altamente significativos para o historiador, uma vez que organiza o mundo com a sua racionalidade própria, a partir da observação e da transfiguração (Id., 2022, p. 128).

performativa, modelos que influenciam e influenciaram comportamentos (Guimarães, 2022, p. 116).

Assim, rememorando o já dito anteriormente sobre a legitimidade de se observar que a história é uma prática social e que a leitura do mundo se articula com uma vontade de transformá-lo⁵⁴ (Le Goff, 2003, p. 13-14), Guimarães faz alusão da importância da Literatura nesse contexto. Desse modo, tendo em vista que os textos literários, por meio da estética apresentada, têm o poder de colocar em evidência pessoas, grupos e/ou aspectos sociais que se veem silenciados (ou que são postos nesta condição) e de coadjuvar os que a história factual põe em evidência, a autora considera que a produção literária “já fez com que a arte desejasse o desconforto, que ela sonhasse em provocar mudanças no mundo com esse incômodo” – tal qual fez Bertolt Brecht (1898-1956) com suas peças, onde desejava fazer pensar, divertir e transformar (Guimarães, 2022, p. 111-112).

Em vista disso, como ninguém conseguiu a proeza de estar à frente do seu tempo, não obstante ser uma afirmação recorrente, é notório que só o contexto permite sua excepcionalidade, posto que esta se constrói em relação a paradigmas, com os quais o indivíduo dialoga ou contra os quais se opõe/contesta (Guimarães, 2022, p. 113). Logo, salientamos que foi justamente sob a ótica e a influência contestadora da estética brechtiana, que Dias Gomes em “O Santo Inquérito” buscou – mediante o uso de uma linguagem metafórica (com o emprego de alegorias inquisitoriais) – colocar os seus leitores, ou aqueles a quem sua obra performativamente se destinava, numa posição de questionamentos diante da realidade político-social de amordaçamento que os cercava.

Apesar de a narrativa ali engendrada fazer menção a personagens e situações fictícias, como o próprio autor deixou claro na parte introdutória da obra, o mesmo não pode ser dito no que diz respeito aos silenciamentos e violências perpetrados tanto pelo Tribunal do Santo Ofício português (durante os séculos XVI ao XIX) quanto pelo regime ditatorial militar que acometeu a população do Brasil entre os anos de 1964 e 1985, ao qual Dias Gomes denunciava. Dessa maneira, “[...] para a História, as intenções declaradas, parciais [...] denotam o que foi legitimado por um grupo ou por um indivíduo como verdade e, assim, demonstra o esperado, o desejado, o permitido em um contexto” (Guimarães, 2022, p. 117).

Dessa forma, mais uma vez consideramos que a utilização dos textos literários pelos historiadores permite que os mesmos (os textos) sejam reconduzidos ao estatuto de documento,

⁵⁴ Em virtude disso, Walter Benjamin afirma que o “dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (1987, p. 224-225).

pois se constituem válidos porque mostram, de um outro modo, o que a análise social estabeleceu pelos seus próprios processos. Sendo assim, o texto individual torna-se uma ilustração/representação vivida das leis da quantidade (Chartier, 1990, p. 62). Nesse sentido, na medida que a História formula perguntas e coloca questões perante a obra literária, esta opera como fonte. Desse modo, a Literatura ocupa a função de traço, que se transforma em documento e passa a responder às questões formuladas pelo historiador (Pesavento, 2012, p. 82).

À vista disso, de acordo com Pesavento, sendo tomada sob o viés da História Cultural, em busca de resgatar as representações passadas e de alcançar o reduto da sensibilidade, a Literatura se põe verdadeiramente como uma fonte especial, uma vez que ela pode dar ao historiador aquele algo a mais que outras fontes não fornecerão (2012, p. 82). Esse encaminhamento, permite ao historiador perceber que Dias Gomes encontrou uma brecha, no lacônico horizonte do permitido, para transmitir à sociedade da época uma mensagem de repúdio no que tange aos desmandos cometidos por aqueles que detinham o poder.

Diante disso, compreendemos que Gomes, ao fazer uso da figura de Branca Dias e dos demais personagens envolvidos nas tramas inquisitoriais contidas em “O santo ofício” – mediante a transfiguração estética⁵⁵ – esboçou um quadro composto de palavras e gestos da situação na qual sociedade estava imersa, cujas pinceladas também demonstravam a compreensão média que se tinha do passado por ele representado. Assim,

A Literatura pode sinterizar interesses de diferentes tempos e pode fazer falar o passado quando resgata contextos históricos, e isso dificilmente ensombra o contexto do artista. Mas, e no campo da pesquisa histórica? Seria o historiador imune aos clamores de seu tempo ou de sua trajetória quando dá vida ao vestígio do passado [...]? (Guimarães, 2022, p. 134).

De certo, assim como muitos literatos não conseguiram se calar diante dos clamores próprios de seus respectivos tempos, tampouco os historiadores devem ficar inertes aos problemas que de longa data tem afligido a sociedade, ignorando as vozes que lhes chegam por meio da narrativa literária, tal qual a da pretensa judaizante, que no enredo se encontrava

⁵⁵ Segundo Lukács, “o reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em si da objetividade é transformado em um ser para nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana” (1970, p. 275). Destarte, podemos inferir que a manifestação artística é fruto da percepção que um sujeito/autor tem de uma determinada realidade, que por meio de sua subjetividade dá origem a uma forma representativa do mundo. Em vista disso, compreendemos que a transfiguração estética pode ser entendida como a transformação figurada da realidade que um determinado autor (no caso da literatura) realiza para transmitir uma determinada mensagem, com vista a alcançar determinado objetivo e público.

aprisionada clamando para que fosse liberta do cárcere e da pena capital que lhe aguardava (Gomes, 2012). Ao alertar os seus ouvintes que havia alguém em perigo e que precisaria ser salvo – e que neste caso não seria ela – para quem a personagem Branca Dias direcionava o seu clamor e de que perigo estava falando?

As respostas podem ser as mais diversas possíveis, mas, sem sombra de dúvidas, não se distanciam do iminente perigo de se ter a liberdade negada e a voz silenciada por aqueles que se utilizam da intolerância para atender aos seus escusos interesses. Assim, diante de um mundo de intolerâncias, desde a ‘fechada’ no trânsito que resulta em assassinato, passando pelos vizinhos irmãos que não podem viver no mesmo país, a academia e os que por ela passam podem ensinar à sociedade procedimentos e resultados na colaboração de saberes que contribuam com a formação dos jovens aprendizes, de forma que estes consigam entender que a História não prevê o futuro, mas instrumenta as sociedades para as escolhas que elas terão de fazer (Guimarães, 2022, p. 135-138).

3.3 Sequência Didática – Entre História e Literatura: a aprendizagem histórica por meio do estudo da intolerância inquisitorial

Áreas de conhecimento: História e Literatura.

Conteúdos/Objetos do conhecimento: Inquisição Portuguesa na América; Intolerância Religiosa; Intolerância Política; Ditadura Militar.

Objetivo geral: Refletir sobre as práticas e discursos de intolerância religiosa e política vigentes na sociedade brasileira como resultado de um processo historicamente construído, pautando-se no desenvolvimento de uma didática que possibilitará realizar uma análise de narrativas históricas, considerando abordagens da obra literária “O Santo Inquérito”, com foco nos silenciamentos impostos a determinados grupos e/ou agentes sociais pelo Tribunal do Santo Ofício da Inquisição no Brasil e pelo contexto político da ditadura militar em que a peça teatral foi concebida.

Objetivos específicos:

- a) Compreender que existem várias formas de intolerâncias: política, social, de gênero, étnica, religiosa etc., e que em muitos casos elas se interseccionam, isto é, se manifestam conjuntamente.
- b) Valorizar a educação, a pesquisa e os conhecimentos históricos como instrumentos de conscientização sobre as manifestações de intolerância religiosa e política na atualidade;

- c) Reconhecer a relevância da literatura como fonte, ressaltando as suas especificidades, passível de utilização nas aulas de história;
- d) Problematizar o conceito de intolerância religiosa e política mediante a crítica de leituras e posicionamentos identificados nas fontes históricas;
- e) Conscientizar quanto ao respeito às diferenças e à pluralidade de crenças religiosas e de pensamentos políticos.

Público-alvo: alunos da 2ª série do Ensino Médio

Duração: 6 (seis) aulas

A presente Sequência Didática visa subsidiar os estudos e reflexões relativos ao combate às práticas de intolerância religiosa e política nas aulas de História, tendo como foco a construção de narrativas relacionadas às ações inquisitoriais no Brasil e a conjuntura política em que a obra literária foi produzida. Importante ressaltar que além da peça teatral “O Santo Inquérito”, serão utilizadas, no processo de sensibilização dos estudantes sobre as temáticas, outras linguagens, tais como música, podcasts, vídeos e excerto de texto sobre história e partes do livro de Dias Gomes. Dessa maneira, propomos com essa metodologia não oferecer respostas prontas ao aluno, de forma que este (re)construa os conceitos a partir das experiências e saberes que trazem consigo. Salientamos que a referida sequência se encontra dividida em etapas, passíveis de modificações/adaptações, considerando a autonomia do docente e as especificidades de cada realidade escolar. Diante dessa flexibilidade, sugerimos que a mesma seja trabalhada no contraturno das aulas regulares, em forma de clube temático ou de grupos de estudos, o que pode contribuir para a redução da ociosidade dos alunos, principalmente nas escolas que adotam o ensino em tempo integral.

1ª ETAPA: DITADURA MILITAR E INTOLERÂNCIA POLÍTICA: CONHECER E DISCORDAR, SINÔNIMOS DE SUBVERSÃO (O CONTEXTO DE “O SANTO INQUÉRITO”)

Duração: 1 aula de 100 minutos.

Módulo 1: Explique aos alunos a proposta geral da sequência didática, sua duração e os temas a serem trabalhados. Em continuidade, apresente a obra “O Santo Inquérito” para os alunos, explicando-lhes o contexto no qual a obra foi escrita, conforme o quadro abaixo, sem se aprofundar nos detalhes de seus personagens. Em seguida, chame a atenção dos alunos para a imagem que ilustra a capa da obra, perguntando-lhes qual a leitura que eles fazem da imagem, registrando na lousa (quadro branco) as respostas apresentadas (20 minutos).

O santo inquérito é um texto dramático de autoria do dramaturgo brasileiro Dias Gomes, que conta a saga da cristã-nova Branca Dias e da sua família, na Paraíba do século XVIII. O texto foi escrito num período de intenso autoritarismo e censura política. Diversas notações e alusões de cunho histórico permeiam a obra literária, que aponta para dois momentos: 1750 e 1966. Utilizando-se principalmente do recurso da alegoria (linguagem figurativa), O santo inquérito reúne passado e presente. Do passado, o reflexo das ações encabeçadas pelo Tribunal do Santo Ofício. Do presente, a dominação e atrocidades exercidas pelo governo militar instaurado no Brasil no ano de 1964.

Fonte: CHAVES, Rosana Ramos; MITIDIERI, André Luis (2013). Adaptado.

Módulo 2: Realize com os alunos 2 (duas) *Brainstormings* (chuvas de palavras), tendo como palavras/conceitos desencadeadores: Ditadura Militar e Intolerância Política. (10 minutos).

Procedimento: Exponha os conceitos geradores no quadro (de forma escrita ou impresso) e distribua para os alunos ¼ de papel sulfite para que eles registrem três palavras que lhes vêm à mente diante dos temas a eles apresentados. Nesse momento, peça aos alunos que sejam os mais espontâneos possível e que se reservem de buscar informações para além do que eles lembram, evitando o uso de suportes tais como: buscas no celular, trocas de informações entre eles etc. Logo após, solicite aos alunos que se direcionem ao quadro e registrem ou colemb as palavras por eles escritas nos papeis em torno do tema gerador.

Módulo 3: Organize os alunos em grupos com, no máximo, quatro componentes. Nesse momento, entregue a cada grupo cópias do excerto textual da obra “O golpe de 64 e a ditadura militar” – escrita por Júlio José Chiavenato – (indicado no Anexo 01 – p. 110), acompanhadas de um roteiro de análise: a) ato(s) de intolerância praticado(s); b) motivo(s)/justificativa(as) apresentado/a(os/as) para o(s) ato(s) praticado(s) (em nome de quem se pratica a intolerância); c) supostos delitos/infrações cometidos(as) pelos acusados. É importante que todos os membros dos grupos tenham as suas devidas cópias, acompanhadas dos respectivos roteiros (20 minutos).

Módulo 4: Entregue aos alunos cópia do veto realizado pelo Departamento de Censura e Diversões Públicas (DCDP) – órgão responsável pela censura de produções artísticas durante a ditadura militar no Brasil – à letra da música “Cálice”, composta por Chico Buarque e Gilberto Gil (conforme Anexo 02 – p. 111). Na ocasião, chame a atenção para o fato de que os compositores, como tantos outros artistas do período, fizeram uso de metáforas, de alegorias, de palavras inventadas, de barulhos diversos, dentre outros artifícios, para tentar driblar o silenciamento/censura imposto pelo governo ditatorial às suas obras. Paralelamente, reproduza o vídeo “Chico Buarque e Gilberto Gil - Cálice (áudio censurado) Phono 73”, com duração de 2 (dois) minutos, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6tfKkM4ILhw>, no qual

mostra os autores/interpretes da música tentando mais uma vez driblar a censura pouco tempo após o veto da composição original pelo DCDP (20 minutos).

Módulo 5: Para finalizar a presente etapa, reproduza o áudio vídeo “PODCAST EDUCAÇÃO POLÍTICA #98 - O que é Intolerância? | Conceito e formas de intolerância”, com duração de 7(sete) minutos – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pU0x3av8s0k>. Logo após, promova uma roda de conversa, solicitando que os alunos conceituem novamente o que entendem por intolerância política e quais são as relações desta com o período vivenciado no Brasil durante a ditadura militar. (Duração: 30 minutos).

