



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

HELENA RAGUSA

**A HISTÓRIA DOS CRISTÃOS–NOVOS NO BRASIL
COLONIAL E A ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS:
UM ESTUDO COMPARATIVO**

Londrina
2012

HELENA RAGUSA

**A HISTÓRIA DOS CRISTÃOS–NOVOS NO BRASIL
COLONIAL E A ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS:
UM ESTUDO COMPARATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Londrina, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História – Área de Concentração em História Social – Linha História e Ensino.

Orientadora: Ana Heloísa Molina

Londrina
2012

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R146h Ragusa, Helena.

A história dos cristãos-novos no Brasil colonial e a escrita nos livros didáticos: um estudo comparativo / Helena Ragusa. – Londrina, 2012. 191 f. : il.

Orientador: Ana Heloísa Molina.

Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Judeu-cristãos – Historiografia – Brasil – Teses. 2. História do Brasil – Estudo e ensino – Teses. 3. Brasil colônia – Teses. – 4. História – Livro didático – Teses. 5. Cristãos – Historiografia – Teses. I. Molina, Ana Heloísa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 930.1:37.02

HELENA RAGUSA

**A HISTÓRIA DOS CRISTÃOS–NOVOS NO BRASIL COLONIAL E A
ESCRITA NOS LIVROS DIDÁTICOS:
UM ESTUDO COMPARATIVO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Londrina, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História – Área de Concentração em História Social – Linha História e Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Ana Heloísa Molina
UEL – Londrina – PR

Prof Dr Arnaldo Pinto Junior
UFES – Vitória – ES

Prof Dr Marco Antônio Soares
UEL – Londrina – PR

Londrina, 2 de abril 2012.

*Para meus amados e queridos
pais Silvestre e Emiliana,
e para André*

AGRADECIMENTOS

Uma das certezas que tive no percurso dessa pesquisa é que este trabalho é fruto das muitas contribuições, sugestões e encaminhamentos de várias pessoas que acompanharam minha trajetória e que se encontram tanto no meio acadêmico como também fora dele.

Primeiramente gostaria de agradecer aos meus alunos do colégio St. James de Londrina, por terem despertado um anseio há muito desejado, porém, até então engavetado. À minha orientadora e amiga, Profa Dra Ana Heloísa Molina, por ter acreditado em mim e nesta pesquisa. A ela os meus mais sinceros agradecimentos, pelas sugestões, críticas e elogios que levaram à constituição da mesma.

Agradeço também à Universidade Estadual de Londrina, que logo cedo passei a chamar de minha 2ª “casa”. Como uma estrangeira, numa terra desconhecida, foi na UEL que estabeleci durante minha trajetória de graduanda, e depois, na especialização, os laços que me acompanham até hoje. Ao programa de Pós-Graduação em História Social da mesma; à CAPES pelo financiamento desta pesquisa e aos seus professores, especialmente a Márcia Elisa Teté Ramos, Maria de Fátima Cunha, José Miguel Arias Neto, Paulo Alves, Claudia Martinez, entre outros. Aos funcionários Claudio e Rosely, pela paciência, carinho e presteza em atender prontamente as dúvidas e necessidades que surgiram ao longo do caminho.

Ao Prof Dr de minha banca, Marco Antônio Soares, pelas contribuições em minha qualificação, além da generosidade em compartilhar o conhecimento e o material, alguns livros de acervo próprio, edições raras, que me ajudaram a compreender as múltiplas possibilidades de pensar e de descrever o cristão-novo. E Arnaldo Pinto Junior, também pela disponibilidade e atenção na leitura do texto e nas suas contribuições que foram deveras importantíssimas, e me guiaram para um caminho o qual considero árduo e de difícil compreensão. Enfim, pelos inúmeros incentivos que me deram, agradeço a seriedade e o carinho para com este estudo cujas críticas e sugestões se fazem aqui presentes.

À Profa Daniela Levy, que carinhosamente me atendeu em seu espaço no Laboratório de Estudos sobre a Intolerância da Universidade de São Paulo(LEI/USP). À acolhida que me foi proporcionada pelo Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, especialmente, aos professores Paulo Valadares e Lúcia Chermont cujo

suporte foi de grande valia ao desenvolvimento deste trabalho. Assim como Sérgio Mota e Silva, a quem também devo parte dos meus agradecimentos.

Aos amigos: Teté, pelo incentivo de levar adiante o estudo do tema e pelas inúmeras contribuições no decorrer deste trabalho, cuja inspiração e paixão pela História e pelo ensino da mesma são de fato contagiantes. “Miguelito”, um dos grandes responsáveis por eu ter chegado até aqui, sempre me guiando pelos caminhos tortuosos tanto da pesquisa quanto da burocracia exigidos em um Mestrado. Gilberto, amigo e professor que soube com destreza e sensibilidade dar voz às ideias e discursos por vezes um tanto confusos. Rosângela, minha terapeuta, que durante todo o processo desatou grande parte dos nós emocionais e profissionais. Renata, a quem sempre agradecerei pelos conselhos e por compartilhar suas experiências acadêmicas comigo. Daniela, pela amizade incondicional e pela capacidade de trazer leveza aos dias mais difíceis dos últimos anos. Gabriel, pelas frutíferas e inspiradoras conversas que trouxeram um fôlego maior ao tema aqui apresentado. Minha “quase” irmã Cris, com quem cresci, e que sempre demonstrou enorme respeito, amor e amizade para comigo, sempre acreditando e incentivando meus passos. A todos os demais amigos queridos, sem os quais o caminho para a conclusão deste trabalho certamente teria sido mais desgastante e cansativo. E, ao Claudiomar, que infelizmente nos deixou muito cedo, mas com quem tive o privilégio de conviver e um dos incentivadores de meu retorno à instituição, a quem deixo aqui o meu carinho especial.

Aos familiares do coração: Tia Maria Dulce, a quem eu muito admiro pela persistência, fé e pelo enorme amor à vida. Tia Céci, pelo apoio e amizade incondicional à minha família em todos os momentos. Tia Carol e filhas, cuja casa e coração sempre encontro abertos. Lucy e Mauro Granado, sogros queridos.

Por fim, agradeço a minha família: Papai, Silvestre, pesquisador incansável e professor admirável que sempre me deu asas para escolher o meu próprio caminho; e à mamãe, Emiliana, cuja história de vida foi certamente determinante para a escolha do tema. Obrigado a ambos por nunca terem desistido e sempre me socorrido em todos os percalços. À minha irmã, Giuliana e João Roberto pela acolhida enquanto estive em São Paulo. Mel, minha fiel companheira de estudo, de lazer e de amor.

Com especial gratidão dedico este trabalho ao André, meu esposo e “escudeiro”, que me deu amor, espaço e silêncio nos momentos mais críticos e felizes desta pesquisa. Seu despreendimento e paciência foram imensuráveis.

RAGUSA, Helena. **A história dos cristãos-novos no Brasil colonial e a escrita nos livros didáticos**: um estudo comparativo. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

As referências acerca dos cristãos-novos no Brasil são vastas na historiografia brasileira. Fugidos das perseguições ibéricas, milhares de judeus convertidos vieram se estabelecer na colônia com o intuito de aqui construir uma nova vida. Cada vez mais surgem estudos que dedicados ao tema, apontam para as múltiplas possibilidades de se trabalhar com esses personagens, tendo em vista, as redes que aqui formaram envolvidos em uma série de atividades em diversos espaços e tempos diferentes. Nosso interesse consiste em analisar a presença de tais indivíduos em alguns livros didáticos, tanto àqueles voltados para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, e que possuem em sua temática a História do Brasil, remontando à época do Descobrimento. O objetivo é perceber a forma como esses agentes vem sendo representados pela escrita da história apresentada por esses manuais, considerando, sobre esses últimos, o complexo universo que os constituem. Os cristãos-novos estiveram presentes durante todo o período de nossa colonização, podendo ser encontrados na sociedade que passaram a integrar, uma série de elementos de sua cultura que ainda se fazem presentes nos dias de hoje. Através de fontes variadas, tais como os próprios livros didáticos, este estudo visa compreender como se constrói o conhecimento histórico acerca de nossa formação frente a uma sociedade predominantemente cristã, o que acreditamos influenciar significativamente no tipo de ensino e aprendizagem pretendido pelas escolas e pelos agentes que as constituem como é o caso dos livros didáticos, parte da cultura material escolar.

Palavras-chave: Cristão-novo. Livro didático. Brasil colônia. Ensino de história.

RAGUSA, Helena. **The history of new-christians in colonial Brazil and the writing in the textbooks:** a comparative studie. 2012. 191 f Dissertation (Master in the Social History) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

The references about the New Christians in Brazil are vast in the Brazilian historiography. Fleeing from the Iberian persecutions, thousands of converted Jews came to establish themselves in the colony where they intended to build a new life. It is to be noted the increasing number of studies on this subject aiming at the multiple possibilities of working with these characters, bearing in mind, the community groups they formed here, something that allowed for their involvement in a series of activities within various and different space and time. Our interest is that of analyzing the presence of these individuals in some textbooks, the ones adopted in the Medium and High Schools for the teaching of the History of Brazil, and going back to the time of its Discovery. It is our goal to understand the way these characters have been presented in the writing of the history textbooks, taking into consideration, their inherent complexity. The New Christians were a confirmed presence during the whole colonization period. They can be found in the society they began to be a part of, thus having a series of elements of their culture still present nowadays. Through several sources, such as our own textbooks, this study intends to comprehend how the historical knowledge was built concerning our formation within a predominantly Christian society. It is our view that such matter meaningfully influences the kind of teaching and learning intended by the schools, as shown in the textbooks which are part of the school material culture.

Keywords: New christians. Textbooks. Colonial Brazil. History teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Sinagoga Kahal Zur Israel	111
Figura 2	– O Recife Holandês.....	116
Figura 3	– Descrição de Obra	117
Figura 4	– O Mercado De Escravos Na Rua Dos Judeus (Zacharias Wagener, 1614-1668)	117
Figura 5	– Comunidade Rochedo de Israel.....	118
Figura 6	– Excerto de Marurício de Nassau por Boris Fausto.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTD	Frère Théophile Durand
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
LDP/PR	Livro Didático Público do Paraná
LEI/USP-SP	Laboratório de Estudos da Intolerância da Universidade de São Paulo – São Paulo
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
JCA	Jewish Colonization Association

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRICO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS EM TORNO DO CRISTÃO-NOVO NA COLÔNIA BRASILEIRA	34
1.1 QUEM SÃO OS CRISTÃOS-NOVOS	34
1.2 JUDEUS CONVERSOS NO TERRITÓRIO ESPANHOL: PERSEGUIÇÃO E DIÁSPORA	39
1.3 A CHEGADA A PORTUGAL	42
1.4 A PRESENÇA JUDAICA NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA BRASILEIRA: UM BALANÇO	50
1.5 CRISTÃOS-NOVOS NO BRASIL PORTUGUÊS: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE	62
CAPÍTULO 2 – LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS 1980-2007	75
2.1 CURRÍCULO – UMA BREVE DISCUSSÃO	75
2.2 LIVROS DIDÁTICOS – ALGUMAS REFLEXÕES.....	79
2.3 ATENTANDO PARA UMA ESCRITA: O CRISTÃO-NOVO COMO NOVO SUJEITO HISTÓRICO	85
CAPÍTULO 3 – A REPRESENTAÇÃO DOS CRISTÃOS-NOVOS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UM ESTUDO COMPARATIVO	106
3.1 UMA ANÁLISE DE FONTES: OS CRISTÃOS-NOVOS EM CENA	106
3.2 O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DO PROFESSOR NO ESTADO DO PARANÁ.....	125
3.3 OS PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA	132
CAPÍTULO 4 – O ESTUDO DOS CRISTÃOS-NOVOS NO BRASIL COLÔNIA SOBRE A ÓTICA ISRAELITA: ESTUDO DE CASO	140
4.1 A PRESENÇA ISRAELITA NO ESTADO DE SÃO PAULO: DOS TEMPOS DA COLÔNIA AOS DIAS DE HOJE	140
4.2 AS PRIMEIRAS ESCOLAS JUDAICAS NO BRASIL: O INÍCIO.....	144

4.3	A EDUCAÇÃO PARA A COMUNIDADE JUDAICA: INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE NO ESTADO DE SÃO PAULO	148
4.4	O CRISTÃO-NOVO NA OBRA DE RENATO MEZAN: ALGUNS APONTAMENTOS.....	152
4.5	O CRISTÃO-NOVO NA CULTURA MATERIAL ESCOLAR DE <i>CHEDER</i> : ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	157
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	FONTES	174
	REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO

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. Ele gostaria de deter-se acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso.

Walter Benjamin

O presente trabalho *“A história dos cristãos-novos no Brasil colonial e a escrita nos livros didáticos: um estudo comparativo”* tem por objetivo analisar a escrita produzida em torno dos cristãos-novos na literatura didática, tanto a que abarca a década de 1980 quanto àquela que se refere aos dias atuais. São várias as funções que o livro didático assume no processo escolar, ao mesmo tempo em que difunde determinados fatos e personagens de nossa História, os reelabora conforme a época e as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que se pretendem apresentar. Sobre esse aspecto, procurar-se-á perceber as diversas representações existentes nas escritas produzidas pelos livros didáticos aqui selecionados, comparando-as e mostrando as diferentes nuances e aproximações entre um e outro.

Além de trabalhar com os livros didáticos escolhidos para essa pesquisa, buscaremos também apoiarmo-nos na fonte de caráter bibliográfico que corresponde à atuação dos cristãos-novos na América Portuguesa. Investigaremos as causas que os trouxeram para cá, a forma como se deu sua integração e o ocultamento de suas origens que, em alguns casos levou ao completo apagamento. Em um terceiro momento, focaremos nosso trabalho na análise dos textos veiculadas em escolas de orientação judaica, observando a construção e a narrativa desse período histórico nesses materiais didáticos.

Envolvida com o ensino de História desde o ano 2000, tendo atuado no segundo ciclo correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental e, alguns desses no Ensino Médio na rede estadual de Londrina, tive como principal ferramenta de trabalho o livro didático.

Foi mais precisamente ao final de 2008, durante minha prática em sala de aula, numa 6ª série – atual 7º ano do Ensino Fundamental - que surgiu, o

tema do cristão-novo. Ao aplicar uma atividade proposta pelo livro didático utilizado na escola, um aluno me chamou a atenção ao identificar a presença do cristão-novo no texto que estudávamos e me questionou sobre quem viria a ser aquele personagem. Seria segundo ele “um cristão novinho de idade”, ou se tratava de alguém que havia acabado de “se tornar cristão”?

Ao recorrer ao livro no intuito de responder às questões colocadas pelo aluno, percebi de que se tratava de uma passagem, mas que aquele termo “cristão-novo” se encontrava num espaço vazio, ou seja, desconectado dos textos e das imagens que aquele manual trazia. Não havia nenhuma referência ou qualquer explicação – nem mesmo na bibliografia trazida pelo livro, ou no glossário - sobre quem viria a ser aquele personagem que ali se encontrava.

De certo modo, a questão colocada pelo aluno acabou despertando o interesse de outros colegas daquela mesma turma, fato esse que me levou a buscar outras fontes que pudessem satisfazer aquilo que passei a considerar mais do que mera curiosidade, mas de conhecimento a ser buscado.

Estimulada pelo questionamento do aluno, nascia assim, o desejo de pesquisar mais a fundo sobre o cristão-novo e sua atuação no Brasil Colonial, ao mesmo tempo em que repensar alguns aspectos relacionados ao ensino da História, como por exemplo, a escrita produzida nos livros didáticos, um recurso bastante utilizado no processo de ensino e aprendizagem. Assim como Arnaldo Pinto Júnior, acreditamos que:

Os livros didáticos, produtos culturais que acompanhavam os estudos escolares há tempos, são documentos imperdíveis para reflexões acerca da atuação docente em sala de aula. Conceitos de História e de educação construídos a partir das propostas de ensino da disciplina podem ser problematizados em análises de obras didáticas (PINTO JR, 2009, p. 29).

A partir de então, percebi que figura presente no território brasileiro desde os primórdios de nossa colonização, os cristãos-novos foram e são objeto de vários estudiosos que na busca de documentos e pistas que retratem sua atuação, trazem a todo o momento aspectos inovadores em suas abordagens. No entanto, a existência de uma tradição da cultura escolar – questão que iremos discutir mais adiante - impede muitas vezes o estabelecimento de uma escrita que privilegie a

presença de outros personagens além daqueles que já se encontram bastante difundidos na História de nossa colonização.

O estudo sobre os cristãos-novos em nossa historiografia vem sendo realizado com maior ênfase desde as três últimas décadas do século XX – a exemplo dos textos de Anita Novinsky “Cristãos-Novos na Bahia: A Inquisição” e José Saraiva “Inquisição e Cristãos-Novos”¹ – nessa perspectiva, buscaremos investigar o diálogo realizado com o saber produzido na escola, mais especificamente, aquilo que vem sendo veiculado nos livros didáticos.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo visa apresentar os cristãos-novos no contexto de seu tempo de forma a compreender a complexidade desse fenômeno, bem como a trajetória historiográfica em torno desse indivíduo, sobre diferentes representações nos mais variados espaços e em diferentes temporalidades.

O segundo capítulo baseia-se no recorte temporal que se segue dos anos de 1980 e 2007, entendendo que num primeiro momento o Brasil passava pelo processo de redemocratização e seus desdobramentos atingir-se-ão todos os setores e classes que compunham a sociedade e, no outro ponto, a produção de manuais didáticos com vista à avaliação do PNLD, referente ao Edital PNLD 2008, nos parece bastante propícia para verificarmos como as discussões abarcadas naquele primeiro momento vieram a se consolidar.

Na década de 1980, num cenário de lutas, debates, greves, reformas e denúncias, o tema da democracia atingiu diretamente o setor da educação, culminando na promulgação da Constituição de 1988, sendo referendado mais tarde, pela LDB nº 9394/96. Nesse contexto onde os educadores desempenharam um papel fundamental pela mudança da situação educacional do país, no que concerne a disciplina de História, seu ensino passou a ser repensado e uma série de propostas e discussões apontaram para a necessidade de reformulações nas várias instâncias que o abarcavam, ou seja, os currículos e os programas nas várias Secretarias Estaduais e Municipais da Educação; na

¹ Tanto Novinsky (1972) quanto Saraiva (1994), possibilitam uma maior clareza sobre os cristãos-novos e o contexto em que estavam inseridos, bem como, analisar as causas que levaram ao processo de conversão ocorrido em Portugal no ano de 1497.

legislação, por meio de revisões e questionamentos; e, por fim, o papel dos manuais didáticos, tidos até então como “vilões” por seu caráter exclusivo e conservador².

O estudo dos reflexos dessas mudanças e propostas ocorridas no Ensino de História da década de 1980, passando pela década 1990 e chegando até os nossos dias, foi o caminho percorrido neste capítulo na tentativa de observar as mudanças e permanências que se fazem presentes nos manuais didáticos, mais entendidos sob o viés da teoria foucaultiana como *microdispositivos* de poder, fonte fundamental – ainda que ambígua e polêmica - de estudo e pesquisa no processo de ensino e aprendizagem.

No terceiro capítulo buscamos fazer uma comparação entre a escrita produzida pelos livros didáticos analisados. Destacamos aqui, entre os outros textos, a utilização do livro didático público do Paraná, o livro do professor, lançado no final de 2006, pela Secretaria de Estadual de Educação.

No quarto e último capítulo dessa pesquisa, realizamos a mesma abordagem metodológica utilizada no capítulo anterior, porém, nos voltamos especificamente para o material didático produzido pela comunidade judaica. Nosso objetivo é perceber a forma como os cristãos-novos foram percebidos por esse grupo e de que maneira sua atuação é interpretada no contexto que permeia nossa colonização.

O levantamento bibliográfico realizado apontou a existência de um expressivo número de trabalhos sobre os cristãos-novos no Brasil, com diferentes interpretações e leituras sobre a presença de tais personagens em nosso território, referentes ao período que compreende a colonização, conteúdo correspondente ao Ensino Fundamental - 2º ciclo – e Ensino Médio. Uma das finalidades foi trabalhar com a ideia de que tais personagens tiveram participação no processo de formação da sociedade brasileira e, durante todo o período colonial, dando um diferente enfoque sobre os conteúdos apresentados nesses materiais em relação a estes personagens e ao papel que exerceram aqui.

De acordo com Jane B. Glasman, a origem judaica ou criptojudica de descobridores e colonizadores do Brasil se faz controversa ainda nos dias de hoje, pois, trata-se de:

² De acordo com Kátia Abud, o livro didático na década de 1980 era bastante conservador, no sentido de “seguir os tópicos sugeridos pelos conteúdos dos programas curriculares, colocando em segundo plano os objetivos e as propostas de uma História crítica” (ABUD, 1984, p. 82). Para ela faltava o questionamento em relação aos itens que compunham os programas.

Incontáveis cristãos-novos, alternando durante séculos uma vida como judeus assumidos e marranos, praticando o judaísmo secretamente, de acordo com os ventos políticos, sob o domínio holandês ou a atuação da Inquisição, variando de um clima de maior tolerância e liberdade à total intolerância e repressão (Glasman, 2005, s/p).

Dessa forma, a relevância desta pesquisa, isto é, de se pensar sobre a atuação do neocristão na formação da sociedade brasileira e a escrita que dele se faz nos livros didáticos, está em tornar-se mais um elemento a ser pensado na construção historiográfica apropriada por esse material, entendido como objeto de ensino central do processo educativo, os manuais ocupam 40% dos estudos voltados para essa área. (FONSECA, 2006, p. 30).

Kazumi Munakata afirma que “o livro didático é já um fato não se trata mais de decidir se deve usá-lo ou não, mas de usá-lo bem” (MUNAKATA, 1997, p. 45). Nesse sentido, embora o propósito deste trabalho não consista em realizar uma análise sobre as tendências historiográficas adotadas pelos livros didáticos, admitimos o livro didático como artefato cultural, indo além de uma ferramenta de socialização do conhecimento produzido no meio acadêmico, o que nos leva de certa forma a observar como os conteúdos estão sendo elaborados, em meio a uma dinâmica mercadológica que define aquilo que irá ser veiculado, e aquilo que será excluído. Sobre a produção didática recente, por exemplo, é fácil verificar que muito pouco daquilo que é contemplado na historiografia chega a ser incorporado pelos livros didáticos e, quando o são, tem o sentido de ilustrar temas políticos e econômicos com cenas cotidianas (CAIMI, 1999, p.28).

Essa relação entre o ensino de História e produção historiográfica demonstra que, os avanços no sentido de uma aproximação mais consistente entre os saberes produzidos são demasiados tímidos. No entanto, essa distância constatada entre um saber e outro, não nos remete, como ocorre para alguns estudiosos, à ideia da transposição³ que carrega em si a imagem de uma escola conservadora, que não passa de “um mero agente de transmissão de saberes elaborados fora dela”, como demonstra André Chervel (1990, p. 182), em seu estudo acerca das disciplinas escolares.

³ Sobre essa questão ver “La transposición didáctica. Del saber sábio al saber enseñado” (CHEVALLARD, 2000).

E em se tratando dos manuais didáticos, um dos nossos objetos de estudo, acreditamos assim como Ana Maria Monteiro que muito mais do que associarmos o livro didático à uma ideia de transposição do conhecimento científico para o saber escolar, *“os autores de livros, ao produzirem suas obras, expressam leituras, posicionamentos políticos, ideológicos, pedagógicos”* (MONTEIRO, 2009, p. 175). Não devemos pensar o mesmo como uma “compilação” de textos de outros autores ou como um “fluxo oriundo do saber acadêmico”, mas sim como:

Textos que apresentam a mescla dos conteúdos selecionados, com a organização textual, o (s) gêneros discursivos utilizado (s), a elaboração didática realizada, as opções feitas quanto a exemplos, analogias, ilustrações, comparações, referências temporais e espaciais, entre outros aspectos, apresentam uma expressão do saber escolar que traz implícita a visão que os autores têm sobre o que e como ensinar, e também sobre os processos de aprendizagem e as expectativas quanto ao que consideram que deva ser aprendido” (Idem, p. 188).

É a partir da noção de cultura escolar que remetemos nossa análise, uma vez que entendemos o livro didático como parte dela, como um produto dessa cultura que influencia diretamente na sua elaboração. Para tanto recorreremos a Dominique Julia, e seu pronunciamento na conferência de encerramento do XV Congresso da Associação Internacional de História da Educação, tendo mais tarde publicado um artigo, que define a cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização (JULIA, 2001, p. 10).

Refletindo sobre a questão das finalidades, mais especificamente no que se refere à finalidade religiosa, é que trazemos essa discussão para o ensino escolar brasileiro desde seus primórdios até os dias de hoje. De acordo com Anne-Marie Chartier, embora não se creia mais no papel cristianizador das escolas, nos países que sofreram a colonização, como é o caso do Brasil, a dominação cultural exercida pelo Ocidente, impondo seus modos de pensar, suas categorias, suas

referências e seus sistemas de valores promoveram certamente uma educação pautada no cristianismo (CHARTIER, 2005, p.18).

Maria Inês Sucupira Stamatto, explica em seu estudo acerca dos livros didáticos de história, que mesmo tendo surgido no século XVI algumas obras sobre a história da América Portuguesa, a ênfase nos estudos históricos era nos autores da Antiguidade Clássica ou na cronologia dos feitos militares e reinados portugueses, e, na História da Igreja. Durante a administração pombalina, foi criado um sistema de educação que controlado pelo governo português, tendo como predomínio a Pedagogia Tradicional e organizada pelos jesuítas, trazia os compêndios para os anos iniciais de escolarização tendo como foco principal os preceitos religiosos e os bons costumes⁴ (STAMATTO, 2009, p. 134).

Tendo em vista a inexistência de uma política nacional tanto para o ensino de História quanto para o livro didático até a década de 1930, a referência adotada aqui no Brasil para o estudo da história pautou-se no modelo francês, estruturado a partir da tradução de compêndios franceses, quando não adotavam-se diretamente os manuais em língua francesa. Dessa forma, a história da Civilização Ocidental foi inculcada no ensino de história, relegando assim, a história da pátria (CAIMI, 1999, p. 34).

O rompimento com o modelo pedagógico francês vai ocorrer, quando os manuais didáticos passam a ser produzidos no Brasil, sob uma política de educação que atendia ao contexto da época. A implantação do Estado Novo trazia dentre outros, uma preocupação em reafirmar uma determinada história nacional em consonância com o fortalecimento da figura do líder de governo da época (Idem, p. 36-37). De qualquer forma os efeitos do ensino de História proposto no Brasil no período imperial, ainda parecem determinar os conteúdos a serem escolhidos e ensinados pelas escolas, seja nos programas oficiais, ou nos livros didáticos.

Mesmo quando Chervel aponta para as disciplinas escolares como disciplinas autônomas, isto é que devem ser compreendidas além de possíveis combinações de saberes e métodos pedagógicos, mas que se constituem pela escola, na escola e para a escola (CHERVEL, 1990, p. 180-181), ou ainda quando Julia de maneira mais enfática define-as como um “produto específico da escola” (JULIA, 2001, p. 33), ambos percebem o efeito das finalidades que:

⁴ Nesse caso os bons costumes aqui referidos estariam associados àqueles que se encaixavam dentro de uma moral cristã.

Diferenciadas em função principalmente, das posições contraditórias das instâncias que promovem o ensino, sociedade civil, igrejas ou estado nacional, permeiam a seleção curricular e a configuração das disciplinas escolares em cada estabelecimento de ensino particularmente, ainda que sempre exista algum espaço para a resistência e para as ações de transgressão, com as respectivas punições reguladas pelos poderes instituídos e ao qual a escola está vinculada (GATTI JR, 2007, p. 22).

Acreditamos aqui, que mesmo tendo sido redefinido o papel da escola, isso não elimina antigos hábitos, posturas e práticas. Ainda que o ensino deva “ordenar, depurar, aprofundar, sistematizar e criticar os estímulos externos” (SACRISTÁN, 2000, p. 122).

A existência de uma herança cristã no sistema educacional brasileiro nos chama a atenção quando questionamos a ausência dos cristãos-novos na escrita da História do Brasil Colônia nos livros didáticos, afinal, “a educação do tipo escolar, a consciência de tudo o que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita” (FORQUIN, 1993, p. 15). Além do mais:

Se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe sempre também necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdo da educação (Idem, p. 10).

Num estudo bastante interessante acerca das elites católicas do Brasil e sua atitude em relação aos judeus, Graciela Ben-Dror (2007), busca compreender a posição desse grupo diante da imigração judaica para o Brasil na década de 1930, indagando sobre a postura da Igreja Católica brasileira frente aos judeus, a influência que seus membros poderiam ter exercido no clima político e intelectual em relação aos judeus, e se contribuíram para um clima de hostilidade em relação a eles. Tais questionamentos levantados pela autora são elucidados ao longo do trabalho, de forma bastante detalhada no sentido de possibilitar ao leitor uma dimensão sobre os reflexos da atuação e o posicionamento da Igreja Católica em relação aos judeus nos mais diversos setores da sociedade.

Embora a pesquisa esteja voltada para um período específico de nossa história – década de 1930 - nos chama a atenção o fato de que em uma das hipóteses levantadas pela autora acerca do comportamento da Igreja Católica em

relação aos judeus, a instituição possuía grande influência sobre as decisões políticas e sobre a sociedade, embora negasse qualquer possibilidade de uma postura anti-semita ou racista. Seu discurso pautava-se na justificativa de que tratava-se apenas de uma “preocupação com a preservação da identidade católica brasileira” (BEN-DROR, 2007, p. 224):

A identificação entre os termos “católico” e “brasileiro” como sinônimos da identidade nacional brasileira era corrente no clero durante os anos de 1920, e contribuiu para rotular o judeu como inimigo do cristianismo e indesejável para o Brasil. Entre os anos de 1930 e 1940, essa posição foi expressa repetidamente (Idem, *Ibidem*).

O que estamos tentando mostrar, é que desde os tempos da colonização, a sociedade esteve submetida a uma forte influência cristã que até mesmo após a reforma educacional pombalina⁵, se manteve.

Embora referindo-se à um contexto diferente, a atitude da Igreja Católica frente a presença judaica no Brasil, no período varguista, não se difere muito daquela que se tinha sobre os neocristãos na América Portuguesa. A rejeição aos judeus, ou descendentes dos mesmos ocorreu por parte da instituição de forma a interferir nas relações que aqui estabeleceram, nas atividades desempenhadas por eles, nas regiões em que se fixaram, enfim, na forma como foram se inserindo em nosso território.