2ª ETAPA: A NEGAÇÃO DO OUTRO: INQUISIÇÃO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

Duração: 1 aula de 100 minutos.

Módulo 1: Realize um levantamento do quantitativo de alunos que se autodenominam: candomblecistas, umbandistas, católicos, evangélicos, ateus, judeus, não confessionais etc. Explique que não existe nenhuma intenção de hierarquizar ou valorar qualquer crença em detrimento das demais e que não há necessidade de se identificarem. Para isso, basta que registrem anonimamente a sua crença e entregue ao professor/a. (Duração: 10 minutos).

Módulo 2: Realize com os alunos 2 (duas) Brainstormings (chuvas de palavras), tendo como palavras/conceitos desencadeadores: Inquisição/Tribunal do Santo Ofício e Intolerância Religiosa. (Duração: 10 minutos).

Procedimento: Exponha os conceitos geradores no quadro (de forma escrita ou impresso) e distribua para os alunos ¼ de papel sulfite para que eles registrem três palavras que lhes vêm à mente diante dos temas a eles apresentados. Nesse momento, peça aos alunos que sejam os mais espontâneos possível e que se reservem de buscar informações para além do que eles lembram, evitando o uso de suportes tais como: buscas no celular, trocas de informações entre eles etc. Logo após, solicite aos alunos que se direcionem ao quadro e registrem ou cole as palavras por eles escritas nos papéis em torno do tema gerador.

Módulo 3: Exiba para os alunos o vídeo “Intolerância religiosa: Brasil registra três casos por dia”, com duração de 2(dois) minutos – disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=DjJbRMB9XOQ>. Logo após a exibição do vídeo, solicite que o aluno reescreva numa frase o conceito de intolerância religiosa. (Duração: 15 minutos).

Módulo 4: Distribua (de forma aleatória) para os alunos os excertos do Regimento de 1640, do Tribunal do Santo Ofício (Anexos 03, 04, 05 e 06 – p. 112-115), para análise e discussão.

Oriente os alunos sobre a natureza do documento, pedindo-lhes que se atentem para a sua forma de escrita, para as práticas impostas aos suspeitos e/ou condenados. Peça que anotem 3 pontos relacionados à prática de intolerância. (Duração: 35 minutos).

Módulo 5: Promova uma roda de conversa, analisando os pontos convergentes apresentados pelos alunos, ou seja, as respostas mais recorrentes, estabelecendo conexões entre a chuva de palavras, os vídeos sugeridos no módulo 3 e os excertos documentais (Anexos 03 a 06). Ratifique para os alunos que os atos de intolerância religiosa não se restringem a um único período da história, conforme se vê nos módulos 3 e 4, e de que tais atos podem se manifestar tanto de forma individual quanto coletiva, e não raramente interseccionados com outras formas de intolerância. Nesse sentido, chame a atenção dos alunos para o fato de que essas manifestações, ao impactarem direta ou indiretamente, as sociedades, foram e são registradas por diversas pessoas no decorrer do tempo e sob as mais diferentes perspectivas, dentre elas a literária. Sendo assim, esclareça que é possível estabelecer diálogos entre as abordagens apresentadas pela História e pela Literatura com o fim de se compreender a temática em questão, bem como sensibilizar as demais pessoas acerca dos conflitos religiosos que de longa data afligem a humanidade. (Duração: 30 minutos).

3ª ETAPA: O SANTO INQUÉRITO: PERCEPÇÕES

Duração: 1 aula de 50 minutos.

Módulo 1: Reproduza trechos de vídeo referente à encenação da Peça “O Santo Inquirito”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jz1iUBWqAmU>. Trechos a serem exibidos: **1º Ato:** 1 s – 4 min 10 s, 12 min 52 s – 15min 56 s, 27 min 51 s – 30 min 37 s; **2º Ato:** 49 min 30 s – 50 min 43 s, 55 min 45 s – 57 min 28 s, 1 h 0 min 6 s – 1 h 1 min 9 s, 1 h 3 min 50 s – 1 h 4 min 59 s, 1 h 27 min 17 s – 1 h 29 min 52 s (Duração:15 minutos).

Módulo 2: Organize os alunos em grupos (ímpares e pares) com, no máximo, quatro componentes – o ideal é que tenha, no mínimo, 1 integrante diferente em relação à formação anterior para que haja trocas de ideias entre os diversos membros. Nesse momento, entregue a cada grupo partes do texto da peça – previamente impressas e que contenham falas destacadas no vídeo exibido (conforme Anexos 07, 08, 09 e 10 – p. 116-124) – acompanhadas de um roteiro de análise: a) ação/ações de intolerância apresentada no texto; b) justificativa(as) apresentada(as) pelo(a) personagem para o ato de intolerância praticado; c) visão/atitude do(a) personagem alvo ou que tenha presenciado determinada ação intolerante; d) ocorrência

apresentada como histórica na peça. Solicite que cada grupo, elabore um mapa mental contemplando os pontos ou dados levantados, segundo o roteiro. (Duração: 35 minutos).

4ª ETAPA: **ENTRE A BRANCA DIAS BRANCA DIAS HISTÓRICA E A LITERÁRIA**

Duração: 1 aula de 50 minutos.

Módulo 1: Organize os alunos em grupos (ímpares e pares) com, no máximo, quatro componentes – o ideal é que tenha, no mínimo, 1 integrante diferente em relação à formação anterior para que haja trocas de ideias entre os diversos membros. Entregue a cada grupo cópias dos textos para análise, conforme as especificações abaixo. É importante que todos os membros dos grupos tenham as suas devidas cópias, acompanhadas dos respectivos roteiros e de um dicionário. (Duração: 30 minutos).

- Grupos ímpares (1, 3 ...): Excerto da obra “O Santo Inquérito” (Anexo 11 – p. 125-126) acompanhado de um roteiro de análise: a) título, autoria, contexto social e político no qual a obra foi escrita; b) características da obra; c) visão do autor quanto aos elementos e às narrativas históricas (aquilo que a história conta e como conta) d) posicionamento do autor quanto as ações dos personagens apresentados na obra;
- Grupos pares (2, 4 ...): adaptação de artigo “Branca Dias: uma cristã-nova quinhentista na Paraíba de 1750 – História e ficção em O santo inquérito, de Dias Gomes” (Anexo 12 – p. 127-129) acompanhado de um roteiro de análise: a) título, autoria, data de publicação; b) visão da autora sobre: as origens da Branca Dias de “O Santo Inquérito”, a diferença entre as narrativas apresentadas (objetivo daquilo que se conta e como se conta); c) conclusões acerca da Branca Dias Histórica e da Literária.

Módulo 2: Promova um debate/roda de conversa com os alunos, analisando os pontos convergentes e divergentes apontados pelos autores em torno dos personagens inquisitoriados e dos agentes inquisitoriais, bem como em relação ao tempo em que se desenvolvem as narrativas por eles analisadas. (Duração: 20 minutos).

Tarefa suplementar (para casa): Peça aos alunos que assistam ao vídeo “Intolerância e Fé no Brasil”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_6W92bGNhLo, e que façam um breve relato escrito para ser apresentado e discutido na próxima aula, seguindo o roteiro: a) intolerância religiosa: quando tudo começa?; b) sinônimos para o termo intolerância; c) exemplos históricos e atuais de intolerância religiosa no Brasil; d) relação da intolerância religiosa com outras formas de intolerância; e) caminhos para superar a intolerância religiosa.

5ª ETAPA: EM NOME DA FÉ: AS MÚLTIPLAS FACES DAS INTOLERÂNCIA

Duração: 1 aula de 50 minutos.

Módulo 1: Reproduza o audiovisual “Os Dias da História - O Massacre da Páscoa”, disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/massacre-em-lisboa-no-dia-da-pascoela/>. Chame a atenção para o fato de que o episódio é mencionado tanto no relato literário “O Santo Inquirito” (Anexo 08) quanto no artigo (Anexo 12), e que o mesmo se deu antes da instauração do Tribunal do Santo Ofício em Portugal. (Duração: 5 minutos).

Módulo 2: Organize os alunos em grupos (ímpares e pares) com, no máximo, quatro integrantes. Entregue a cada grupo cópias dos textos para análise, conforme as especificações abaixo. É importante que todos os membros dos grupos tenham as suas devidas cópias, acompanhadas dos respectivos roteiros e de um dicionário. (Duração: 25 minutos).

- Grupos ímpares (1, 3 ...): artigo “Houve queima de bruxas e auto de fé por aqui?” (Anexo 13 – p. 130) acompanhado de um roteiro de análise: a) relato de práticas sincréticas no Brasil; b) distinção de penas aos suspeitos/acusados;
- Grupos pares (2, 4 ...): artigo “Os índios também foram perseguidos?” (Anexo 14 – p. 131) acompanhado de um roteiro de análise: a) manifestações de fé recriminadas pelos inquisidores; b) quando a moral religiosa se manifesta de forma intolerante.

Módulo 3: Promova um debate/roda de conversa relacionando as questões pontuadas pelos grupos e as informações levantadas pelos alunos relacionadas à tarefa suplementar disponibilizada na aula anterior. Registre na lousa (quadro branco) as respostas apresentadas. (Duração: 20 minutos).

6ª ETAPA: O ÓDIO NÃO CONVERTE NINGUÉM: NA LEITURA A GENTE DESCOBRE O MUNDO.

Duração: 1 aula de 50 minutos.

Módulo 1: Reproduza do áudio do podcast “Palavra da Semana #56: Intolerância religiosa no Brasil é crime”, com duração de 4(quatro) minutos – disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/palavra-da-semana-56-intolerancia-religiosa-no-brasil-e-crime/>. Logo após, solicite que os alunos apontem as principais causas para os atos de intolerância religiosa, bem como as soluções apresentadas para o combate desta. (Duração: 10 minutos).

Módulo 2: Entregue para os alunos o excerto textual (Anexo 15 – p. 132) previamente impresso. Em seguida, promova uma leitura coletiva. Nesse momento, solicite que cada aluno

destaque no texto recebido: a) as fontes/raízes da intolerância; b) os desafios a serem enfrentados; c) a responsabilidade no combate à intolerância. (Duração: 15 minutos).

Módulo 3: Escreva na lousa (quadro branco) ou projete a frase: “As doutrinas da diferença desfrutam de uma intolerância difusa preexistente”. Logo após, promova uma roda de conversa solicitando que os alunos justifiquem a passagem mencionada, com base nos conhecimentos adquiridos. (Duração: 25 minutos).

AVALIAÇÃO:

O critério avaliativo que propomos não corresponde àqueles momentos em que os alunos, perfilados em carteiras escolares, se veem diante de um exame (‘avaliação métrica’) que tem por objetivo principal aferir, por meio de questões hermeticamente formuladas, quais sentenças estão ‘corretas’ ou ‘incorretas’. Tampouco implica num modelo que consista na hierarquização de saberes, onde o estudante é visto como uma folha em branco, ou quase em branco, que precisa replicar na íntegra tudo aquilo que o professor estabeleceu como verdade absoluta – embora que este não perceba, aquele que adentra os muros escolares carrega consigo um universo socialmente construído e que precisa ser valorizado.

Como vimos, esse modelo parte de uma concepção tradicional conteudista cuja marca maior é o julgamento quantitativo para atribuição de nota em razão de atender uma mera sanção administrativa (Zabala, 1998, p. 54). Diante disto, entendemos que falar em avaliação tem a ver com processo de ensino-aprendizagem formativo, de maneira que os conteúdos curriculares não sejam vistos como um fim em si mesmos, mas sim como meios para se alcançar uma melhor compreensão do mundo. Frente a isso é necessário que nesse processo o professor leve em conta os avanços individual e coletivamente alcançados pelos alunos em cada etapa da SD, de maneira que consiga compreender que esses avanços ocorrem de forma não linear.

Nesse sentido, é importante considerar a participação dos alunos nas discussões e na realização das tarefas que lhes são atribuídas. É imprescindível também que o professor observe o desenvolvimento apresentado pelos alunos no que tange à apropriação e à (re)construção dos conceitos trabalhados durante as aulas-oficinas, e à (re)elaboração de narrativas envolvendo as temáticas em estudo – principalmente vinculando-as à realidade e aos problemas por eles enfrentados no dia a dia, visando sobretudo a promoção do diálogo e do respeito entre os indivíduos.

Ademais, sugerimos que o professor promova um ou mais eventos (mesas redondas, exposições etc.) nos quais os alunos que participarem das oficinas tenham a oportunidade de

socializar com os demais membros da comunidade escolar os progressos advindos dos estudos desenvolvidos ao longo das aulas.

Por fim, reiteramos que essa proposta didática se coloca como um material de apoio com vistas a trabalhar temas pouco contemplados, ou mesmo ignorados/silenciados, no Ensino Médio, mas que são de grande relevância para o processo de formação de pessoas críticas, autônomas e solidárias, que sejam capazes de refletir sobre a realidade que as cerca, levando-as a questionarem a si mesmas e aos outros sobre o compromisso de lutar por mudanças. E, entendemos que essas mudanças, inevitavelmente, estão ligadas às perguntas que formulamos.

No mais, convém que indaguemos: quem são as Brancas Dias da atualidade? Quem são os seus algozes? Quais são os perigos que a cercam? De certo, muitos são os porquês a serem respondidos. O que nos leva à conclusão da premência de uma *práxis* educativa que dialogue com os mais variados saberes e sujeitos e que esteja atenta aos problemas que afligem a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começamos este trabalho parafraseando um poema escrito por João Cabral de Mello Neto, e ao longo dos estudos e da escrita dissertativa tivemos a oportunidade de ratificar o pensamento do poeta pernambucano de que uma manhã (aqui entendida como a pesquisa e o conhecimento) precisa do canto de muitos galos para ser tecida. À vista disso, entendemos que essa máxima se aplica às vozes dos muitos historiadores que envidaram e ainda hoje envidam esforços para que a História seja vista como uma ciência viva, não estanque, cujo intento fuja ao modelo baseado na linearidade de fatos isolados e no distanciamento de temas e abordagens que dialoguem com a sociedade contemporânea e com os problemas a ela inerentes.

Dentre esses problemas, encontramos a intolerância religiosa, um fenômeno sociocultural complexo que carrega em si o germe do anti-multiculturalismo (conforme foi expresso pelo Tribunal do Santo Ofício). Em razão disso, observamos que a prática dessa intolerância tem se perenizado e se avolumado no decorrer do tempo, gerando celeumas e cicatrizes onde quer que encontre espaço para sua difusão. Não obstante aos percalços ou dificuldades enfrentados, consideramos imprescindível nos debruçarmos sobre o tema, chegando a um conceito aceitável que sirva de norte para balizar nossa *práxis* de ensino, com vistas a analisar as mais variadas manifestações e tratamentos dispensados aos que possuem crenças/conduitas distintas em relação àquelas adotadas pelos grupos majoritários.

Nesse sentido, mesmo conscientes de que a questão é complexa e de que um determinado conceito tenha conotações ou especificidades próprias em cada realidade histórica, buscamos entender o princípio que rege a ideia de tolerância/intolerância. Frente a isso, percebemos que a intolerância, especialmente a religiosa, está intrinsecamente relacionada à tentativa de apagamento do outro, principalmente pelo fato de ignorar o universo de valores que este possui, o que leva muitas pessoas a considerá-lo como inimigo passível de eliminação.

Dessarte, quanto à tolerância, vislumbramos que a mesma, apesar das variações conceituais, está atrelada a noção de respeito às liberdades e às crenças individuais e institucionais. Ademais, verificamos que esse respeito precisa ser cultivado por meio de práticas educativas que promovam o reconhecimento da dignidade humana como valor indispensável à manutenção de uma cultura na qual o diálogo e o exercício da alteridade sejam marcantes no convívio escolar e social como um todo.

Assim, voltados a alcançar uma prática educativa dialógica e plural é que enxergamos a pertinência da inserção, fomento e problematização das questões inquisitoriais e das práticas de (in)tolerância religiosa nas aulas de História, pelo fato de contribuir para o processo

formativo do aluno no que tange à conscientização histórica, visto que o leva a refletir sobre os mecanismos historicamente engendrados pelos grupos dominantes para cercear o direito de escolhas das pessoas. Nisto, apontamos para a viabilidade de agregar outros recursos didáticos que transcendam o que é exposto nos manuais escolares (livro didático), além da adoção de ações pedagógicas interdisciplinares como forma de otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa seara de otimização, enfatizamos a relevância de uma prática educativa na qual o aluno encontre um ambiente propício para exercer o protagonismo e o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento dos conhecimentos, de maneira que as suas experiências e saberes sejam valorizados com o fim de alcançar uma aprendizagem significativa. Em vista disso, buscamos, fundamentados na Educação Histórica, desenvolver uma metodologia que oportunizasse ao aluno o aprimoramento da leitura e da pesquisa voltadas à construção de narrativas sobre si mesmo e sobre o outro – mediante a interpretação do passado e da compreensão do presente, de maneira que consiga fazer escolhas assertivas e prospectar um futuro melhor.

Desse modo, quando nos propusemos a elaborar a SD “Entre História e Literatura: a aprendizagem histórica por meio do estudo da intolerância inquisitorial” pensamos numa situação em que a interdisciplinaridade se fizesse presente tanto na pesquisa quanto no ensino, de forma que não fossem oferecidos conceitos prontos e acabados. Posto isto, consideramos que os temas ali propostos precisavam ser colocados em situações problematizadoras sob as quais o aluno pudesse sentir, construir e reconstruir os conceitos durante as aulas-oficinas, estabelecendo conexões com a realidade social na qual ele está inserido.

Ainda no que se refere à escolha da obra “O Santo Inquérito” como fonte de pesquisa e de ensino procuramos esclarecer que o seu conteúdo, apesar de ser uma representação que o autor faz do mundo ao qual ele pertence, aponta verdades importantes de serem analisadas pela História. Dessarte, entendemos que tal produção literária, mesmo que representativa, vincula-se ao arcabouço cultural próprio de sua época, a partir do qual o literato (Dias Gomes) lançou seu olhar.

Dessa forma, reiteramos que no trabalho com esse tipo de fonte (Literatura) é essencial que tenhamos em mente que a mesma foi produzida com um propósito e dentro de um contexto histórico determinado, o qual influenciou direta ou indiretamente o autor. Sendo assim, para o pesquisador/educador de História, o olhar do autor posto na obra examinada surge como um tipo de microcosmo que oferece àquele a oportunidade de compreender melhor as nuances políticas, sociais, econômicas, religiosas – dentre outras – de um referido período histórico.

Como vimos, o autor de “O Santo Inquérito” se propôs a denunciar as atrocidades cometidas pelos governos ditatoriais de sua época fazendo uso de alegorias que apontavam para as práticas intolerantes do Tribunal do Santo Ofício. Contudo, a indignação e indagação da protagonista, Branca Dias, não se direcionavam apenas às autoridades ali presentes, mas buscavam também encontrar espaço nas consciências dos que passivamente assistiam.

Em meio ao recrudescimento dos atos de intolerância religiosa que tem nos rodeado e do crescimento exponencial dos casos no Brasil (de acordo com as denúncias que alcançaram à cifra de 66,8% no último ano, chegando a um acumulado de 323,29% entre os anos de 2021 e 2024)⁵⁶ vemos que temos um longo caminho a ser trilhado rumo à garantia da igualdade de direitos exarados na Constituição Federal de 1988. Segundo o disposto no artigo 5º, inciso VI, da Carta Magna brasileira, a todas as pessoas são asseguradas a liberdade de consciência e de crença e o livre exercício dos cultos religiosos. Frente a isso, constatamos que tais garantias precisam se materializar, isto é, precisam tomar corpo no plano das relações existentes na sociedade atual e vindoura.

De certo, nesse processo de materialização do respeito às múltiplas crenças é de suma importância o papel da educação e da participação ativa e contínua dos agentes que dela fazem parte. Assim, conscientes da necessidade de anunciar o alvorecer da manhã, que afugenta o obscurantismo, cada um desses galos (agentes) apanha os gritos (vozes/cantos) daqueles que o antecederam e lança a outros galos, que se entrecruzam, até que gradativamente sejam todos envolvidos pelos fios de sol e cobertos pelo tecido da manhã que a todos ilumina.

⁵⁶ Cf. Agência Brasil, 2025.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de; GOMES, Ângela de Castro; OLIVEIRA, Lúcia Lippi. História e Cultura: conversa com Carlo Ginzburg. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 6, 1990, p. 254 -263.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGÊNCIA BRASIL. **Intolerância religiosa: Disque 100 registra 2,4 mil casos em 2024**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2025-01/intolerancia-religiosa-disque-100-registra-24-mil-casos-em-2024>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. **Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee**. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: saberes e práticas científicas, 2014.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- _____. Educação histórica: uma nova área de investigação. *In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005, p.15-25.
- _____. Investigação em Educação História: possibilidades e desafios para a aprendizagem histórica. *In: SCHMIDT, M.A; GARCIA, T. M. F. B. (orgs). Perspectivas de investigação em educação histórica: atas das VI jornadas internacionais de educação histórica*. Vol. 1. Curitiba: Educação da Universidade Federal do Paraná, 2007, p. 26-42.
- _____. Literacia e consciência histórica. *In: Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, edição especial – Dossiê: educação histórica, 2006, p. 93-110.
- BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. **A Intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BARROS, José D'Assunção Barros. **Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica**. Mouseion, v.12, p. 129-159, 2012.
- _____. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- _____. **Teoria da História (Volume V): A Escola dos Annales e a Nova História**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.
- BENJAMIN, WALTER. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas, [S. l.]**, v. 32, n. 1, p. 25–40, 2012. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- BETHENCOURT, Francisco. **História das inquisições: Portugal, Espanha e Itália. Séculos XIV-XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. *In: Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BOXER, Charles R. **O Império Meridional Português**. 1415-1825. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

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

BRECHT, B. Perguntas de um operário que lê. *In: _____*. **Antologia poética**. Versão e prefácio de Edmundo Moniz. 2. ed. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

CALAINHO, Daniela Buono. **Houve queimas de bruxas e autos de fé por aqui?** *In: Revista de História da Biblioteca Nacional*. Dossiê Inquisição. Ano 7, Nº 73, Rio de Janeiro, p. 23 - 23, 01 out. 2011.

CAMPOS, D.; TRICHES, Cinara Fontana. Ensino de história e literatura: entrelaçando saberes. *In: CAMPOS, Daniela de; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Cláudia Moraes. (Org.). História e literatura: relações possíveis*. 1ª ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, v. 1, p. 63-82.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MACHADO, Júlio César. **Metodologias ativas: sequências didáticas**. 1.Ed. São Paulo: FTD, 2016.

CAVALCANTI, Carlos André. Um outro Santo Ofício: a Teoria Geral do Imaginário para o ofício do Historiador da Inquisição. *In: CAVALCANTI, C. A; CAVALCANTI, A. P. R; CARMONA, R. L. M. E. S. (Orgs.). História das Religiões: inquisições, intolerância religiosa e historiografia*. 1ª ed. Joao Pessoa: Editora UFPB, 2018. v. 1. 220p.

_____; ASSIS, Ângelo Adriano Faria de. Faces da dominação: reflexões conceituais sobre intolerância e violência. *In: CAVALCANTI, C. A; CAVALCANTI, A. P. R; CARMONA, R. L. M. E. S. (Orgs.). História das Religiões: inquisições, intolerância religiosa e historiografia*. 1ª ed. Joao Pessoa: Editora UFPB, 2018. v. 1. 220p.

CEZAR, Temístocles. **Lição sobre a escrita da História: historiografia e nação no Brasil do século XIX**. *In: Diálogos: revista do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá*. Paraná, v. 8, p. 11-29, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Tradução de Maria Manoela Galhardo. Lisboa: Difusão, 2002.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime.** São Paulo: UNESP, 2003.

_____ (org.). **Práticas da Leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHAVES, R. R.; PEREIRA, A. L. M. **Branca Dias: uma cristã-nova quinhentista na Paraíba de 1750 – história e ficção em O Santo Inquérito, de Dias Gomes.** Revista UNIABEU, Belford Roxo, v. 6, n. 12, p. 66-80, jan./abr. 2013.

CHAVES, Rosana Ramos. **Branca dias: uma cristã-nova quinhentista na paraíba de 1750 – história e ficção em o santo inquérito, de Dias Gomes.** Anais ABRALIC Internacionalização do Regional. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4559>. Acesso em: 22 out. 2024.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar.** 6. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

CONTEXTO E AÇÃO (Contexto e Ação: Grandes Transformações / Igor José de Renó Machado... [et al.] – 1ª ed. – São Paulo: Scipione, 2020. Outros autores: Henrique Amorim, Fabiana Sanches Grecco, Leandro Galastri, Cassiano Terra Rodrigues, Glaydson José da Silva. Suplementado pelo manual do professor.).

COSTA, Emília Viotti da. Novos públicos, novas histórias: do reducionismo econômico ao reducionismo cultural: em busca da dialética. *In: Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História das UFRGS.* Porto Alegre, v. 6, nº 10, Dezembro de 1996, p. 07-22.

DUBY, Georges. Problemas e métodos em História Cultural. *In: DUBY, Georges. Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios.* Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ECO, Umberto. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. **Migração e Intolerância.** Rio de Janeiro: Record, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. **A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história.** Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):157-166, 2001.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História.** Lisboa: Editora Presença, 1989.

FERNANDES, Alécio Nunes. Da historiografia sobre o Santo Ofício português. *In: História da historiografia.* v. 2, n. 8, p. 22-48, 2012.

FISCHER, Steven Roger. A página impressa. *In: _____.* **História da leitura.** São Paulo: UNESP, 2006, p. 187 a 211.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão.** 20ª ed. São Paulo: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GALUCH, Maria Tereza Bellanda; SILVA, Cleonice Aparecida Raphael da. **Por que e para quê ensinar História?** História & Ensino, Londrina, v. 25, n. 1, p. 227-252, jan./jun. 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de. Análise de impressos e seus leitores: uma proposta teórica e metodológica para pesquisas em história da educação *In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio; VEIGA, Cynthia Greive (org.). Historiografia da Educação: abordagens teóricas e metodológicas.* Belo Horizonte: Fino Traço, 2019, p. 223-256.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Relações de força: história, retórica e prova.** São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GOMES, D. **O Santo Inquérito.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de História: o trabalho com fontes.** 1. ed. Curitiba: Editora Aymará, 2012. v. 1. 175p.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HELLER, A. **Cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

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; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia.* 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

INTOLERÂNCIA E FÉ NO BRASIL. 2015. 1 vídeo (51 min). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_6W92bGNhLo. Acesso em: 01 out. 2024.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: Brasil registra três casos por dia. 2023. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal TV Band. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=DjJbRMB9XOQ>. Acesso em: 03 out. 2024.

JANOTTI, M. L. M. História, política e ensino. *In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula.* 10ª ed. São Paulo, Contexto, 2005. p. 41-53.

LASCH, Christopher. **O mínimo eu: Sobrevivência psíquica em tempos difíceis.** 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LAUTIER, Nicole. **Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação.** Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 39-58, jan./abr., 2011.