A respeito das perseguições sofridas pelos israelitas na América Portuguesa, Ângelo Adriano Faria de Assis (2003), discutindo acerca do tratamento que é dado à documentação produzida pelo Santo Ofício da Inquisição em suas visitas ao Brasil, faz uma denúncia quando alerta para o abandono, ou como ele diz “quase esquecimento”, a que é deixada essa documentação pelo historiador, seja enquanto temática a ser explorada no campo científico ou nas escolas por meio dos livros didáticos, por exemplo. De acordo com ele:

Se a Inquisição é célebre exemplo deste descaso a que são submetidos certos assuntos de nossa História, suas principais vítimas, motivo inicial para a sua criação no Mundo português em

⁵ Até porque, o novo sistema não impediu a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas. Sobre essa questão ver “Marques de Pombal e a reforma educacional brasileira” (SECO; AMARAL, s/d: teto disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html)

1536, os cristãos-novos fazem parte do mesmo quadro de quase completo desconhecimento por parte do público geral e mesmo especializado (ASSIS, 2003, p.192).

Refletindo sobre a forma como a disciplina de História é elaborada, organizada e pensada no universo escolar, entendemos que os estudos realizados em torno do cristão-novo no Brasil dentro da nossa historiografia não necessariamente entendem que o mesmo esteja presente nas escolas, ou na escrita produzida pelos livros didáticos, que serão utilizados por ela. A escola possui uma cultura própria, assim como as práticas e as formas de transmitir e adquirir o conhecimento que também lhes são próprios:

A escola escolhe, deve escolher entre todos os saberes possíveis aqueles que têm valor de formação para as gerações jovens. Ou ainda aqueles que a sociedade acredita não sejam apenas úteis, mas necessários, importantes, educativos. A cultura a transmitir, tal qual é definida tradicionalmente, é, portanto, o que faz o objeto de uma crença partilhada, crença não individual, mas coletiva e inscrita nas instituições (CHARTIER, 2005, p. 26).

Por essa razão entendemos que não aprofundar uma temática em torno dos neocristãos, está diretamente relacionado a uma seleção cultural⁶ dos conteúdos a serem transmitidos. Uma seleção que parte do princípio de uma “cultura patrimônio”, que deve ser preservada e transmitida, conforme nos informa Forquin, em seu estudo acerca da relação entre a escola e a cultura. Trata-se, portanto, de uma ação deliberada, isto é, alguns aspectos da cultura são reconhecidos como “podendo e devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, enquanto que outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas” (FORQUIN, 1993, p. 14-16).

Quando então refletimos acerca das finalidades da escola, daquelas que estão impressas nos currículos, das finalidades sociais, estaríamos então nos referindo a “finalidades dissimuladas”? Segundo Hannah Arendt, é o status objetivo do mundo cultural que está em jogo, que “na medida em que contém coisas tangíveis – livros e pinturas, estátuas, edifício e música – compreende e testemunha todo o passado registrado de países, nações e, por fim, da humanidade”. Um

⁶ Segundo Sacristã (2000, p. 128), toda seleção cultural tem determinadas relações de correspondência com o contexto histórico-social no qual se localizam a cultura e as instituições escolares.

passado imortalizado, glorificado, “objeto de refinamento social e individual” (ARENDR, 1972, p. 254-255).

Creemos assim como estes autores, que o funcionamento da escola, as relações que nela se estabelecem no dia a dia, as práticas que nela se operam, enfim o rico universo que permeia esse espaço deve ser levado em conta não nos atendo somente ao papel desempenhado pelo professor, como também aos conteúdos ensinados que estão presentes nos vários dispositivos, como por exemplo, nos livros didáticos, enquanto parte do *corpus* que constituem a educação escolar.

Livros esses que se encontram entre os “dispositivos mediadores” que conectam o saber científico e o saber escolar e que constituem-se dentre outros elementos, de um “contexto de produção de textos, apresentando definições que são referenciadas para leituras e negociação de sentidos no contexto da prática, e também incorporando demandas e orientações desse contexto e do contexto de influência” (MONTEIRO, 2009, p. 192).

É notório, por exemplo, a influência dos Parâmetros Curriculares e as mudanças ocorridas no contexto político-social do país a partir da década de 1980 na elaboração dos manuais didáticos diversos, tanto na forma quanto no método e na abordagem. Quanto às adequações feitas nos livros didáticos, é possível perceber que algumas delas corresponderem às novas tendências da historiografia, enquanto outras parecem ainda ligadas a uma certa tradição, especialmente quando nos referimos as ideias de evolução e progresso linear da humanidade, quando não à uma política de mercado.

Christian Laville, utilizando-se do exemplo norte-americano para pensar no ensino de história, mais especificamente a manutenção da tradição nos conteúdos do ensino de história, nos revela o quanto esse elemento, a tradição, é importante para determinados grupos que valorizam uma formação pautada nos princípios cristãos e ocidentais. Segundo ele:

Ao se abrir à história social, aos imigrantes, às mulheres, aos negros, ao tratar do Klu Klux Klan e do McCartismo, as normas estariam querendo obscurecer heróis como Washington, Thomas Edison ou Paul Revere e deixando apenas um pequeno espaço para a Constituição (LAVILLE, 1999, p. 128).

Outro exemplo dado pelo mesmo autor é quando na Inglaterra, na época do governo Thatcher, um grupo de professores elaboraram um programa para o ensino de história que teria incomodado profundamente os conservadores, que por sua vez logo trataram de criar um programa com os conteúdos desejados, ou seja, aqueles que enalteciam o passado glorioso do país (Idem, p. 129).

Os exemplos dados por Laville, e que apontam para uma postura conservadora em relação à produção didática, decorre da “guerra de narrativas” proposta no livro didático e que dão voz a determinados grupos e fatos. Essa talvez seja uma das razões que leve alguns temas a se sustentarem em uma historiografia tradicional apresentando-se de modo recorrente e naturalizado em termos de explicação, vindo a reforçar o “enorme abismo entre a renovação historiográfica advinda da pesquisa historiográfica e o saber histórico veiculado por meio do livro didático” (MIRANDA; DE LUCA, 2004, p. 141).

Trata-se de pequenas variações, tímidas, como se o “antigo sistema continuasse ao mesmo tempo em que o novo se instaura” (CHERVEL, 1990, p. 203-204). As políticas educacionais e os programas elaborados em torno do ensino, mais especificamente do ensino de História, assim como a escola atendem às finalidades colocadas por uma sociedade, que no caso do Brasil, teve uma instrução religiosa católica.

Dessa forma, quanto à escrita da história que se apresenta nos livros didáticos, podemos dizer se tratar de uma “justaposição de antigos e novos paradigmas”, como bem observou Flávia Heloísa Caimi (1999, p. 106), um grande desafio, portanto. De acordo com a autora, é preciso atentar para o fato de que a produção dos livros didáticos não só está em meio a um amplo sistema educacional, mas também sujeito às leis de mercado:

Disputando a preferência dos consumidores, no caso, os professores que decidem sobre a indicação do livro. Nesse sentido, os autores procuram inovar as obras em alguns aspectos, sem, no entanto, romper radicalmente com uma tradição ainda bastante presente no ensino de história (Idem, p. 107)

É muito forte a influência da indústria cultural⁷ e a atuação da mesma sobre a produção didática. Ainda que não objetivemos discutir mais a fundo essa questão, não ignoramos o fato de que assim como Munakata, analisando a produção de livros didáticos e paradidáticos, o papel da indústria cultural na elaboração dos mesmos é bastante significativo, determinando em grande parte aquilo que será ensinado e veiculado. Também, não podemos esquecer que na sociedade de mercado, os saberes valem o que vale a posição social que eles permitem atingir atendendo a interesses específicos. (CHARTIER, 2005, p. 21).

Muitas vezes então, mantém-se o conservadorismo que há pouco pontuamos, e por essa razão, acreditamos ser pertinente “examinar o modo como essas mercadorias aparecem, em papel e tinta, espaço vazio e espaço preenchido” (MUNAKATA, 1997, p. 42). Ernesta Zamboni explicita melhor essa questão quando, por exemplo, em seu estudo acerca das representações e linguagens no Ensino de História, entende que “no processo de produção de tais materiais as mudanças são mais evidentes na escolha das temáticas propostas pela História Nova, às quais foram incorporadas as propostas curriculares, do que no tratamento metodológico a elas atribuído” (ZAMBONI, 1999, p. 89-102).

Além da permanência de uma visão homogeneizadora, voltada para uma história única e que de acordo com Circe Bittencourt, é uma tendência idealizada, dentre outros fatores, pelos defensores da sociedade globalizada (BITTENCOURT, 2008, p. 102), o não questionamento ou a não problematização dos processos históricos tratados nos livros didáticos – ao menos no material o qual nos propomos analisar – pode ser identificado na escrita produzida em torno dos cristãos-novos e de sua presença em nosso território enquanto colônia.

Um exemplo seria trazer o cristão-novo e o judeu num mesmo contexto, entendendo-os como um único indivíduo⁸; também trabalhar com os cristãos-novos na região nordeste do Brasil, como se antes não houvessem estado

⁷ Em Adorno e Horkheimer, no ensaio *A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas* (1985), entendemos por indústria cultural um conjunto de meios de comunicação que formam um poderoso sistema voltado para o lucro, e, que por ser mais acessíveis à população, exerce um tipo de manipulação e controle social.

⁸ Como veremos mais adiante, esse tipo de relação, ou confusão por parte dos autores é bastante comum, principalmente no período que remonta o Brasil holandês. Muitos judeus vindos de Amsterdã se estabeleceram na região nordeste da Colônia, porém, a presença judaica na região já existia. Muitos dos cristãos-novos que vieram para o Brasil, saídos de Portugal, optaram por se fixar logo que chegaram, tanto na Bahia, quanto em Pernambuco ou em Recife, desempenhando um papel bastante diverso nos mais diferentes setores das sociedades que ali se formavam (VAINFAS, 2010).

aqui, excluindo sua participação do projeto colonizador; ou ainda, associar a presença dos judeus no nordeste brasileiro do século XVII à “liberdade religiosa” concedida por Maurício de Nassau durante sua administração.

Ora, de acordo com Lana Mara Siman o entendimento dos conhecimentos históricos que nutrem as representações e identidades coletivas remete, igualmente, à necessidade de uma leitura e do uso crítico dos materiais didáticos (SIMAN, 2001, p. 165). Segundo ela:

Os conteúdos veiculados pela escola, sobretudo através dos manuais didáticos, parecem continuar sendo uma fonte privilegiada da construção das representações, as quais devem tornar-se objeto de desconstrução apoiadas nas contribuições mais recentes da historiografia contemporânea e, em especial, na História Cultural, que toma os conteúdos mesmo das representações como objetos de estudo (Idem, p. 164).

Mais ainda se associarmos a ideia de representação ao modo pelo qual em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada e lida por diferentes grupos sociais, a atuação dos cristãos-novos enquanto importantes partícipes da sociedade que aqui se formava - sobre o olhar colonizador português - conferindo-lhe sentido, deixando suas marcas, não deveria “passar em branco”.

Estudos realizados sobre a trajetória dos cristãos-novos no Brasil desde a chegada dos primeiros europeus fazem parte de uma bibliografia extensa sobre o assunto dentro de nossa historiografia⁹, porém, ainda bastante limitada, tanto em relação ao espaço que tais sujeitos passaram a ocupar, quanto às diversas épocas em que aqui estiveram colocando-se distante, portanto, da realidade daqueles que no contexto escolar, aprendem sobre a formação do território nacional desde seu “Descobrimento”.

Nosso interesse acerca da escrita que vem sendo produzida nos livros didáticos e a escrita que se produz acerca de um determinado grupo nos provoca certa inquietação na medida em que “eles entram na sala de aula como objetos, cuja intenção é apresentar um conhecimento já organizado, fechado” (ZAMBONI, 1999, p. 89-102).

⁹ Ressaltamos que estudos sobre os cristãos-novos extrapolam a historiografia ibérica e brasileira. Em Portugal Bel Bravo (1992) e os clássicos estudos acerca dos judeus ibéricos em Amador de los Rios (1973).

Voltando à discussão que permeia a relação entre saber escolar e saber acadêmico, Abud entende que:

Nem sempre as reformas educacionais significam mudança no cotidiano da escola. O peso da tradição escolar se faz sentir em todas as instâncias, ainda que pareçam diferentes, renovadas ou até mesmo transformadas. No caso dos livros didáticos, por exemplo, são poucos os que se arriscam a fugir de uma periodização tradicional da História, ou que buscam romper com a antiga ideia de que o Brasil só existe a partir de uma visão eurocêntrica (ABUD, 2007, p. 113).

Não há dúvida de que no cenário que se apresenta hoje, cercado de recursos tecnológicos, o livro didático, ao contrário do que ocorria na década de 1980, não mais se constitui como fonte exclusiva de pesquisa ou informação. Contudo, estudos demonstram que o uso desse material, seja na rede privada ou pública, ainda é soberano no cotidiano da sala de aula e, por isso, as discussões acerca do mesmo parecem estar longe de serem superadas.

Além do que, em outras pesquisas, fica clara a dificuldade na diversificação das fontes em sala de aula, tanto para os professores, que por vários fatores apresentam dificuldade no manuseio das mesmas – pelo menos de uma forma crítica e reflexiva – ou da própria instituição, que também devido a uma série de razões não conseguem inseri-las no contexto escolar.

Se o livro didático é indiscutivelmente uma ferramenta bastante utilizada no processo de ensino e aprendizagem, então depreende-se que as pesquisas e os debates em torno desse material e os usos que dele podem ser feitos são fundamentais na medida em que podem vir a contribuir para uma aprendizagem mais significativa.

Ao mesmo tempo, consideramos o fato de que o saber escolar não deve ser reduzido ao conhecimento acadêmico transposto, nem tampouco:

Aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino. Ao conhecimento prévio do aluno, as relações dos professores com as disciplinas, mas são esses elementos que contribuem para a sua definição e que serão necessários para que se faça a necessária reformulação curricular, no cotidiano da sala de aula. (ABUD, 2007, p. 115).

A presença dos cristãos-novos no Brasil Quinhentista, por exemplo, embora bastante conhecida e estudada pela nossa historiografia no que se refere à literatura didática, é pouco explorada levando-nos então a alguns questionamentos em relação à forma como a História do Brasil, mais especificamente, da formação da sociedade brasileira vem sendo apresentada.

O Brasil é um país de multiplicidades econômicas, culturais, regionais, e por isso os livros didáticos também devem ser múltiplos (GONÇALVES, 2006, p. 147). A impressão que se tem é que a construção de identidades hegemônicas permanece:

A crítica fundamental e que tem sido repetida inúmeras vezes por historiadores, especialmente os que se dedicam ao ensino, é a de que a História do Brasil tem sido ensinada visando construir um passado único e homogêneo, sem atentar para os diferentes setores sociais e étnicos que compõe a sociedade brasileira (BITTENCOURT, 2003, p. 198).

O fato é que os cristãos-novos ou descendentes dos mesmos quando aportaram em solo brasileiro, vieram muitos deles, com a missão de participar do projeto colonizador português ocupando até mesmo, cargos de confiança a mando do rei¹⁰. Sem o capital neoconverso a Coroa portuguesa não teria conseguido realizar a colonização da forma como o fez e, levar ao conhecimento do aluno este tipo de análise possibilita-o distanciar a História dos heróis e mitos que ainda se fazem presentes, despertando-lhe a noção de cidadania por meio de um olhar crítico e consciente (ASSIS, 2003, p. 192).

É certo que a prática historiográfica alterou-se de forma significativa nas últimas décadas do século XX, surgindo então novos objetos, sujeitos, problemas e abordagens, além de uma verdadeira renovação no que se refere aos temas que até então se faziam ausentes na História, pelo menos até a década de 1980. Um exemplo seria o estudo das mentalidades, da criança, do medo, das tradições, questões essas que modificaram o lugar da história. O objetivo consistia em verificar como em diferentes espaços e tempos uma determinada realidade

¹⁰ A literatura aponta para a proteção dada pelos monarcas portugueses aos judeus desde os primórdios do Reino, fato esse que se diferenciava sobre muitos aspectos se comparada com a forma como ocorria na Espanha. A importância que os judeus – antes e depois da conversão – representavam na colônia não se justifica apenas pelos cargos públicos que muitas vezes ocupavam, mas também aos serviços prestados levando descobertas e avanços significativos, como foi o caso do setor náutico (VAINFAS; HERMANN, 2005, p. 35).

social é pensada e construída agregando o trabalho do historiador a outros saberes, como a sociologia, a antropologia e a literatura, calcando a história em novos princípios de legitimidade, além daqueles que lhe são inerentes.

Quanto às discussões levantadas aqui sobre o saber científico e o saber escolar, vale ressaltar que os processos de didatização envolvidos na elaboração de um livro didático são extremamente complexos e não podem, portanto, ser analisados sobre uma única perspectiva. São vários fatores que levam à constituição desse tipo de material didático indo além do autor em si. Estamos nos referindo às Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná de 2006 e aos Parâmetros Curriculares do ano de 1996, em geral, às exigências colocadas pelo mercado, a própria sociedade, considerando ainda a formação do profissional que delas fará uso e que se preocupa em atender as demandas do professor, seu principal consumidor.

Nessa pesquisa percebemos a inserção do cristão-novo no material didático que nos propusemos a investigar, assim como verificamos um esforço dessa aproximação entre a historiografia e o conhecimento histórico escolar, porém como nos alerta Bittencourt, “estabelecer relações entre a produção historiográfica e ensino de História é fundamental, mas exige um acompanhamento, mesmo que parcial, dessa produção” (BITTENCOURT, 2008, p. 139). Nesse caso, o que nos preocupa é a forma como a presença cristã-nova no Brasil foi e vem sendo apropriada¹¹, e, em que contexto está sendo representada.

Para tanto, selecionamos alguns dos livros aprovados pela comissão composta pelo FNDE do governo federal, destacando, no caso das coleções atuais, aqueles que tiveram uma maior circulação. Assim, pautamos nossa pesquisa por meio desses critérios ao definirmos nossa fonte a ser pesquisada e nela investigarmos o lugar do cristão-novo na História do Brasil, mais especificamente, ao início dela.

Assim correspondendo ao primeiro recorte de tempo – 1980 – focaremos nossa análise nas obras de Raymundo Campos *História do Brasil* e Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos *História do Brasil: Colônia, Império e República*, ambos voltados para 2º ano do Ensino Médio.

¹¹ Aqui nos atenta à definição dada por Paul Ricoeur ao conceito de *apropriação*, definindo-a como a compreensão pela distância, passando por todas as objetivações estruturais do texto, e, na medida em que não responde ao autor, responde ao sentido (RICOEUR, 1977, p. 58).

Já no que tange ao contexto contemporâneo, selecionamos três obras, sendo duas delas parte de uma coleção, a primeira delas, *História em projetos Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII*, das autoras Conceição Oliveira, Carla Miucci e Andrea Paula, conteúdo programático voltado para a 6ª série que corresponde atualmente ao 7º ano do Ensino Fundamental¹², e, voltada para o Ensino Médio, sob a autoria de Antônio Pedro e Lizânias de Souza Lima, *História da Civilização Ocidental*, ambas buscando pautar-se na abordagem de uma História Integrada.

Também, direcionado para o Ensino Médio, o livro de Roberto Catelli Junior, *História: texto e contexto*, sobre a perspectiva de uma História temática.

Ressaltamos que os livros aqui em questão foram editados pelas principais editoras de livros didáticos da década de 1980, da mesma forma que com aqueles que correspondem aos dias atuais: Moderna, Atual, Ática, Scipione, e FTD.

Quanto ao livro didático público do Paraná, trata-se de um livro de autoria dos professores da rede pública estadual de ensino, e que surgiu de um projeto, denominado de *Projeto Folhas*, ficando os textos disponibilizados, podendo ser lidos on-line ou também nas escolas que dele fazem uso¹³.

O projeto consiste em um Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação cuja proposta seria uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense. É importante atentar para o fato de que o projeto foi idealizado pelo Departamento de Ensino Médio, da Secretaria de Estado da Educação, voltado num primeiro momento para o 2º ano, onde iremos focar nossa análise:

Na esteira do projeto folhas, o Livro Didático Público é uma forma de Política Pública educacional que faz coincidir com o professor a figura do escritor. Trata-se de um material produzido por profissionais da rede pública estadual paranaense, envolvendo as doze disciplinas de tradição curricular no Ensino Médio: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História,

¹² Como colocado no verso da obra, “História em projetos foi a única coleção de História que recebeu conceito ótimo em todos os critérios de avaliação PNLD/2008”.

¹³ “A iniciativa do Governo do Paraná beneficia mais de 450 mil estudantes. Na primeira edição foram 5,4 milhões de exemplares, de 12 disciplinas. Agora são mais de 1,8 milhão de livros para alunos que estão chegando ao ensino médio”, disse o então secretário Maurício Requião. Disponível em < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br >. Acessado em: 26/07/2011.

Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna¹⁴.

De acordo com Eliane M. Prado, as razões que levaram a elaboração de tal material pelo Estado do Paraná, estariam relacionadas a dois fatores: primeiro os problemas gerados pelo Programa Federal de distribuição de livros didáticos aos alunos das escolas de Ensino Fundamental; e o segundo a prática pedagógica dos professores de História quando se utilizavam de textos avulsos, reportagens de jornais e revistas em substituição ao uso corrente de um manual:

“A produção do material didático pelos professores foi e é considerada uma forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense” (PRADO, 2010, p. 102-103).

No que diz à literatura didática utilizada pela comunidade judaica, focaremos nossa análise a um estudo de caso, ou seja, a um material específico elaborado pelos pesquisadores que atuam no LEI criado no ano de 2002 pelo Departamento de História da Universidade Estadual de São Paulo, por meio de uma reivindicação da Dra. Anita Novinsky, e que dentre outros trabalhos, elaboram textos que buscam trazer para o universo escolar, particularmente judaico, a atuação dos judeus e cristãos-novos no Brasil colonial.

Também, por ser bastante utilizada nas escolas judaicas em geral, pelo menos aquelas existentes no Estado de São Paulo, a obra de Renato Mezan, *Caminhos do povo judeu*, voltada para o Ensino Médio, mais especificamente ao 3º ano, será objeto de nossa análise, buscando compreender como se constrói a escrita da história em torno dos neocristãos quando esses estavam aqui no período colonial.

Sobre a utilização do livro didático de História do Paraná, nossa pesquisa se deu em torno do chamado Livro Público do professor, dentro de uma proposta bastante inovadora, destinado a princípio, ao ensino médio.

¹⁴ Texto disponível em <
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/projetofolhas/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>
>. Acessado em 03/05/2011.

Num primeiro momento, buscamos o entendimento de Abud, sobre a forma em que são construídas as narrativas didáticas, ou seja, de maneira simples e compreensível, haja vista o público ao qual se destina, no caso, a clientela escolar (ABUD, 1984, p. 81). No entanto, a autora chama a atenção para os cuidados que se deve ter durante esse processo, evitando o aparecimento de distorções ou exclusões.

Em nossa análise foi possível identificar, como veremos mais adiante, que mesmo havendo evidências documentais sobre a participação dos cristãos-novos na formação da sociedade colonial, o mesmo não ocorre na escrita trazida pelos livros aqui escolhidos, além de interpretações que trazem um sentido dúbio quanto àquilo que eles realmente representavam na sociedade em que estavam inseridos.

Iranilson Buriti de Oliveira define a escrita como um artefato que pode problematizar as memórias elaboradas historicamente e lançar questionamentos sobre aquilo que se convencionou chamar de memória cristalizada; como uma prática que institui rostos (OLIVEIRA, 2007, p. 68). No caso da escrita produzida nos livros didáticos em torno dos neocristãos, contrariamente a ideia de lacuna, associamos a um movimento de esquecimento, um apagar que está muito mais relacionado ao ato de esconder, ocultar, despistar, impedindo que um determinado conhecimento circule.

Paolo Rossi, nos atenta para o fato de que “existe um tipo de conhecimento que se baseia na determinação das origens, dos modos como uma coisa gera outra, das relações que unem, no tempo, um fenômeno ou uma série a outro fenômeno ou a outra série” (ROSSI, 2010, p. 137).

Se refletirmos sobre a concepção de mundo cristã, fortemente disseminada pela Igreja Católica, durante toda a Idade Média, propósito primeiro do projeto colonizador, a evangelização dos povos, então, assim podemos pensar sobre em quais bases a sociedade no caso do Brasil se formou e os reflexos das mesmas nos dias de hoje.

Nossa intenção em dimensionar a relevância dispensada ao tema da participação desses agentes na formação da sociedade brasileira está no fato de

que como já apontado e, conforme será mostrado durante toda essa pesquisa, não se trata de uma “*presença esvaziada*”¹⁵, mas ao contrário, bastante atuante.

Sendo assim, entendemos que o papel dos livros didáticos na construção de uma memória escolar sobre os cristãos-novos – reafirmando que a escola por si só é um lugar de memória, um espaço privilegiado para a informação/difusão do passado e sua reflexão¹⁶ – é não permitir que os legados deixados por esse grupo sejam apagados, esquecidos.

Por fim objetivamos analisar as possibilidades de se pensar a presença cristã-nova na América Portuguesa na escrita produzida pelos manuais didáticos, tendo em vista a forte influência exercida pela mesma na sociedade em questão.

Considerando a realidade que hoje fazemos parte, diversa e complexa, acreditamos por meio deste estudo contribuir para uma história voltada para as diferenças, para as identidades, observando as normas e condutas, os valores e as práticas que permeiam a sociedade.

¹⁵ A expressão foi utilizada por Luiz Felipe Miguel no artigo, Retrato de uma ausência: a mídia nos relatos da história política do Brasil, disponível na Revista Brasileira de História (2000, vol. 20, nº 39, p. 190-199).

¹⁶ Sobre esse assunto ver Francisco C. A. Ferraz, onde este discute o papel dos livros didáticos na construção de uma memória escolar (FERRAZ, 2010, p. 11-39).

CAPÍTULO 1

BREVE HISTÓRICO: ESTUDOS E PERSPECTIVAS EM TORNO DO CRISTÃO-NOVO NA COLÔNIA BRASILEIRA

*Sempre é correto partir, quando se trata de escapar ao mal.
Sófocles (496-406 a.C.)*

1.1 QUEM SÃO OS CRISTÃOS-NOVOS?

Ao iniciarmos as discussões que irão nortear nosso trabalho, acreditamos ser indispensável refletir sobre quem vem a ser os cristãos-novos e em quais contextos se estabeleceram em solo brasileiro.

Ao longo da trajetória historiográfica brasileira, diferentes denominações foram surgindo em torno desses sujeitos, algumas, porém, generalizando sua atuação ou levando a algumas distorções em relação à sua origem, razões que justificam nosso interesse em apresentar quem de fato são os cristãos-novos.

Marranos, judeus, criptojudeus, são alguns dos exemplos que em determinados estudos aparecem como sinônimos de cristão-novo, como se tratassem do mesmo indivíduo. Ao primeiro caso, Saraiva já explicava que o termo marrano estaria ligado a um grupo distinto daqueles designados como cristãos-novos e dos considerados judeus praticantes (SARAIVA, 1994, p. 23). Seriam, portanto, personagens que, durante as perseguições ocorridas na Espanha no século XV e tendo passado pelo processo da conversão forçada ao Cristianismo, praticavam a nova fé perante a sociedade, mas secretamente mantinham seus ritos hebraicos.

Também chamados de criptojudeus, esses agentes constituíam assim, uma outra classe de cristãos-novos, isto é, daqueles que praticavam o judaísmo de forma clandestina, logo, considerados falsamente convertidos. Sônia Siqueira, em seu estudo acerca dos cristãos-novos no Brasil colonial e a Inquisição, já nos alertava para a distinção entre um e outro, segundo ela:

Cristão-novo e criptojudeu não são sinônimos. O nascimento gera o primeiro, a vontade o segundo". O cristão-novo esforçava-se por ser

igual aos demais: tentava vencer as barreiras do meio e do seu íntimo e ajustar-se. O criptojuudeu contentava-se em parecer igual aos demais. Reservava-se o direito de continuar sendo judeu, de permanecer, às vezes, heroicamente fiel a si mesmo, à religião herdada. Por isso tinha duas religiões: uma externa, social, outra a religião da sua consciência, interior, feita de práticas secretas. Odiava a sociedade que o compelia a uma vida de simulações que lhe tolhia a liberdade de crença, mas guardava certa atitude precavida, cômico de ser o lado mais débil (SIQUEIRA, 1978, p. 71).

Essa prática secreta da fé judaica é um dos fatores que nos leva a crer que identificar o marrano não constitui tarefa simples. Vários estudos apontam para esse fenômeno como algo bastante recorrente em outras épocas e localidades. A historiadora Anita Novinsky em seu estudo acerca do marrano na colônia brasileira, mais especificamente na região das Minas, nos alerta para o cuidado em não generalizá-lo. A autora identifica o marranismo no Brasil, como um fenômeno pluricultural, com características peculiares diferenciando-o assim, daquele ocorrido na Europa e em parte da América Espanhola (NOVINSKY, 2009, p. 27).

Outro tipo de equívoco estaria presente nos trabalhos que trazem a definição de “cristão-novo” a partir do termo “judeu”. Saraiva, explica que, são muitos os que cometem esse tipo de erro, confundindo ou então associando como fazia a Inquisição – o cristão-novo à prática do judaísmo. Para ele, “o problema dos Cristãos-Novos é especificamente ibérico”, ou seja, não existe nada além de uma ligação histórica entre judeus e cristãos-novos, pois, trata-se de entidades inteiramente distintas (SARAIVA, 1994, p. 21-25).

Num outro estudo mais recente, porém não muito distante da discussão proposta, vemos a preocupação de Janaina Guimarães, em definir ou de fato compreender a condição de judeus, cristãos-novos e judaizantes:

Cristãos-novos são os indivíduos que passaram por conversões, forçadas ou não, na Espanha ou em Portugal, ou então, alguém que tem ascendência judaica até a oitava geração; o judaizante é apenas uma possibilidade de cristão-novo, seria aquele que não aceitou sinceramente a conversão e que apenas externamente se porta como cristão; o judeu seria aquele que nunca foi batizado, e, sequer, forçado ao batismo (SILVA, 2007, p. 38).

É fato a grande quantidade de obras voltadas para os judeus na Península Ibérica, bem como sobre sua expulsão. Por essa razão, não pretendemos aqui levar o assunto à exaustão, apenas nos atentaremos para o que consideramos

ser relevante ao entendimento da presença dos cristãos-novos no Brasil no início do século XVI¹⁷.