LE GOFF, Jacques. As raízes medievais da intolerância. *In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. A Intolerância.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000

_____. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista (Curitiba) n. Especial, 2006, p. 131-150.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. *In*: BARCA, I. **Perspectivas em Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

LIA, Cristine Fortes. **História das religiões e religiosidades**: contribuições e novas abordagens. Aedos. Porto Alegre, n. 11, vol. 4, p. 549-563, set. 2012.

LIBÂNIO, J. C. Desafios teóricos, práticos e técnicos da integração entre a didática e as didáticas específicas. *In*: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 1, 2003, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CEPED/UEG, 2011.

LOCKE, John. **Carta sobre a tolerância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

LOPES, A. R. C. 1997. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *In*: **Revista Educação & Realidade**, v. 22 n. 1, 95-112, janeiro/junho.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História da Inquisição**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

LUKÁCS, György. “A arte como autoconsciência do desenvolvimento da humanidade”. *In*: **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MAGALHÃES, Gonçalves de. Antônio José ou O poeta e a Inquisição. *In*: **Tragédias**. Edição e introdução: Mariangela Alves de Lima. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARQUES, A. H. de Oliveira. **Breve História de Portugal**. Lisboa, Editorial Presença, 1996.

MARTINS, Leandra. **Literatura e ensino de História**: construção de conhecimentos e resistência por meio de narrativas consensuais. 2015. 582 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp von. **Como se deve escrever a história do Brasil**. *In*: Revista de História de América, v. 2, n. 42, 1956, p. 433-458.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. **O ensino de História no Brasil**: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011.

MELLO, Evaldo Cabral de. **O Nome e o Sangue: uma fraude de genealógica no Pernambuco Colonial**. 2ª edição revista. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

MELLO, José Antônio Gonsalves de. **Gente da Nação**: Cristãos-novos e judeus em Pernambuco, 1542-1654. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana, 1990.

_____. **Primeira Visitação do Santo Ofício às Partes do Brasil**: Denúncias e Confissões de Pernambuco: 1593-1595. Recife: FUNDARPE, 1984.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. *In*: **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.

_____. **Morte e vida Severina**: e outros poemas para vozes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M.; MEIRELLES, C.A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L.

M. Al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais.** Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 13, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/630/63009618.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.

MOMIGLIANO, Arnaldo. **As raízes clássicas da historiografia moderna.** Trad. Maria Beatriz Borba Florenzano. Bauru: Edusc, 2004.

MOURA, A. C.; CAVALCANTI, CARLOS ANDRÉ. **O Imaginário do Criptojudáismo: caso da família Soeiro (Goiana-PE, 1591-1595).** 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. 158p.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. *In:* RAMOS, Marise Nogueira et al. **Diversidade na educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021, p.37-67.

NISKIER, Arnaldo. **Branca Dias: o martírio.** Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2006.

NOVINSKY, Anita Waingort. **A Inquisição.** 5ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

_____. **Cristãos-Novos na Bahia: A Inquisição no Brasil.** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. O Tribunal da Inquisição em Portugal. *In:* **Revista da Universidade de São Paulo**, nº 5. p. 91-98, 1987.

O SANTO INQUÉRITO – Espetáculo de 1999. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (90 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jz1iUBWqAmU>. Acesso em: 07 out. 2024.

OLIVEIRA, L. B.. Tolerância/intolerância: da crítica à alteridade. *In:* Ildo Perondi; Alberto Paulo Neto. (Org.). **Intolerância e Tolerância Religiosa.** 1ª ed. São Paulo: Fons Sapientiae, 2017.

OS DIAS DA HISTÓRIA – o massacre da pascoa. 2017. Produção: Antena 2. 1 áudio vídeo (4 min). Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/massacre-em-lisboa-no-dia-da-pascoela/>. Acesso em: 01 out. 2024.

PAIVA, José Pedro. **Quais as diferenças entre as Inquisições?** *In:* Revista de História da Biblioteca Nacional. Dossiê Inquisição. Ano 7, Nº 73, Rio de Janeiro, p. 24 - 24, 01 out. 2011.

PALAVRA DA SEMANA: **Intolerância religiosa no Brasil é crime.** Produção e apresentação: Deise Maria Antonio Sabbag. [S. l.]: Brainstorm9, 12 ago. 2022. Podcast. Disponível em: <https://jornal.usp.br/podcast/palavra-da-semana-56-intolerancia-religiosa-no-brasil-e-crime/>. Acesso em: 16 out. 2024.

PASCOAL, Runivaldo. **A análise do elemento cristão novo na historiografia de Sonia Siqueira e Anita Novinsky.** *In:* II Simpósio Internacional de Estudos Inquisitoriais. 2., 2013, Salvador. Disponível em: http://www2.ufrb.edu.br/simposioinquisicao/wp-content/uploads/2014/02/2013-Texto_Jose_Runivaldo.pdf.

PAULA, Fátima de. **Tensões e ambiguidades em Walter Benjamin: a modernidade em questão.** Plural; Sociologia USP, São Paulo, n. 1, p. 106-130, 1994.

PERONDI, Ildo; NETO, Alberto Paulo (org.). **Intolerância e tolerância religiosa: análise e perspectiva**. 1ª ed. São Paulo: Edições Fons Sapientiae, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2012.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva. Entre papéis empoeirados e mídias digitais ou de como o aprendizado histórico comporta múltiplas dimensões. *In*: LEITE, Priscilla Gontijo; BORGES Cláudia Cristina Do Lago; JUNIOR Arnaldo Martin Szlachta. (orgs.) **Ensino de História, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares -vol. 1**. Editora CCTA, João Pessoa – 2022.

PIERONI, Geraldo. **Vadios e ciganos, heréticos e bruxas: os degredados no Brasil colônia**. 3ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil: 2006.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Atual, 1987.

PODCAST EDUCAÇÃO POLÍTICA #98 - O que é Intolerância? | Conceito e formas de intolerância. 2018. 1 áudio vídeo (7 min). Publicado pelo canal Politize! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pU0x3av8s0k>. Acesso em: 01 nov. 2024.

REGIMENTO do Santo Officio da Inquisição dos reynos de Portugal: ordenado por mandado do Illmo & Revmo. Snor Bispo Dom Francisco de Castro, Inquisidor Geral do Conselho d'Estado de S. Magde. Lisboa: Manoel da Sylva, 1640. 243 p. (Cópia autenticada do Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Série Preta, 671).

RESENDE, M. L. C.. **Os índios também foram perseguidos?** *In*: Revista de História da Biblioteca Nacional Dossiê Inquisição. Ano 7, Nº 73, Rio de Janeiro, v. 73, p. 31 - 31, 01 out. 2011.

RODRIGUES, José Honório. **A pesquisa histórica no Brasil**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969.

ROMILLY, Jaqueline de. Intolerância: romanos e gregos, egípcios e judeus. *In*: BARRET DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. **A Intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o Ensino de História. *In*: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2001.

SANKOVSKY, R.R. A Cultura do Segredo: Aspectos Teóricos sobre o Estudo da condição Marrana. *In*: LEWIN, Helena (org.). **Judaísmo e Cultura: Fronteiras em movimento**. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2013.

SARAIVA, Antonio José. **Inquisição e Cristãos-Novos**. 5ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1985.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, v. 15, Ago. 2009, p. 09-22.

_____. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Tempos históricos**. Cascavel: Edunioeste, v. 12, ano 10, p. 81-96, 2008.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

_____; URBAN, Ana Claudia. **Aprendizagem e formação da consciência histórica**: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, v. 60, p. 17-42, 2016.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: Cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEFFNER, Fernando. **Escola pública e professor como adulto de referência**: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Educação Unisinos*. 20 (1): 48-57, janeiro/abril 2016.

SHAHID, Leila. PAZNER, Avi. As intolerâncias e o processo de paz no Oriente Médio. *In*: BARRET DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. **A Intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SILVA, Eliane Moura da. Estudos de religião para um novo milênio. *In*: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SILVA, Joice Viviane. **Intolerância religiosa e teatro no ensino de história**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2018.

SILVA, M. R.; VELLOSO, A. A. Um passado, múltiplas formas de leitura: tensões e intersecções entre história e literatura. *In*: CAMPOS, Daniela de; CHAVES, Eduardo dos Santos; LEITE, Maria Cláudia Moraes. (Org.). **História e Literatura**: relações possíveis. 1ª ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, v. 1, p. 14-39.

SILVA, Marcos Andrade. **À sombra da fé**: um olhar sobre as questões culturais e religiosas goianense do final do século XVI e início do século XVII. Monografia (Especialização em História do Brasil) – Faculdade de Ciências e Tecnologia Dirson Maciel de Barros-FADIMAB, Goiana-PE, 2015.

_____; MOURA, A. C. **A heresia judaizante**: uma análise teórica no contexto da Inquisição portuguesa. *In*: VII Encontro Internacional de História Colonial., 2018, Natal. Anais do VII Encontro Internacional de História Colonial. Natal: EDUERN, 2018. p. 1917-1924.

_____; MOURA, A. C. **Devoção e resistência**: A família Soeiro e a visitação do Santo Ofício na Goiana quinhentista. *In*: III Congresso Nordestino de Ciências da Religião e Teologia, 2017, Recife-PE. Devoções religiosas e pluralismo cultural. Recife: UNICAP, 2017. v. 01. p. 142-160.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchoa. **Programa Nacional do Livro Didático**: avanços e dificuldades. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 22, n. 1, p. 79-91, 2006.

SIQUEIRA, Sonia aparecida de. **A inquisição portuguesa e a sociedade colonial**. São Paulo: Ática, 1978.

_____. **O momento da Inquisição**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

_____. O poder da Inquisição e a Inquisição como poder. *In*: **Revista Brasileira de História das Religiões** – Ano I, no. 1 – Dossiê Identidades Religiosas e História, 2008.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. *In*: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOYINKA, Wole. Intolerância e direitos do homem: o preço do revisionismo. *In*: BARRET DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. **A Intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SZLACHTA JUNIOR, A. M; RAMOS, M. E. T. As contribuições da History Education para a pesquisa em ensino de História. *In*: ANDRADE, J. A. de; PEREIRA, N. M. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 96-113.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2021.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Fundamentos e Metodologias do Ensino de História**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. A Inquisição e o cristão-novo no Brasil Colonial. *In*: PEREIRA, P. R. (Org.). **Brasiliana da Biblioteca Nacional: guia das fontes sobre o Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova 2002. p. 143-160. Disponível em: http://www.catedra.albertobenveniste.org/_fich/15/artigo-ronaldovainfas_A_Inquisicao_e_o_cristao_novo_no_Brasil_Colonial.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

_____. **O que a Inquisição veio fazer no Brasil?** *In*: Revista de História da Biblioteca Nacional. Dossiê Inquisição. Ano 7, Nº 73, Rio de Janeiro, p. 21 - 21, 01 out. 2011.

_____. O Santo Ofício no Brasil: estruturas, fases, principais casos. *In*: Yllan de Mattos; Pollyana Mendonça Muniz. (Org.). **Inquisição e Justiça eclesiástica**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2013, p. 31-54.

VIEIRA, Cleber Santos. **Civismo, República e manuais escolares**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 325-340, 2012.

WIESEL, Elie. Prefácio. *In*: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. **A Intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

YAVETZ, Zvi. Intolerância: romanos e gregos, egípcios e judeus. *In*: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. **A Intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO 01 – Texto adaptado da obra “O golpe de 64 e a ditadura militar”.

Entre 1964 e 1984, a ditadura destruiu a economia, institucionalizou a corrupção e fez da tortura uma prática política [...].

No Brasil dominado pela Doutrina de Segurança Nacional – instaurada pelo governo ditatorial –, o desprezo pelo povo ergueu uma barreira tão grande entre o Estado e a Nação, que a ideia de “inimigo interno” aflorou “naturalmente”. O inimigo estava em toda parte, preferencialmente dentro do país, na falta de uma ameaça de fora. Os que discordavam do regime eram inimigos. [...] A nova Constituição militar incorporou vários dispositivos para favorecer a repressão, transformando todos os brasileiros em responsáveis pela segurança nacional. Assim, quem não acusasse a presença de um inimigo interno, em qualquer setor da atividade social, seria ele também um inimigo interno.

Institucionalizou-se a delação, até por uma mesquinha questão de sobrevivência pessoal. [...] Estabeleceu-se um regime de terror, responsável pelo enriquecimento do nosso vocabulário: o povo entendeu que vivíamos um período de dedurismo; o verbo “dedo-durar” entrou para as conversas comuns e a figura do “dedo-duro” popularizou-se como o novo símbolo do canalha nacional [...].

Quanto à repressão imposta pelo governo ditatorial àqueles que lhe eram contrários, vale lembrar o tratamento dispensado ao líder comunista Gregório Bezerra – que havia sido preso pela polícia particular do usineiro Zé Lopes e entregue às forças governamentais, ainda nos primeiros dias de abril de 1964. Na ocasião, após ser transferido para o quartel do Exército na cidade do Recife, foi espancado e obrigado a caminhar descalço sobre ácido jogado no chão. Com os pés em carne viva, amarrado pelo pescoço com três cordas, puxado por soldados, teve de desfilar pelas ruas da capital pernambucana.

O coronel Villocq Viana comandava a exibição, mostrando ao povo o “comunista traidor da pátria”. O ex-chefe de polícia Wandenkolk Wanderley, tomando a corda de um soldado, gritava: “Este é o comunista que queria destruir o lar de vocês. Agita agora, traidor”. E desabavam socos e pontapés sobre o prisioneiro. Em seguida, o coronel levou o cortejo até a sua casa, para exibir o “traidor da pátria” à esposa. O homem ensanguentado, porém altivo, respondia às pancadas e insultos com uma pergunta: “É esta a civilização cristã e ocidental?” [...]. A agressão a Gregório Bezerra foi o prenúncio do que aconteceria no Brasil [...].