A complexidade em desvendar o fenômeno do cristão-novo já era, contudo, apontada por Novinsky em um de seus primeiros trabalhos sobre a presença deste na Bahia do século XVII. Para ela, o problema do cristão-novo vai além da compreensão do universo que ocupa, isto é, que permeia sua formação cultural ibérica. Entender o cristão-novo se deve segundo ela, aos dois mundos em que ele estava situado: o mundo cristão, sendo deste excluído por não ser aceito; e o mundo judeu, o qual recusava.

No primeiro caso entende-se que, desde que a Igreja tomou o cristão-novo como um sujeito falso, dissimulado e herético, o processo de conversão que seria um mecanismo de aceitação desse indivíduo por parte de toda a comunidade cristã passou a ser um meio, uma justificativa, um eficaz argumento para que essa mesma instituição por meio da ação dos inquisidores passasse a perseguir e a ameaçá-lo nas diferentes regiões por onde passava¹⁸.

De acordo com Maria Luiza Tucci Carneiro, ao converterem-se ao catolicismo, os cristãos-novos foram relegados a uma condição racial e social inferior e, assim como seus descendentes, passariam a ser considerados como “portadores de sangue impuro”, ou ainda, “representantes de uma raça infame” (CARNEIRO, 2005, p. 10)¹⁹.

Sobre esta crença na existência de um anti-semitismo secular na Península Ibérica, em função da criação dos estatutos de pureza de sangue no território espanhol no ano de 1449, e que posteriormente foram difundidos em Portugal, nós nos utilizaremos da expressão antijudaico ou antijudaísmo, tendo em vista que conforme nos explica Fleiter, “*no que toca o racismo antijudaico, não era a legislação que transmitia especificamente as bases, o detalhe, o discurso*

¹⁷ Neste trabalho optamos pela definição dada por Maria Luiza Tucci Carneiro, a qual considera como cristãos-novos os judeus que, por meio da violência, se tornaram cristãos, e os que deles descendem por linha de pai e mãe. O termo cristão-novo passou a ser frequentemente empregado em Portugal, em oposição a cristão-velho, após a conversão forçada de todos os judeus imposta por D. Manuel, em 1497 (CARNEIRO, 2005, p. 4).

¹⁸ Sobre o surgimento da Inquisição, pode-se afirmar que em comparação com o restante da Península Ibérica, seu estabelecimento na região de Portugal foi tardio. Foi durante o reinado de D. João III (1521-1557), sobre forte influência do clero que se deu o estabelecimento da instituição promovendo uma fuga massiva dos cristãos-novos (KAYSERLING, 1971, p. 147-163).

¹⁹ Segundo a autora, de Portugal, assim como o fenômeno do marranismo, o mito da pureza de sangue transferiu-se para o Brasil, pautado numa ideologia cristã, e valendo-se do sistema simbólico mantido pelo grupo discriminador, esse preconceito assumiu aspectos legais (CARNEIRO, 2005, p. 47).

antijudaico. Esta legislação transmitia tão-somente o próprio preconceito, fico, sem explicações detalhadas sobre em que se baseava, simplesmente especificando que os cristãos-novos – ou que os de raça infecta, ou de sangue impuro, não poderiam ocupar tal posição ou entrar em tal ordem religiosa, sem dizer as origens desse preconceito” (FLEITER, 2007, p. 66).

Em 1449 foram instituídos na cidade de Toledo os estatutos da limpeza de sangue. Criados antes mesmo do surgimento da Inquisição, o Estatuto de Exclusão, como era chamado foi tido como “um acontecimento de ordem social e urbana que nasceu da vontade de impedir uma maior inserção de cristãos-novos na burguesia” (SOUZA, 2008, p. 92). Criava-se assim um ambiente anti-judaico, tendo em vista o afastamento dos judeus convertidos das várias ocupações que, até então faziam parte do cotidiano dos mesmos, como por exemplo, a exclusão do interior das corporações de ofícios, da Igreja, das Ordens Militares, impedindo o acesso a cargos burocráticos e oficiais, e dificultando sua entrada nas universidades:

Os Estatutos de Pureza de Sangue eram uma legislação de origem econômica, porém também racista, estabelecendo que os conversos (chamados cristãos-novos em Portugal) não eram iguais aos cristãos-velhos uma vez que o judaísmo era transmitido pelo sangue. Essa política racista quanto aos conversos, acusava todos de serem falsos cristãos (FERREIRA DA SILVA, 2000).

Fato curioso, é que, conforme demonstra Delumeau, os próprios judeus convertidos teriam exigido o estabelecimento da Inquisição na Espanha (DELEMEAU, 1989, p. 292). Os conversos desejavam a denúncia e o castigo dos falsos convertidos, de forma a se livrarem do peso que as ameaças feitas pelos estatutos de limpeza de sangue representavam. Em Portugal, os estatutos passaram a vigorar mais tarde, no século XVI e, de acordo com alguns estudos, teriam correspondido a um processo diferente. Ao que parece, as pesquisas em torno dessa questão no território luso são recentes, e se concentram no “mercado matrimonial” onde se fazia sentir as exclusões. Havia uma grande preocupação por parte de toda a sociedade portuguesa – exceto os escravos – de que pudesse haver uma mistura de sangue entre os cristãos-novos e os cristãos-velhos, levando até

mesmo ao corte de relações no grupo de parentesco, caso isso ocorresse²⁰ (OLIVAL, 2004, p. 153).

Se a Igreja acreditava ser a conversão uma solução para o problema do judeu, isso não aconteceu. A conversão não era uma solução e, o inimigo que se acreditava ter expulso, reaparecia sob uma outra forma, dissimulada atrás da máscara do convertido:

Na história cristã do antijudaísmo europeu, podem-se distinguir duas faces e também duas mentalidades. Em um primeiro momento considerou-se que o batismo apagava no convertido todas as taras do povo deicida. Mais tarde, na prática, colocou-se em dúvida essa virtude do batismo e considerou-se que o judeu conservava, mesmo tornando-se cristão, a herança dos pecados de Israel (DELUMEAU, 1989, p. 303).

Do ponto de vista de Novinsky, a ação da Igreja perante os cristãos-novos caracterizaria-se naquilo que ela chamou de “mito do judaizante”, criado pela Inquisição e cujo significado era a associação ou identificação direta dos cristãos-novos com os judeus (NOVINSKY, 1972, p. 7).

Mesmo não sendo praticante da fé judaica, a Inquisição precisava desses indivíduos devido ao peso econômico que possuíam, e assim o foi no Brasil²¹. Os cristãos-novos representavam tudo aquilo que viria a sustentar a máquina inquisitorial, ou como ela vem a dizer, os cristãos-novos eram nada mais do que “a matéria prima”, que não só lhe fornecia lucro, mas também justificava a sua existência (Idem, p. 21).

A partir de então, até onde os “braços da Inquisição” conseguiram chegar, o ambiente que antes parecia ser de tolerância para os neocristãos transformou-se em alguns casos, em hostilidade, promovendo um clima de desconfiança e medo, interferindo assim nas relações com os habitantes das regiões onde vinham a se fixar. O que muitas vezes levava como apontam algumas leituras, a um processo de exclusão do convívio que anteriormente haviam conquistado.

²⁰ Em 1773, o Marquês de Pombal decretava o fim de tais estatutos que separava os cristãos-novos dos cristãos-velhos, desaparecendo, em termos legais, o preconceito contra os cristãos-novos, judeus e mouros e denominações como a de cristão-velho (SOUZA, 2008, p. 93).

²¹ As visitas, a colaboração dos bispos e das Ordens regulares (sobretudo a Companhia de Jesus), a Justiça Eclesiástica e uma rede de agentes, composta, principalmente por comissários e familiares, foram os principais mecanismos utilizados pelo Santo Ofício para atingir o Brasil (RODRIGUES, 2007, p. 25).

Sobre a forma como os cristãos-novos eram vistos pelos judeus, ou como eram considerados por essa comunidade, Novinsky, ainda explica que entendendo o processo de conversão como uma imposição para que continuassem vivos, os neocristãos não podiam – de acordo com a lei judaica e de acordo com alguns rabis – serem considerados traidores do judaísmo, afinal, a condição a que foram expostos não ocorreu porque assim a desejaram (Ibidem, p. 11)²².

Sem dúvida alguma, é possível observar a ambigüidade desse personagem, o cristão-novo. Contudo, seria interessante e até esclarecedor para quem o estuda conhecer mais sobre o surgimento desse fenômeno, ou seja, o contexto em que estava inserido.

1.2 JUDEUS CONVERSOS NO TERRITÓRIO ESPANHOL: PERSEGUIÇÃO E DIÁSPORA

Durante muito tempo, desde o término da guerra judaico-cristã do século I e da segunda destruição do templo no ano 70 da era cristã, a Espanha foi, para os judeus da Península Ibérica, uma espécie de “Terra Prometida” (VAINFAS; HERMANN, 2005, p. 17). De fato, a Espanha foi o país que melhor acolhida deu aos judeus, chegando a contar no século XIII, com 300 mil deles vivendo misturados ao resto da população, assistindo aos rituais – às vezes judeus assistiam as cerimônias cristãs, e outras era o inverso - e até mesmo compartilhando a fé em algumas ocasiões. Esse ambiente onde era comum ver “fiéis misturados aos infiéis” se transformou quando:

A ascensão tardia de uma burguesia e de um artesanato cristãos, a tomada de consciência religiosa que acabou por criar a conquista, as responsabilidades missionárias que a descoberta da América deu à Espanha, os progressos do Islão transformaram uma terra acolhedora em um país fechado, intransigente, xenófobo (DELUMEAU, 1989, p. 281).

A partir do século XIV os judeus passaram a ser perseguidos por ordem daqueles que compunham a elite administrativa do reino, sendo instituídas diversas medidas contrárias a esse grupo, como foi o caso do surgimento da lei de

²² Paulo Valadares relata que a respeito das comunidades judaicas estabelecidas no Brasil, os cristãos-novos não são sequer reconhecidos ou citados pelas mesmas. O autor ainda revela que desde o período colonial, os cristãos-novos teriam sido acusados de trair o judaísmo e, nos dias de hoje, para muitas dessas comunidades, seria irrelevante falar deles, pois tratam-se de poucos e ainda podem ser uma fraude (VALADARES, 2007, p. 75-76).

limpeza de sangue, criada no ano de 1449, implicando no fim de uma série de direitos que atingia mouros, ciganos, negros, judeus e seus descendentes²³. A instituição de tais medidas acabou forçando milhares de judeus a se submeterem a um processo de conversão ao cristianismo de tal modo, segundo alguns historiadores, sem precedentes na história do povo judeu.

Pode-se dizer, nas palavras de Vainfas e Hermann, que esse foi o período chave na história dos judeus que viviam em território espanhol, para se compreender o surgimento do fenômeno marrano ou converso que, mais tarde, se estenderia a Portugal vindo a se tornar, uma das razões que servia de argumento para a criação da moderna Inquisição espanhola (VAINFAS; HERMANN, 2005, p. 23).

Na visão de alguns estudiosos, submeterem-se à nova fé foi a única maneira que os judeus, chamados agora de *conversos*, encontraram de sobreviver e de não verem extintos seus direitos, fossem eles de caráter político, econômico, social ou religioso, além das discriminações e perseguições a que estavam sujeitos²⁴.

Tucci Carneiro aponta que a conversão deixou de ser “favorável” quando os cristãos-velhos perceberam que tal condição favorecia os judeus a terem as mesmas oportunidades que os católicos. Para a autora, o fato de alguns conversos ocuparem posições de certo modo importantes, oferecia elementos que segundo ela contribuíam para o surgimento de um discurso intolerante levado “às últimas conseqüências” (CARNEIRO, 2005, p. 44).

No entanto é preciso frisar que a condição de convertido não era tranqüila, nem na Espanha e nem em Portugal, onde a conversão tratava-se de um ato deliberado do rei para impedir a saída dos mesmos do reino. De acordo com Novinsky (2007, p. 30), “nunca os judeus se tornaram cristãos iguais, ao contrário, emergiram como novos párias”²⁵.

²³ Souza considera a lei como um racismo institucionalizado que, partindo da Espanha, teve forte repercussão em Portugal, segundo ela, essa situação teria perdurado até o reinado de D. José I e a administração do Marques de Pombal, quando desapareceu, em termos legais, o preconceito contra os cristãos-novos, judeus e mouros e denominações como a de cristão-velho (SOUZA, 2008, p. 93).

²⁴ Há registros variados que demonstram a volta de muitos conversos ao judaísmo. Outros o praticariam secretamente vivendo autêntica ambivalência religiosa (VAINFAS; HERMANN, 2007, p. 24).

²⁵ Ainda depois de viverem mais quinze séculos na Península Ibérica, os portugueses que tinham antepassados judeus não eram considerados como espanhóis ou portugueses, mas sim como os da “nação judaica” (Idem, p. 33).

Arnold Wiznitzer, já apontava para tal problemática. Segundo o autor, “os cristãos-novos sofreram nesse país o desprezo de seus compatriotas católicos, os chamados cristãos-velhos, os quais empregavam termos pejorativos tais como “cristãos – novos”, “Judeus” e “Indivíduos da Nação”²⁶ (WIZNITZER, 1966, p. 1).

Na narração histórica realizada por Samuel Usque²⁷, por exemplo, intitulado *Consolação às tribulações de Israel*, no capítulo 30 que remete o estabelecimento da Inquisição em Portugal, lê-se a seguinte interpretação do mesmo acerca do processo de conversão dos judeus ao cristianismo:

Lançar-te-á o Senhor em todos os povos de um cabo da terra te o fim da terra. Ali servirás deuses outros que tu nem teus padres não conhecerom e entre estas gentes não acharás repouso nem haverá onde possas pôr a planta do teu pé (seguramente) e far-te-á o Senhor que continuo te bata o coração, e tragas os olhos sumidos, e tristeza na alma [...] (USQUE, 1989, p. 219) .

De acordo com Yosef Hayim Yerushalmi, o *Consolação* pode fazer sentido ao ser lido, tanto pelos judeus como pelos cristãos-novos, mas segundo ele, para estes últimos, haveria uma identificação instintiva com certos “eventos e situações, especialmente quando assistidos pelos pelas próprias ênfases e nuances de Usque”²⁸ (YERSHALMI, 1989, p. 65).

A dispersão dos judeus convertidos da Espanha vai de fato ocorrer quando um clima de terror e violência passou a acometê-los na última década do século XV. Sobre as ordens dos reis católicos Fernando e Isabel, foi publicado um édito que determinava a expulsão de todos os judeus que não haviam se submetido à conversão.

A partir de então, muitos dos conversos, acabaram se refugiando, conforme apontam os estudos, para o norte da África, Império Otomano e no norte da Europa, porém, grande parte do fluxo migratório seguiu mesmo para Portugal.

²⁶ Os termos apresentados pelo autor são colocados por ele como pejorativos, quando na realidade tratam-se de outras denominações para designar os judeus convertidos.

²⁷ Samuel Usque foi um autor judeu português, e escreveu a obra *Consolação às Tribulações de Israel*, publicada em Ferrara, em 1553, onde descreve de modo específico as tribulações enfrentadas pelos judeus nos países europeus, com maior ênfase a Portugal, durante o reinado de D. João II (1477-1495).

²⁸ “As a result, the *Consolação* could be read meaningfully by Jews and New Christians alike, but the latter would identify instinctively with certain events and situations, especially when aided by Usque’s own emphases and nuances”. Tradução: Emilian M. Góes Ragusa.

1.3 A CHEGADA A PORTUGAL

O reino lusitano teria “acolhido” cerca de 100.000 indivíduos, por meio de um acordo firmado com o então rei D. João II que, mais tarde, com sua morte, teria continuidade com seu sobrinho e herdeiro do trono, D. Manuel. (BOGACIOVAS, 2006, p. 26).

As pesquisas voltadas para esse período e mais especificamente para a comunidade judaica portuguesa, que lá já existia²⁹, indicam que a chegada dos conversos no território português representou um forte peso econômico face às dificuldades financeiras as quais o reino se encontrava.

Admitir a migração de tais indivíduos para seu reino não era um ato de tolerância ou de generosidade, mas sim, algo que D. João II teria feito pensando apenas nos seus próprios interesses. Para o monarca, os judeus convertidos representavam nada mais do que uma forma de alavancar as riquezas do tesouro do Estado, desfalcado pelos custos com o casamento de seu filho e, também, com o financiamento da guerra contra os infiéis da África (KAYSERLING, 1971, p. 96).

Apesar de toda a importância que possuíam para a sociedade portuguesa, os conversos não estavam livres de discriminações. No entanto, José Gonçalves Salvador esclarece que diferentemente do que ocorria no país vizinho, a aversão aos hebreus por parte da Corte portuguesa era bem mais contida (SALVADOR, 1976, p. 23). Prova disso, é que logo que adentraram em território português, os judeus, agora convertidos, integraram-se aos empreendimentos marítimos, ao comércio e à colonização das novas terras.

Assim como nos reinos espanhóis, em Portugal viviam judeus desde os tempos mais remotos, estabelecidos em diversas localidades. Mesmo sendo escassa a documentação que remonta a época, indícios apontam para a importância que tais indivíduos representavam para alguns setores da sociedade portuguesa, como por exemplo, o caso Don Jahin Ibn Jaisch. Fundador de importante família judaica em Portugal, favorito do primeiro rei, ocupava cargos de confiança, como Mordomo Real e Cavaleiro-mor (KAYSERLING, 1971, p. 3-4).

²⁹ Valadares afirma ser difícil precisar a época em que os judeus vieram para a Península Ibérica, o certo segundo ele, é que a permanência de tal grupo se deu por volta de um milênio ou mais, atravessando períodos de tolerância e também de intolerância, desenvolvendo novas características para a sua identidade (VALADARES, 2007, p. 62-63).

O mesmo acontecia com muitos judeus que até o reinado de D. Duarte, pelo menos, ocupavam cargos públicos, por serem considerados competentes nas artes das finanças, ainda que contrariasse o clero e todo poder eclesiástico que se chocavam com a autoridade concedida aos judeus ao receberem cargos oficiais (Idem, p. 5-6).

A constante presença desses personagens nas conquistas portuguesas também chama a atenção. Dentre os muitos exemplos da participação dos judeus em tal empreitada, num estudo realizado por José Alberto Rodrigues da Silva Tavim (2004, p. 149) preocupado em compreender as conquistas realizadas por Portugal na região do Marrocos no século XV, encontramos dados reveladores sobre o quanto eram diversificadas as atividades que os judeus que seguiam para essas expedições exerciam e que também passavam a exercer, caso viessem a se estabelecer nas regiões conquistadas. É o caso, por exemplo, do ourives Mestre José Arame na conquista de Ceuta e de Tânger; do mestre Lázaro, cirurgião que tomou parte na conquista de Alcácer Ceguer; ou ainda de Abraão Abet, alfaiate de D. João III, na expedição contra Arzila (Idem, ibidem).

A relevância da participação dos judeus nesse tipo de empreendimento por parte da Coroa Portuguesa começava nas próprias viagens, tendo em vista a vasta experiência dos mesmos no campo da astronomia, cartografia e da geografia, por exemplo. Também, o sucesso dos esforços da expansão portuguesa nas diversas regiões por onde passava devia-se à capacidade dos judeus em se comunicar em vários idiomas, comunicando-se em “latim, português, espanhol, hebraico – sendo por vezes letrados em algumas delas – e, não raro nas línguas locais por onde passavam, num tempo em que a maioria das pessoas não dominavam a escrita” (ASSIS, 2010, p. 19):

Eles financiavam as viagens de conquistas, contribuindo com o conhecimento técnico necessário à construção de embarcações ou à utilização de instrumentos de navegação mais apurados. Atuaram como cartógrafos, negociantes, funcionários da burocracia, ajudaram com capital ou até como religiosos, nas atividades de catequese cristã nos domínios portugueses (Idem, ibidem).

Outras atividades exercidas pelos judeus e também pelos cristãos-novos pareciam ser extremamente importantes e valorizadas, em alguns reinos, como a medicina e aqueles que necessitavam da cura, como foi o caso de Francisco

I, quando adoecido gravemente pediu ao rei da Espanha Ihe enviasse um médico judeu. Os judeus ou cristãos-novos que exerciam a medicina pareciam imprescindíveis para alguns reis, como foi o caso da rainha Cristina da Suécia, Luís XV ou do Príncipe de Conde (OMEGNA, 1969, p. 57-58).

Gilberto Freyre em sua obra *Sobrados e mucambos* faz um relato bastante interessante sobre a prática da medicina entre os de origem sefardita, mais especificamente na região nordeste da colônia na época do domínio holandês. De acordo com ele, os judeus de Amsterdã já teriam encontrado aqui, especialmente na Bahia, vários neocristãos exercendo a atividade. Num relato bastante interessante, Freyre afirma:

Se na Bahia desenvolveu-se o primeiro centro de cultura médica no Brasil, é que na cidade de Salvador, já no século XVII, encontravam-se à sombra das igrejas cheias de Nossas Senhoras maternalmente gordas e de santos triunfantes, marranos peritos na ciência de tratar dos doentes e que receitavam carne de porco para que nenhum volutuoso da delação desconfiasse deles (Idem, ibidem).

Já Salvador em sua obra *Os cristãos-novos em Minas Gerais durante o ciclo do ouro (1695-1755): relações com a Inglaterra* faz menção àqueles que praticavam a medicina caseira no trato de algumas doenças comuns na região, zelando pela saúde de autoridades, como foi o caso do governador Pais de Sande, gravemente doente, assistido por dois clínicos cristãos-novos.

Mesmo parecendo fácil a adaptação dos recém chegados à nova terra, ou que os benefícios trazidos por eles solucionassem os problemas de D. João II, isso não era o suficiente para que tivessem uma vida entrelaçada com a comunidade cristã, conforme apontamos anteriormente. Ao contrário, leituras mostram que o modo de vida desses indivíduos não era muito diferente daquele vivido pelos judeus que já se encontravam em Portugal, isto é, restrito e limitado, segregados, vivendo no seu próprio grupo.

Ao mesmo tempo em que gozavam dos mesmos direitos das mais altas classes, havia uma nítida separação entre eles e os demais habitantes. Os judeus portugueses formavam um “Estado dentro de outro Estado”, isto é, tinham sua própria jurisdição, a qual se distinguia daquela existente em Portugal, mas que era reconhecida pelo Estado conforme explica Kayserling em seu estudo sobre a história dos judeus em Portugal.

Ao propor um estudo sobre a obra de Samuel Usque, *Consolação às Tribulações de Israel*, Yerushalmi (1989), relata que:

Embora a expulsão dos Judeus da Espanha tenha capturado a imaginação da posteridade, ela foi apenas um componente relevante na catástrofe que oprimiu os Judeus na Península Ibérica, ao final do século XV. O que se seguiu em Portugal foi igualmente decisivo e, em certos aspectos, até mais trágico. Apesar de diretamente ligado aos fatos acontecidos na Espanha, o que se passou em Portugal não foi um mero epílogo ou repetição. Apesar de certas similaridades superficiais, o destino dos Judeus em Portugal foi determinado por outras considerações, as que traziam uma dinâmica significativamente diferente (YERUSHALMI, 1989, p. 19)³⁰.

Nesse sentido, em relação aos milhares de conversos que seguiram para Portugal, grande parte destes evitavam misturar-se aos demais habitantes – especialmente aos cristãos-velhos - e não atrair a atenção da Inquisição ou da própria população que, de certa forma, sentia-se ameaçada devido a uma série de fatores, como a concorrência³¹:

Num mundo rural e com ordem hierárquica conhecida, o vizinho que chegou é um artesão ou um comerciante, com uma ação ética diferente da sua. Para ele que acredita que o trabalho é apenas amansar a terra ou apascentar o gado, o comércio é como se fosse uma exploração ou um roubo. Numa sociedade quase desmonetizada o cristão-novo é um assalariado. Ele percebe a velocidade de sua ascensão social e o que cria mais ressentimentos (VALADARES, 2007, p. 71).

O movimento migratório - da Espanha para Portugal – teria alterado substancialmente a demografia judaico-portuguesa, dobrando a população judaica local que era estimada em trinta mil habitantes (Idem, p. 65-66). A entrada de milhares de judeus espanhóis em Portugal mudaria, de acordo com os estudos de

³⁰ “Although the expulsion of the Jews from Spain has captured the imagination of posterity, it was but one major component in the catastrophe that overwhelmed the Jews of the Iberian Peninsula toward the end of the fifteenth century. What followed in Portugal was equally decisive and, in certain respects, even more tragic. Though linked directly to what had transpired in Spain, the Portuguese development was no mere epilogue or repetition. Despite certain superficial resemblances, the fate of the Jews in Portugal was determined by other considerations which betray a significantly different dynamic”. Tradução: Emília M. Góes Ragusa.

³¹ Também na Espanha, a ascensão política e social alcançada pelos conversos foi tida como um problema, pesando bastante para que nas últimas décadas do século XV, passassem a ser perseguidos e ameaçados (VAINFAS; HERMANN, 2005, p. 25).

Vainfas e Hermann, “completa e drasticamente a situação da comunidade sefardita lusitana” (VAINFAS; HERMANN, 2005, p. 28).

Uma série de leis foi criada, especialmente pela elite administrativa do reino português, constituída pela nobreza e pela Igreja, a fim de impedir a escalada desse grupo. Um exemplo disso seria excluir os cristãos-novos da sociedade por meio da proibição em obterem cargos públicos (VALADARES, 2007, p. 77).

De forma bastante expressiva Saraiva faz uma descrição sobre os judeus na sociedade portuguesa, ao estabelecer uma comparação entre o que tais agentes representavam para os portugueses e o papel desempenhado pelas prostitutas. Aqui, o autor concentra-se na prática da usura frequentemente realizada pelos neocristãos, a qual no seu entender não se tratava de um privilégio, mas sim de uma exoneração das regras a que está sujeito um membro da comunidade, segundo ele:

Exerciam uma função social que se considerava inevitável, mas degradante no mundo feudal. O favor que pudessem receber dos poderosos não era, portanto, sinal de valia social, mas a expressão do apreço caprichoso e interessado que se pode ter por um animal doméstico, um escravo, uma mulher comprada, um bobo da corte [...]. O rei protegia contra o cristão o seu judeu. Mas os mesmos príncipes que protegiam os judeus detentores do dinheiro, encarregavam-nos de funções odiosas, como a de cobrança de impostos e direitos, colocando-os numa posição que tem analogias com a do carrasco. (SARAIVA, 1994, p. 32).

Certamente que, como observou Delumeau, as invejas e as queixas econômicas e financeiras contra os judeus foram todas colocadas sob acusações religiosas, as quais serviam como pretexto para as ações “antijudaicas” (DELUMEAU, 1989, p. 279).

Não só questões relacionadas ao sentimento de concorrência e de ameaça por conta da mesma colaboravam para que houvesse uma rejeição aos judeus castelhanos que buscaram resguardo no país. Os surtos de doença causados pela Peste Negra em Portugal no ano de 1477 e a intensificação destes na última década do século XV, contribuiu fortemente para a desestabilização da situação desses indivíduos (SILVA, 2007, p. 31).

Tidos como “bodes expiatórios”, os judeus acabaram sendo acusados – não só em Portugal, mas em todos os países da Europa por onde a doença se espalhou – de serem os responsáveis por espalhar a peste:

A Peste Negra eclodiu então numa atmosfera já carregada de anti-semitismo. De início suspeitos de querer dizimar os cristãos por meio do veneno, em seguida os judeus foram rapidamente acusados de ter semeado o contágio por meio desses envenenamentos (DELEMEAU, 1989, p. 140-141).

O terremoto ocorrido em Lisboa no ano de 1531, também foi atribuído aos judeus, a ira divina à presença dos neocristãos era a justificativa dada pelo povo português que por pouco não levou à um grande massacre, como aquele ocorrido no ano de 1506 na mesma região³² (WIZTNIZER, 1966, p. 2).

Até mesmo os afamados profissionais da medicina que serviam a reis e rainhas como vimos outrora, não escaparam da perseguição, a profissão teria colaborado para “diabolizar” o judeu, conforme nos explica Nelson Omegna em sua obra acerca da presença sefardita no Brasil colonial. Segundo o autor a perseguição aos judeus médicos teria começado em Castela e se espalhado depois por outras regiões da Europa. Omegna nos explica a partir das atas de Visitação que havia uma presença bastante expressiva destes profissionais na América Portuguesa, especialmente na região de Salvador, Minas, Goiás (OMEGNA, 1969, p. 59-63).

A perseguição àqueles que exerciam a medicina estaria ligada a uma espécie de associação dessa prática à magia e à cabala, sendo estas últimas “franqueadas ao demônio” (Idem, p. 58).

Foi então que no ano de 1496 a situação dos judeus se agravou. A garantia de liberdade e tolerância anteriormente prometida pelo rei D. João II e mantida por D. Manuel, foi abalada quando, ao escolher para esposa uma princesa espanhola, os pais da mesma, obrigaram-no a expulsar aqueles indivíduos, instaurando-se em Portugal um clima de terror e medo provenientes das muitas conversões realizadas a força, sob as ordens manuelinas, nascendo assim o cristão-novo português.

³² É certo que sobre essa questão do terremoto de Lisboa a atribuição de culpa não referia-se apenas aos judeus. Outros estudos mostram que a população culpava a igreja, os ingleses a licensiosidade lusa (2009) e Voltaire (2004), reclamado, apontando que se tratava de um fenômeno natural.

Por representarem grande importância econômica para o reino, D. Manuel procurava uma forma de impedir a saída dos judeus, e, assim logo tratou de converter toda a comunidade hebraica que em Portugal vivia. Uma estratégia política marcada pela mistura de “violência e sedução” nas palavras de Saraiva (1994, p. 35). Assim, D. Manuel teria evitado o pior, ou seja, a expulsão dos judeus de Portugal e, portanto, a falência do reino:

Os batizados, agora não mais judeus e sim cristãos-novos, continuaram expostos à malevolência popular que não tardaria a acusá-los da criminosa atitude de voltar, no segredo de seus lares, à prática da religião que, em pública violência, foram forçados a abandonar (CARVALHO, 1992, p. 19).

As leituras sobre o processo de conversão realizado no território espanhol demonstram que, em relação a Portugal, os espanhóis teriam sido mais cruéis e incisivos na sua missão. Alguns fatores corroboraram para esse entendimento. Dentre eles o desejo dos reis católicos, Fernando e Isabel em fazer da Espanha no final do século XV, uma grande potência, confiscando os bens de mouros e judeus; o fanatismo e o ódio nutridos pela rainha em relação a esse grupo; e a própria instalação do Tribunal da Inquisição no ano de 1478, que perseguia duramente os conversos que por lá se encontravam.

Delumeau entende que os estatutos de pureza de sangue perduraram por muito tempo na Espanha, alimentando o sentimento de intolerância aos conversos, tendo a religião e a honra como valores essenciais. A Espanha segundo o autor, “tinha consciência de ser a fortaleza da boa doutrina, a rocha contra a qual se rompiam heresias e todos os assaltos do mal” (DELUMEAU, 1989, p. 307).

Ainda assim, os relatos descritos sobre as medidas impostas por D. Manuel em relação ao processo de conversão a que os judeus foram submetidos demonstram grande requinte de crueldade, sendo impiedosas e deixando também rastros de sangue e horror conforme nos relata Samuel Usque:

Vendo El-rei que mores forças eram necessárias pera os abalar, entrou em conselho e acordaram apartar de entre os velhos os mancebos de até vintecincos anos, no qual apartamento, lembrando-se daquele fero e inda tão fresco mal dos filhos aos lagartos, e temendo-o muito, com que palavras tristes vos poderei contar as lástimas que de ~ ua parte e d’outra se diziam, e os uivos e bramidos

dos Paes e maes que fendiam as pedras, e os tigres moveram a piadade. Como os tiveram divisos fizeram-lhe ~ ua prática de venenosas palavras cubertas de triaga, prometendo-lhes muitos favores no reino se per amor se convertessem; mas tampouco isto pera move-los um ponto de sua costância não bastou. De maneira que achando-os tão firmes como a seus padres, a eles com grandíssima ira arremeteram aqueles executores de minha tentação, e a uns pelas pernas e braços, e a outros pelos cabelos e pelas barbas arrastando per força os levaram té dentro as igrejas, e ali lhe deitaram a sua ágoa, e tocando com ela uns e mal alcançando outros lhe impuseram sobre isso nomes da cristandade e os meteram em poder de velhos cristãos pera os sogigar à relegião e guarda de sua Fe. Como teveram esta enjusta e violente obra acabada, tornaram aos padres que tão angustiados sostinham já a vida que aborreciam, a dar-lhe outro trago mortal, dizendo-lhe que seus filhos se haviam convertido já cristãos, que o divessem eles assi fazer se queriam ter vida em sua companhia. Nem a isto os velhos se abalaram, té que El-rei lhes mandou tirar o comer e beber por tres dias contínuos, pera com a angústia da fome os tentar, o que eles também mui animosamente suportaram. Vendo El-rei que inda isto não bastava, e que se mais com fome os penasse pereceriam, detreminou usar com eles a violência que havia usado com seus filhos; e arrastando-os pelas pernas, outros pelas barbas e cabelos, dando-lhes punhadas no rosto, e espancando-os, às igrejas onde lhe deitaram a ágoa os levaram. De muitos que grandes estremos fizeram por se defender foi asinalado entre eles um, o qual fazendo cobrir a seis filhos com seus taleciód, com ~ ua sabia prática esforçando-os a morrer pela lei, um a um, com eles todos ao cabo se matou, e outros molher e marido se enforcaram, e aqueles que os quieram levar a enterrar foram matados pelos enemigos às lançadas. Muitos houve que se lançaram em poços, e outros das janelas abaixo se faziam pedaços. E todos estes corpos israelitas assi mortos os levavam aos algozes de meus membros a queimar ante os olhos de seus irmãos, pera maior medo e temor de sua crueldade os compreender (MAGALHÃES, 2003, p. 39–56)³³.

Insatisfeitos com as limitações impostas por lei, os cristãos-novos passaram a praticar aquilo que se denominou de criptojudaísmo³⁴, que significava a manutenção da fé judaica, ainda que de forma velada, utilizando-se da fé cristã como disfarce no dia-a-dia da sociedade em que se encontravam, evitando assim um clima de desconfiança, procurando³⁵:

³³ Extraído conforme a ortografia da época do documento.

³⁴ Arnold wiznitzer em “Os judeus no Brasil Colonial”, já atentava para essa questão, segundo ele, quase toda a geração de cristãos-novos se tornou como ele denominou de Judaizante, ou “*observantes crípticos dos ritos judaicos*” (WIZNITZER, 1966, p. 1).

³⁵ De acordo com Assis em seu estudo sobre a Inquisição e a sobrevivência do judaísmo feminino no Nordeste brasileiro nos séculos XVI e XVII, tal atitude teria tido efeito contrário quando muitos desses criptojudeus foram responsabilizados pela descrença da população em relação ao processo de conversão pelo qual passaram (ASSIS, 2002, p. 49).

Incorporar e reproduzir determinados padrões de conduta dos cristãos-velhos e, desse modo, apresentar um comportamento público que não permitisse dúvidas sobre seu bom cristianismo. Fossem ou não judaizantes, procuravam pertencer a confrarias religiosas, fazer donativos à igreja, portar medalhas de santos etc. (MONTEIRO, 2007, p. 54).

Porém, aqueles que escolheram partir de Portugal, agora se sentiam inseguros e por essa razão vendiam seus bens, suas propriedades e deslocavam-se para outras regiões, afinal “ter sido penitenciado pelo Santo Ofício, ou ser descendente de penitenciados, constituía por si só uma espécie de estigma a ser descoberto” (Idem, p. 55).

De acordo com Novinsky a perseguição da Inquisição portuguesa foi racista e implacável na busca da origem étnica dos portugueses até a sétima, oitava e nona gerações (NOVINSKY, 2009, p. 25). Por esta razão, alguns anos depois, com a criação do Tribunal da Inquisição no ano de 1536, milhares de judeus convertidos fugiram de Portugal, tendo como uma das rotas de fuga escolhida, o Brasil. A história dos judeus na “terra de Vera Cruz” ainda se encontra em suas primeiras etapas de desenvolvimento, mormente se considerarmos a secular presença hebraica em território nacional que se faz sentir desde os primeiros anos da descoberta cabralina. (FALBEL, 2008, p. 67).

1.4 A PRESENÇA JUDAICA NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA BRASILEIRA: UM BALANÇO

A partir da segunda metade do século XVI, um grande fluxo de judeus neoconvertos oriundos da Espanha e de Portugal chegava ao Brasil fugindo das perseguições ibéricas. O objetivo era se livrar do estigma de cristãos-novos sem que fosse preciso se adaptar a uma realidade muito diferente daquela que já estavam habituados, mantendo a língua e a organização social, como foi o caso do Brasil que possuía tais características:

Aqui, eles trabalharam, enriqueceram ou empobreceram, como outros migrantes Vigiados por um tribunal católico, mais de um milhar foi processado por costumes familiares, que então eram considerados crimes sob o nome de “culpas do judaísmo”, presos ou desterrados para a metrópole, vinte e um deles foram assassinados legalmente e muitos outros morreram nas prisões infectadas (VALADARES, 2007, p. 24).

Desempenharam os mais diversos papéis nos diferentes setores da sociedade desde os primórdios da colonização até os dias de hoje, “com a ocupação territorial e a exploração econômica do açúcar, sobretudo no Nordeste, a importância desses personagens seria notável” (VAINFAS; ASSIS, 2005, p. 45).

Como já citado anteriormente, Freyre (2003, p. 440), já indicava a forte presença sefardita na região, segundo ele, “o Recife judaico-holandês tornou-se o maior centro de diferenciação intelectual na colônia”. A região teria se diferenciado das demais regiões do Brasil, por sua notável influência cultural (Idem, p. 443).

Os primeiros estudos a surgirem em torno do cristão-novo na historiografia brasileira, já demonstravam um forte interesse pela temática. Anita Novinsky, por exemplo, enveredou-se para a inserção dos neocristãos na sociedade baiana numa das suas primeiras obras a ser publicada no ano de 1972. A escolha se deu, pois, segundo ela, a Bahia seria “a cabeça, do Estado do Brasil no século XVII”, tendo uma pequena burguesia” (NOVINSKY, 1972, p. 18). Nesse estudo é possível perceber a posição do cristão-novo na estrutura da Colônia, à medida que para essa “ se transferia, sua ascensão social, bem como sua participação na vida econômica, social e administrativa” (Idem, p. 20). Além disso, uma das questões que teria despertado sua curiosidade, seria compreender o fenômeno marrano justamente quando se deu a ocupação holandesa, quando a prática judaica passou a ser admitida e os judeus constituíam uma comunidade “relativamente livre”, e, quando os cristãos-novos passaram a ser suspeitos de terem corroborado para o sucesso da invasão holandesa (Ibidem, ibidem).

Tendo dado uma ampla dimensão sobre como os cristãos-novos viviam na Colônia, mais especificamente na região Nordeste do século XVII, uma série de outros estudos foram e vem surgindo buscando dialogar e debater acerca da inserção desses personagens naquela sociedade daquele período, sob diferentes enfoques, de forma a perceber a importância desses agentes na formação da sociedade brasileira, bem como os legados por eles deixados.

Apesar de a repercussão ter ocorrido mais tarde, podemos dizer que a trajetória dos cristãos-novos dentro de nossa historiografia, iniciou-se mais precisamente no ano de 1940 quando o tema da imigração e presença judaica no Brasil tornou-se objeto de investigação. José Antonio Gonsalves de Mello foi um dos pesquisadores que passou a constituir um campo de interesse para aqueles que se

dedicavam ao tema. Suas pesquisas – as quais resultariam numa série de artigos e estudos fundamentais para a compreensão da questão judaica no Brasil – trouxeram para a época, uma maior clareza sobre a inserção dos judeus e neocristãos em nosso território tanto no início como no decorrer do Brasil Colônia, tendo como enfoque principal as regiões que correspondiam principalmente ao domínio holandês (FALBEL, 2008, p. 69).

Voltando à trajetória dos estudos em torno da presença judaica no Brasil, Nachman Falbel nos aponta que na década de 1950, várias iniciativas buscaram apoio para formar um Arquivo para os estudos históricos judaicos no Rio de Janeiro, Belo Horizonte, e posteriormente, em São Paulo. Lamentavelmente, o projeto fracassou tendo em vista que não existia segundo o autor, uma consciência histórica³⁶ em torno dessa questão. O objetivo seria incentivar as pesquisas sobre os judeus no Brasil e os possíveis resultados preservando toda uma documentação que futuramente poderia então fazer parte da História Nacional (Idem, p. 70).

Preocupado em como a historiografia brasileira vem tratando a questão judaica no Brasil e como esse tema foi e vem se desenrolando nas diversas narrativas confrontadas por ele, Falbel (idem, ibidem) nos dá logo na primeira parte de seu trabalho um panorama bastante rico no que concerne à presença desses personagens em nosso território, principalmente no que se refere ao tema da imigração e também à formação das primeiras comunidades.

Foi somente a partir do final da década de 1970, que se formou no Brasil um Arquivo Judaico, na cidade de São Paulo, reunindo um acervo documental que aos poucos foi atraindo e motivando outras pesquisas, as quais resultaram numa grande variedade de trabalhos que não só na época, mas que hoje, com outras publicações, constituem um centro importante para os jovens pesquisadores que se dedicam à trajetória dos judeus no Brasil.

Em relação aos estudos feitos nas décadas de 1950 e 1960 acerca da presença judaica no Brasil, Janaína Guimarães da Fonseca Silva em seu trabalho de compreender a mentalidade e o modo de vida estabelecido pelos cristãos-novos na região Pernambucana no século XVI, entende que a maioria desses estudos trazia a perspectiva de que, num primeiro momento, os cristãos-novos ou judeus

³⁶ Falbel atribui essa ausência de consciência histórica à sociedade em geral, mas também à própria comunidade judaico-brasileira, que segundo ele não soube valorizar naquele período, o papel desempenhado pelos judeus na formação da sociedade brasileira (FALBEL, 2008, p. 70).

convertidos que para cá seguiram, carregavam consigo a esperança de que aqui encontrariam uma excelente rota de fuga, tornando-se então, “os *mártires da Inquisição, entendidos como elemento não adaptado à nova realidade ibérica*” (SILVA, 2007, p. 10). Segundo ela, outros estudos, anteriores, e que não estavam necessariamente voltados para o tema, buscaram explicar a presença cristã-nova na América portuguesa em fins do século XIX e começo do século XX, como uma espécie de “nódoa” na História do Brasil:

Os cristãos-novos seriam um grupo a parte, que esteve aqui num momento específico. Sem nenhuma relação direta com todos os “feitos” glorificados pela historiografia dominante, deixando uma ou outra marca, tratada do ponto de vista da assimilação por outros como Gilberto Freyre, Câmara Cascudo ou Capistrano de Abreu (Idem, *ibidem*).

Muito mais do que buscar uma terra onde não houvesse perseguições, os cristãos-novos estavam inseridos numa dinâmica mercantilista originária dos diversos deslocamentos realizados por esses indivíduos que levou a formação de redes familiares e comerciais espalhadas por várias regiões. Outro exemplo que podemos apontar seriam aqueles que vinham para a Colônia apenas para cuidar dos interesses de outros cristãos-novos, ou ainda aqueles que usavam o Brasil como rota, como escala para seguir posteriormente para o norte da Europa (*ibidem*, p. 92–95).

De fato, com o passar do tempo, a pesquisa histórica em torno do cristão-novo no Brasil avançou não só na quantidade de trabalhos realizados nessa área, mas também na qualidade com que eles se apresentam. Sob um viés econômico, a história sobre a vida dos cristãos-novos na colônia, referia-se ao Brasil como um lugar de excelentes oportunidades de enriquecimento, compreendendo que essa seria uma razão bastante forte para que os judeus batizados tivessem interesse em se estabelecer no país na esperança de encontrar um ambiente próspero e favorável. José Gonçalves Salvador em *Os Cristãos-Novos. Povoamento e conquista do solo brasileiro (1530-1680)*, obra de destaque da década de 1970, desenvolveu um estudo sobre o povoamento e a conquista do solo brasileiro por parte dos cristãos-novos entre os séculos XV e XVII, neste o autor enfatiza a liberdade e a segurança - elementos que no Reino lhes eram negados e que aqui encontrariam, além dos benefícios como condições de trabalho e enriquecimento.

Segundo ele, “*tão benéficas eram as condições do novo país ao raiar do seiscentismo, que o número deles começava a impressionar*” (SALVADOR, 1976, p. 48).

O tipo de análise apresentada é bastante pertinente, pois, muitos dos que para cá vieram acabaram prosperando e lucrando com as atividades que faziam parte do cenário da época, fosse à atividade marcada pela exploração do pau-brasil, matéria-prima extremamente valorizada pela Coroa; o estabelecimento da empresa açucareira, que pelo menos por um século foi a principal fonte de lucro para os portugueses; ou ainda atraídos pelas oportunidades do ouro nas Minas Gerais.

Atentando para a importância desses personagens no período colonial, observando as obras de autores clássicos que analisaram a construção da empresa açucareira e o papel deles enquanto financiadores dessa empreitada, Silva informa que:

Foram os cristãos-novos os responsáveis pelo financiamento e pelas demais etapas do processo, incluindo o refinamento e distribuição do produto. Entre os autores voltados para o estudo da formação brasileira, como Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre, Celso Furtado, Caio Prado Jr. e Sergio Buarque dentre outros, a importância econômica destes cristãos novos ou “judeus portugueses” é um consenso (SILVA, 2007, p. 4).

Devemos também admitir a existência de uma maior documentação sobre a participação dos neocristãos no nordeste açucareiro, considerando que desde o início da colonização, esses personagens se estabeleceram na região, mais especificamente na Bahia e em Pernambuco, mantendo ali, suas comunidades por mais de 200 anos (SILVA, 2005, p. 139).

De qualquer forma, é preciso estar atento ao fato de que a saída de judeus e cristãos-novos da Península Ibérica envolveu questões muito mais amplas, que precisam ser reconstituídas se quisermos entender o estabelecimento desses agentes em nosso território.

José Gonçalves Salvador num outro estudo, atenta para essa questão quando se interessa pela intensa participação dos cristãos-novos no comércio desenvolvido no Atlântico Meridional dentro da conjuntura econômica portuguesa, concentrando seus estudos na área sul do Brasil, nos atuais estados do

Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro. Naquela época o autor já alertava para a necessidade de se investigar sobre a atuação dos neocristãos nessas regiões, tendo em vista as muitas atividades as quais se envolveram e as relações que nelas foram se estabelecendo, fossem como artesãos, ocupando cargos públicos, lavradores ou como homens de negócio (SALVADOR, 1978, p. 123).

Outro espaço explorado pelo autor é do atual estado de Minas Gerais tendo identificado ali um papel bastante atuante por parte dos cristãos-novos que para lá seguiram, nos possibilitando ter uma dimensão de como ocorreu a inserção desses sujeitos naquela sociedade. Segundo ele, lá eles teriam os mais variados tipos de atividades e cargos como o de mercadores atuantes, médicos e advogados³⁷.

Neusa Fernandes, em sua investigação sobre *Crimes de Judaísmo em Ouro Preto*, também identifica a presença cristã-nova em solo mineiro, atribuindo-a a extração do ouro, onde se engajaram, vivendo inclusive próximos das minas, nas primeiras vilas surgidas na região (FERNANDES, 2004, p. 85).

A autora complementa ainda, afirmando a versatilidade desse grupo em relação aos diversos papéis que desenvolviam ao dedicarem-se a todo o tipo de transação financeira e comercial (Idem, p. 86).

Segundo Novinsky, “as atividades que passaram a exercer no país³⁸ indicavam sua rápida inserção na sociedade, estabelecendo relações que ao longo do tempo foram se consolidando” (NOVINSKY, 2001, p. 168). A autora aponta para a grande diversidade de comportamento desses agentes, além de uma rica atuação nos diversos setores que comportavam a sociedade na época, como foi o caso da região mineradora.

Dos 300 mil portugueses que vieram a se estabelecer em Minas, grande parte era composta de “cristãos-novos que combinavam a atividade mineradora com agricultura e tráfico de escravos e outras mercadorias, conquistando os lucros mais altos” (NOVINSKY, 2005, p. 163-169).

³⁷ Muitos não possuíam profissão definida, outros se dedicavam a trabalhos mais simples, como era o caso dos artesãos, sapateiros, ferreiros, alfaiates, carpinteiros, donos de lojinhas de “secos e molhados”, ou ainda, aqueles que não tinham ofício algum e se mantinham com empréstimos (SALVADOR, 1992, p. 123).

³⁸ Anita Novinsky tida como pioneira no assunto, abriu novos horizontes para a pesquisa histórica acerca da questão judaica no Brasil. Grande parte de sua produção, demonstra as várias atividades exercidas pelos cristãos-novos ao longo do período colonial e além dele, como é o caso da obra em questão *Ser marrano em Minas Colonial*, de 2001.

O sucesso desses agentes estaria de acordo com Salvador, relacionado aos espaços em que vinham a se estabelecer como as áreas que pertenciam a Coroa, pagando um alto preço por elas. Segundo ele, muitos cristãos-novos conseguiram se livrar do Fisco inquisitorial, desfazendo-se de seus bens na Península³⁹, investindo-os no Brasil, e mais particularmente na região mineira (SALVADOR, 1992, p. 38).

Em se tratando da tradição religiosa, Salvador, explica que saídos da Europa, como de diferentes regiões do Brasil - São Paulo, Rio de Janeiro ou região nordeste - muitos integravam a classe eclesiástica, como os sacerdotes de origem hebréia desempenhando “ações difíceis de entender”, como o caso daqueles que se camuflavam por meio da religião cristã, “consentiam a participação destes nas confrarias e nos cultos que dedicavam a figuras da tradição israelita” (Idem, p. 19).

Esses seriam, por exemplo, os marranos ou criptojudeus citados por Anita Novinsky quando também se interessa pela região mineradora. Antes mesmo de Novinsky (2001), apontar para as perseguições sofridas por esses personagens, Salvador (1992), revela que grande parte daqueles que seguiram para a região, acabaram rendendo-se às riquezas oferecidas por ela, fato esse que teria chamado a atenção dos Familiares do Santo Ofício⁴⁰ e de seus representantes espalhados por todo o território mineiro auxiliados em alguns casos, por capitães-do-mato para chegarem até os denunciados (Ibidem, p. 175-176):

Assim que a pessoa se encontrasse detida, procedia-se imediatamente ao seqüestro dos bens e ao arrolamento dos mesmos. Só lhe excluía as roupas que trazia no corpo. Era o conhecido inventário. Citavam-se em primeiro lugar os imóveis, depois os móveis, que incluía os escravos, os utensílios, as jóias, o ouro em espécie e em moedas, as dívidas e os créditos, e, enfim, todos os pertences. Do total se pagavam as despesas efetuadas até o embarque do infeliz com destino à Inquisição, no reino, onde, por seu turno, metiam-no no cárcere (Ibidem, ibidem).

³⁹ Segundo o autor, para esses indivíduos era mais fácil o estabelecimento no solo mineiro, tendo em vista os conflitos inquisitoriais que reduziam os bens a valores em moeda, ouro, diamantes e jóias, o que ele designa como “*coisas fáceis de ocultar*”, de transportar e aplicar (SALVADOR, 1992, p. 38).

⁴⁰ De acordo com Novinsky (2005, p. 169-170), os cristãos-novos no ano de 1740 na região de Ouro Preto detinham grandes fortunas.

No entanto, pode-se afirmar que as perseguições que teriam se iniciado no século XVIII, enfrentaram muitas dificuldades, tendo em vista à ocupação territorial bastante espalhada feita pelos neocristãos, levando a um número reduzido de prisões.

Também, pelo sucesso na integração dos cristãos-novos em solo mineiro, acreditamos que tanto os estudos de Anita Novinsky, quanto os relatos feitos por Salvador, nos levam a crer que os fatores que impediram a prisão de um grande número de cristãos-novos estariam relacionados aqueles de ordem econômica, isto é, Portugal sabia do peso que os neocristãos possuíam nas atividades locais; também, nem sempre as áreas de ocupação na região das Minas eram de fácil acesso, dificultando assim o trabalho dos Familiares; e por fim, haviam aqueles que por interesses diversos, acabavam intercedendo pelos cristãos-novos que viessem a ser detidos pelo Tribunal⁴¹ (SALVADOR, 1992, p. 38).

Ao perceber o considerável aumento no número de cristãos-novos que aportavam aqui, estudos começaram a surgir na historiografia brasileira redimensionando o lugar que estes passaram a ocupar no passado colonial, isto é, entendendo-os como agentes históricos, sujeitos de sua própria ação⁴². Essa participação intensa na atividade econômica colonial demonstra o quanto os recém-conversos fincaram raízes na colônia, desenvolvendo estreita convivência com a comunidade de cristãos-velhos⁴³ (HERMANN, 2005, p. 89).

Dessa forma, saindo da esfera econômica, outras temáticas relacionadas a presença cristã-nova no Brasil passaram a ganhar força. A partir da década de 1970, o fator social, cultural e religioso passou a fazer parte dos estudos que buscavam compreender a atuação desses indivíduos na formação da sociedade que aqui se formava⁴⁴. Cada vez mais surgiam indícios de que a participação dos cristãos-novos na história nacional havia sido bem mais complexa do que se

⁴¹ Ainda assim, foram 57 presos em Minas Gerais, 8 destes condenados à morte – somente à eles era sentenciada tal pena (NOVINSKY, 2005, p. 173).

⁴² Além dos estudos realizados por Anita Novinsky, outros estudiosos contribuíram para a constituição de uma historiografia judaica no Brasil, como é o caso de José Gonçalves Salvador (1976), Sônia Siqueira (1978), Egon e Frieda Wolff (1975) e Elias Lipner (1977).

⁴³ Até o ano de 1496, não haviam as denominações de cristão novo e cristão velho. Foi durante o reinado de D. Manuel, rei de Portugal, que tais designações passaram a existir, quando ao final do século XV instituiu aos judeus, a conversão forçada ao cristianismo.

⁴⁴ Vale lembrar que até a década de 1960, a produção historiográfica sobre o período colonial não conheceu de acordo com Laura de Mello e Souza (2003, p. 29), obras particularmente significativas no tocante às abordagens de história da cultura, o que provavelmente explica a produção historiográfica brasileira em torno do cristão-novo ter tido um caráter mais econômico.

supunha, não se limitando apenas a um determinado setor, nem tampouco à um único espaço, “a mobilidade dos cristãos-novos na colônia brasileira foi freqüente e ininterrupta” (NOVINSKY, 2001, p. 168).

O sentido de se narrar uma história sobre tais personagens no mundo luso-brasileiro seria compreender sua atuação na sociedade e as dificuldades que enfrentaram diante das perseguições sofridas por parte da mesma, e pela Inquisição, indicando resistências em relação à cultura⁴⁵ e à religião que lhes eram impostas.

Para tanto, o recurso aos escritos de Novinsky tornaram-se imperativos e de grande influência para os pesquisadores voltados a essa temática. Precursora na história dos cristãos-novos no Brasil - mais especificamente na Bahia – no início de 1970, pelo menos sobre o ponto de vista mais cultural, a autora discute de forma esmiuçada e fecunda o problema que esses sujeitos enfrentavam na América Portuguesa.

Lina Gorenstein, por exemplo, ao estudar a presença dos judeus convertidos no Brasil durante o século XVIII, nos chama a atenção para o fato de que grande parte deles vivia nas mesmas ruas que eram ocupadas pela camada elitista, encontrando-se entre os mais ricos senhores da época. A autora remete-se a eles como homens de negócio, diretamente ligados à atividade agrícola do açúcar enquanto senhores de engenho e donos de escravos, ao mesmo tempo, em que também atuavam em outras atividades como, médicos e advogados, o que deixa subentendido a ideia de que estavam inseridos ao meio social em que se encontravam, estabelecendo relações que iam em alguns casos além do fator econômico (GORENSTEIN, 2005, p. 145-146).

Entretanto, ainda que estivessem entre os burgueses, os cristãos-novos segundo Salvador (1976, p.11), baseando-se nos autos inquisitoriais do século XVIII, não eram bem quistos na capital fluminense a não ser quando “cultivavam a afeição” ou por interesses econômicos. No entanto, Salvador (1992, p. 160) afirma que essa hostilidade para com os de origem hebréia vinha dos clérigos e do Governo e não propriamente do povo. Segundo ele, já havia no Rio de Janeiro

⁴⁵ O conceito de *cultura* o qual nos referimos seria aquele defendido por Geertz (1989) a partir de Max Weber, ou seja, como uma teia de significados para dar sentido ao mundo, aos grupos que nele existem e, as relações que estabelecem dentro e fora dele.

uma comunidade sefardita desde há anos e “não raro cristãos-novos e cristãos-velhos assistiam juntos às missas em igrejas rurais ou citadinas”.

Quanto aos casamentos, aqueles que nasciam da união entre os cristãos-novos e os gentios não eram vistos com bons olhos pela sociedade sendo uma das razões, incorrerem no risco de desagradar a Inquisição⁴⁶. Gorenstein (2005, p. 148) indica que em relação aos neocristãos, a rede de parentesco era reforçada pelo comportamento endogâmico, isto é, grande parte casava-se entre si.

Contraditoriamente, Salvador (1992, p. 161), revela que muitos casamentos mistos ocorriam, mesmo nas famílias mais arraigadas ao judaísmo, não mostrando importar-se com a questão da pureza étnica. Quanto ao olhar da Igreja frente a essa questão, ao que parece reinava um liberalismo na capitania, a explicação estaria no fato de que:

A própria religião favorecia em parte a relativa convivência de judeus e de cristãos. As duas crenças acatavam o Antigo Testamento e esposavam em comum certas noções. Por sua vez, o Judaísmo abandonara algumas práticas tradicionais, a exemplo da circuncisão. Os cristãos-novos, porém, tornaram-se ecléticos, não só porque abandonaram ou suavizaram as referidas práticas, mas porque, também, adotaram praxes do Catolicismo, ainda que, no geral por obrigação, sobretudo depois que foi instituído o Tribunal do Santo Ofício (idem, p. 163-164).

Contudo, pode-se afirmar que tanto Salvador quando Gorenstein concordam que o Rio de Janeiro representava na época um porto seguro, mas que não estava livre de discriminações e perseguições e “quando o Santo Ofício investiu contra os cristãos-novos fluminenses, mostrou sua vulnerabilidade”⁴⁷ (GORENSTEIN, 2005, p.152).

As relações cotidianas que ao longo do tempo foram se consolidando entre cristão-novos e os demais habitantes da colônia tornaram-se objeto de uma grande variedade de estudos. As manifestações culturais da religião

⁴⁶ No Rio de Janeiro a presença sefardita contava desde a campanha de Estácio de Sá contra os franceses, constituindo assim um grupo numerosamente considerável. Atraindo assim a atenção da Inquisição. A ação do Santo Ofício se fez bastante presente no Rio de Janeiro. Um exemplo seria a prisão do mercador Diogo Lopes de Cádiz, cristão-novo, no ano de 1594 (SALVADOR, 1992, p. 160). Já nos estudos de Gorenstein, a autora relata que o total de presos chegava à casa dos 300, sob a acusação de criptojudaísmo (GORENSTEIN, 2005, p. 153).

⁴⁷ Foram um pouco mais de 300 presos, todos acusados de criptojudaísmo. No entanto, a perseguição não estaria relacionada à heresia contra os católicos, mas sim devido ao sangue judeu (idem, p. 153-154).

foram transmitidas de uma geração para outra, e, embora existam aqueles que apontem para certo afastamento do judaísmo, é possível perceber que a prática da tradição judaica não foi abandonada, e aos poucos, não todos, mas alguns neoconversos trataram de inseri-la na esfera pública à qual pertenciam⁴⁸.

A diversidade religiosa, característica marcante da colônia brasileira, onde toda a diversidade cultural e religiosa era vivida e, portanto, inserida no dia a dia das populações que aqui se encontravam, apresentava traços católicos misturados a outras formas de crença, estando entre elas, o judaísmo. Os cristãos-novos do século XVIII, por exemplo, não tinham mais uma identidade judaica, mas eram considerados judeus por quase toda a sociedade e pelo Tribunal Inquisitorial e mantinham uma memória judaica (Idem, p. 156).

Importante ressaltar que a proposta de se realizar um estudo sobre os cristãos-novos no Brasil não é tarefa simples, posto que, dentre outros fatores, sua origem está dissolvida entre os povoadores e imigrantes portugueses, confundindo-se entre eles⁴⁹. Contudo, o interesse de estudiosos que buscam compreender as diversas maneiras do cristão-novo lidar com essa ascendência, suscitou pesquisas voltadas para as movimentações e adaptações decorrentes da expulsão e conversão forçada ao cristianismo, assim como os múltiplos comportamentos possíveis, enquanto mantenedores ou não da cultura judaica.

Nesse sentido, foi se abrindo e abre-se cada vez mais, um universo de possibilidades, sobretudo, as inúmeras fontes existentes tornando possível identificar e desvendar os papéis desenvolvidos por tais personagens em nosso território, relacionados aos costumes, ao comportamento e às tradições que eles traziam.