Os primeiros meses pós-golpe ficaram marcados pela detenção de aproximadamente 50 mil pessoas. Os militares realizaram uma “operação pente-fino”: de rua em rua, de casa em casa, procuravam suspeitos, livros, documentos, qualquer coisa que ligasse os acusados à “subversão”. Não se prendiam “culpados”, mas todos os que não podiam provar inocência [...].

Enquanto cometia esses atos, a ditadura mostrava-se ao povo como guardião da “civilização cristã” contra o “comunismo ateu”. Forjava depoimentos e quebrava de tal modo a resistência psicológica de alguns presos que eles se apresentaram na televisão, durante o governo Médici, como “terroristas arrependidos”, dizendo que eram bem tratados e que a esquerda cometia atrocidades.

Chiavenato, 1995, p. 5, 71-72, 122, 131. Adaptado.

ANEXO 02 – Parecer do Serviço de Censura e Diversões Públicas (SCDP) à letra da canção Cálice, composta por Chico Buarque e Gilberto Gil.

TRCPR.LMU 4148 p. 20.153 (2)

~~VETADO~~

CÁLICE

De.: Gilberto Gil- Francisco Buarque de Hollanda
 Grav.: GILBERTO GIL/CHICO BUARQUE

PAI, AFASTA DE MIM ESSE CÁLICE
 PAI, AFASTA DE MIM ESSE CÁLICE
 PAI, AFASTA DE MIM ESSE CÁLICE
 DE VINHO TINTO DE SANGUE

- cal - se
 - cali - se
 - cau - se

Vetada

COMO BEBER DESSA BEBIDA AMARGA
 TRAGAR A DOR, ENGOLIR A LABUTA
 MESMO CALADA A BOCA RESTA O PEITO
 SILENCIO NA CIDADE NÃO SE ESCUTA
 DE QUE ME VALE SER FILHO DA SANTA
 MELHOR SERIA SER FILHO DA OUTRA
 OUTRA REALIDADE MENOS MORTA
 TANTA MENTIRA, TANTA FORÇA BRUTA

feito de contos
 políticos (prolato)

10.5.73

COMO É DIFÍCIL ACORDAR CALADO
 SE NA CALADA DA NOITE EU ME DANO
 DEIXA EU LANÇAR UM GRITO DESUMANO
 QUE É UMA MANEIRA DE SER ESCUTADO
 ESSE SILENCIO TODO ME ATURDOA
 ATURDOADO EU PERMANEÇO ATENTO
 NA ARQUIBANCADA PRÁ A QUALQUER MOMENTO
 VER EMERGIR O MONSTRO DA LAGOA

C. 115

RECEBIDO POR
 15388 73 009189
 J. DPF - COP/BR/GB

~~VETADO~~

DE MUITO GORDA A PORCA JÁ NÃO ANDA
 DE MUITO USADA A PACA JÁ NÃO CORTA
 COMO É DIFÍCIL, PAI, ABRIR A PORTA
 ESSA PALAVRA PRESA NA GARGANTA
 ESSE PILEQUE HOMÉRICO NO MUNDO
 DE QUE ADIANTA TER UMA VONTADE
 MESMO CALADO O PEITO RESTA A CUCA
 DOS BEBADOS DO CENTRO DA CIDADE.

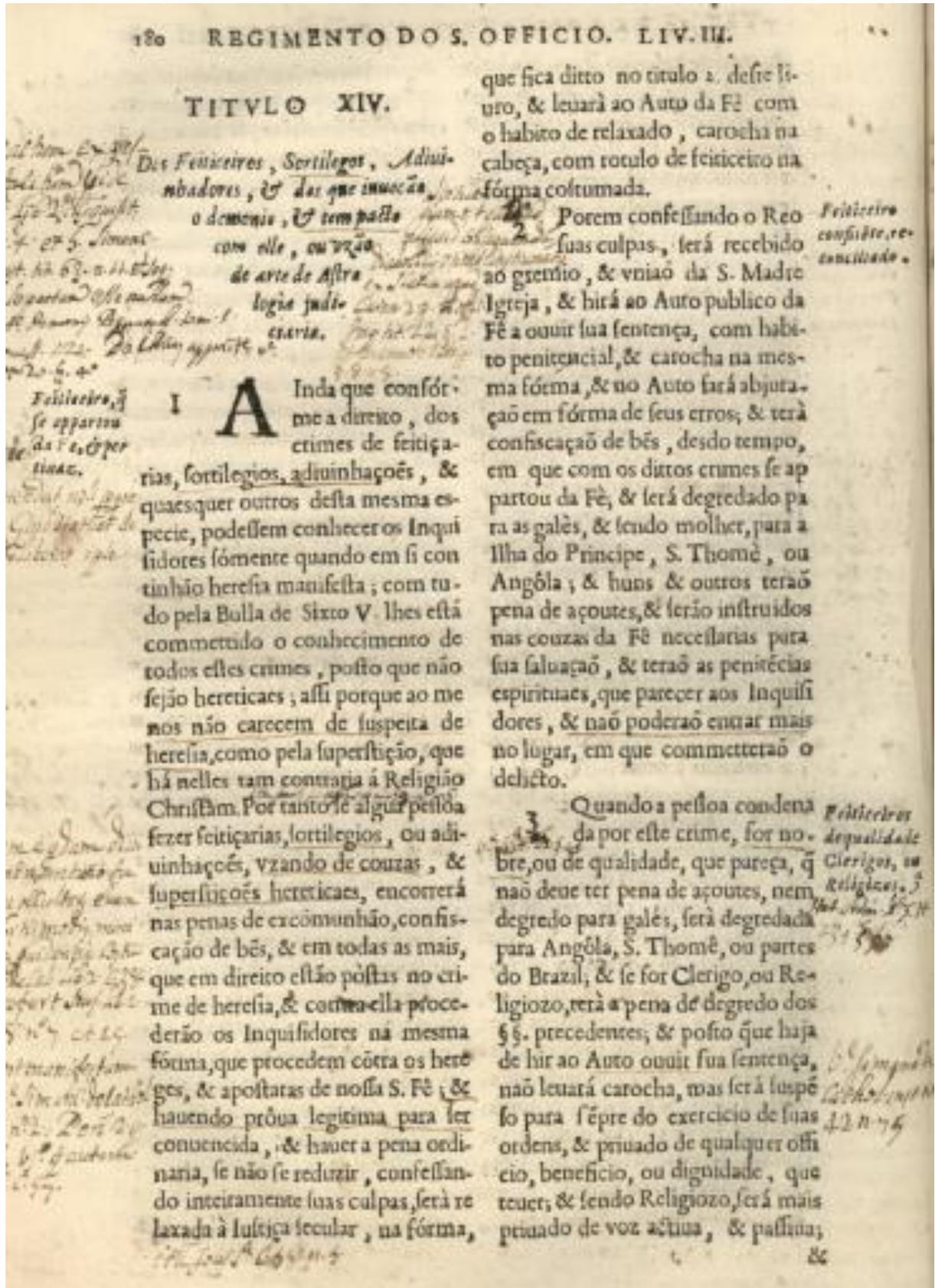
TAIVEZ O MUNDO NÃO SEJA PEQUENO
 NEM SEJA A VIDA UM FATO CONSUMIDO
 QUERO INVENTAR O MEU PRÓPRIO PECADO
 QUERO MORRER DO MEU PRÓPRIO VENENO
 QUERO PERDER DE VEZ TUA CABEÇA
 MINHA CABEÇA PERDER TEU JUIZO
 QUERO CHEILAR PULÇA DE OLEO DIESEL
 ME EMBRILGAR ATÉ QUE ALGUÉM ME ESQUEÇA.

Ao autor, através a graças
 do melhor processo
 27/73
 Setai Soares
 Sérgio do R. Rodrigues

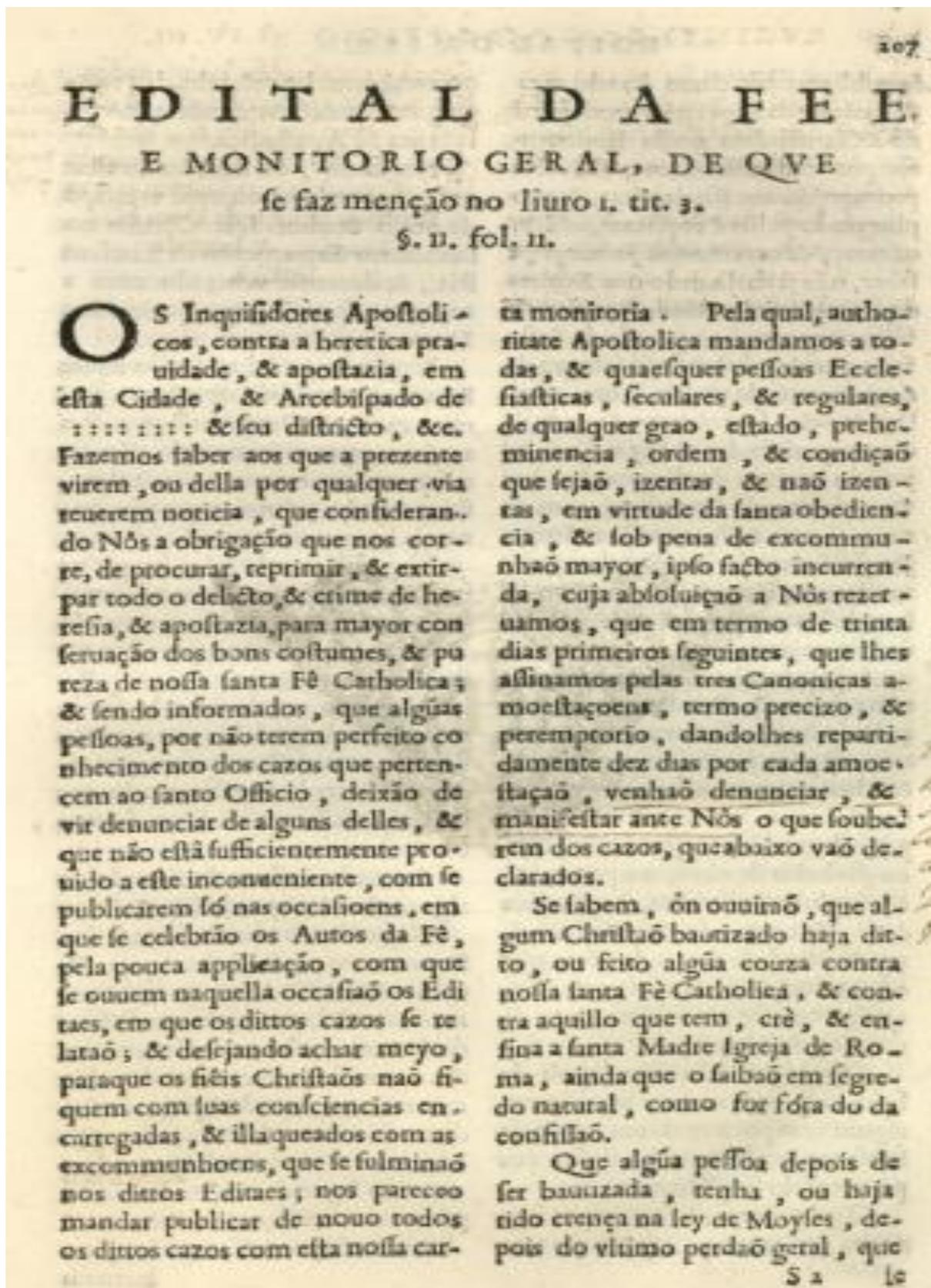
Aprovada em grau de
 recurso conforme radio 119 de
 24-08-78-DCDP-Brasília

~~VETADO~~

ANEXO 04 – Regimento 1640 do Tribunal do Santo Officio da Inquisição do Reino de Portugal, p. 180.



ANEXO 06 – Regimento 1640 do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição do Reino de Portugal, p. 207.



ANEXO 07 – Excerto textual da obra “O Santo Inquérito”.

PADRE BERNARDO

Aqui estamos, senhores, para dar início ao processo. Os que invocam os direitos do homem acabam por negar os direitos da fé e os direitos de Deus, esquecendo-se de que aqueles que trazem em si a verdade têm o dever sagrado de estendê-la a todos, eliminando os que querem subvertê-la, pois quem tem o direito de mandar tem também o direito de punir. É muito fácil apresentar esta moça como um anjo de candura e a nós como bestas sanguinárias. Nós que tudo fizemos para salvá-la, para arrancar o Demônio de seu corpo. E se não conseguimos, se ela não quis separar-se dele, de Satanás, temos ou não o direito de castigá-la? Devemos deixar que continue a propagar heresias, perturbando a ordem pública e semeando os germes da anarquia, minando os alicerces da civilização que construímos, a civilização cristã? Não vamos esquecer que, se as heresias triunfassem, seríamos todos varridos! Todos! Eles não teriam conosco a piedade que reclamam de nós! E é a piedade que nos move a abrir este inquérito contra ela e a indiciá-la. Apresentaremos inúmeras provas que temos contra a acusada. Mas uma é evidente, está à vista de todos: ela está nua!

(...)

BRANCA

[...] Eu não entendo... Eles não dizem... só acusam, acusam! E fazem perguntas, tantas perguntas! [...] Eu sou uma boa moça, cristã, temente a Deus. Meu pai me ensinou a doutrina e eu procuro segui-la. Mas acho que isso não é o mais importante. O mais importante é que eu sinto a presença de Deus em todas as coisas que me dão prazer. [...] Deus deve passar muito mais tempo na minha roça, entre as minhas cabras e o canavial batido pelo sol e pelo vento, do que nos corredores sombrios do Colégio dos Jesuítas. Deus deve estar onde há mais claridade, penso eu. E deve gostar de ver as criaturas livres como Ele as fez, usando e gozando essa liberdade, porque foi assim que nasceram e assim devem viver.