⁴⁸ É importante destacar que cada cristão-novo criou uma individualidade própria, com características e especificidades próprias também. Muitos cristãos-novos, de fato, deixaram o judaísmo de lado, tentando aceitar o cristianismo, renegando o judaísmo, descontentes com as desconfianças de que eram vítimas por carregarem o sangue de um necocristão. A ocorrência do criptojudáismo e sua intensidade variam no tempo, no espaço e em cada caso. Quanto mais próximos do período em que ocorreu a conversão forçadas, mais possível encontrarmos cristãos-novos que praticavam a fé judaica. Com o tempo, muitas práticas e o conhecimento do judaísmo pelas novas gerações foram caindo no esquecimento. O que sobreviveu mesmo, mais do que o criptojudáismo, é uma identidade marrana, um sentimento de pertença a um grupo que é vítima de preconceito e perseguições sociais as mais diversas.

⁴⁹ Valadares num estudo sobre a genealogia dos cristãos-novos no Brasil nos possibilita ter uma boa dimensão de como se deu a sucessão genealógica dos judeus convertidos em 1497 e os descendentes cristãos-novos no Brasil, ocultados pelos mecanismos de assimilação, que teriam sido criados propositalmente pelo Estado (2007, p. 90-235).

Começando pela conversão forçada à qual os cristãos-novos foram submetidos, leituras recentes apontam para o fato de que esse processo não foi determinante para que os judeus abandonassem seus hábitos e costumes. Havia sim aqueles que membros de uma mesma família seguiram caminhos diferentes, isto é, alguns optando por permanecerem dentro do cristianismo, professando-o com convicção, mas eram muitos aqueles que ignorando o batismo forçado decidiram pela volta às raízes judaicas, ou retornavam a elas na primeira oportunidade. (PERNIDJI, 2005, p. 63).

Ainda que estivessem frente a duas realidades incompatíveis, uma cristã e a outra judaica grande parte dos cristãos-novos vivenciavam o judaísmo secretamente, ou em alguns casos, no sentido de sobrevivência, acabaram transformando suas tradições religiosas.

Os documentos derivados dos procedimentos inquisitoriais contra a prática do judaísmo, dentre eles as listas provenientes dos autos-da-fé⁵⁰, constituem um rico material, na medida em que carregam não só elementos ligados à religiosidade dos neocristãos, mas também relacionados à sua vida cotidiana em seus mais corriqueiros aspectos, fornecendo ao pesquisador um vasto campo a ser investigado. Talvez, como destacado por Hermann, a fragilidade da estrutura eclesiástica na América Portuguesa e a distância da vigilância e do risco de punição inquisitorial favoreceram a continuidade da religião proibida (HERMANN, 2005, p. 90).

Da mesma forma acredita Ângelo Adriano Faria de Assis (2010, p.19), segundo ele, “a falta de um tribunal inquisitorial estabelecido e o crescimento da economia açucareira permitiram que muitos se tornassem senhores de engenho”, sendo boa parte deles donos desses engenhos, não limitando-se somente a eles, mas a uma série de outras atividades, o que comprova sua plena integração na sociedade.

Em contrapartida, há aqueles que consideram a ligação com a fé judaica razão suficiente para que a tradição não fosse esquecida, levando para as

⁵⁰ Na definição de Carvalho, as listas dos autos-da-fé, constituem-se como documentos manuscritos pelos padres notários do Santo Ofício do século XVII, a partir do que são quase todas impressas. Em seu conteúdo estariam os nomes dos condenados com os seguintes dados: idade, profissão, filiação ou matrimônio, a profissão do pai ou marido, local de nascimento e domicílio, condenações anteriores e a sentença que cada um deveria receber (CARVALHO, 1992, p. 35).

prisões portuguesas centenas de cristãos-novos acusados de criptojudaísmo⁵¹, afinal, “o Tribunal do Santo Ofício mantinha aqui seus delegados, seus quadrilheiros, seus partidários. Para aqui se transferiram seus visitantes” (OMEGNA, 1969, p. 16).

Mas, o fato, porém, é que esses documentos, essas fontes, propiciaram e propiciam ao historiador desvendar outras faces do neoconverso e de sua atuação no Brasil Português, de maneira que sua presença não seja entendida apenas dentro de uma perspectiva. Por trás das atividades exercidas pelos cristãos-novos no Brasil enquanto colônia, muitos elementos culturais e religiosos – se codificados - podem revelar a existência de uma memória histórica que legitima a importância de se estudar a presença desses personagens na construção do Brasil.

1.5 CRISTÃOS-NOVOS NO BRASIL PORTUGUÊS: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

Antes de adentrarmos numa discussão sobre a identidade dos cristãos-novos na América Portuguesa⁵², procuramos definir tal conceito entendendo-o como o compartilhamento de convenções e valores, modos de pensar, de sentir e agir, que distinguem e produzem integração de uma comunidade (AZEVEDO, 2003, p. 43).

Com a conversão forçada estabelecida aos milhares de judeus imposta primeiramente pelos reis espanhóis e, mais tarde em Portugal sobre as ordens de D. Manuel, podemos entender que uma grave e grande crise se abateu na comunidade judaica europeia, tendo em vista a “fragmentação” que ali se instaurou entre os séculos XIV e XV.

A crise a qual nos referimos aqui diz respeito a uma crise identitária. O judeu convertido era, conforme vimos no início desse capítulo, aquele que “não podia ser cristão e não podia ser judeu, aquele que não foi uma coisa nem outra”

⁵¹ É sabido que a abordagem do Santo Ofício sobre os cristãos-novos na Europa foi muito mais violenta gerando um grande número de mortes. Contudo, é fato que as perseguições sofridas pelos que aqui se encontravam levaram a uma perda significativa da cultura judaica. Mas em estudos como o de Anita Novinsky, em sua obra intitulada *Inquisição: prisioneiros do Brasil séculos XVI a XIX* (2009), é possível verificar que os cristãos-novos representavam o maior número de prisioneiros do país, segundo ela, constituíam 1.076 presos entre homens e mulheres. A autora ainda constata ter sido feito o maior contingente de aprisionados na primeira metade do século XVIII, 555 pessoas, também entre homens e mulheres.

⁵² Tratar da identidade no caso dos cristãos-novos não é uma tarefa simples uma vez que foram muitas e diversas as configurações de identidade que eles assumiram nos diferentes momentos de sua história.

(NOVINSKY, 1972, p. 18). Ao mesmo tempo, a autora revela no mesmo estudo que sobre a vinda dos neocristãos para o Brasil:

O cristão novo no Brasil apresenta algumas características interessantes e que o distinguem nitidamente dos cristãos novos que emigraram para os países do norte da Europa ou para o Levante. Miscigenou-se com a população nativa, criou raízes profundas na nova terra, integrando-se plenamente na organização social e política local (Idem, p. 58).

Ou seja, completamente deslocado de seu lugar no mundo social e cultural, o cristão-novo ao ser expulso do território português, ao mesmo tempo em que se vê desterritorializado, também passa por um processo de “reterritorialização” (CANCLINI, 2006, p. 309), assumindo uma nova identidade de forma a se adaptar à nova realidade, ao novo contexto em que passa a se encontrar.

Mesmo antes da presença inquisitorial na Colônia, que teria modificado completamente o cenário apresentado por Anita Novinsky anteriormente, acreditamos que as condições históricas e sociais em que se deu esse processo de “hibridização”, não estavam livres de coações na vida de muitos que para cá vieram (Idem, p. XXIX).

Entretanto, a questão é que quando nos propomos a refletir acerca desses indivíduos, em termos de nacionalidade fica difícil afirmar a existência de uma única identidade. Considerando a primeira experiência de globalização realizada a partir dos descobrimentos efetuados pela Coroa Portuguesa, entendemos que esse processo interferiu tanto na identidade desses indivíduos como a nova organização em que se viu inserido, sofreu reciprocamente, suas influências (Ibidem, ibidem).

Com efeito, na obra de Gilberto Freyre, quando o autor remete-se ao cotidiano desses personagens no nordeste holandês sob o governo de Nassau:

Nas cozinhas dos sobrados, com a liberdade que Nassau deu aos judeus, cozinhou-se decerto, muito quitute israelita e é possível que dos hebreus nos tenha vindo o hábito da feijoada dormida, isto é, do alimento preparado de véspera e como que encoberto, guardado, dormido; nos quintais, debaixo dos cajueiros, criaram-se carneiros e engordaram-se galinhas para serem sacrificadas e preparadas, segundo o rito de Moisés, e comidas nos dias de preceito, com o pão da Páscoa e as ervas picantes. E nos fundos das lojas, e até em publico, adorou-se o Deus de Israel; praticou-se o judaísmo. E é

possível que até a Cabala, tão do gosto dos sefardins de imaginação mais ardente (FREYRE, 2003, p. 441).

Para compreendermos esse processo, nos apoiamos nas ideias de “desterritorialização” e “reterritorialização” (CANCLINI, 2006, p. 326), ou seja, se num primeiro momento os cristãos-novos foram desterritorializados em função da expulsão realizada por D. Manuel no ano de 1497, num segundo momento, foram reterritorializados, ao chegarem ao Brasil, que embora colônia de Portugal, acabaram recriando seus espaços socioculturais, redefinindo suas práticas e ressignificando-as. Esse processo de reterritorialização, o qual entendemos ser complexo, ocorrerá, por exemplo, na medida em que os cristãos-novos passaram a estabelecer novas relações, emergindo assim, uma nova identidade, muito mais híbrida, com elementos culturais bastante novos.

Ao mesmo tempo, há que se pensar que em relação à história judaica:

O processo de “desterritorialização” urbana faz parte da biografia dos judeus, mas acredita-se em uma não- “desterritorialidade”, já que a construção de objetos como realidade física, estabeleceu-se como uma realidade social, formas-conteúdo, isto é de objetos de valores que expressam o sentimento e as ações judaicas sobrevivem como um adensamento cultural, e conseqüentemente, algo que determina uma identidade ao lugar, mesmo que esse grupo judaico não ocupe mais maciçamente aquele ambiente” (PÓVOA, 2007, p. 179).

Certamente que em se tratando de um grupo com fortes laços com a tradição judaica, observamos em alguns casos a manutenção de determinados elementos e características identitárias relacionadas a essa tradicionalidade, como foi o caso dos criptojudeus⁵³.

Ainda assim, a assimilação os motivava a participarem dos grupos sociais, uma inclusão que levaria os neocristãos a uma lealdade com o espaço que naquele momento faziam parte, também:

Quanto mais tempo uma comunidade judaica encontra-se fixada a um país, mais profundo é, obviamente, seu vínculo com aquele país

⁵³ O uso do azeite, por exemplo, ao invés da banha e o cozimento de alimentos de um dia para o outro (precedendo o shabat), eram alguns dos “sinais mais seguros de criptojudaísmo”, “lançava-se a carne picada na panela com azeite e cebola e grãos e adubos – condimentos – e outras coisas e barravam-lhe o texto com massa ao redor e metiam dentro de um forno onde estava até se cozer da tarde para o dia seguinte” (WOLFF, 1996, p. 17).

que o adotou, com o idioma, e sua cultura também, criando-se assim uma territorialidade com o lugar, onde a manifestação cultural é parte do cotidiano e da vida da comunidade judaica (PÓVOA, 2007, p. 44).

Por essa razão acreditamos que em se tratando do fator religioso, não descartamos que mesmo aqueles que não possuíam mais laços com sua antiga fé, “não tanto abandonaram suas religiões tradicionais pelo cristianismo quanto fizeram uma espécie de “síntese das duas religiões” (BURKE, 2003, p. 20).

Diante da complexidade existente em compreender a identidade quando nos remetemos aos neocristãos, procuraremos relacioná-la a uma função de acontecimentos que a nutrem e de circunstâncias que lhe conferem forma⁵⁴. Os cristãos-novos passaram por diversas configurações de identidade nos diferentes momentos de sua história, e dessa forma seria interessante pensar o conceito de identidade numa dimensão de grupo que, mesmo diante das dificuldades em se ajustar à nova sociedade, procuraram manter suas práticas culturais e religiosas desde o início de sua chegada⁵⁵. Por essa razão, acreditamos que como nos aponta Marcos Silva em seu estudo sobre a redescoberta da identidade judaica no nordeste brasileiro:

As referências da identidade judaica hoje, muito mais do que aspectos “naturais” são, além do mais tradicional representado pela religião, Israel (a língua hebraica e o território do estado fundado em 1948), o anti-semitismo, a memória (preservada, sobretudo através da celebração das grandes festas do calendário judaico e do shabat), e os costumes representados principalmente pela culinária, a música e as danças (SILVA, 2007, p. 14).

Para qualquer imigrante que chegasse de lugar distante, algumas modificações no modo de conduzir os costumes, os hábitos e as práticas foram inevitáveis. Para além das diferentes tradições culturais existentes dentro da própria

⁵⁴ Sobre essa questão da identidade ver Cecília Azevedo em seu estudo *Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão*, onde a autora compreende que essa questão da identidade emerge em momentos de crise, muitas vezes identidades que são silenciadas, provocando contestações (ABREU; SOIHET, 2003, p. 43-44).

⁵⁵ Em determinados estudos, acredita-se que devido à realidade enfrentada pelos cristãos-novos no Novo Mundo, muitos deles teriam se distanciado do judaísmo. Lima Gorenstein deixa claro que ao contrário do que se pode pensar, essa distancia não anula o fato dos mesmos fazerem parte da história judaica uma vez que eram considerados como judeus pela comunidade ampla, e pelo Tribunal do Santo Ofício, e que mantinham uma memória judaica (GORENSTEIN, 2000, p. 156).

comunidade judaica⁵⁶ e as diferentes filiações religiosas, umas mais conservadoras, ortodoxas ou liberais, havia ainda nas práticas judaicas variações dependendo da nação onde se estabeleciam. Siân Jones explica que, em se tratando das “práticas culturais e crenças que se tornam concretizadas como símbolos de etnicidade são derivadas de, e ressonam com, práticas habituais e experiências pessoais, como também refletem as condições imediatas e interesses que caracterizam situações particulares” (JONES, 2005, p. 35).

Dessa forma, em relação aos judeus que para cá vieram, podemos observar que no que se refere à alimentação, por exemplo, algumas modificações foram inevitáveis haja vista as condições oferecidas pelo território que passaram a ocupar⁵⁷. Porém, a literatura produzida por nossa historiografia sobre a presença cristã-nova no Brasil colonial, nos leva a crer que as adversidades não impediram os neoconversos de buscarem meios de manterem suas práticas, de realizarem seus ritos e de preservarem o judaísmo, mesmo entre aqueles que já se encontravam sobre a influência da fé católica.

Quando se deram as primeiras visitas do Santo Ofício entre os anos de 1591 e 1595, podemos perceber um abalo nas relações com os demais habitantes da colônia:

Vários são os trabalhos que dão conta da história destes cristãos-novos que atravessavam o Atlântico em busca de tranquilidade, mas que acabavam alcançados pelo braço inquisitorial, seja pelas visitas do Santo Ofício ao Brasil, seja pela atuação de seus representantes oficiais – os familiares - acusados, presos, enviados ao reino, processados e condenados pela Inquisição a penas que iam de simples orações à morte na fogueira (ASSIS, 2008, p. 04-05).

⁵⁶ A identidade judaica não é homogênea. Ela já apresenta diferenciações na sua constituição, como é o caso dos judeus askenazis e os sefarditas, sendo os primeiros aqueles que descendem de judeus de fala iídiche, alemã, francesa, húngara e russa, como a maioria dos judeus da Escandinávia, Finlândia, Inglaterra e Holanda; e, os últimos, pertencentes aqueles de origem espanhola ou portuguesa (SILVA, 2007, p. 14).

⁵⁷ No entanto, em seu estudo *Memória e religiosidade marrana na Bahia colonial*, Suzana Severs relata que mesmo sendo difícil seguir à risca a dieta alimentar existente na tradição judaica, alguns alimentos como: carne de coelho, lebre, porco ou peixe de pele não eram ingeridos, pelo menos até o século XVIII, tornando-se elemento demarcados da identidade cristã-nova. Outros alimentos de origem animal, como carne de carneiro e aves, só eram ingeridos quando abatidos e cozidos ao modo kascher que significava a retirada total do sangue (SERVERS, 2008, p. 2).

Nesse contexto o medo e a insegurança passaram a fazer parte do cotidiano da vida dos cristãos-novos, fossem eles judaizantes ou não⁵⁸. Para aqueles que mantinham laços com a fé judaica, era preciso estar atento às atitudes e costumes praticados fora da esfera doméstica devido ao clima de vigia e controle que naquele momento prevalecia.

Além da existência de uma preocupação quanto às leis alimentares, vários outros elementos que compunham a tradição judaica, também careciam de cuidado, como era o caso de manter as roupas sempre limpas, o uso de jóias finas; o descanso aos sábados; lavar as casas nas tardes de sexta-feira; acender velas novas após o cair do sol na sexta-feira; o modo pelo qual enterravam seus mortos.

Nesse sentido, acreditamos ser fundamental, considerar e valorizar a cultura material dos grupos étnicos a serem estudados, como ocorre com os neocristãos, e não valer-se apenas do discurso para analisar as identidades sociais que se diferencia significativamente da primeira, permitindo maiores deduções, conclusões acerca desses imigrantes e sua identidade cultural (JONES, 2005, p. 40).

Investigar sobre a cultura material dos neocristãos não constitui uma tarefa fácil. Podemos constatar tal fato, quando Paulo Valadares e seu estudo acerca dos cristãos-novos no Brasil nos revelam a dificuldade na análise e na interpretação dos símbolos judaicos ainda enquanto éramos colônia, pois, segundo ele, muitos apresentavam duplo sentido, como era o caso do uso da cruz em seus uniformes, que para alguns representava o mundo cristão, mas para eles, os cristãos-novos, poderia ser um símbolo cabalístico (VALADARES, 2007, p. 252).

A atenção redobrada com a tradição judaica já era apontada na obra de Nelson Omega em seu estudo sobre a presença judaica no Brasil no final da década de 1960:

Individualmente ou em reduzido círculo de parentes iniciados, os criptojudes só podiam praticar os ritos ou rezas que não despertassem a suspeita dos vizinhos e das autoridades. Em muitos casos se davam por satisfeitos em orar silenciosamente no seu íntimo e em desatender ou deturpar um ou outro rito católico mais

⁵⁸ De acordo com Egon e Frieda Wolff, para muitos dos cristãos-novos que para cá seguiram, após quase cem anos do batismo forçado, os conhecimentos de cerimônias e práticas do judaísmo tornaram-se bastante rudimentares. Também, o fato de não existirem rabinos e conhecedores das leis judaicas contribuíram para um certo distanciamento, "sabia-se algo sobre o shabat, sobre os feriados, proibição de comer carne de porco, peixes sem escamas (WOLFF, 1996, p. 16).

característico. Faziam por se manter fiel à velha fé ainda mesmo naqueles casos em que aparentemente cumpriam ritos católicos. Por exemplo, no confissionário, confessavam apenas os pecados assim conceituados pelos ditames do Velho Testamento, e não reconheciam como pecado os definidos pelo Nôvo Testamento ou pela casuística da Igreja (OMEGNA, 1969, p. 244).

Contudo, considerada uma forte manifestação cultural da fé judaica sinalizando a importância da tradição, a alimentação foi mantida ainda que de forma oculta no interior dos lares, “lugares de resistência por excelência, onde as tradições eram praticadas em família” (ASSIS, 2010, p. 20). Transmitida de uma geração à outra, esse costume, contribuía de forma significativa para a afirmação das identidades e sentimentos de pertencimento da comunidade judaica⁵⁹. Os pratos servidos, seus odores e sabores, contribuía fortemente para que a sua história fosse reconstituída e perpetuada ao longo do tempo, no entanto:

As próprias leis da dietética judia só a observavam na medida em que acreditavam não despertar a curiosidade do povo. Também os jejuns se faziam dentro dessa cautela para não dar na vista (Idem, p. 244).

Diferentemente do que ocorria nos primeiros anos em que aqui estiveram, os costumes e as práticas ligadas ao judaísmo presentes no dia a dia dos neocristãos passaram a ser vigiados pelo olhar rigoroso da Igreja Católica⁶⁰.

A realidade se transformou e aquilo que antes era exercido num clima de tolerância e liberdade, passou a ser restrito, limitando-se apenas à esfera privada, isto é, dentro de suas casas entre os seus, discretamente para que nenhuma suspeita fosse levantada dentre os empregados ou escravos que pudessem ali existir (GONÇALVES; GIMENEZ, 2009, p. 30).

Afim de não levantar suspeitas, o criptojudaísmo passou a ser comum na colônia entre aqueles que não aceitavam o mundo cristão. As cristãs-novas, por exemplo, não se limitavam apenas a função de mãe, mas também de professoras e rabis, realizando o judaísmo oculto, uma prática nada comum entre os judeus, especialmente aqueles mais ortodoxos, por se tratar de uma função

⁵⁹ Muitos destes ritos e costumes tiveram seus significados alterados, quando não esquecidos. Afinal, era necessário aos olhos gerais, tirar-lhes o contexto judaico para não levantar suspeitas. Assim é que alguns chegaram aos nossos dias. **Por exemplo...**

⁶⁰ Estudos apontam Ana Rodrigues como a primeira vítima da Inquisição no Brasil, tendo ela sido condenada à fogueira aos 80 anos de idade, enviada para Lisboa aonde veio a falecer no cárcere (ASSIS, 2010, p. 20).

designada aos homens e não as mulheres, mas que por uma questão de sobrevivência de manutenção da tradição, precisou ser alterada.

Novamente, os judeus convertidos passavam por uma espécie de crise de identidade. Eram dois mundos, dois pólos, os quais à medida que os sistemas de significação e representação aumentavam, eram confrontados com os elementos cristãos, contraditórios aos seus, mas que buscavam se identificar ainda que “temporariamente”.

Mesmo que vivenciando outras realidades sociais, culturais e religiosas, a ideia de “povo eleito por Deus”⁶¹ presente na tradição judaica, parece ter levado muitos neoconvertos a resistirem a qualquer ameaça à sua identidade, mesmo quando novas regras lhes eram impostas, estando num ambiente desfavorável, intolerante, hostil, onde a acusação passou a ser uma constante em suas vidas:

A cultura judaica altamente desenvolvida pelos sefarditas trazida pelos cristãos-novos que deixaram Portugal ainda nos primeiros dos quinhentos anos, a crença e a força da espera pelo Messias encontraram no mundo colonial abrigo, perseguição e refúgio em novas misturas de religiosidades, tão inusitadas quanto diversas e capazes de reinventar ao longo dos séculos. (HERMANN, 2005, p. 109).

O ato de mudarem seus costumes e rituais, como mostramos no caso dos preceitos do judaísmo sendo passados pelas mulheres, temos ainda outros, como, trocar o sábado pelo domingo, serem menos rigorosos quanto às leis dietéticas⁶², enfim, esses e muitos outros exemplos que de acordo com alguns estudiosos não os distanciaram da fé. O objetivo era realizarem seus ritos e costumes bem longe das vistas dos inquisidores, ou de possíveis espões. Uma característica do comportamento de cristãos-novos “suspeitos” foi procurar ser “mais católicos do

⁶¹ O caráter de escolhido que tem Israel não consiste num lugar hereditário no Céu, mas sim no seguinte: que Deus escolheu Israel para ser seu povo que receberia Sua Lei, que estudaria e compreenderia Sua Lei e obedeceria aos mandamentos contidos em Sua Lei (ASHERI, 1995, p. 28).

⁶² O que distingue as leis alimentares judaicas é formar parte de um sistema simbólico-ritual que constrói o mundo cotidiano dos atores sociais, em marcada oposição aos costumes e leis que em outras culturas regem os jejuns e as comidas prescritos para celebrações extraordinárias, ainda assim podemos afirmar que de forma similar a estes, as leis alimentares judaicas fazem públicas filiações religiosas e culturais (TOPEL, 2003, s/p).

que os católicos”, buscando sobreviver à intolerância e determinando práticas sócio-culturais e lingüísticas⁶³ (GLASMAN, 2005, s/p).

Quando se encontravam numa situação de confissão, os cristãos-novos usavam de várias justificativas para cada prática judaizante, além de negarem conhecer a origem destes costumes (MAXIMILIANO, 2008, s/p). Esse é apenas um dos vários indicativos de resistência em relação à cultura e a religião que lhes eram impostas e, que compõe os relatos que se referem às perseguições sofridas por eles parte dos inquisidores.

Mesmo que houvesse a necessidade de praticar o judaísmo de forma velada, pode-se dizer que esse comportamento acabou gerando uma série de aspectos da cultura judaica, indo desde superstições, rituais, ditos populares e expressões lingüísticas, que acabaram sendo incorporado ao idioma português e passaram a fazer parte da cultura nacional:

Quem nunca ouviu dizer que não se deve deixar sapato virado ao contrário, roupa pelo avesso, portas de armários abertas, varrer o lixo pela porta da frente de casa, dizer que alguém está “chorando a morte da bezerra” ou apontar a primeira estrela no céu? Estas e outras práticas do cotidiano de tantas famílias de Norte a Sul do país encontram muitas vezes, associação no judaísmo oculto que era praticado na Colônia (ASSIS, 2010, p. 18).

Outro exemplo claro é observado durante os ritos matrimoniais, quando o noivo e a noiva comem do mesmo prato e bebem do mesmo copo simbolizando a sua união. Esta é uma prática comum da cultura judaica que se enquadra bem no contexto social brasileiro. Outros ritos praticados pelos cristãos-novos no Brasil colonial, também estão fortemente presentes em nossa sociedade de hoje, como é a celebração da Páscoa e o jejum durante a Semana Santa (BARBOSA, 2006, p. 51-52).

O medo ainda fazia parte do cotidiano daqueles que para cá vieram e se estabeleceram, mas, o perigo que a Igreja Católica representava não impediu que os cristãos-novos se integrassem à língua e aos costumes das regiões onde se estabeleciam, quer fosse na Bahia, em Pernambuco ou Maranhão, misturando-se,

⁶³ Talvez, essa seria uma das razões que dificultam a tarefa do historiador em trabalhar com a questão da identidade dos cristãos-novos. Desde aquela época era complicado detectar traços culturais distintos entre eles e os demais grupos com quem interagiam.

aos cristãos dividindo cargos administrativos, burocráticos e comerciais (DEL PRIORE, 2003, p. 44).

Vivendo uma espécie de dupla identidade, um grande sentimento de angústia se abatia sobre os neocristãos que no seu íntimo ainda se sentiam judeus (BARBOSA, 2006, p.43). Sendo assim, a tática era como vimos, tentar subverter e transformar à sua maneira aquilo que não podiam ir contra, sobrevivendo desta forma, a um processo inevitável de assimilação, praticando a fé judaica dentro das limitações da religiosidade buscando afirmar sua identidade judaica.

Refletir acerca da identidade dos cristãos-novos não nos faz pensar, como apontava Novinsky (1972) e também de certo modo Saraiva (1994), e outros estudiosos como um personagem que transita apenas entre dois universos: o cristão e o judaico. Mas sim, pensá-lo como aquele que assume mais de uma identidade, que está constantemente se moldando e se adaptando ao cenário que para ele se apresenta. A própria nomenclatura, cristãos-novos já é plural.

Os laços mantidos com sua antiga tradição ultrapassavam “o plano da dimensão material” passando pelo “plano da dimensão imaterial”, isto é, entram em cena aspectos culturais, como a questão da identidade territorial, onde falam mais alto os sentimentos de saudade em relação aos familiares, de estranhamento do novo lugar, isolamento geográfico, dentre outros (CHELOTTI, 2010, p. 177-178).

Talvez para aqueles que se viam estabelecidos na região nordeste da Colônia, mais ainda no período em que esta esteve sob o domínio holandês, sentimentos como esses tenham sido amenizados. Por pouco mais de vinte anos, o cenário revelava uma certa liberdade religiosa⁶⁴, não exclusiva aos judeus, mas que lhes trazia, assim como para os cristãos-novos uma proximidade com as tradições humanísticas do judaísmo, onde se vivia como uma comunidade.

Devido à grande quantidade de documentos existentes, esse foi o tema de maior repercussão dentro da historiografia brasileira. Em Pernambuco os judeus de Amsterdã, construíram suas instituições, como as escolas, sinagogas e o cemitério, contribuindo para o enriquecimento cultural da região que já era bastante intenso. Pernambuco tornava-se assim uma verdadeira metrópole, atraindo boa parte das famílias neocristãs de volta à antiga fé (LEVY, 2008, p. 47).

⁶⁴ Em seu estudo sobre a comunidade judaica no Brasil holandês, Bruno Fleiter afirma que a liberdade não era tanta tendo em vista que os governantes tinham que “contemporizar constantemente com os rigorosos pastores calvinistas, que viam com horror a presença judaica, tomando assim medidas para que essa presença não fosse chocante” (FLEITER, 2005, p. 71).

Se anteriormente o cristão-novo não se colocava nem como judeu, nem como católico, no século XVII, o cenário nordestino lhes aproximava das antigas raízes de uma tradição esquecida, trazendo-os ao encontro de suas raízes. Daniela Levy (idem, p. 49), por outro lado também faz menção aos neocristãos que viviam numa situação paradoxal, ou seja, que não se adaptaram a nenhuma religião.

Nesse sentido Bruno Feitler em seu estudo sobre os judeus e cristãos-novos no Brasil holandês em memória de José Antônio Gonsalves de Mello – autor de *Gentes de Nação*⁶⁵ – aponta para um conflito de identidades que se estabeleceu no Brasil holandês, onde muitos neocristãos não se mostravam dispostos a abandonar o catolicismo. Sobre esse conflito, do retorno ou não ao judaísmo, o autor explica:

Podemos perceber que tanto em um como no outro, os cristãos-novos se identificaram com os judeus, incluindo-se assim no largo espectro das “gentes da Nação”. Mas isso ocorreu ao mesmo tempo em que outros elementos identitários vieram frear ou inverter o processo de integração ao judaísmo, processo que, vale lembrar, era visto pelos judeus como um retorno (FLEITER, 2005, p. 82).

A questão é que “unidos entre si, via de regra, por laços étnicos, cada um seguia os ditames de sua consciência ou o que mais convinha” (SALVADOR, 1976, p. 336). Contudo, leituras apontam que consciente ou inconscientemente, os cristãos-novos adotavam um comportamento no seu dia a dia e, também nas suas relações, que os diferenciava dos demais habitantes.

O que dizer, por exemplo, daqueles que proibiam os escravos trabalhassem nos engenhos aos sábados?⁶⁶ Ou aqueles que faziam questão de manter suas lâmpadas limpas e abastecidas a óleo e pavios novos todas as sextas-feiras, preparando uma comida diferente, como nos mostra Patrícia Conceição Borges Franca Fialho Cerqueira, em seu estudo sobre as resistências da identidade pelos cristãos-novos no Recôncavo baiano?