(...)

PADRE

Não vai à missa, aos domingos, ao menos?

BRANCA

Nem todos os domingos. [...] Faço sozinha as minhas orações, rezo todas as noites antes de dormir e nunca me esqueço de agradecer a Deus tudo o que recebo Dele.

(...)

PADRE

Ler?

BRANCA

Sim. [...] nos livros [...] a gente descobre o mundo.

(...)

AUGUSTO

Era padre adjunto do visitador do Santo Ofício, em Pernambuco, quando Pero da Rocha foi condenado.

BRANCA

Condenado, por quê?

AUGUSTO

Por trabalhar aos domingos e negar a virgindade de Nossa Senhora. Degredo por dois anos, foi a pena; tendo antes que andar por todo o Recife, com grilhão e baraço, apontado à execração pública.

BRANCA

Agora me lembro. Foi no ano passado. Mas era um herege perigoso. Atirou de arcabuz no familiar do Santo Ofício, quando o foram prender.

AUGUSTO

Concordo com o degredo, não concordo com a humilhação. Pero da Rocha é um herege, mas é um homem. Merecia ser punido, morto, mas com respeito. Eu estava no Recife e o vi passar, com o baraço no pescoço, tangido como um cão, entre insultos e pedradas de uma multidão que ria e incentivava a violência. E nunca esquecerei o seu olhar. Parecia dizer: “Isto que aqui vai, é um homem. Um ser feito à semelhança de Deus

BRANCA

Mas ele devia ter culpa. Muita culpa. Se Padre Bernardo o julgou. Se o Santo Ofício o condenou [...].

AUGUSTO

Não é o Santo Ofício. É que em nome dele, em nome da Igreja, do próprio Deus, às vezes cometem-se atos que Ele jamais aprovaria. Em nome de um Deus-misericórdia, praticam-se vinganças torpes, em nome de um Deus-amor, pregam-se o ódio e a violência. Os rosários são usados para encobrir toda sorte de interesses que não são os de Deus, nem da religião.

(...)

AUGUSTO

Sou apenas cristão. E no momento talvez possa dizer, sem blasfêmia, que sou mais cristão do que Sua Santidade, o Papa, porque tenho o coração repleto de amor

Gomes, 2012.

ANEXO 08 – Excerto textual da obra “O Santo Inquirito”.

SIMÃO

Mas nós nunca precisamos dessa proteção. Eu disse isso a ele, na última vez. Quem nos protege é Deus, ninguém mais.

(...)

PADRE

Isso não é verdade. A Virgem também nos protege e também os santos da Igreja. Também o papa e os sacerdotes. É preciso cuidado com essas afirmações, Simão, porque frequentemente as ouvimos da boca dos hereges. Que só Deus protege, que só Deus é justo, que só a Ele devemos prestar conta dos nossos atos.

(...)

SIMÃO

O temor é um legado de nossa raça.

BRANCA

Somos cristãos.

SIMÃO

Cristãos-novos, ele frisou bem.

BRANCA

Que tem isso? Jesus nunca fez distinção entre os velhos e os novos discípulos.

SIMÃO

Eles não confiam em nós, em nossa sinceridade. Estamos sempre sob suspeita.

BRANCA

Não é suspeita, pai, é que eles têm o dever de ser vigilantes. É essa vigilância que nos defende e nos protege.

SIMÃO

Essa proteção custou a vida a dois mil dos nossos, em Lisboa, numa chacina que durou três dias.

BRANCA

Dois mil?

SIMÃO

Sim, dois mil cristãos-novos. Poucos conseguiram escapar, como seu avô, convertido à força e despojado de todos os seus bens.

BRANCA

Meu avô não era um cristão convicto?

SIMÃO

O ódio não converte ninguém. Uma coisa é um Deus que se teme, outra coisa é um Deus que se ama. E não há nada mais próximo do ódio que o amor dos humildes pelos poderosos, o culto dos oprimidos pelos opressores.

(...)

AUGUSTO

É o que dizem as Sagradas Escrituras.

BRANCA

E pode um texto sagrado mentir?

AUGUSTO Talvez seja uma questão de interpretação [...].

(...)

BRANCA

Se um texto da Sagrada Escritura pode ter duas interpretações opostas, então o que não estará neste mundo sujeito a interpretações diferentes?

(...)

BRANCA

Se somos sinceros em nossos sentimentos — isto é que Deus deve considerar em primeiro lugar.

PADRE

Mas os judeus e os mouros também são sinceros em sua lei e em sua religião. Acha você que eles podem se salvar, como os cristãos?

Ela, atônita, sentindo que caiu numa armadilha, não sabe o que responder.

PADRE

Responda, Branca. Os judeus e mouros podem salvar-se?

BRANCA

Não sei... Confesso que não sei...

(...)

BRANCA

[...] Sei que o senhor quer salvar-me, mas eu me salvarei por mim mesma.

(...)

PADRE

Eu, seu confessor, sou a um tempo seu guia, seu mestre, seu conselheiro, seu amigo, seu irmão. Queria que você visse em mim todas essas pessoas e se confiasse a elas, como a gente se confia a uma sólida ponte sobre o abismo. Eu sou essa ponte, Branca, que pode transportá-la de um lado para o outro, com segurança.

(...)

BRANCA

Confio. (Consegue reagir.) Mas não vejo necessidade de atravessar nenhuma ponte, de mudar de lado.

Gomes, 2012.

ANEXO 09 – Excerto textual da obra “O Santo Inquérito”.

PADRE

Branca, o visitador da Santa Inquisição acaba de decretar um tempo de graça. Durante quinze dias, os pecadores que espontaneamente confessarem as suas faltas e convencerem o inquisidor da sinceridade de seu arrependimento, receberão somente penitências leves.

BRANCA

Por que está me dizendo isso?

PADRE

Para que você medite e se aproveite da misericórdia do Tribunal do Santo Ofício.

(...)

VISITADOR

(Lendo.) “Por mercê de Deus e por delegação do inquisidor-mor em estes reinos e senhorios de Portugal, eu visitador do Santo Ofício, a todos faço saber que, num prazo de quinze dias, devem os culpados de heresia ou que souberem que outrem o está, virem declarar a verdade. Os que assim procederem ficarão isentos das penas de morte, cárcere perpétuo, desterro e confisco. E para que as sobreditas cousas venham à notícia de todos e delas não possam alegar ignorância, mando passar a presente carta para ser lida e publicada neste lugar e em todas as igrejas desta cidade e uma légua em roda. Dada na cidade da Paraíba, aos dezoito do mês de julho, do ano do nascimento de Nosso Senhor Jesus Cristo de 1750.”

(...)

BRANCA

Se querem, podemos pôr mecha nova...

SIMÃO

(Apressadamente.) Não, não! Nunca mudamos a mecha do candeeiro às sextas-feiras. Vossa Reverendíssima viu, a mecha está velha, estragada, há um mês que não mudamos. Também não jejuamos aos sábados, nem trabalhamos aos domingos. Somos conhecidos em toda essa região e todos podem dizer quem somos. Tudo não deve passar de um mal-entendido, ou maldade de alguém que quer nos prejudicar.

VISITADOR

Se for, nada têm a temer. A visitação do Santo Ofício lhes garante misericórdia e justiça. Não desejamos servir a vinganças mesquinhas, mas precisamos ser rigorosos com os inimigos da fé cristã. Temos de destruí-los, pois do contrário eles nos destruirão.

NOTÁRIO

(Entra com a pilha de livros. Como se encontrasse uma bomba.) Livros!

BRANCA

Meus livros! São meus! Que vai fazer com eles?

VISITADOR

Sabe ler?

BRANCA

Sei

(...)

VISITADOR

(Entrega os livros ao Notório.) Todos esses livros são reprovados pela Igreja; vamos levá-los.

BRANCA

Também a bíblia?!

NOTÁRIO

Em linguagem vernácula!

(...)

SIMÃO

Em linguagem vernácula. (Depois de uma pausa, volta-se contra ela.) Eu bem lhe disse... eu bem que me opus sempre... Esses livros — para quê? Uma moça aprender a ler — para quê? Que ganhamos com isso? Estamos agora marcados.

Gomes, 2012.

ANEXO 10 – Excerto textual da obra “O Santo Inquirito”.

BRANCA

Mas não... eu não irei... não irei... (Corre para a direita, mas aí surge um guarda que lhe barra a fuga; corre para a esquerda e aparece outro guarda, que a obriga a retroceder.)

PADRE

É inútil, Branca. Perdeu sua liberdade, pelo mau uso que fez dela. Melhor para você que não tente fugir e se entregue à misericórdia dos seus juízes. Eles tudo farão para salvá-la.

(...)

Segundo Ato

BRANCA

(Deitada de bruços, atrás da grade. Sua atitude revela abandono e perplexidade. Há um longo silêncio, antes que ela comece a falar.) Se ao menos eu pudesse ver o sol... (Pausa.) Será que é essa a melhor maneira de salvar uma criatura que está na mira do Diabo? Tirar-lhe o sol, o ar, o espaço e cerceá-la de trevas, trevas onde o Diabo é rei? (Dirige-se à plateia.) [...] . É justo, senhores, que para me livrar dele me entreguem a ele[...]. Há alguém em perigo e que precisa ser salvo, mas não sou eu!

(...)

VISITADOR

Ajoelhe-se.

BRANCA

Ajoelhar-me diante de vós? Com ambos os joelhos?

VISITADOR

Sim, com ambos os joelhos.

BRANCA

Perdão, mas não posso fazer isso.

VISITADOR

Por que não?

BRANCA

Porque ninguém deve ajoelhar-se diante de uma criatura humana.

(...)

NOTÁRIO

(Apresenta-lhe os Evangelhos.) Jura sobre os Evangelhos dizer toda a verdade?

BRANCA

(Hesita.) Toda a verdade? Como posso prometer dizer toda a verdade, se nem sequer sei sobre que vão interrogar-me?

(...)

VISITADOR

A Igreja, Branca, a sua Igreja, está diante de um perigo crescente e ameaçador. Toda a sociedade humana, a ordem civil e religiosa, construída com imensos esforços, toda a civilização e cultura do Ocidente, estão ameaçados de dissolução.

BRANCA

E sou eu, senhor, sou eu a causa de tanta desgraça?!

VISITADOR

Não é você, isoladamente; são milhares que, como você, consciente ou inconscientemente, propagam doutrinas revolucionárias e práticas subversivas. Está aí o protestantismo, minando os alicerces da religião de Cristo. Estão aí os cristãos-novos, judeus falsamente convertidos, mas secretamente seguindo os cultos e a lei de Moisés.

BRANCA

Se alguém converteu-se, sem estar de fato convicto, é que foi obrigado a isso pela força. (Repete as palavras do pai.) O ódio não converte ninguém.

(...)

VISITADOR

Tudo isto quer dizer, Branca, que seu avô, cristão-novo, continuava fiel aos ritos judaicos. E que os praticava em sua própria casa.

BRANCA

É possível. Se o batizaram à força, era justo...

(...)

VISITADOR

Cuidado com as palavras, Branca!

BRANCA

Uma pessoa deve ser fiel a si mesma, antes que tudo. Fiel à sua crença.

(...)

BRANCA

Todos são obrigados. Obrigados a denunciar, a prender, a torturar, a punir, a matar. Mas obrigados por quem?

(...)

PADRE

Isso quer dizer que você será entregue à justiça secular, que a julgará por crime comum. E certamente a condenará.

(...)

BRANCA

Como? (Ela percebe.) Que fizeram com Augusto?

SIMÃO

(Faz uma pausa. As palavras custam a sair.) Ele não resistiu...

(...)

BRANCA

(Sua dor se traduz por um imenso silêncio. Subitamente:) E o senhor não podia ter feito nada?!

(...)

SIMÃO

Eles têm leis muito severas para aqueles que ajudam os hereges. Eu já estava com a minha situação resolvida, ia ser posto em liberdade...

(...)

BRANCA

O senhor é tão culpado quanto eles.

SIMÃO

Não, ninguém pode ser culpado de um ato para o qual não contribuiu de forma alguma.

BRANCA

O senhor contribuiu.

SIMÃO

Não matei, não executei, não participei de nada!

BRANCA

Silenciou.

(...)

PADRE

Você, Branca, vai amargar a sua vitória.

BRANCA

Eu sei. E sei também que não sou a primeira. E nem serei a última. Os guardas entram e amarram-na pelos pulsos e pelo pescoço com cordas e baraço, e a arrastam assim por uma rampa para o plano superior, onde surgem os reflexos avermelhados da fogueira.

Gomes, 2012.

ANEXO 11 – Excerto textual da obra “O Santo Inquérito”.

DIAS GOMES

Alfredo de Freitas Dias Gomes nasceu em Salvador, Bahia, a 19 de outubro de 1922. [...] Escreveu sua primeira peça teatral aos 15 anos, [...] aos 19 anos, viu sua primeira obra encenada, [...]. Nessa sua primeira fase como dramaturgo, [...] revela já a preocupação de questionar a realidade brasileira [...].

Na década de sessenta, Dias Gomes, além de outras peças, escreveu O Santo Inquérito [...]. Em 1969, pressionado pela censura, que vetara vários textos seus, e sentindo que dificilmente poderia continuar sua obra teatral, a menos que se adaptasse às novas limitações impostas pelo regime vigente, preferiu experimentar um novo meio de expressão, a televisão. Sem trair a sua temática, levou para a TV suas preocupações políticas e sociais, escrevendo uma série de telenovelas que deram ao gênero um alto nível artístico e uma linguagem própria.