⁶⁵ “Gente da nação” é uma das denominações para designar marranos, judeus, cristãos-novos e cripto-judeus, embora existam diferenças entre termos e personagens (GLASMAN, 2005, s/p).

⁶⁶ Há nos relatos de Egon e Frida Wolff, uma passagem curiosa sobre um processo do auto-da-fé, que revela proximidade de alguns negros escravos de cristãos-novos com a religião judaica, como o caso de Mariana Preta, fixada no Rio de Janeiro – presa e enviada para Lisboa no ano de 1772 – que não acreditava no mistério da Santíssima Trindade, nem em Cristo, que guardava os sábados e nem consumia carne de porco, coelho e peixe sem escamas.

É em Pernambuco, mais especificamente durante a administração Nassoviana (1637-1644), que podemos constatar tais práticas. Motivados pelas oportunidades que se abriam muitos neoconvertos migravam para a região se fixando como senhores de engenho, mercadores e traficantes de escravos (VAINFAS; ASSIS, 2005, p. 46). Os negócios lucrativos realizados pelos cristãos-novos durante o período holandês e a possibilidade de haver um retorno à tradição judaica, ainda que seus ritos fossem praticados secretamente ou não, acabava determinando sua permanência no local, pelo menos até que se desse a reconquista do território por parte dos portugueses no ano de 1654.

Os estudos apontam para o forte papel econômico e social exercido por tais personagens, estruturando uma nova comunidade, modificando todo um cenário que outrora, influenciado exclusivamente pelo catolicismo, torna-se um ambiente de relativa liberdade religiosa⁶⁷.

Para além das realizações e das atividades exercidas pelos cristãos-novos na parte nordeste do Brasil, é fato que o processo de inserção dos mesmos na sociedade brasileira em diferentes funções e, as influências que nela deixaram, confirma que a Colônia representava um ambiente muito menos ameaçador do que a realidade que esses personagens haviam enfrentado na Europa.

A própria relação existente entre o cristão-novo e o cristão-velho já se diferenciava e muito daquela vivenciada em outros reinos, como os da Europa. De acordo com Janaína Guimarães (2007, p. 128), eram comuns “os casamentos, os compadrios, negócios, amizades e vizinhança entre esses dois elementos, chegando mesmo a vínculos e solidariedades que não foram rompidos nem mesmo pela ação do Visitador nestas terras”. Tratam-se de pequenas ações no dia a dia praticadas por eles:

“A tática deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha, ela é movimento, opera golpe por golpe, lance por lance, aproveita as ocasiões e delas depende. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário, criando surpresas” (CERTEAU, 1994, p. 101).

⁶⁷ Por essa razão, Burke chama a atenção dos historiadores quando tendem a assumir que a troca cultural é sempre um reflexo de tolerância e mente aberta (BURKE, 2003, p. 79).

Os mecanismos de resistência utilizados pelos cristãos-novos no Brasil Quinhentista, as táticas que lhes permitiram manipular, alterar, subverter, transformar aquilo que não podiam evitar, apontam para um forte impacto na sua identidade, promovendo novos discursos e representações e, portanto, a criação de uma nova identidade.

CAPÍTULO 2

LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS 1980 – 2007

Não obstante o avanço dos meios de comunicação de massa e, conseqüentemente, os repetidos anúncios do fim da civilização do livro, pelo menos num espaço ele ainda tem um espaço garantido, por longo tempo, pelo que se pode perceber no momento: na escola.

Olga Molina.

2.1 CURRÍCULO – UMA BREVE DISCUSSÃO

Começamos esse capítulo entendendo que discutir o ensino de história, hoje, é pensar os processos formativos que se desenvolvem nos diversos espaços, é pensar fontes e formas de educar cidadãos, numa sociedade complexa, arcada por diferenças e desigualdades (FONSECA, 2003, p. 15).

Ainda que não se constitua como fonte exclusiva do ensino⁶⁸, acreditamos que um desses espaços seria o livro didático, objeto de nossa investigação, compreendendo-o como um artefato que está intimamente ligado à ideia de currículo⁶⁹ e que dessa maneira, não dispensa algumas considerações.

Nas últimas décadas do século XX, um grupo de estudiosos que buscava uma renovação no saber historiográfico, colocava em discussão várias questões acerca da elaboração do currículo. Até a década de 1970, tal documento não passava de um simples arranjo sistemático de matéria, de conteúdo e de disciplinas, quando muito, um conjunto de experiências e estratégias que tinha como objetivo a preparação do jovem para a vida adulta (MACHADO, 1999, p. 159-160).

Com a Reforma do Ensino de 1971, o programa curricular imposto pelo Regime Militar, impunha um ensino “acrítico, unívoco e unilinear”. Os conteúdos dos programas curriculares transmitiam as mesmas noções que norteavam o ensino no século XIX, ou seja, a exaltação da pátria, do herói, da igualdade e da liberdade.

Esse tipo de ensino estava direcionado especialmente para a área de humanidades, alvo do governo, uma vez que representava ameaça à política

⁶⁸ Muito embora os estudos afirmem ser ainda a mais utilizada no processo ensino aprendizagem.

⁶⁹ Entende-se currículo como um lugar de “interação no qual se entrecruzem processos, agentes e âmbitos diversos que, num complexo processo social, dão significados prático e real ao mesmo” (SACRISTÁN; GOMES, 2000, p. 129).

estabelecida naquele período. A fim de evitar qualquer ação de resistência, o governo se empenhou em deslegitimar o ensino de história, ora vinculando-o aos princípios norteadores da educação moral e cívica, ora transformando-o em ensino de estudos sociais, realidade que prevaleceu até a década de 1980, e no caso das séries iniciais, até a década de 1990 (FONSECA, 2003, p. 21).

Com a abertura e o fim do regime de exceção até então estabelecido, os estudos e o papel da escola passaram a ser redimensionados, repensados, discutidos em diferentes espaços e associações que buscavam mudanças no setor do ensino, sobretudo em relação à disciplina de história.

Assim, questões levantadas em torno de sua elaboração foram ganhando força, e o currículo passou a ser prioridade nas discussões que afirmavam a produção de conhecimento no ensino de história. Sob novas influências advindas do campo da sociologia da educação e da sociologia crítica, o currículo assume um caráter progressista, voltado para os problemas sociais, como por exemplo, a questão da diversidade cultural. (MACHADO, 1999, p. 159-160).

A ideia de um currículo neutro, imposto, como era pensado até a década de 1980, foi sendo aos poucos colocada numa perspectiva mais complexa, ou seja, num contexto onde a cultura e a prática escolar tornam-se questões indispensáveis quando se trata de tal instrumento, afinal:

Para nós a cultura escolar deve ser vista considerando-se suas múltiplas interlocuções com outras instâncias de circulação de saberes presentes no contexto sociocultural. Por esse motivo incluímos o currículo como artefato cultural possível de influenciar as formas pelas quais são desenvolvidas as disciplinas escolares, bem como de ser influenciado por elas. (RAMOS, 2007, p. 98)

Podemos depreender então que, embora o currículo seja movimentado por orientações oficiais pretende-se de transmissão de uma cultura oficial, vale lembrar que essa transmissão ocorre em um contexto cultural e, portanto, difere do resultado intencionado. Ocorre que não se trata de algo pronto e acabado, mas uma vez inserido num novo contexto, como o escolar, por exemplo, o currículo acaba sendo submetido a um novo trabalho de significação, pois está em meio a relações sociais, que também são relações de poder.

E em meio a essas relações de poder, expressa os interesses dos grupos e das classes dominantes, ao mesmo tempo em que constitui identidades

individuais e sociais que ajudam a reforçar essas relações e subjuga os grupos que já eram subjugados (MOREIRA, SILVA, 2001, p. 27-29).

Quanto aos saberes e indivíduos que nele serão incorporados, devemos pensar o currículo a partir do mundo paradoxo que Tomaz Tadeu da Silva em seu estudo sobre o currículo, afirma estarmos imersos. Podemos pensar o mundo social em que vivemos onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, porém, por outro lado, vivemos também, um período em que se tenta conter essas novas identidades, em que se produz um discurso hegemônico⁷⁰, que apaga a memória e nega o passado (SILVA, 2001, p. 7-8). Uma tendência segundo ele, a naturalizar as identidades, as formas como os grupos sociais se definem a si próprios e pelas quais são definidos por outros grupos (Idem, p. 25).

No início da década de 1980, conforme explica Ribeiro em seu estudo sobre o ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX, as propostas curriculares voltadas para a área de História começaram a ser elaboradas e discutidas nas várias secretarias estaduais e municipais de educação, num processo bastante diverso e heterogêneo, influenciadas pelos debates entre as várias tendências da historiografia que surgiam nos meios acadêmicos do Brasil desde 1970.

Algumas mudanças foram perceptíveis, como é a concepção de documento, por exemplo, que mudou com o uso e a ampliação das fontes históricas, no momento em que os grandes personagens, reis, imperadores, papas, não eram mais compreensíveis sem os seus colegas da elite e mesmo sem as grandes massas de trabalhadores que permitiam que eles governassem ou guerreassem (FUNARI, 2005, p. 84).

As novas tendências herdeiras das transformações ocorridas na prática historiográfica nas últimas décadas do século XX traziam consigo, novos objetos, sujeitos, problemas e abordagens. Uma verdadeira renovação no que se refere aos temas que até então eram ausentes na História, como por exemplo, o estudo das mentalidades, da criança, do medo, das tradições, questões essas que

⁷⁰ Discurso esse que segundo o autor faz parte de um projeto social, “centrado na primazia do mercado, dos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros [...] a educação é vista como simplesmente instrumental à obtenção de metas econômicas que sejam compatíveis com esses interesses” (SILVA, 2001, p. 28).

modificaram o lugar da história, isto é, deixou de pertencer ao grupo das disciplinas dominantes.

O objetivo era identificar como em diferentes espaços e tempos uma determinada realidade social é pensada e construída agregando o trabalho do historiador a outros saberes, como a sociologia, a antropologia e a literatura, calcando a história em novos princípios de legitimidade, além daqueles que lhe são inerentes.

Reconhecemos nesse sentido, o currículo surge, portanto, enquanto um instrumento legitimador das propostas de mudanças influenciadas pelas novas perspectivas e novas abordagens que se davam dentro do ensino, afinal, “falar de ensino é de certa maneira penetrar no campo do currículo” (GASPARELLO, 1999, p. 77).

Também admitimos o fato de que, quando tratamos desse complexo artefato cultural, o currículo, estamos também, lidando com um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas antes de tudo, sobre o qual se pode intervir (SACRISTÁN e GOMES, 2000, p. 143).

No entanto, não esqueçamos que a educação e o currículo estão no centro do processo de formação de identidade, que é uma de nossas principais questões, quando pensamos acerca do estudo dos cristãos-novos na História do Brasil, da formação da sociedade, afinal, “em muitos exemplos, a construção ativa de identidade está embutida na negociação de interesses econômicos e políticos ou o que pode ser amplamente denominado relações de poder” (JONES, 2005, p. 33).

A imersão do currículo na escola passa por transformações na medida em que os conteúdos que essa instituição transmite estão relacionados aos valores estéticos, atitudes morais e sociais, referências de civilização que ela possui, ou seja, “ensinar tal coisa mais do que tal outra não pode ser senão o resultado de uma escolha arbitrária, social e culturalmente tendenciosa” (FORQUIN, 1993, p. 147).

E como já apontamos aqui, as finalidades, em especial a finalidade cultural e religiosa da sociedade que no Brasil se constituiu vão influenciar fortemente no ensino. Ainda que a escola tenha certa autonomia para definir aquilo que deseja ensinar, nos atenta para o fato de que “a educação dada e recebida nos estabelecimentos escolares, é a imagem das finalidades correspondentes, um

conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (CHERVEL, 1990, p. 188).

Assim também ocorre com os objetos que constituem a cultura material escolar, como é o caso dos livros didáticos, lembrando que “a cultura relaciona-se com objetos e é um fenômeno do mundo” (ARENDT, 1972, p. 260).

Nesse sentido, podemos então refletir acerca desse objeto cultural, ou artefato cultural, de duas formas: como um campo onde os discursos se entrecruzam num espaço social não acabado onde também se pode negociar, dialogar, mas que também está sujeito ao modo pelo qual a escola irá organizar, delimitar, classificar, separar os saberes a serem veiculados, influenciando com efeito a construção da identidade entre os alunos (FORQUIN, 1993, p. 90). E, também, como aqueles que vão nortear as discussões que serão realizadas nas salas de aula, como um dos vários textos gerados a partir das políticas curriculares, movimentados por toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação (SILVA, 2001, p. 11).

2.2 LIVROS DIDÁTICOS – ALGUMAS REFLEXÕES

Como vimos, o ensino de História, na década de 1980, foi alvo de várias críticas que buscavam renovar por meio de novas propostas, as bases de um ensino tido como “tradicional”. Dentre as várias instâncias investigadas nesse percurso, não só o currículo teria sido objeto de pesquisa, mas também o livro didático investigado pelos pesquisadores interessados em compreender o passado da história nos diversos cursos e níveis de ensino nas escolas a partir do século XIX (BITTENCOURT, 2011, p. 500).

Ora tidos como veículos que serviam aos interesses do Estado, ora como aqueles que atendiam as demandas de uma classe dominante, até o início da década de 1990, a visão sobre o livro didático, estava associada à presença constante de determinados personagens e, principalmente, pelas ausências de outros no momento em que se ampliavam estudos da história social, e a expansão dos movimentos sociais que atuavam no cenário político nas últimas décadas do século XX (Idem, *ibidem*).

No entanto, ao contrário do que ocorria no período em questão, as pesquisas em torno do livro didático foram deixando de lado as abordagens

maniqueístas que analisavam o conteúdo desse material sob uma perspectiva de denunciar o caráter ideológico dominante por eles colocadas sobre professores e alunos. Isso porque, as pesquisas em torno do livro didático, nacionais e internacionais, em suas análises possibilitaram conhecer tal objeto sob uma perspectiva mais complexa e aprofundada, ou seja, sem descartar ou desconsiderar a trama de relações e tensões que os envolve (FRANCO, 2011, p. 341).

A escrita da história pretendida nos livros didáticos está vinculada, como já demonstramos a duas situações, quais sejam, as orientações curriculares e às leis de mercado, nem sempre garantindo a elaboração de um material de qualidade, ou que atenda de fato às necessidades daqueles que dele farão uso:

A relação existente entre o currículo e o livro didático faz com que, a cada alteração, novas edições surjam rapidamente, nem sempre adequadas, visando, sobretudo o lucro quase certo, num mercado consumidor bastante poderoso, num país onde os livros em geral, não chegam a constituir artigo prioritário (MOLINA, 1988, p. 18).

Partindo do pressuposto de que o livro didático é a continuidade do currículo, uma extensão – a prática daquilo que se propõe – consideramos importante compreender como esse opera, como se constituiu historicamente, afinal, se assumirmos tal instrumento como um discurso, enquanto tal “manterá, portanto, uma marca de cientificidade explicitando as condições e as regras de sua produção e, em primeiro lugar, as relações de onde nasce” (DE CERTEAU, 2003, p. 110).

Até a década de 1970, os pesquisadores sobre um viés mecanicista e reducionista tanto da escola, quanto do papel dos livros didáticos, apontavam que em sintonia com os currículos, esses materiais compactuavam com uma história excludente, uma escrita que reproduzia uma memória oficial da nação. Os programas curriculares elaborados e implementados naquele período se corporificaram por meio do livro didático, havendo uma adesão em massa a esse material incentivado pelo Estado e pela indústria cultural brasileira, em plena expansão através dos incentivos estatais.

O objetivo era a massificação do ensino e da cultura, um projeto que beneficiava a acumulação de capital, os ideais de segurança nacional e correspondia aos interesses multinacionais no Brasil e na América Latina (FONSECA, 1993, p. 137-139).

No entanto, como vimos, é nessa época também que o ensino de história passa a ser repensado de forma que o livro didático torna-se de questionamentos quanto à sua utilização e os conteúdos veiculados. Tido como “vilão” do ensino na década de 1980, chegava-se a cogitar sua exclusão, e a substituição destes, por textos ou apostilas que trouxessem as discussões que estavam sendo abarcadas pelas novas tendências da historiografia (MONTEIRO, 2009, p. 84).

Não pretendemos aqui aprofundar nossa discussão em torno das dimensões histórica, política e econômica do livro didático, mas é preciso destacar um ponto relevante: no que tange à elaboração desse material, o mesmo deve ser visto a partir de três elementos que o determinam, sendo estes o Estado, a indústria cultural e o mercado.

As editoras que teriam o poder econômico de influenciar o conteúdo e a distribuição dos livros didáticos, não apresentam propostas próprias de decisão sobre esses manuais, seu interesse está relacionado estritamente ao fator econômico e, dessa forma, apenas procuram seguir as instruções dadas pelo Estado.

Trata-se, portanto, de uma questão nacional, onde o Estado se apresenta como seu principal agente, tanto na esfera política, quanto econômica, “fixando o ritmo e o volume de sua produção”. Além disso, atua também como avaliador e censor desse material, fornecendo aos professores que irão escolhê-lo, as listas dos livros produzidos (Idem, *Ibidem*).

Sobre essa questão, Munakata apresenta uma outra versão quando afirma que o Estado não é tão soberano na história do livro didático, segundo ele:

“Dos obscuros bastidores da negociação entre o MEC e as editoras faz entrever uma possível pressão destas sobre aquele, que acabaria por atender à exigência de divulgar a lista negra. Nesse sentido, não se poderia inverter a fórmula da Lei Geral da História do livro didático no Brasil e imaginar a possibilidade de as ações do Estado, em relação a esse setor, serem resultado das pressões das empresas editoriais?” (MUNAKATA, 1997, p. 85).

Dessa forma, pode-se então pensar que talvez as editoras possuam um poder econômico que ao contrário do que afirma Bárbara Freitag, influenciaria tanto no conteúdo selecionado para o livro didático, quanto na distribuição que dele

será feita promovendo uma “cultura deliberadamente interessada”, é como se a cultura estivesse nas mãos do poder (DE CERTEAU, 2003, p. 142).

Bittencourt, buscando compreender essa questão entende assim como Munakata que tudo gira em torno de uma lógica de mercado, que “cria novas formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes riscos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental” (BITTENCOURT, 2008, p. 101).

Por esse motivo, a história das disciplinas só é possível de ser compreendida a partir do momento em que se leve em consideração todo o sistema de relações históricas e sociais que a envolvem. Insinuar um “comportamento cultural” diferente daquele que se está habituado, ou seja, inserir a história dos neocristãos nessa literatura é romper com um passado que ainda se deseja manter, ainda que estejamos diante de uma “multiplicação da cultura”, como denomina Michel de Certeau (2003, p. 140). Desejo esse que como já apontamos está vinculado às finalidades sociais, culturais e religiosas em que se estruturou nossa sociedade.

Nosso objeto se encontra no período de 1980 e 2007, no país já redemocratizado, quando é instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que promove a distribuição gratuita de livros didáticos aos alunos da rede pública de ensino em todo o território nacional, sobretudo ao ensino Fundamental. Pode-se dizer que a adoção dessa política pública em torno dos livros didáticos, alavancou e transformou completamente o mercado editorial no Brasil “nunca antes visto na história nacional”⁷¹.

De acordo com Maria de Fátima Cunha, “convém notar que o boom do livro didático ocorreu concomitantemente à massificação do ensino no Brasil e que, diante das deficiências nesse setor, o livro didático acabou por se tornar um grande paliativo” (CUNHA, 2010, p. 210).

Quando se iniciou a avaliação do PNLD em meados da década de 1990, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses. Desde então, estipulou-se que adquirir essas obras com verbas públicas para distribuição

⁷¹ Embora não seja nosso objetivo discutir os processos de avaliação dos livros didáticos no PNLD, Célia Cristina de Figueiredo Cassiano em sua pesquisa acerca do livro didático e do PNLD realiza um estudo onde aponta para essa importância na medida em que segundo ela, tal medida teria alterado a seleção dos conteúdos que efetivamente entram nas escolas, trouxe questões acerca da formação dos professores e teve repercussões significativas no mercado editorial brasileiro dos livros didáticos (CASSIANO, 2007, p. 84).

em território nacional estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas em edital próprio, “de um PNLD a outro, os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 126-127).

A partir de 2003, com o início do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), o PNLD sofreu uma ampliação a partir da criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), uma iniciativa que, segundo Paulo Knauss, integra o Ensino Médio numa moldura institucional abrangente do Estado e, nesse sentido, caracteriza-se como uma novidade importante no panorama educacional⁷² (KNAUSS, 2011, p. 210).

Isso porque o Ensino Médio era privilégio apenas de uma pequena parcela da sociedade brasileira e, ainda direcionado para aqueles que se encontravam nas grandes metrópoles. A partir da década de 1970, e mais ainda na década de 1990, é que surgiu por parte de outros segmentos da população, o desejo de que seus filhos também pudessem ter acesso a esse nível de escolarização, forçando assim os governos estaduais a oferecer e viabilizar o ensino médio para um maior número de pessoas.

Atender a enorme demanda que nos últimos anos se faz cada vez maior, é um dos desafios colocados para esses governos, na medida em que há uma divergência nos interesses que motivam os jovens a realizarem o ensino secundário, uma grande defasagem entre a idade e a série escolar cursada e, há ainda, uma desigualdade no desempenho escolar dos indivíduos oriundos dos diferentes grupos sociais:

Com cerca de 97% das crianças entre 7 e 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental, o governo brasileiro hoje se esforça para ampliar o atendimento para os jovens que querem cursar o Ensino Médio. Não há um movimento mais consistente no sentido de assegurar a obrigatoriedade a esse nível escolar, uma vez que os aportes financeiros para tanto seriam bastante grandes e nem todos os governos estaduais suportariam a inclusão desses investimentos em seu orçamento. (SILVA, 2006, p. 29).

⁷² Somente em 2008 é que ocorre a distribuição dos livros de História pelo PNLEM para todas as regiões do país.

As dificuldades que impedem a universalização e a democratização do Ensino Médio não foram sanadas e o que nos intriga aqui é descobrir se os livros didáticos voltados para esse tipo de ensino conseguem atender as expectativas e possibilidades dos alunos que dele fazem uso, ou se não passam de códigos impossíveis de desvendar.

Certamente que a forma como ocorrerá à utilização do livro didático tanto por parte dos alunos do Ensino Médio quanto por parte daqueles que realizam o Ensino Fundamental, vai além da realidade enfrentada por esses jovens no dia a dia, tampouco ao “capital cultural”⁷³ que possuem. De acordo com Choppin, é preciso estar atento às inúmeras funções que o livro didático adquiriu com o passar do tempo. Segundo ele, essa importante ferramenta do ensino se apresenta nos dias de hoje como um campo de possibilidades, que não se restringe somente a um agente específico, tendo em vista que tal instrumento “inscreve-se em um ambiente pedagógico específico”, ou seja, em meio a um contexto que também é múltiplo e cultural (CHOPPIN, 2004, p. 553). Podemos então, como diz o autor considerar o livro didático como “um elemento constitutivo de um conjunto multimídia” (Idem: *Ibidem*), o que significa dizer, que não se trata de um objeto isolado, como se o conhecimento estivesse todo ali centrado. Trata-se de um instrumento que conta com o auxílio de outros agentes, principalmente quando ele próprio possibilita – ao menos propõe - outras formas de se trabalhar com os conteúdos, a partir da utilização de outros instrumentos: vídeo, música, etc. (SILVA, 2006, p. 26).

A dificuldade em se trabalhar com o livro didático sob essa perspectiva seria a carência quanto às orientações necessárias sobre a problematização própria da História para o uso dos recursos tecnológicos.

Elevando essa questão para o ensino de História que prevalece nas salas de aula voltadas para o Ensino Médio, vemos mais um obstáculo a ser vencido, ou seja, o peso de uma História selecionada em função dos programas de vestibular em detrimento de uma História capaz de priorizar a educação para a compreensão do conhecimento histórico (MIRANDA, 2011, p. 172).

⁷³ Aqui procuramos definir a noção de *capital cultural* a partir de Pierre Bourdieu, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (BOURDIEU, 1999, p. 71).

O que queremos mostrar aqui é que, a existência desses programas – PNLD e PNLEM, torna conforme explica Monteiro, esses livros recomendados representantes da política oficial – ainda que não se obrigue um modelo único – que “teoricamente os professores tenham a liberdade de escolher entre as várias opções apresentadas, os livros recomendados são os oficialmente autorizados” (MONTEIRO, 2009, p. 192).

Quase todos os alunos matriculados na educação básica, tanto pública quanto privada, fazem uso do livro didático, o que leva ao grande volume desse produto que circula anualmente no país, constituindo-se como o maior segmento de leitores do país (CASSIANO, 2007, p.96).

2.3 ATENTANDO PARA UMA ESCRITA: O CRISTÃO-NOVO COMO NOVO SUJEITO HISTÓRICO

Diferentes pesquisas tem se dado em torno do livro didático, nossa escolha consistiu na análise do conteúdo e na maneira que se elabora a escrita em torno de alguns sujeitos históricos que atuaram na sociedade brasileira, como é o caso dos cristãos-novos. Por isso, nosso objetivo não consiste numa história dos livros didáticos – muito embora, não há como dissociá-la da discussão aqui proposta - mas sim em um tema específico, levando-se em conta obviamente as regras apontadas por Choppin, no mesmo estudo ao qual nos referimos anteriormente, estão diretamente relacionadas ao poder político, ou religioso (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Relacionando nossa pesquisa aos avanços da historiografia brasileira nas décadas finais do século XX, a presença dos cristãos-novos na América Portuguesa despertou como já apontado no 1º Capítulo, a atenção de diversos estudiosos interessados em perceber sua atuação no processo de formação daquela sociedade nos mais diversos aspectos, observando mais recentemente, o convívio que tais sujeitos passaram a ter com a essa naquele período.

Ocorre que, a escrita pretendida nos livros didáticos, tanto naqueles que se inserem na década de 1980 quanto nos mais atuais, acaba configurando-se de acordo com as propostas apresentadas pelos programas curriculares, de forma a reelaborarem seus discursos de acordo com as escolhas e opções que irão determinar aquilo que se pretende veicular. Uma escrita que conforme descreve

Foucault, se caracteriza como “um jogo ordenado de signos que está sempre em vias de ser transgredida e investida” (FOUCAULT, 2002, p. 35).

Para De Certeau, toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural, e a historiografia não descreve as práticas silenciosas que as constroem, mas efetua uma nova distribuição de práticas já estabelecidas. No entanto, ao se comparar o modo como os livros didáticos tratam a questão do cristão-novo com as interpretações dadas pela historiografia, é possível notar uma distância que persiste em silenciar sua atuação no Brasil naquele período:

[...] a escrita [...] tem uma função simbolizadora; permite a uma sociedade situar-se, dando-lhe, na linguagem, um passado, e abrindo assim um espaço próprio para o presente [...]. A arrumação dos ausentes é o inverso de uma normatividade que visa o leitor vivo, e que instaura uma relação didática entre o remetente e o destinatário. Nomear os ausentes da casa e introduzi-los na linguagem escrituraria é liberar o apartamento para os vivos, através de um ato de comunicação, que combina a ausência dos vivos na linguagem com a ausência dos mortos na casa (DE CERTEAU, 2002, p. 107-108)

Se a escrita da história é capaz de trazer os sujeitos ausentes, ou, reinscrever a história dos “mortos”, então qual seria a relação existente entre a omissão da história dos cristãos-novos no Brasil nos livros didáticos e o exercício do poder? Aquilo que é omitido, não é para ser dito.

Ainda que sejam perceptíveis as mudanças na forma e no conteúdo, a produção didática carrega em si os resquícios de um conhecimento que privilegia uma história elitista, ou seja, faz-se a crítica ao vencedor e omite a história do vencido, destrói alguns mitos e não recupera a experiência das minorias excluídas da história (CAIMI, 1999, p. 101). Sendo assim, numa escrita que foi reorganizada, a “história dos vencedores” permanece no “interdito” dos discursos que apontam para uma mudança, seja nas orientações curriculares, ou nos livros didáticos, um processo constante, segundo nos fala Isaíde Badeira Timbó, de disputa, entre estratégias e práticas que circundam a elaboração, produção, comercialização e a escolha do livro didático (TIMBÓ, 2008).

Mesmo os autores tendo uma certa liberdade ao elaborarem sua escrita nos manuais, os conteúdos programáticos, em decorrência das políticas e demandas que permeiam esse universo como já apontamos aqui, pouco se alteram,

diversificam-se os documentos e as atividades propostas, porém, o que se observa é uma manutenção de um discurso unitário e muitas vezes homogêneo.

A presença de outros personagens no ensino de História do Brasil, ainda se mantém no discurso de uma população formada por índios, brancos e negros, ocultando a participação de outros indivíduos que também atuaram nessa sociedade. Relacionando o livro didático com a escola, Carlos Alberto Vesentini exemplifica essa questão, quando reflete sobre a abordagem construída em torno do Descobrimento:

“Descobrimento” parece muito mais próximo da reflexão de um grupo restrito, expressando apenas a si mesmo, ao seu movimento e àquilo que impõe. Vê suas ações, reflete sobre elas e categoriza-as. Aos nossos olhos esse grupo fala exclusivamente de si, se suas práticas enquanto força, enquanto violência” (VESENTINI, 1984, p. 78).

Canclini, em sua análise vai além quando reflete acerca do papel da escola no que ele chama de “teatralização do patrimônio”. O autor aponta que o programa escolar não inculca certos significados somente por meio dos conteúdos, mas também nas comemorações, rememorando e confirmando a naturalidade do evento. Um tradicionalismo perigoso na medida em que incapacita o sujeito de viver num mundo como o que se apresenta hoje, heterogêneo, móvel e caracterizado pela desterritorialização (CANCLINI, 2006, p. 165-166).

Walter Benjamin em sua tentativa de uma nova compreensão da história humana acreditava que ao tornar simplificado e unitário o conhecimento, um discurso se reforça e toma o ar de verdade (BENJAMIN, 1985, p. 79–80). Dessa forma a pergunta que fazemos, não é muito diferente daquela colocada por Vesentini na década de 1980: onde estão os “outros” do Descobrimento?

De acordo com Choppin, não é suficiente deter-se apenas nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem, é necessário atentar para aquilo que é silenciado, afinal, “o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Não pretendemos aqui que se construa um material que dê conta de toda a história, até porque isso não seria possível. Pensamos que, a impossibilidade do ensino de uma história que englobe toda a humanidade não impede a existência

de uma preocupação sobre a concepção de totalidade em sua abordagem (BITTENCOURT, 2008, p. 116). Por essa razão, consideramos o livro didático como um espaço de luta, que também deve ser visto como lugar de negociação, passível de contestações, seja no caso dos temas que ele aborda, como nas formas de elaboração, as metáforas, os silêncios, podendo ser a todo o momento rediscutido, redefinido, reelaborado, melhorado (OLIVEIRA, 2003, p. 553).