NOTA DO AUTOR

Esta peça teve já várias edições e várias montagens teatrais. A última versão cênica estreou em São Paulo no dia 25 de agosto de 1977, com direção de Flávio Rangel. A presente edição, que considero definitiva, adota alguns cortes que fiz no texto e segue as rubricas sugeridas por aquele espetáculo.

DIAS GOMES

ORELHAS DO LIVRO

Dias Gomes é uma das principais figuras da renovação teatral que se processou no Brasil. [...] O Santo Inquérito é outra das grandes peças brasileiras modernas, por suas intenções artísticas e por suas preocupações sociais. Baseando-se num episódio histórico — ou lendário — como o de Branca Dias — [...] em O Santo Inquérito — Dias Gomes almeja “uma sociedade justa e tolerante, na qual o indivíduo possa desfrutar livremente e em paz de todas as maravilhosas dádivas da natureza, e transmitir aos seus semelhantes o impulso de generosidade e amor que existe no coração de todos os homens de boa fé”. Em O Santo Inquérito, Dias Gomes, mais uma vez, propõe uma mensagem “de bondade, de generosidade, de lealdade, de respeito humano”, onde o valor moral da sacrificada Branca Dias se sobreleva em relação aos seus algozes, mesquinhas criaturas cuja mente deformada as torna capazes de clamorosa injustiça e de atos de terrível crueldade.

O que sabemos e o que pensamos das personagens

Parece fora de qualquer dúvida que Branca Dias, realmente, existiu e foi vítima da Inquisição. Segundo a lenda, bastante conhecida no Nordeste, Branca foi queimada, como Joana d’Arc. A história não é tão precisa. Há controvérsia. Opinam alguns pesquisadores que, embora tendo sofrido perseguições, Branca deve ter morrido na cama, como os generais. Mas nenhum põe a mão no fogo. [...] Também com relação à sua nacionalidade divergem os pesquisadores, alguns dando-a como portuguesa banida para o Brasil pelas perseguições antissemitas da Inquisição lusa, no século XVI. [...] Mas a maioria afirma ter sido ela brasileira de nascimento e paraibana. Ademar Vidal chega a citar datas precisas: nascimento “na capital da Paraíba em 15 de julho de 1734, tendo sido seus pais Simão Dias e Dona Maria Alves Dias, ambos da terra de André Vidal”, e morte no “auto-de-fé de 20 de março de 1761, às seis horas da tarde, em Lisboa, no lugar onde demora o Limoeiro. Também quanto ao lugar da execução há divergência, querendo alguns que tenha sido aqui mesmo, no Brasil. Enfim, história e estória entram em choque e esta é uma briga para historiadores e folcloristas. A mim, como dramaturgo, o que interessa é que Branca existiu, foi perseguida e virou lenda. A verdade histórica, em si, no caso, é secundária; o que importa é a verdade humana e as ilações que dela podemos tirar. Se isto não aconteceu exatamente como aqui vai contado, podia ter acontecido,

pois sucedeu com outras pessoas, nas mesmas circunstâncias, na mesma época e em outras épocas. E continua a acontecer.

[...] Em Portugal e no Brasil foram os cristãos novos as maiores vítimas desse direito de punir invocado pela Igreja no poder. Quando, em 1496, Dom Manoel desposou Dona Isabel, filha dos reis católicos, esta exigiu que todos os judeus fossem expulsos de Portugal antes de ela lá pisar. [...] Estes foram convertidos à força, constituindo os cristãos-novos, no íntimo fiéis à sua antiga fé. Acreditando representarem permanente perigo às instituições e à civilização cristã, a Santa Inquisição os mantinha sob severa vigilância.

[...] Até quando esses princípios serão invocados, até quando forjarão mártires como Branca e Augusto, ou criminosos por omissão, como Simão Dias? Até quando as fogueiras reais ou simplesmente morais (estas não menos cruéis) serão usadas para eliminar aqueles que teimam em fazer uso da liberdade de pensamento?

Branca é realmente culpada de heresia. [...] Mas, do princípio ao fim, ela caminha de coração aberto ao encontro de seu destino, [...] não percebe que os homens que a julgam agem segundo uma ideia preconcebida, que subverte a verdade, embora eles também não tenham consciência disso e se considerem honestos e justos. E, sem dúvida, o são, se os considerarmos segundo seu ponto de vista. Branca nada percebe até o fim, quando já é tarde demais. [...] Branca nada tem de comum com Joana d’Arc, a não ser o fim trágico. Ela não é uma iluminada, não ouve vozes celestiais, nem se julga em estado de graça. É mulher. E para a mulher o amor é a verdadeira religião, o casamento a sua liturgia e o homem a humanização de Deus. Não se julga destinada a grandes feitos, nem a uma vida excepcional. [...] é feminina, frágil e vê no prazer uma prova da existência de Deus.

[...] aqui, como em toda a peça, seguimos a lenda, procurando harmonizá-la, sempre que possível, com a verdade histórica e subordinando ambas aos interesses maiores da obra dramática. A conduta do Padre Bernardo [...] é de que ela é culpada, herege irreduzível e irrecuperável, sendo justa a pena que lhe é imposta. Também o Visitador do Santo Ofício, ao relaxá-la ao braço secular, tem a consciência tranquila [...]. Notário [...] é o que comumente chamamos “um bom sujeito”. [...] Diante do Visitador, porém, ele é um autômato. No decorrer do processo, ele se transforma na peça de uma máquina e jamais lhe passaria pela mente emperrar deliberadamente essa engrenagem. [...] Mais consciência da iniquidade de seu papel tem o Guarda — também certo da impossibilidade de modificá-lo [...].

Diz a lenda que, em noites de plenilúnio, quando o Nordeste sopra na copa das árvores, Branca desliza pelas ruas silenciosas da capital paraibana e vai visitar o noivo prisioneiro e torturado nos subterrâneos do Convento de São Francisco. Um dos mais belos aspectos da estória é esse amor e a fidelidade a ele. Mas não é apenas o amor que tem por Branca o que leva Augusto a preferir a morte a acusá-la; é a certeza de que sua vida não vale a indignidade que querem obrigá-lo a cometer. Augusto é o homem em defesa de sua integridade moral, cômico de que o ser humano tem em si mesmo algo de que não pode abrir mão, nem mesmo em troca da liberdade. Ele troca a vida pelo direito de vivê-la com grandeza, ao contrário de Simão. Neste, prevalece o sentimento de salvar-se a qualquer preço. Mesmo ao preço da própria dignidade. É a voz que não se levanta diante de uma injustiça praticada contra outrem, que não protesta contra uma violência, se essa violência não o atinge diretamente, esquecido de que as violências contra a criatura humana geram, quase sempre, uma reação em cadeia que talvez não pare no nosso vizinho. Seu receio de comprometer-se leva-o a assistir à morte de Augusto sem um gesto ou uma palavra em sua defesa. Essa omissão o torna cúmplice, como cúmplices são todos aqueles que se omitem por egoísmo ou covardia, podendo fazer valer a sua voz. Quem cala, de fato, colabora.

ANEXO 12 – Texto adaptado do artigo “Branca Dias: uma cristã-nova quinhentista na Paraíba de 1750 – História e ficção em O Santo Inquérito, de Dias Gomes”.

Anais do XIII Congresso Internacional da ABRALIC Internacionalização do Regional, 08 a 12 de julho de 2013, UEPB – Campina Grande, PB.

Branca Dias: uma cristã-nova quinhentista na Paraíba de 1750 – História e ficção em O santo inquérito, de Dias Gomes.

Profª Ms. Rosana Ramos Chaves

A personalidade histórica Branca Dias, famosa judaizante do século XVI, teve sua vida contada – e representada – de várias maneiras. Na ficção de Joana Maria de Freitas Gamboa, de 1879, Branca é uma “judia rica que, ao receber o aviso de prisão do Santo Ofício, joga toda a sua prataria num afluente do Camaragibe, depois conhecido como riacho da Prata” (Niskier, 2006, p. 14). Mello (2009) conta que, depois de atirar suas joias ao riacho, a personagem sumiu de Pernambuco “para reaparecer na Paraíba, onde vivera até ser queimada em auto-de-fé na cidade de Lisboa (Portugal).

A figura de Branca Dias aparece ainda em várias obras: no romance “O algóz de Branca Dias” (1922), de Carlos Dias Fernandes; no livro “Lendas de superstições” (1950), de Ademar Vidal; no poema de Carlos Drummond de Andrade, intitulado “Branca Dias”, do livro Discurso de primavera e algumas sombras (1994); dentre outras.

Quanto à famosa judaizante quinhentista (do século XVI), o historiador Lipiner (1969) anota que, segundo denúncia tomada a 8 de outubro de 1591, soube-se que, “na capitania de Pernambuco, João Dias e seu pai Manoel Dias, Branca Dias e seu marido Diogo Fernandes vieram degredados e penitenciados pelo Santo Ofício de Portugal, tendo Diogo Fernandes morrido na lei de Moisés” (p. 16). Wiznitzer (1966) registra que, em Pernambuco, Diogo Fernandes construiu um engenho. Branca Dias veio depois, possivelmente já julgada pela Inquisição. O casal manteve clandestinamente a prática da religião judaica, a ponto de serem responsáveis pela Sinagoga de Camaragibe (PE). Quando o visitador Heitor Furtado de Mendonça chegou a Pernambuco em 1593, Branca Dias já havia morrido, contudo, isso não impediu que fosse denunciada. Todavia, considera que, embora haja muito mais detalhes sobre a personalidade histórica Branca Dias, pernambucana, do século XVI, foi a lendária Branca Dias paraibana, do século XVIII, quem “arrebatoou a imaginação popular e se eternizou como um dos maiores mitos femininos do imaginário brasileiro” (Niskier, 2006, p. 12-13).

Na década de 1960, Dias Gomes escreveu O Santo Inquérito, peça que teve várias edições e montagens teatrais. Nessa obra literária, denunciados pelo Santo Ofício, Simão consegue salvar-se, todavia Branca é condenada à morte, acusada de heresias. O autor joga com várias versões de Branca Dias, parece não se importar com a inexatidão histórica das fontes por ele consultada para construir sua versão. Segundo ele, como dramaturgo, o que interessa é que Branca existiu, foi perseguida e virou lenda. A verdade histórica, em si, é secundária; o que importa é a verdade humana e as conclusões que dela podemos tirar. Se isto não aconteceu como aqui vai contado, podia ter acontecido (1995, p. 13).

Dentre tantas vítimas perseguidas e condenadas pelo Santo Ofício, durante todo o período colonial, não se sabe ao certo por que Branca Dias foi a que cativou o imaginário popular. O mito começou a ganhar proporções no início do século XIX, quando circulou “em Recife o rumor de que os ossos de Branca Dias teriam sido levados de Pernambuco, por ordem do Santo Ofício, e queimados” (Niskier, 2006, p. 13). A partir de então, Branca Dias teria se tornado a moça que vagueia pelas ruas, à procura de seu noivo desaparecido; ou a moça que caminha para o convento, a fim de visitar seu noivo que lá está; ou ainda, a moça que chora e geme por seu noivo que morreu nos cárceres da Inquisição.

Em santo inquerito, lenda (ficção) e história se misturam. Isso porque Dias Gomes não é um historiador. É um dramaturgo. Nesse sentido, poderíamos supor que ele tenha se guiado pelo critério de verossimilhança apresentada na Poética de Aristóteles, pois, segundo o filósofo, não “compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade” (s/a, p. 252).

Assim, a diferença entre o poeta e o historiador estaria não no meio que empregam para escrever, e sim no conteúdo daquilo que dizem. Ainda que o poeta apresente fatos passados, “nem por isso deixa de ser poeta, pois nada impede que a existência de alguns dos acontecimentos ocorridos seja verossímil ou possível, e por isso o poeta seja o criador deles”, continua Aristóteles (s/a, p. 252).

Dessa forma, o dramaturgo está livre para criar seu discurso sem se comprometer com a “verdade”, ou com a precisão dos fatos históricos. Seu discurso, portanto, está isento da obrigação de ter correspondência com o mundo, no sentido de exatidão. Vemos isso quando o dramaturgo, no contexto da obra, relata dois episódios históricos: a conversão forçada – “batismo em pé – ocorrida em 1497 e que deu origem aos cristãos-novos em Portugal e a “chacina”, ou massacre ocorrido em Lisboa, no ano de 1506, que vitimou milhares de pessoas por causa de questões religiosas. Assim, ao ambientar a peça em 1750, o dramaturgo submeteu a história à ficção, pelo fato de que tanto o pai da protagonista, Simão, quanto o seu avô, deveriam ter vivido por mais de 200 anos conforme narrado no drama.

Ao contrário da personalidade histórica que, junto com seu marido, Diogo Fernandes, praticava às escondidas o culto judaico, a protagonista de *O santo inquerito* não tinha intenção de manter viva a religião de seus ancestrais. O judaísmo praticado pela personagem não tinha qualquer valor religioso, embora estranhemos seu desconhecimento quanto ao que o Monitório definia como coisas de judeu. Contudo, lembremos que Branca Dias, filha de Simão, não é a criptojudia do século XVI. Dias Gomes (re)criou sua personagem que ajudou a popularizar a saga da judaizante do século XVI e também o mito.

No caso de *O santo inquerito*, podemos dizer que a história e provas usadas para a (re)criação da personagem foram modificadas pelo dramaturgo que, no processo de inventá-la, transformou a realidade para construir a ficção. Se as personagens não correspondem a pessoas vivas, porém nascem delas, o princípio que dirige o “aproveitamento do real é o da modificação, seja por acréscimo, seja por deformação de pequenas sementes sugestivas” (Candido, 2007, p. 66). Dias Gomes, ao selecionar o que lhe interessava, criou um mundo próprio, o da realidade ficcional.

Dentro da sua condição de ficção, e ainda que reelaborados ou deformados, muitos fatos históricos podem ser encontrados na obra literária, mas se submetem à lógica da criação literária, migrando de seu lugar histórico original para compor o conjunto ficcional da peça teatral.