Talvez para evitar que a escrita de um livro didático produza silenciamentos ou discursos hegemônicos, como apontou Iranilson Buriti Oliveira (2007, p. 70), devemos partir da existência de uma cultura plural, promovendo também a interlocução com outras linguagens, que seja questionador, que problematize o conhecimento, que dialogue com os dispositivos de poder pelos quais e por meio dos quais as verdades são produzidas e legitimadas.

A exclusão de determinados sujeitos históricos que teriam participado do processo de transformação social brasileiro, foi uma das questões colocadas em pauta e se faz presente nessa pesquisa na medida em que percebemos o forte peso da tradição que continua a sustentar uma visão única e eurocêntrica de nossa História, promovendo um passado uniforme e excluindo qualquer forma de participação comunitária, ou de agentes sociais que não os dominantes (BARBOSA, 2006, p. 59).

Na mesma direção de Anne-Marie Chartier em seu estudo acerca da escola, culturas e saberes, nos preocupamos em saber quais os efeitos do silêncio social que acompanha esses esquecimentos, esses recalcamientos, essas autocensuras? Indo mais além, trazemos à tona outra questão que acreditamos estar vinculada à essa problemática, quando nos voltamos para os saberes que são veiculados para e na escola, qual seja, a questão identitária.

Na tentativa de responder a tais dilemas, seria importante nos atermos para além dos fatores externos à escola, os aspectos internos dessa instituição, bem como a ação educativa dos sujeitos em meio aos programas, métodos de ensino e conteúdos. Foi a partir desses últimos, que elegemos o livro didático como objeto de nossa pesquisa, buscando perceber como ocorre a seleção desses conteúdos, e, uma das primeiras constatações é que a tendência positivista permanece entre as inovações teóricas e metodológicas que se fazem presentes no interior dos textos curriculares e nesses manuais, principalmente quando se trata da diversidade.

Outra tendência é a valorização do cristianismo, como bem observou Arnaldo Pinto Junior, ao analisar os “pequenos fragmentos”, como ele denomina das obras de Joaquim Silva, onde “a moralidade e a fé católicas estão amalgamadas em seu discurso histórico-escolar”, afirmando, por exemplo, terem sido os religiosos católicos, sobretudo os jesuítas, os fundadores da nação (PINTO JR, 2009, p. 212).

Entendemos aqui, que a finalidade religiosa, assim como os conteúdos, define a disciplina. Por essa razão, a ideia da transposição didática não nos convence quando se trata de comparar, ou cobrar que haja uma necessidade em aproximar aquilo que é produzido na academia com o saber escolar. Levar tal ideia adiante seria ignorar a presença de uma cultura que é própria da escola, ou seja, a cultura escolar, que “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, em cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política, cultura popular” (AGNES; PINTO, 2008, p. 2).

O livro didático sofreu uma renovação estética, mas não propôs o rompimento com posturas tradicionais, pautadas nas ideias de evolução ou progresso linear da humanidade (CAIMI, 1999, p. 28). Mantém-se, por exemplo, a mesma concepção de tempo que se tinha no século XIX, isto é, a divisão da História em quatro períodos, tal qual se apresenta hoje nos Programas Curriculares Nacionais (PCNs)⁷⁴ e em grande parte das propostas estaduais. A dificuldade em se romper com essa tradição, por exemplo, acaba por anular as possibilidades de inovação no ensino de História⁷⁵ (ABUD, 2011, p. 73).

Enquanto não se romper com esse tipo de abordagem em relação ao tempo, especialmente nos instrumentos de maior uso no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, que persistem numa perspectiva linear da História, a ideia de que as sociedades são plurais, heterogêneas, fica cada vez mais difícil de ser apreendida. Não descartamos aqui o trabalho com a cronologia, entendemos

⁷⁴ A construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no Brasil iniciou em 1995, após a *Conferência Mundial de Educação para Todos* realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, ter desencadeado uma série de reformas político-educacionais nas quais se considerou como prioridade a reestruturação dos programas curriculares (RAMOS, 2007, p. 93).

⁷⁵ É mais frequente encontrar esse tipo de divisão dentro da História nas obras que fazem uma opção pela abordagem da chamada História Integrada, isto é, pelo tratamento da História da civilização ocidental de modo articulado com os conteúdos de História do Brasil e da América. Prioriza-se, desse modo, a compreensão do processo histórico global, tendo por eixo condutor uma perspectiva de tempo cronológico e sucessiva, definida a partir da evolução europeia (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 139).

que o mesmo só possui valor se relacionado a uma cadeia de relações que lhe imprime sentido (SIMAN, 2003, p. 112), uma vez que:

Os novos historiadores vêem, pois, a temporalidade histórica como uma temporalidade múltipla – múltiplas temporalidades coexistindo no espaço-tempo cronológico, com sua diversidade de ritmos e níveis de temporalidade, com durações que revelam continuidades e rupturas no processo histórico de diferentes sociedades e nas diferentes dimensões da vida social (Idem, p. 114).

Apesar da constatação feita por Siman sobre o fato de já existir entre os historiadores essa forma de conceber a ideia de tempo, tal entendimento parece distante dos dispositivos que abarcam o ensino de História nas escolas, pelo menos no que se refere aos livros didáticos. Dessa forma, entende-se que qualquer tentativa de “repartirmos o tempo histórico apresenta, portanto, limites, principalmente se essa divisão pretende impor unilateralmente a apreensão conhecimento histórico” (BARBOSA, 2006, p. 58).

Também, como já colocado anteriormente, perpetua-se na literatura didática, o discurso que sustenta a formação de um Brasil a partir das três raças, ainda que se faça presente nas orientações curriculares A necessidade de se estudar as diferentes etnias que contribuíram para a formação de nossa sociedade. Segundo Rebeca Gontijo, trata-se de “um discurso que não está ausente, está disfarçado na forma de povos indígenas, sociedades européias e continente africano” (GONTIJO, 2003, p. 65), lembrando que, respondendo às mudanças, na década de 1990, o Ministério da Educação propôs à sociedade os novos PCNs tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, assentados nos princípios da cidadania, da ética e da pluralidade cultural (ZAMBONI, 2003, p. 368).

Na mesma perspectiva, observa Hebe Mattos ao investigar uma obra voltada para a 6ª série, que tem como premissa o trabalho com a diversidade cultural e os conflitos, “apesar da ênfase clara no eixo Europa/América, o livro não tenta fugir da trilogia Europa, povos indígenas e África em sua análise da sociedade colonial” (MATTOS, 2003, p. 299-320).

Dos objetivos gerais propostos por esses Parâmetros, percebemos a dificuldade existente em apresentá-los na escrita dos textos didáticos de forma que não pareçam estereotipados, naturalizados ou desvinculados do contexto em que se

apresentam⁷⁶. Vejamos dois desses objetivos voltados para aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer de acordo com os modelos apresentados por esses Parâmetros:

- *Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;*
- *Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (PCNs, 1997, p. 69).*

Certamente que os Parâmetros Curriculares foram uma espécie de “divisor de águas”, no que se refere ao tipo de História que era ensinada até então. No entanto, mesmo nos livros didáticos pós PCNs, notamos uma grande dificuldade em lidar com as temáticas propostas, especialmente aquelas referentes aos temas da pluralidade e da diversidade. Não só pela omissão a determinados grupos sociais que tiveram uma atuação considerável na sociedade que aqui se formou como também pela forma como são tratadas essas questões, isto é, muitas vezes relegando-as ao plano das “curiosidades” ou como ilustrações.

O que percebemos é a manutenção da criticada visão do Brasil como produto da união das três raças (o europeu, o ameríndio e o africano), ainda que de forma velada, ocultando a presença de outros indivíduos que aqui estiveram.

Retiramos uma passagem de um dos livros escolhidos, como exemplo daquilo que queremos dizer:

“Você já imaginou como deve ter sido, para os povos indígenas que habitavam o atual Brasil, a chegada dos primeiros europeus? Como reagiram diante de pessoas com uma cultura diferente da deles? Quais teriam sido as impressões que tiveram sobre o outro? Procurar responder a essas questões nos ajuda a entender melhor a nossa sociedade, pois somos herdeiros de uma cultura que começou a se

⁷⁶ Apesar de não serem legalmente obrigatórios para o currículo escolar, os PCNs são norteadores da avaliação do livro didático (CASSIANO, 2007, p. 205).

formar no encontro entre os diferentes povos indígenas que aqui viviam, os portugueses e outros europeus que chegaram a partir de 1500 e os povos africanos trazidos à força para cá” (OLIVEIRA; MIUCCI; SANTOS, 2007, p. 82).

A passagem demonstra um respeito pela cultura indígena, no sentido de ao contrário do que ocorria em outros tempos, considerá-los como habitantes primeiros do Brasil, como aqueles que já se encontravam aqui. Uma alteridade bastante evidente que revela uma preocupação com aquele que antes era tido como um “selvagem”.

Porém, a constituição da sociedade brasileira a partir da mistura de três raças mantém-se na medida em que nenhum outro grupo étnico que esteve presente naquele momento, como foi o caso dos de origem judaica. A ideia de “outros europeus” no final da passagem, também é generalizante. Lembremos, por exemplo, da invasão francesa. Todos foram embora?

Na tentativa de compreender como ensinar diante desse pluralismo cultural, das diferenças sociais e étnicas, Forquin em seu estudo sobre Escola e Cultura afirma que a escola não deve ignorar “os aspectos contextuais da cultura”, e que a mesma também deve trabalhar dentro de uma perspectiva universal, ou seja, ir além das “demandas sociais imediatas” (FORQUIN, 1993, p. 143-155). Tal afirmação parece bem pertinente diante da dificuldade em se trabalhar com o eixo da pluralidade cultural dos chamados Temas Transversais enquanto uma perspectiva para um ensino de História voltado para os diferentes grupos sociais, étnicos e culturais, que a nosso ver ainda encontra um terreno ainda bastante “arenoso” quando se trata de inseri-los na cultura escolar:

Subentende-se nos PCNs que a cultura das minorias é situada no terreno das festas, curiosidades, artes, dança, música, costumes, comidas, etc., e não como repertório complexo de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos e padrões de condutas e narrativas produzidas socialmente sob relações permeadas de lutas, negociações, transgressões, mudanças e permanências em dada sociedade ou grupo (RAMOS, 2007, p. 101).

De maneira geral, as propostas curriculares do ensino definem sentidos, conteúdos, práticas e finalidades. É nesse espaço também que se mostra a face mais visível da intervenção do Estado na educação, constando nos

Programas de Curso e nos Currículos a definição do que deve e pode ser estudado e, no caso da história, o que deve ser lembrado ou apagado da memória coletiva (BARBOSA, 2006, p. 67).

Para além de uma discussão em torno da elaboração dos PCNs, ou motivos que levaram a sua implementação, gostaríamos de frisar algumas reflexões com destaque para o que esses preceituam em relação ao eixo da pluralidade, tendo em vista que ele é apontado, nesse documento, como um objeto de referência para o ensino de história.

Ao mesmo tempo, reforçamos a ideia de que, assim como afirmam Luis Fernando Cerri e Ângela Ribeiro Ferreira:

Os PCNs constituem “um esforço de reordenação curricular das escolas brasileiras, com diferentes correntes e matrizes, que vem desde os anos 80, pelo menos, e preveem um ensino de História diferente dos métodos tradicionais. Essas mudanças, em parte, decorrem da ansiedade em diminuir distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção acadêmica, ou seja, entre o saber escolar e as pesquisas e reflexões que acontecem no nível do conhecimento acadêmico (CERRI; FERREIRA, 2007, p. 80).

Sendo o tema da pluralidade também uma referência para os livros didáticos que buscam acompanhar as definições curriculares, efetivando-as em seus discursos, a questão é então refletirmos sobre como as demandas que ali estão colocadas repercutem nesses manuais. Qual a intenção em se propor tal temática, isto é, o que se objetiva apreender a respeito das diferentes práticas e tradições culturais dos diversos povos que compõe a nação em que estamos inseridos?

Mais uma vez, recorremos à Gontijo, respondendo em parte essas questões ao colocar que não se trata de reconhecer ou valorizar somente a pluralidade cultural, mas muito mais do que isso, compreendê-las de forma que as relações historicamente construídas entre indivíduos e grupos, se tornem visíveis (GONTIJO; 2003, p. 73).

Também como sugere Canclini, logo no início de sua obra, é preciso ultrapassar a descrição e dar ao tema da pluralidade uma “capacidade hermenêutica: torná-lo útil para interpretar as relações de sentido que se constroem nas misturas” (CANCLINI, 2006, p. XXIV).

Constituindo-se enquanto parte da cultura material escolar e importante mediador no processo de construção do conhecimento histórico,

consideramos fundamental que os autores ou editoras dos livros didáticos passem a incluir em sua escrita a participação dos cristãos-novos na formação da sociedade brasileira, de forma que o discurso de uma sociedade formada a partir de três raças vá aos poucos sendo desmistificado. De acordo com Lopes:

Há nas práticas cotidianas que vivemos um questionamento constante de modos de viver a vida social que têm afetado a compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça, da nacionalidade etc., em resumo de quem somos na vida social contemporânea (LOPES, 2003, p. 15).

Nossa preocupação em relação à escrita da história produzida nos livros didáticos não reside somente nas reduções, omissões e simplificações em relação a determinados fatos e personagens, mas também aos mitos que se criam sobre os mesmos e que recorrentemente, se fazem presentes, como por exemplo, o mito da democracia racial.

Alguns escritos oriundos tanto de produções literárias, quanto da própria historiografia corroboraram fortemente para que algumas ideias, como a que acabamos de citar, prevalecessem no senso comum de uma boa parcela da sociedade, refletindo nos mais diversos espaços.

Um exemplo são as associações bastante comuns que trazem o judeu na figura de um homem rico ou comunista⁷⁷, e que reproduziram-se, num passado não muito distante, em vários lugares e sob diversas formas, em diferentes períodos de nossa história, fosse por meio das caricaturas, dos textos jornalísticos ou das crônicas, como aquela publicada por João do Rio em 1904, chamada de *As religiões no Rio*.

Nela o autor descreve alguns aspectos da vida religiosa da comunidade judaica, numa narrativa que em alguns momentos reforça a ideia do judeu como um homem rico que não se “mistura” àqueles mais pobres:

“Os semitas ricos não têm no Rio ligação com os humildes nem os protegem como em Paris e Londres os grandes banqueiros da força de Hirsch e dos Rottchilds. São todos negociantes, jogam na Bolsa, veraneiam em Petrópolis, vestem-se bem” (RIO, 1904, s/p).

⁷⁷ Conforme apontou Rodrigo Patto Sá Motta, “o mito da conspiração mundial judaica, na realidade, se insere num quadro mais amplo que o explica e lhe confere significado. No período contemporâneo tornaram-se correntes mitologias de conspirações políticas, sendo a versão judaica apenas uma entre várias” (Idem, p. 94).

Em outra passagem, essa visão fica ainda mais clara quando relata:

O outro meio, extraordinariamente numeroso, é onde vicejam o vício e a inconsciência, os rufiões e as simples mulheres que fazem profissão do meretrício. Essa gente vem em grandes levadas da Áustria, da Rússia, de Marselha, de Buenos Aires, e habita na maior parte na praça Tiradentes, nas ruas Luís de Camões, Tobias Barreto, Sete de Setembro, Espírito Santo, Senhor dos Passos e nas ruelas transversais à rua da Constituição. Comem quase todas numas pensões especiais dessas ruas equivocadas, pensões sujas em que se reúnem homens e mulheres discutindo, bradando, gritando. O alarido é às vezes infernal, porque, quase sempre numa briga de casal, ela explorada por ele, todos intervêm, dão razão, estabelecem contendas. Nestas casas guardam não raro uma sala para costura e outra destinada à sinagoga (Idem, *ibidem*).

Ou ainda, quando se refere a outros grupos de judeus que chegavam ao Brasil, como o caso dos imigrantes de origem árabe:

Os judeus árabes apareceram por aqui na miséria, mas aos poucos, pela própria energia, tomaram o comércio ambulante, viraram camelots, montaram armarinhos e acabaram prosperando. Há ruas inteiras ocupadas por eles, naturalmente ligados aos turcos maometanos, aos gregos cismáticos e a outras religiões e ritos degenerados, que pululam nos quarteirões centrais (*ibidem, ibidem*).

Observemos que em nenhuma delas o judeu rico retratado na primeira passagem, aparece. Ao mesmo tempo, é interessante perceber, ainda que numa linguagem pejorativa que os relatos apresentam em alguns momentos, a vida difícil de alguns judeus no início do século, contrariando à primeira visão, construída pelo próprio Rio que concebe o judeu como um homem rico e de certo modo, preconceituoso, que não se aproxima dos menos afortunados.

A diferença socioeconômica entre os judeus no Rio de Janeiro também pode ser notada quando o autor descreve as sinagogas que lá existiam como aquela localizada na Rua Luís de Camões, “entra-se num corredor sujo, onde crianças brincam. Aos fundos fica a residência da família. Na sala da frente está o templo, que quase sempre tem camas e redes por todos os lados”. Logo em seguida, o autor faz uma comparação com a riqueza da sinagoga da Rua da Alfândega: “a sinagoga da Rua da Alfândega é muito mais interessante. Ocupa todo o sobrado do prédio 363, que é vulgar e acanhado, como em geral os do fim daquela

rua. Sobe-se uma escada íngreme, dá-se num corredor que tem na parede as tábuas de Moisés” (RIO, 1904, s/p).

Podemos constatar pela narrativa de João do Rio, a existência de um judeu que num primeiro momento surge na condição de um homem rico, indiferente às dificuldades e a pobreza dos demais, e o outro, do “judeu real”, que como muitos imigrantes chegavam ao Brasil pobres, desempregados, tendo que recorrer à outros meios de sobrevivência, como foi o caso das mulheres judias que aderiram à prostituição, ou os judeus árabes que enveredaram pelo comércio ambulante.

Foi no Brasil com a postura anti-semita sustentada pela República varguista que o estereótipo do judeu rico, que aparece não só na crônica de João do Rio, mas também em outros meios literários e artísticos, ganhou força. Jeffrey Lesser, explica que as imagens grosseiras que se tinham dos judeus, provinham de uma leitura “ingênua” do anti-semitismo europeu sobre esses indivíduos. Segundo ele, apesar de haver um grupo que pensasse assim sobre os judeus, muitos, sabiam que os “judeus reais” não eram muito ricos, mas também não muito pobres, e dificilmente se envolviam em atividades políticas, aculturando-se rapidamente na sociedade brasileira (LESSER, 2005, p. 319-320).

Em se tratando da relação dos judeus com o comunismo, Rodrigo Patto Sá Motta, em *O mito da conspiração judaico-comunista* afirma que nos “Protocolos dos Sábios do Sião”⁷⁸ a questão comunista não está colocada de forma implícita, porém, ali, eles são acusados de serem os responsáveis pelo ódio entre as classes, pelo estímulo às utopias e por defenderem o coletivismo. Segundo ele, com o impacto da Revolução bolchevique, ocorrida logo depois, associado ao quadro social caótico emergente na Europa do imediato pós-Grande Guerra, estabeleceu-se uma grande onda anti-semita e anticomunista, dando origem ao “mito da conspiração judaico-comunista” (MOTTA, 1998).

No Brasil a associação do judeu ao partido comunista, é apontada já por Maria Luiza Tucci Carneiro ao trabalhar com a questão do anti-semitismo na Era

⁷⁸ De acordo com Maria Luiza Tucci Carneiro, trata-se de uma literatura propagadora do mito do complô internacional judaico, utilizada pelos nazistas para doutrinar a população alemã contra os judeus e traduzida no Brasil por Gustavo Barroso, constantemente citada pelos integralistas (CARNEIRO, 2001, p. 27).

Vargas⁷⁹. De acordo com ela, dentre os estereótipos criados acerca do judeu, estava a figura do comunista e simpatizante do credo vermelho, “uma constante no discurso integralista e do clero católico identificado como pensamento da extrema-direita”⁸⁰ (2001, p.330).

Num estudo mais recente que culminou na sua obra mais recente *Cidadão do Mundo: O Brasil diante do Holocausto e dos Judeus Refugiados do Nazifascismo (1933-1948)*, a autora reforça essa questão quando descreve a reação do governo brasileiro da década de 1930, diante da possibilidade de acolher os imigrantes poloneses, que segundo ela, “não atendiam ao projeto étnico-político idealizado” por ele (CARNEIRO, 2010, p. 204).

Segundo ela, o Brasil acusava o governo polonês de empurrar para cá uma grande quantidade de judeus comunistas, e, mesmo após ter cedido por intermédio do Comitê Permanente de Apoio aos Refugiados e recebido 10.500 judeus poloneses que haviam sido expulsos da Alemanha, aqueles que aqui estavam radicados – Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul – sofriam grandes represálias, como por exemplo, o fechamento das escolas implantadas pelas comunidades alemãs, polonesas e italianas, a proibição da língua de origem e a prisão dos judeus-comunistas (idem, ibidem).

Ao contrário do que podemos constatar na obra de João do Rio discutida anteriormente, os estudos de Lesser e Carneiro, demonstram que a chamada Era Vargas foi palco de estereótipos que já perseguiam os judeus no período que remonta à Idade Média, servindo como instrumento de coação, prisões, mortes, torturas e como ferramenta para restringir sua entrada em outras regiões:

As justificativas apresentadas pelo governo Vargas e pelas autoridades diplomáticas no sentido de excluir o judeu da vida nacional brasileira encontravam-se apoiadas em clássicos estereótipos, facilmente identificáveis na literatura anti-semita e nazista em voga no exterior (CARNEIRO, 2001, p. 326).

⁷⁹ Mesmo o período que antecede a Era Vargas, como é o caso da década de 1920, já havia tal associação do judeu com o comunismo, isso porque conforme explica Flávio Limoncic, o auge da imigração judaica no Brasil, se deu justamente no período em que o país passava por grandes transformações políticas sociais, e, nesse contexto se dava a fundação do PCB – Partido Comunista do Brasil (LIMONCIC, 2005, p. 264).

⁸⁰ Não negamos a existência de judeus comunistas no período tratado. Numa publicação da Sociedade Hebraico-Brasileira Renascença sobre os 75 anos de história da escola Renascença (1997, p. 43), conta-se o episódio de um funcionário, Efraim Wainer, que na década de 1920, teria sido afastado de suas funções, após declarar-se comunista publicamente, tendo sido perseguido pela polícia de Getúlio Vargas.

A autora explica ainda que essas imagens negativas acerca da figura do judeu, reavivadas na sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX, serviam não só aos interesses do governo, mas também daqueles que o apoiavam e que se sentiam de alguma forma ameaçados diante de sua presença. Um exemplo claro é a elite brasileira que na época constituída por intelectuais e jornalistas tanto paulistas como cariocas, garantiam a circulação de tais ideias (Idem, *ibidem*).

Entendemos que referenciais como esses, acerca dos judeus e dos cristãos-novos⁸¹ e que circularam durante todo o período varguista, por meio da ação do governo e da imprensa, ajudou a criar uma atmosfera bastante hostil em relação ao imigrante judeu, chegando, porque não aos bancos escolares.

Em seu estudo acerca do ensino de História, Bittencourt (1990, p. 21), remonta a história da educação brasileira no início do século XX, onde aponta dentre outras questões, para a enorme importância que possuía a educação para os imigrantes, os quais acreditavam ser a forma mais garantida de ascender socialmente, e, as pesquisas confirmam, conforme veremos no 4º capítulo, que para a comunidade judaica estabelecida aqui no Brasil não foi diferente.

Ao mesmo tempo, ainda que de forma breve, a autora revela o monopólio da Igreja Católica sobre o setor educacional brasileiro (Idem, p. 23), o que promoveu, conforme já discutimos na introdução deste trabalho, desde os primórdios de nossa colonização, uma educação pautada no cristianismo.

Certamente que a separação entre Estado e Igreja, efetivada pela Constituição republicana de 1891, resultou na perda de alguns privilégios para esta última. No entanto, a Igreja criou estratégias para se manter, como por exemplo, utilizar-se de discursos em que demonstra uma postura favorável às mudanças promovidas pela “Escola Nova”, ao dizer que seus princípios estavam “profundamente entrelaçados com os princípios cristãos” (ORLANDO; NASCIMENTO, 2007, p. 184):

Esse posicionamento da Igreja em relação ao movimento renovador, a articulação que esta é capaz de fazer entre tradição e

⁸¹ Ainda que estivessem separados de sua origem por mais de uma geração ou totalmente assimilados aos valores cristãos, sua origem judaica era sempre lembrada e cobrada como vimos no 1º capítulo, e ao longo de todo esse trabalho.

modernidade, conservadorismo e inovação é reveladora da plasticidade da Igreja Católica, da capacidade que esta tem de se renovar e responder às questões que se colocam atuais sem perder de vista o seu fim último de formar uma nação intrinsecamente cristã (Idem, ibidem).

Num estudo anterior de Simon Schwartzman, o autor entende que diante da grande importância da Igreja Católica, o que estabeleceu-se foi um pacto, onde “o apoio da Igreja, a manutenção da ordem pública e dos princípios morais, o fortalecimento da família, a censura à imprensa, o ensino religioso, todas estas coisas eram bem-vindas e desejadas pelo regime desde que não ameaçassem o sistema político mais profundamente” (SCHWARTZMAN, 1986, s/p).

Ainda que inevitavelmente a laicização do ensino tenha levado a uma perda considerável de espaço no campo educacional, a influência da Igreja era grande, principalmente quando valia-se de “argumentos morais”, ao defender os direitos e valores familiares. Recorrendo ao apoio das lideranças políticas locais, interessadas em manter o sistema educacional sob uma política conservadora, ou ampliando o número de dioceses e criando novos estabelecimentos de congregações religiosas, sua tarefa primordial seria “garantir que a população brasileira, independentemente das demonstrações de fé, continuasse sendo majoritariamente católica” (BOSCHILIA, 2006, s/p).

Entendemos, portanto, e tornamos a repetir que o não aprofundamento de uma temática em torno dos neocristãos no ensino de História do Brasil, mais especificamente na escrita produzida pelos livros didáticos é uma questão que está diretamente relacionada às finalidades que irão coordenar as normas e práticas a serem estabelecidas, além de uma seleção cultural dos conteúdos a serem transmitidos ou “inculcados”, e, aqueles que não condizem com os preceitos cristãos, estão excluídos.

A escrita da história produzida nos livros didáticos, mais especificamente em torno dos judeus e dos neocristãos nos chama a atenção na medida em que se verifica o reconhecimento de sua presença no Brasil enquanto Colônia. No entanto, conforme alguns exemplos de excertos retirados dos livros didáticos propostos constatamos uma visão bastante vitimizada dos mesmos, além de uma grande negligência quanto sua atuação e contribuição para com a sociedade que aqui se formou.

O que se percebe por meio dessa escrita é que as ideias e os valores construídos ao longo do século XIX a respeito de nossa formação alterna entre a ideia de uma cultura brasileira mestiça e homogênea e a ideia de uma cultura brasileira plural, na qual são valorizadas identidades culturais diversas e por vezes conflitantes (MATTOS, 2003, p. 128-132).

A escola por ser um lugar de diversidade, é capaz de extinguir o preconceito, ou a existência de conceitos que quase sempre são deturpados na sociedade, porém, não podemos esquecer da cultura escolar (GONTIJO, 2003, p. 68).

Em meio ao velho discurso de um Brasil formado a partir de três raças, surge a figura do cristão-novo, deslocada, aparentemente desfocada de uma narrativa que não parece muito preocupada em dar sentido aquele indivíduo, mas que também não o ignora. Dentre as explicações que nos ajudam a compreender a manutenção de determinados valores e conceitos nos textos didáticos, Choppin afirma:

As análises desenvolvidas segundo uma perspectiva ideológica ou sociológica quase sempre trazem respostas ou ao menos esclarecimentos às questões que a sociedade contemporânea se coloca, como as que se referem à formação da identidade nacional, e que são as mais comuns, notadamente em países que conquistaram autonomia ou que a recuperaram recentemente, ou a inda naquele s nos quais o poder político preocupa-se em consolidar ou alimentar — por razões diversas — o sentimento de nacionalidade (CHOPPIN, 2004, p. 556).

Ao contrário do que propõe Canclini (2006, p. XXIV), notamos a manutenção de um ensino de História que não conseguiu eliminar o discurso da homogeneidade que anula as diferenças, onde questões que abarcam conceitos como sincretismo ou mestiçagem desaparecem ou são tratadas como mera “curiosidade”:

Postula-se que a percepção do “outro” (diferente) e do nós (semelhante) é diversa em cada cultura e no tempo e sua compreensão depende de inúmeras informações e dos valores sociais construídos historicamente pela sociedade e da experiência humana vivida em diversos momentos da História, permeada de conflitos, consensos e desigualdades (MOREIRA, 2005, p. 882).

Propósitos como esses presentes nos PCNs que motivam o aluno a enfrentar a diversidade na sociedade são bastante claros⁸², porém compreendemos que levar essa discussão para a escrita produzida nos livros didáticos, ou para a seleção que é feita dos conteúdos que neles estão inseridos não constitui tarefa fácil, na medida em que esses materiais “sempre suscitaram debates entre legisladores, autores, editores, profissionais da educação, especialistas da área e outros sujeitos históricos envolvidos no processo educativo, em diferentes níveis” (PINTO JR., 2010, p. 196-197).

Ao mesmo tempo, alvos constantes de questionamentos, e estando em constante disputa, não há como desconsiderar o avanço qualitativo na produção dos livros didáticos nas últimas décadas.

Assim como ocorre com as orientações curriculares voltadas para o ensino fundamental, aquelas que dizem respeito ao Ensino Médio, acabam também refletindo e determinando em grande parte da literatura didática, a escrita que deverá ser produzida nos manuais, formando um aluno intelectualmente mais autônomo, aprofundando o conhecimento histórico da sociedade contemporânea, e os conceitos introduzidos nas séries iniciais:

O Ensino Médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” – cidadão (PCNEM, 2000, p.09).

Na verdade, o que constatamos nos livros didáticos voltados para esse ciclo, é que os mesmos atendem os interesses de uma grande parcela de alunos, focados no vestibular, por isso, são classificados como conteudistas e abrangentes.