De acordo com o discurso histórico, a perseguição aos judeus foi uma realidade em terras brasileiras. Expulsos da Espanha, perseguidos no Reino, restou a tantos deles, bem como a cristãos-novos, o aparente refúgio do Brasil. Aqui, devido à distância, conversos e seus descendentes pensaram poder começar uma nova vida, como católicos sinceros, ou ainda judaizando em oculto. Contudo, isso não foi possível. Ainda que a máquina eclesiástica tenha buscado hereges variados, foram os cristãos-novos suas maiores vítimas durante os três séculos em que o Santo Ofício esteve no Brasil (Cf. Maia, 1995; Novinsky, 1994; Carneiro, 1983).

Segundo o historiador Evaldo Cabral de Mello, a Branca Dias, quinhentista, foi condenada, mesmo depois de morta, e queimada em efígie. Várias de suas alunas, já adultas, a denunciaram à Inquisição, citando os ritos que haviam visto serem praticados na casa da rua dos Palhais, em Olinda. A personalidade histórica faleceu em 1588 ou 1589, depois de Diogo Fernandes. Quatro anos depois, o Visitador chegou a Pernambuco, “ordenando a prisão de

membros da família, embarcados para Lisboa, para onde teriam sido despachados igualmente os ossos da matriarca, a fim de serem queimados” (Mello, 2009, p. 92).

Antes de fazer o passado saltar do presente, e apontar para o sistema político de 1966, O santo inquerito (1995) mostrou a saga dos cristãos-novos, emblema do ser humano perseguido, subjugado, destruído em sua identidade e devido à sua identidade. Para a personagem Branca Dias, o banho no rio, despida, transformou-se em possessão demoníaca; a pronúncia do nome do noivo, Augusto, em sacrilégio, já que repetido mais do que o nome de Deus; tomar banho, por asseio e higiene, transformou-se em ritual herético; a respiração boca a boca para salvar a vida do padre Bernardo, em tentação da carne, assédio maligno. Ler a Bíblia em vernáculo, colocar uma moeda nos lábios do avô moribundo, receber a bênção mosaica, ser comparada à rainha de Sabá tornaram-se provas de que a protagonista, de fato, praticara o judaísmo. Branca Dias não conseguiu provar a inocência de seus atos e foi silenciada, como tantas outras mulheres e homens, nas mãos da Inquisição.

O santo inquerito (1995) fala de mulheres perseguidas, condenadas à fogueira; cristãos-novos que não conheciam sua história, pois foram criados e viviam como cristãos; descendentes de conversos que tentavam esconder a todo custo sua ascendência judia; o medo do confisco dos bens; a condenação do réu antes mesmo do julgado; torturas que produziam mais denúncias e mortes. Em suma, dados que poderiam vir de um texto histórico são encontrados nessa ficção de Dias Gomes. A obra literária remete, portanto, ao contexto histórico da personalidade que a inspirou e às lendas que surgiram após a existência dessa personalidade, até atingir o momento histórico em que a peça foi encenada, e ainda falar ao ser humano, independentemente da época. Utilizando a matéria histórica, dramaturgos como Dias Gomes não apenas divertiram plateias, mas provocaram a reflexão, o questionamento político-social necessário num contexto de forte patrulhamento militar, como foram as décadas de 1960 e 1970 no Brasil.

Chaves, 2013. Adaptado.

DANIELA BUONO
CALAINHO

Houve queima de bruxas e autos de fé por aqui?

NOS TEMPOS DA INQUISIÇÃO, muitos compartilhavam várias crenças mágico-religiosas misturando práticas cristãs, indígenas e africanas em nossa terra. Considerados hereges pelo Tribunal do Santo Ofício português, foram acusados de firmar um pacto com o diabo e tachados de feiticeiros pela Igreja.

Adivinhações, sortilégios, uso de amuletos protetores, feitiços para relações amorosas, confecção de unguentos e poções mágicas, práticas curativas que fugiam aos padrões da medicina oficial, cerimônias de culto a ídolos pagãos, comunicação com os mortos, benzeduras, evocações ao diabo – enfim, todo este universo de crenças e práticas encantou a população colonial. No entanto, jogou seus protagonistas nos temidos cárceres inquisitoriais.

Mas, dentre os delitos heréticos do foro da Inquisição, a feitiçaria foi um dos menos perseguidos, tanto no Brasil como em Portugal, representando apenas cerca de 3,6% os acusados deste crime nos séculos XVII e XVIII. Nenhuma bruxa foi queimada no Brasil, porque todos os casos de réus acusados pelo Santo Ofício eram enviados para Portugal e lá julgados. E, na verdade, pouquíssimos bruxos e bruxas foram queimados. A maioria deles foi penalizada com degredo e prisão. Os que receberam a sentença de morte na fogueira corresponderam a cerca de 0,6% de todos os réus daquele período. Isto prova que Inquisição não é sinônimo de fogueira. A maioria dos que subiram aos cadafalsos portugueses era de cristãos-novos supostamente judaizantes, ou seja, judeus convertidos ao cristianismo suspeitos de professarem sua fé original em segredo, alvo principal do Tribunal.

As outras penas inquisitoriais não foram menos atrozidades: degredos para regiões inóspitas em Portugal, no Brasil ou na África; trabalhos forçados nas embarcações do rei; confiscos de bens, levando muitos à pobreza e à miséria, e ainda penas socialmente humilhantes e infamantes, como açoites públicos, uso de trajes típicos de condenados pela



Saiba Mais

PAIVA, José Pedro. *Bruxaria e superstição num país sem "casas de bruxas" 1600-1774*. Lisboa: Notícias Editorial, 1997.

SCHWARTZ, Stuart. *Cada um na sua lei: Tolerância religiosa e salvação no mundo atlântico ibérico*. São Paulo: Companhia das Letras/Edusc, 2009.

SOUZA, Laura de Mello e. *O Diabo e a terra de Santa Cruz: Feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

No alto, bruxas montadas num porco, em xilogravura colonizada de 1612. Abaixo, execução de criminosos condenados pela Inquisição. No Brasil não houve autos de fé como o representado na gravura.

Inquisição e exposição à porta de uma igreja com uma vela na mão.

Os autos de fé eram símbolos inequívocos do poderio do Santo Ofício junto à população. Num domingo, saíam em procissão as autoridades inquisitoriais, eclesiásticas e também o rei, até chegarem a uma praça pública, onde estava montado um grande anfiteatro para o evento. Os condenados ouviam os sermões dos sacerdotes e, depois, a leitura pública de suas sentenças. O ápice do espetáculo era a execução dos "hereges": alguns agonizavam nas fogueiras, por serem renitentes em suas crenças, e outros eram queimados já mortos, estrangulados antes por terem se rendido à fé católica nos últimos instantes. Mas, aqui no Brasil, não tivemos nenhum auto de fé desta natureza, uma vez que o Tribunal de Lisboa centralizou todos os trabalhos dos casos relativos ao Brasil, desde o início do processo dos réus até sua sentença final. **H**

DANIELA BUONO CALAINHO É PROFESSORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E AUTORA DE *METRÓPOLE DAS MANDINGAS. RELIGIOSIDADE NEGRA E INQUISIÇÃO PORTUGUESA NO ANTIGO REGIME* (GARAMOND, 2008)



ANEXO 14 – Reprodução da página 31 da Revista de História da Biblioteca Nacional.

Dossiê Inquisição 31 out. 2011

MARIA LEÔNIA CHAVES DE RESENDE

Os índios também foram perseguidos?

QUANDO AS EPIDEMIAS grassaram nas Américas, dizimando numa guerra bacteriológica boa parte das populações indígenas; quando a exploração do trabalho dos nativos pelos colonos levou à escravidão indiscriminada; quando a atuação das ordens religiosas reduziu os índios nas missões, ainda assim não foram esses todos os desafios que os povos indígenas enfrentaram. Outro ainda estava por vir: a atuação do Tribunal do Santo Ofício.

Estudos indicam que 33 índios e mamelucos foram prisioneiros da Inquisição em Lisboa entre os séculos XVI e XVIII. Mas, se levarmos em conta as denúncias, o número de casos é bem maior. Somente no século XVIII foram registradas 273 denúncias contra índios e descendentes mestiços de diferentes procedências étnicas por diversas razões.

Uma índia de nome Narcisa, por exemplo, foi acusada em Vila de Borba Nova, em 1755, de fazer um malefício: uma boneca, com cabelos, ossos de peixes, retalhos de roupas rotas e amarrilhos, tudo cravado com agulhas e alfinetes. Ao desmanchar a boneca, a irmã da enferma, Benta de Souza, teve as mãos feridas em chagas sem que houvesse curativo, a não ser com exorcismos e azeite bento.

Narcisa e mais 157 índios acusados de feitiçaria e práticas mágicas não escaparam dos agentes da Inquisição. Outros foram envolvidos em roubo, venda de hóstias consagradas para a produção de amuletos – as populares bolsas de mandinga – ou cartas de tocar, que são os escritos usados como magia amorosa para seduzir o amado.

Havia ainda índios que, por virtuosismo, descobriam os malefícios com adivinhações, por meio de quibando, uma prática de adivinhação, recorrendo a peneiras e tesouras. Nomeavam seus malefeitores e desenterravam as velhacarias. Um caso célebre é o de outra índia, Sabina, em Belém, que atendia o próprio governador do Grão-Pará, João de Abreu Castelo Branco.

O Tribunal foi mais rigoroso com aqueles que se consagraram em verdadeiros rituais gentílicos, tão mais espantosos aos ouvidos do inquisidor. Vários índios foram acusados de beber jurema e “descer demônios”, enquanto o mestre tocava o maracá entoando a dança embalada pela cantoria indígena. Uma dessas descrições é a de D. Souza e Castro, índio principal dos tabajaras, que foi dar conta pessoalmente à Mesa do Santo Ofício, em Lisboa, em 1720. Contava por meio de seu intérprete, o padre Antônio Leal, que a índia Antônia Guiragasu “invocava os demônios que lhe respondiam várias perguntas do outro mundo”. Para isso, “tomava umas grandes fumaças de tabaco de cachimbo até ficar como fora de si”.

Outro motivo de delações foi a bigamia. Das 78 denúncias, 24 foram processados, mas não há sentença final em 17 deles. Outros seis foram tomados como “casos extraordinários de absolvição” pela “ignorância e rusticidade” dos índios. Essa sentença “benevolente” não poupou Custódio da Silva, em 1741. Aos 28 anos, prestou seu depoimento por meio de um intérprete. Foi julgado e qualificado como bigamo. Condenado, abjurou de leve, por ser suspeito de ferir os preceitos da fé católica. Sob o olhar de uma multidão, fez auto da fé na forma costumeira. Foi açoitado pelas ruas de Lisboa até a Igreja de São Domingos, onde, na presença do rei D. João V, do príncipe e dos infantes D. Pedro e D. Antônio, inquisidores, ministros e toda a nobreza, foi sentenciado ao degredo por cinco anos para trabalhar nas galés de Sua Majestade.

Como se vê, essas narrativas extraordinárias mostram o quanto ainda precisamos conhecer sobre a história do nosso Brasil indígena. **H**



Saiba Mais

CARVALHO JR. “Índios hereges”. in *Índios cristãos. A conversão dos gentios na Amazônia Portuguesa (1653-1769)*. Campinas: IFCH/Unicamp, 2005 (Tese de doutoramento).

VAINFAS, Ronaldo. *A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Ao fundo, gravura do século XVI mostra um chefe indígena sendo queimado pela Inquisição. Além de epidemias e escravidão, os índios ainda tiveram que enfrentar o Tribunal do Santo Ofício.

MARIA LEÔNIA CHAVES DE RESENDE É PROFESSORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI E AUTORA DE “DEVASSAS GENTÍLICAS: INQUISIÇÃO DOS ÍNDIOS NA MINAS GERAIS INQUISITORIAL”. IN RESENDE, MARIA LEÔNIA CHAVES DE. BRUGGER, SÍLVIA MARIA JARDIM (ORGS.) CAMINHOS GERAIS ESTUDOS HISTÓRICOS SOBRE MINAS (ED. UFSJ, 2005)

ANEXO 15 – Trecho da obra “Migração e Intolerância”.

A intolerância coloca-se antes de qualquer doutrina. Nesse sentido, a intolerância tem raízes biológicas, manifesta-se entre os animais como territorialidade, baseia-se em relações emocionais, muitas vezes superficiais – não suportamos os que são diferentes de nós porque têm a pele de cor diferente, porque falam uma língua que não compreendemos, porque comem rãs, cães, macacos, porcos, alho, porque são tatuados...

A intolerância em relação ao diferente ou ao desconhecido é natural da criança, tanto quanto do instinto de se apossar de tudo o que deseja. A criança é educada para a tolerância pouco a pouco, assim como é educada para o respeito à propriedade alheia. [...] Infelizmente, se todos chegam ao controle do próprio corpo, a tolerância permanece um problema de educação permanente dos adultos, pois na vida cotidiana sempre estamos expostos ao trauma da diferença.

[...] No entanto, não são as doutrinas da diferença que produzem a intolerância selvagem: ao contrário, estas desfrutam de um fruto de intolerância preexistente. Pensemos na caça às bruxas. Ela não foi produto de épocas obscurantistas, mas da era moderna. [...] essa doutrina conseguiu se impor por que já existia uma desconfiança popular em relação às bruxas. [...] Mas sem essas crenças populares, uma doutrina da bruxaria e uma prática sistemática da perseguição não teriam condições de difundir-se.

[...] A intolerância mais perigosa é exatamente aquela que surge na ausência de qualquer doutrina, acionada por pulsões elementares.

Eco, 2020, p. 42-46.