Nessa discussão, sobre o tipo de escrita a ser elaborada no livro didático e as propostas curriculares, Bittencourt atenta para o cuidado que se deve ter com os conceitos propostos a serem trabalhados dentro da perspectiva de uma

⁸² Em seu estudo acerca da identidade nacional nos PCNs, Márcia Elisa Teté Ramos entende ser os PCNs lugar de contradição, ou seja, segundo ela trata-se de uma renovação, que significa “[...] desconsiderar a identidade nacional aos moldes do ensino de História tradicional, como também permanência, pois ainda reclamam pela formação de uma identidade nacional, agora à favor da globalização econômica e ressignificações, é através da diversidade que produzimos a identidade” (RAMOS, 2005, p. 907).

história social e cultural introduza diferentes sujeitos no fazer histórico (BITTENCOURT, 2008, p. 118-21). Contudo, se um dos objetivos centrais do ensino de História, nos dias de hoje, esta diretamente relacionado à sua contribuição na constituição de identidades e se o cristão-novo fez parte desse processo, entendemos que deixá-los de fora, não é a opção mais acertada.

Toda essa discussão acerca do que se deve ou não inserir no ensino de história, mais especificamente naquilo que propõe o livro didático não está desvinculado da Indústria cultural, a qual de acordo com Munakata, seu estudo é comparado a um “mergulho na caverna sombria onde reinam não o fulgor dos ideais educacionais ou científicos, mas os mais inescrupulosos interesses” (MUNAKATA, 1997, p. 41-42).

Maria Encarnação Beltrão Sposito em seu estudo sobre as questões que permeiam a avaliação do livro didático complementa:

Vivemos numa sociedade em que a reprodução capitalista orienta o ideário e a ação do Estado, das corporações, das instituições e das pessoas, as relações entre quanto custa alguma coisa e quais os resultados mensuráveis que ela pode proporcionar coloca em debate como se estabelecem as relações entre quantidade e qualidade nos processos de avaliação (SPOSITO, 2006, p. 20).

É fato que o PNL D, assim como a instituição de outros programas que visam à qualidade do ensino, mais especificamente dos livros didáticos, foi uma conquista para a sociedade. Contudo, é preciso lembrar quanto ao processo de escolha, que antes de ser visto como uma mercadoria, o livro didático é um material voltado para a aprendizagem.

Da mesma forma no que concerne ao saber escolar, o conhecimento produzido pelos historiadores será sempre ponto de referência para os autores de livros didáticos, mesmo que isso não seja uma regra, tendo em vista a manutenção de alguns estereótipos e das simplificações explicativas que levam a banalização do conhecimento, prejudicando a formação de alunos mais críticos e conscientes (Idem, p. 36-37).

Direcionamos então nosso olhar para a atuação do professor/pesquisador, enquanto aquele que pode intervir no saber escolar produzido no livro didático, transformando-o em instrumento de trabalho. Cunha, discutindo sobre essa questão, afirma que desde a década de 1980, em que os

próprios professores passaram a questionar sua atuação na sala de aula, repensando sua formação, os mesmos passaram a assumir-se também enquanto produtores do conhecimento, capazes de formular novos entendimentos sobre a própria disciplina, criando novos rumos e novas estratégias superando a dependência do livro didático e dos manuais (CUNHA, 2010, p. 69).

São muitos de fato, os trabalhos que demonstram o quanto o professor adquiriu autonomia em sua prática pedagógica, imprimindo muitas vezes mudanças nas propostas dos livros, conferindo-lhe um caráter diferente daquele que se apresentava nas últimas décadas do século XX:

O professor, ao se relacionar com este artefato da cultura escolar que é o LD, vai se apropriando de formas de ensinar impregnadas historicamente neste material, bem como vai produzindo formas particulares de conceituação, significação e de uso nas suas aulas (TEIXEIRA, 2009, p. 78)

Os mecanismos de uso dos livros didáticos revelam as diferentes maneiras de apropriação que derivam dos “repertórios de conhecimentos disponíveis e das condições em que o ensino se organiza e desenvolve”. Há uma riqueza na forma como os professores se apropriam dos livros, incorporando-os a partir de suas próprias formas de compreender e fazer o ensino (OLIVEIRA, 2011, p. 368).

Munakata num estudo anterior, já admitia o fato de que ao tratar desse indivíduo, é preciso entendê-lo como um agente pensante e não um mero reprodutor ou transmissor do saber (MUNAKATA, 2004, p. 141). Esse discurso se torna mais convincente se pensarmos que, no contexto atual em que vivemos, não é fato comum a subordinação dos professores aos livros didáticos, ao contrário, o livro sofre muitas vezes, a ação desses profissionais que acabam determinando seus usos, fazendo escolhas sobre os conteúdos que irão ser mediatizados (TEIXEIRA, 2009, p. 85).

Além da apropriação feita pelos professores em relação ao livro didático, Bittencourt, coloca também a participação dos alunos nesse processo, levando à transformação do objeto em questão em instrumento de trabalho, de socialização do saber sistematizado (BITTENCOURT, 2008, p. 221). Na mesma direção, Elisa Paim aponta que:

A construção, o fazer-se professor, se dá num processo relacional, ou seja, constrói-se na interação com o outro, que pode ser um professor universitário, um colega de trabalho; na troca de experiências, informações [...] e com os alunos que, no diálogo constante, promovem o crescimento profissional do professor (PAIM, 2004, p. 166).

Contudo, é esse mesmo professor que muitas vezes esbarra numa realidade que, lhe impede de enxergar as diversas possibilidades em se trabalhar com o saber escolar. Extensas jornadas de trabalho, baixa remuneração, falta de investimentos que propiciem uma formação significativa, que traga mudança, são os fatores que desde há muito vem sendo enfrentados pelo professorado, ficando difícil exigir que os mesmos consigam ir além do cumprimento do extenso conteúdo que propõe os livros didáticos.

A realidade colocada pela professora Déa Fenelon no final da década de 1980 sobre as duras condições em que se dá o trabalho do professor nas escolas públicas brasileiras ecoa nos dias de hoje de forma bastante intensa. Não bastasse isso, a desvalorização desse profissional e as exigências para que o mesmo se especialize ou se “recicle” continuam a compactuar para um quadro desgastante que pouco lhe motiva para que mudanças ocorram de fato em sua prática.

O professor de História pode tanto focar o ensino de História pretendido sobre uma perspectiva plural, como também, manter uma memória dominante. Sendo assim, acreditamos que o contexto no qual se encontra esse profissional, influencia diretamente na forma como o saber ensinado ocorrerá, isto é, se dentro de uma aprendizagem significativa ou não.

Além disso, é preciso atentar para o fato de que o professor, o educador, não “opera no vazio”, ao contrário, está em meio a outros elementos que consitem-se como parte do processo educativo em que estão imbricados e que não devem ser ignorados. Para tanto, Galzerani se utiliza em seu estudo do conceito benjaminiano ao eleger a memória para problematizar a produção de saberes históricos escolares, acreditando na concepção do conhecimento histórico articulado com essas experiências que apontamos há pouco, bem como uma produção de saberes dialogal aberto segundo ela, “à interação com o outro”, que “não se posiciona como verdade absoluta” (GALZERANI, 2008, p. 234).

Se uma disciplina é caracterizada, por um núcleo de conteúdos, exposição (CHERVEL, 1990, p. 183), então retomando nossa discussão para os diferentes grupos que contribuíram para a formação da identidade nacional – pauta hoje das discussões que permeiam o sistema educacional brasileiro - e, entendendo que esse é um processo que começa na escola, por meio dos livros didáticos (ZAMBONI, 2003, p. 373), de que forma os professores em meio aos diversos entraves que enfrenta no seu dia a dia, conseguirão dar conta das ausências que persistem na escrita produzida por esses manuais? Quais os recursos que esse profissional possui para explicar quem são ou quem foram os cristãos-novos, uma vez que estão ali representados? Por qual razão eles aparecem na História do Brasil?

Toda a discussão levantada ao longo desse capítulo perpassa pela escola. Escola essa, segundo Chervel, se caracteriza como um espaço criativo, inventivo, onde os saberes também se constituem que não está inerte (CHERVEL, 1990, p. 182-203). As ações que nela se estabelecem como a do professor atuando em sala de aula, escolhendo o material didático a ser utilizado e escolhendo o conteúdo que irá ser ensinado, são um dos elementos que vem a provar que a escola está longe de ser um lugar onde o conhecimento é reproduzido, transmitido apenas. Para o autor, em cada época, o ensino dispensado pelos professores é sempre o mesmo para a mesma disciplina e para o mesmo nível, e, assim também ocorre em relação aos manuais didáticos (Idem, ibidem).

CAPÍTULO 3 – A REPRESENTAÇÃO DOS CRISTÃOS-NOVOS NOS LIVROS DIDÁTICOS: UM ESTUDO COMPARATIVO

Para se construir uma sociedade pluralista, onde todos os povos e raças possam conviver de maneira fraternal, é necessário repensar o mundo. O conhecimento da história e da cultura é fundamental.
Anita Novinsky.

3.1 UMA ANÁLISE DE FONTES: OS CRISTÃOS-NOVOS EM CENA

Ao contrário do que pode nos oferecer as diferentes pesquisas realizadas a respeito da história do cristão-novo no Brasil colonial, a escrita produzida nos livros didáticos acerca desses agentes limitam e restringem consideravelmente a importância de sua atuação no território.

Buscando compreender a maneira como os neocristãos estão inseridos nessa escrita, isto é, na escrita produzida pelos livros didáticos de História ao qual nos propomos a analisar, acreditamos também estarmos adentrando no campo das representações. Chartier, por exemplo, nos lembra que na grande maioria das vezes as representações sociais são determinadas pelos grupos que as forjam, e, nesse sentido seria interessante averiguar a relação existente entre o discurso promovido nas narrativas contidas nos livros didáticos e a apropriação das mesmas por aqueles que irão de certa maneira mediar sua leitura e sua interpretação (CHARITIER, 1990, p. 17). Em se tratando dos conteúdos, o autor ainda aponta para o fato de que os mesmos não são selecionados de forma aleatória, são imbuídos de estratégias e práticas sociais, escolares e políticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Idem, ibidem).

É o que ocorre com os livros didáticos em meio a uma rede que, como já vimos, os envolve, ou seja, não são objetos construídos por si só, mas sim a partir de um contexto, que envolve as políticas que os definem como é o caso das exigências do currículo e do PNLD; o mercado, e, portanto, as exigências das editoras; as necessidades dos professores que de certa forma acabam sendo os “mediadores culturais” no processo de ensino e aprendizagem, enfim tudo aquilo que os permeia. Estamos nos referindo à produção desse tipo de material e a forma

como este incorpora os sentidos e significados dos diferentes contextos possibilitando múltiplas leituras e interpretações (MONTEIRO, 2009, p. 176).

Talvez, exatamente por conta dessa complexidade, é que os conteúdos históricos apresentados pelos livros didáticos constituem-se como um dos problemas mais difíceis de serem solucionados. Para Circe Bittencourt, na maioria das vezes os discursos reproduzem uma história única e simplificada sem possibilidade de contestação, questionamentos ou dúvidas (BITTENCOURT, 2008, p. 313).

Como já apontado, no início da década de 1980 as propostas curriculares refletiam o contexto social e político que a sociedade brasileira passava. Com a redemocratização, o ensino de maneira geral passou por diversas modificações que buscavam atender ao novo cenário que se constituía naquele momento.

Em relação ao ensino de História e as mudanças em relação ao trato com os documentos, a inserção de novas linguagens e personagens que até então eram silenciados, podemos entender que:

“O sentido de certas práticas e de representações ainda que não percebidos pelos interessados, acha-se implicado na sua experiência social. [...] o histórico não reside no acontecimento enquanto tal ou na transformação enquanto tal, mas em um estilo de relações sociais e das condutas em virtude do qual há colocação em jogo do sentido” (LEFORT, 1979, p. 47).

De fato as relações que os cristãos–novos estabeleceram na sociedade que aqui se formava no período colonial, e as marcas profundas que nela deixaram, constituem uma rica experiência social, tanto de um lado, quanto de outro.

Neste trabalho, o que nos intrigou e, de fato levou-nos a escolher esse tema, é o lugar que os cristãos-novos ocupam nesses manuais escolares, ou seja, sem uma discussão mais aprofundada que busque desnaturalizar sua presença em nosso território, limitando o papel que exerceram na sociedade brasileira no período colonial e as heranças que nela deixaram e que ainda hoje se fazem presentes.

Além do que, nos conteúdos veiculados pela escola, sobretudo através dos manuais didáticos, parecem continuar sendo uma fonte privilegiada da construção das representações, as quais devem tornar-se objeto de desconstrução

apoiadas nas contribuições mais recentes da historiografia contemporânea e, em especial, na História Cultural, que toma os conteúdos mesmo das representações como objetos de estudo (SIMAN, 2001, p. 164).

Dentre as possíveis discussões relativas à identidade dos cristãos-novos no conjunto das representações, destacamos como os autores dos livros didáticos que estamos analisando se referem ao cristão-novo; a compreensão que se faz sobre sua presença em nosso território, mais especificamente durante o período da colonização, observando os diferentes discursos e as possíveis interpretações; e, por último, a disposição das imagens trazidas nas obras, trazendo uma reflexão sobre a forma como as mesmas dialogam com os textos propostos nos mesmos. Entendemos que, a compreensão dos conhecimentos históricos que nutrem as representações e identidades coletivas remete, igualmente, à necessidade de uma leitura e do uso crítico dos materiais didáticos (Idem: Ibidem).

Começamos então pela obra, pertencente à década de 1980, de Raymundo Campos, *História do Brasil*, observando o seguinte trecho:

As árvores de pau-brasil localizavam-se especialmente na costa do Nordeste e da Bahia. A exploração era monopólio da Coroa portuguesa, ou seja, tratava-se de produto estancado. O governo da metrópole realizou periódicos arrendamentos pelos quais empresários particulares podiam explorar o produto. O primeiro destes arrendamentos foi concedido a Fernão de Noronha e outros comerciantes cristãos novos de 1501 a 1504 (CAMPOS, 1983, p. 33).

Este parágrafo, por exemplo, nos permite a possibilidade de explorá-lo a partir da historiografia que se dedica ao estudo dos cristãos-novos no Brasil, apontando-os como aqueles que teriam tido um papel decisivo no povoamento e colonização de nosso território. Arnold Wiztnizer na década de 1960, em seu estudo sobre os judeus no Brasil, atentou para tal fato logo no início de sua obra ao afirmar ter sido a primeira concessão feita pelo rei D. Manuel, obtida pelos neocristãos, encabeçado por Fernão de Noronha (WIZTNIZER, 1966, p. 5). A mesma informação pode ser encontrada num dos recentes trabalhos publicados por Ronaldo Vainfas, juntamente com Ângelo Faria de Assis, ao se referirem ao papel desempenhado pelos cristãos-novos portugueses no povoamento e colonização do Brasil (VAINFAS; ASSIS, 2005, p. 45).

Wiztnizer⁸³ enfatiza ainda que Noronha teria sido o primeiro donatário do Brasil, tendo a obrigação de colonizar, e em troca ficar com os lucros que por ventura obtivesse da exploração naquele território, além de jurisdição sobre ele (WIZTNIZER, 1996, p. 6-7).

Nesse sentido, ainda que haja controvérsia quanto ao fato de Fernando de Noronha ser ou não cristão-novo (VAINFAS; ASSIS, 2005, p. 45), a análise poderia incorporar de forma mais esclarecedora a inclusão dos neocristãos no projeto colonizador português, tendo em vista que foram os responsáveis pelo sucesso e pelo lucro bastante significativo obtido pela Coroa em tal empreitada. Da mesma forma, as relações e os interesses que certamente passaram a existir naquele espaço, se melhor explorados poderiam trazer informações relevantes acerca da sociedade que ali se formava. Também, admitindo-se a presença significativa desses personagens em nosso território em termos quantitativos, a análise poderia ter suscitado possíveis razões que teriam motivado sua vinda e que levaram ao seu estabelecimento.

Observemos outra passagem do mesmo autor, comentando o interesse holandês por nossas terras no período açucareiro:

Os holandeses tinham certo conhecimento do terreno. Desembarcaram na praia do Pau Amarelo e avançaram para o Recife e Olinda, seus principais objetivos. Contavam com a ajuda de espiões, há algum tempo na terra, como o cristão – novo Antônio Dias, o “Papa Robalos” (CAMPOS, 1983, p. 46).

Aqui denota-se alguns fatores que se aproximam da produção historiográfica pelo menos nesse período, como por exemplo, a existência de uma relação entre os cristãos-novos e os holandeses; a participação dos cristãos-novos nos interesses que os holandeses demonstravam por nossa prática açucareira; e, por fim, a liberdade religiosa que parecia fazer parte do novo cenário ocupado e administrado pelos holandeses⁸⁴.

⁸³ Segundo Wiztnizer, o lucro líquido anual era de cerca de cinquenta mil ducados (WIZTNIZER, 1966, p. 6)

⁸⁴ Sobre essa questão, o autor faz a seguinte colocação: “Numa época em que as perseguições religiosas eram o dia-a-dia na Europa, a política do conde em relação às religiões revelou grande habilidade. A religião oficial da Holanda era o calvinismo, mas o catolicismo e o judaísmo tiveram liberdade de culto” (CAMOS, 1983, p. 47).

Percebam, por exemplo, como a presença neocristã é vista sobre outra perspectiva no livro *História do Brasil: Colônia, Império e República* dos autores Francisco de Assis Silva e Pedro Ivo de Assis Bastos:

A extração do pau-brasil, cujo nome deriva de sua cor avermelhada, era monopólio (estanco) régio. O primeiro grupo econômico a explorá-lo foi o dos cristãos-novos (judeus convertidos), liderado por Fernando de Noronha, que arrendou o Brasil. A exploração era feita de forma predatória e, como não houve replantio da árvore, logo essa riqueza se esgotou (SILVA; BASTOS, 1983, p. 16).

Temos a condição neste momento de tecer algumas considerações, como a participação econômica direta dos cristãos-novos no projeto colonizador português, e sua importância nos lucros obtidos pela Coroa durante a exploração do pau-brasil; o fato de ser o primeiro grupo a fazer parte das intenções comerciais de Portugal em relação ao Brasil; e, uma preocupação em dar significado, ainda que de forma bastante simples ao termo cristão-novo.

Quanto à abordagem feita sobre estes agentes na Colônia, percebemos que ela se dá de uma forma mais restrita, no sentido de que tal personagem surge apenas no início do processo colonizador, dando a impressão de que seu interesse estava voltado exclusivamente para o aspecto econômico, e, também de que estiveram aqui somente neste período.

Levando-se em conta o fato de que desde a década de 1970 estudos já apontavam para importância de se estudar a vinda e a permanência desses agentes em nosso território, sabe-se que sua atuação foi muito mais complexa do que a apresentada pelos livros em questão.

Para que seja possível, discutir, relacionar e estabelecer alguns parâmetros entre as obras escolhidas para essa pesquisa, vamos agora observar e refletir sobre os manuais mais contemporâneos.

Primeiramente analisamos o livro didático voltado para o Ensino Médio do ano de 2007, *História: texto e contexto*, onde o autor trata da questão judaica no Brasil, focando única e exclusivamente ao período que corresponde à ocupação holandesa.

Figura 1 – Sinagoga Kahal Zur Israel

Por sua vez, a Holanda, em guerra com a Inglaterra, não pôde investir recursos no Brasil. A Companhia das Índias Ocidentais, empresa que reunia capitais da burguesia holandesa e do Estado, tendo o monopólio dos negócios holandeses na América, entrou em crise, não atraindo novos investidores. Desde 1641 os holandeses haviam ocupado Luanda, em Angola. Lá embarcavam escravos que seriam vendidos em Pernambuco. No entanto, em 1648, ocorreu a expulsão dos holandeses de Angola, sendo retomado o controle do tráfico negreiro pelos lusitanos, o que contribuiu decisivamente para o enfraquecimento dos holandeses no Brasil. Em 1654, as tropas portuguesas conseguiram derrotar definitivamente os holandeses.



■ Sinagoga de Pernambuco fundada em 1636 e restaurada em 2001, localizada na atual Rua do Bom Jesus, antiga Rua dos Judeus, no período de ocupação holandesa em Pernambuco. Foto de 2004.

Companhias de comércio

Em Portugal, desde o final do século XVI, grupos associados de comerciantes passaram a explorar com exclusividade as atividades comerciais de regiões coloniais sob regime de concessão da Coroa. Com isso, Portugal conseguia atrair investimentos para áreas não-ocupadas pela metrópole e promover a defesa de seus territórios. Em 1587 foi criada a Companhia Portuguesa das Índias Orientais, que tinha como finalidade proteger o comércio português com o Oriente. Em 1649 foi a vez da Companhia de Comércio do Estado do Brasil, cujo objetivo era gerir os negócios com a colônia. A companhia deveria ampliar a rentabilidade dos negócios com o Brasil, contribuir para a expulsão dos holandeses e proteger a navegação atlântica. Em 1682 foi fundada a Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, que tinha o monopólio do tráfico negreiro na região do Maranhão e do Pará. Podia explorar também as chamadas *drogas do sertão*.

Após 1750, quando o marquês de Pombal procurou modernizar a administração portuguesa, várias outras companhias de comércio foram criadas com o intuito de ampliar, com a exploração colonial, as rendas da metrópole. As companhias de comércio que se originaram com base no modelo inglês e holandês de associações comerciais desse tipo deixaram de existir no Brasil em 1780, contudo suas atividades persistiram na África e nas Índias.

Durante a ocupação holandesa, muitos judeus vieram para Pernambuco atraídos pela tolerância religiosa definida por Maurício de Nassau. Grande parte destes eram judeus portugueses que haviam sido expulsos de Portugal pela Igreja Católica e que viviam nos Países Baixos. Fundaram, no Recife, a sinagoga

Tzur Israel (Rochedo de Israel) em 1636. No curso da administração de Nassau, acabaram por servir como mediadores entre o novo governo e os negociantes locais, pois dominavam o idioma e tinham uma relação de fidelidade com a Holanda. Com a expulsão dos holandeses, muitos judeus tiveram de deixar a região, indo se refugiar em Nova York, nos Estados Unidos. Na atualidade, essa sinagoga pode ser considerada parte do patrimônio histórico e da memória da presença judaica e da dominação holandesa em Pernambuco.

Quando Portugal retomou o território de Pernambuco dominado pelos holandeses, em 1654, os lusos já não estavam mais sob o domínio espanhol. Mas no que consistiu esse domínio? Portugal e Espanha estiveram sob o governo de um único monarca da dinastia dos Habsburgo, entre 1580 e 1640, período conhecido como o da União Ibérica.

Para entender a história dessa união é preciso compreender a história das famílias reais e dos casamentos na corte portuguesa. Em 1578, faleceu o rei D. Sebastião sem deixar herdeiros. Seu tio-avô, o cardeal D. Henrique, ocupou o trono, mas também faleceu sem deixar herdeiros, encerrando dessa forma a dinastia de Avis, que havia subido ao poder ainda no século XIV. Vários nomes surgiram como candidatos a ocupar o trono, abrindo-se um processo de disputa

Gostaríamos aqui, de chamar atenção para algumas questões que nos levam a refletir historicamente sobre a produção das imagens nos livros didáticos, mais especificamente aquelas que remetem à presença judaica no período de nossa colonização, como é o caso da proposta acima, trazendo a imagem da primeira sinagoga judaica das Américas, *Kahal Kodosh Zur Israel*⁸⁵.

Importante frisar que mesmo antes da instalação da primeira sinagoga no Brasil, assim como em outras regiões, haviam as esnogas, lugares clandestinos onde os judeus se reuniam e promoviam seu culto, seus ritos. Nas denúncias ocorridas durante a Primeira Visitação do Santo Ofício ao Brasil, é possível identificar várias delas onde o judaísmo era praticado.

Bruno Fleiter, também chama a atenção para esse fato, entendendo a existência destes locais, como um local de reunião de judeus e judaizantes, tendo um importante papel, segundo ele, no contato entre os judeus e os neocristãos (FLEITER, 2005, p. 72).

De acordo com Assis, as sinagogas clandestinas cumpriam um papel fundamental de resistência à Igreja Católica e às suas imposições, auxiliando os cristãos-novos na integração na sociedade e a reencontrarem sua antiga fé⁸⁶ (ASSIS, 2004, p. 74), segundo o autor, era lá que:

A essência da fé proibida era mantida e ensinada às novas gerações, desempenhando papel fundamental de resistência à religião imposta, embora, seus ritos e crenças já tivessem perdido muito do significado original, ente outros motivos, pela crescente distância enfrentavam do período de livre divulgação do judaísmo (Idem, p. 66).

Como apontado anteriormente, ao fixarem-se no Brasil, os judeus traziam consigo tudo aquilo que os cristãos-novos na sua grande maioria haviam sido obrigados a esconder, levando muitos ao esquecimento da sua fé de origem, ao mesmo tempo em que reforçava o sentimento daqueles que ainda se viam ligados ao judaísmo, mas que o praticavam secretamente. Mesmo que muitos já tivessem se rendido à fé católica, ou que não tivessem optado por nenhuma delas, o fato é que por pouco mais de vinte anos os judeus – principalmente aqueles que vieram de

⁸⁵ Ou como afirma Frank dos Santos Ramos (2007), a primeira comunidade judaica legal no Novo Mundo.

⁸⁶ De acordo com Assis, foram muitas as denúncias feitas ao tribunal Inquisitorial acerca da existência e do funcionamento de sinagogas no Brasil (ASSIS, 2004, p. 68).

Amsterdã⁸⁷ - puderam praticar pelo menos no nordeste holandês, sua religião. Um ano mais tarde foi fundada a segunda sinagoga, Hahal Kadosh Maguén Abraham, que acabou se unindo a primeira servindo cerca de 600 judeus da região⁸⁸ (LEVY, 2008, p. 46-47).

De qualquer modo, a construção da sinagoga mencionada pelo autor do livro didático em questão foi uma das formas de trazer à tona a fé judaica entre aqueles que a ela desejavam retornar. No entanto, o sentido dado por ele, vai além da ideia de patrimônio e memória. O próprio Arquivo Histórico Judaico de Pernambuco tem feito um significativo trabalho de pesquisa sobre a presença dos judeus no Nordeste brasileiro e a contribuição dos descendentes destes judeus para a formação sócio-cultural brasileira, conforme nos aponta Barbosa (2006, p. 85).

Reconhecemos o esforço de Catelli (2007), em referir-se à presença judaica no Brasil deste período, no entanto, gostaríamos de fazer apenas alguns apontamentos em relação à escrita realizada ali, onde percebemos alguns desencontros quanto à passagem que remonta a chegada dos judeus de Amsterdã, o papel que os mesmos tiveram no processo de ocupação holandesa e a construção da sinagoga. Vejamos:

Durante a ocupação holandesa, muitos judeus vieram para Pernambuco atraídos pela tolerância religiosa definida por Maurício de Nassau. Grande parte destes eram judeus portugueses que haviam sido expulsos de Portugal pela Igreja Católica e que viviam nos Países Baixos. Fundaram, no Recife, a sinagoga Tzur Israel (Rochedo de Israel) em 1636. No curso da administração de Nassau, acabaram por servir como mediadores entre o novo governo e os comerciantes locais, pois dominavam o idioma e tinham uma relação de fidelidade com a Holanda (CATELLI, 2007, p. 165).

Nos chama a atenção, logo no início da narrativa quando o autor refere-se à política concedida por Nassau aos praticantes da fé judaica, como tolerante. Nas leituras realizadas para essa pesquisa, e que se referem ao período em questão, notamos um certo cuidado e até uma resistência em relação ao uso dos termos “tolerância” ou “liberdade” ao referirem-se à essa possível política de Nassau.

⁸⁷ Segundo Levy, o fator econômico motivou a vinda desses agentes para o Brasil, tendo o apoio religioso da Comunidade Judaica de Amsterdã (LEVY, 2008, p. 176).

⁸⁸ No ano de 1648 se deu a unificação das sinagogas, o objetivo era reforçar a situação político-econômica da comunidade Zur Israel, pouco interessada em divisões internas (RAMOS, 2004, p. 14).

Isso se deve, pois, numa primeira observação a criação de um decreto que dava liberdade de culto para os judeus, não estava restrito somente a eles, mas sim aos demais habitantes da colônia daquele período.

Arnold Wiznizer um dos pioneiros no estudo acerca dos judeus e dos neocristãos no Brasil holandês entendia que a política de tolerância estabelecida por Nassau estaria relacionada à fuga dos portugueses assim que os holandeses aportaram na Colônia. Segundo ele, ao saber dos fugitivos “os holandeses proclamaram imediatamente uma política de tolerância religiosa e ofereceram proteção aos residentes na cidade, visando com isso engodar os desertores para que voltassem” (WIZTINIZER, 1996, p. 44).

Num trabalho mais recente, João Henrique dos Santos, ao contrário do que a escrita proposta pelo livro didático apresenta, afirma que o clima não era de tolerância, mas sim de intolerância religiosa por parte das autoridades holandesas, civis e eclesiásticas, não só em relação aos judeus, mas também aos católicos (SANTOS, 2004, p. 22). Tal constatação contradiz até mesmo a intenção do decreto anteriormente citado. Segundo o autor, a intolerância pode ser confirmada pelos gravames, editais e medidas restritivas e coercitivas, baixados e adotados por essas autoridades⁸⁹.

Ainda que hajam controvérsias sobre o assunto, não ignoramos ter sido esse, o período da história de nossa colonização onde mais se viu talvez, a prática de outras religiões que não a católica. Nem tampouco que o ambiente em questão favoreceu a vida dos judeus e seus descendentes, promovendo naquele espaço uma verdadeira “eferverscência cultural”, marcada pela tradição democrática comum à esses agentes, como explica Levy (2008, p. 56-63).

A associação da construção da sinagoga a um ato de boa vontade por parte de Maurício de Nassau para com os judeus, como pudemos verificar na escrita apresentada por Catelli (2007, p.164), incorre em uma realidade que diverge daquelas que ora apresentamos aqui, além de retirar a importância que o templo religioso representou na vida desses últimos.

⁸⁹ O autor registra, no entanto, que em comparação às duras medidas restritivas colocadas pela Igreja nos países católicos, os judeus tiveram no Brasil holandês uma liberdade maior. Ainda assim, não se tratava de tolerância religiosa, mas sim de uma liberdade adquirida sob a vigilância e o controle dos membros da Igreja Holandesa Reformada, denominada de Igreja Cristã Reformada (SANTOS, 2004, p. 27-35).

Em relação ao papel desempenhado pelos judeus de Amsterdã na administração holandesa, esses não atuavam somente como “mediadores entre o novo governo e os negociantes locais”, como afirma Catelli (Idem, *ibidem*), como também logo que se estabeleceram desempenharam outros papéis, como de senhores de engenhos e traficantes de escravos comerciantes bem sucedidos. Sobre essa última, Fleiter, afirma ter sido o comércio a principal delas, e o açúcar representava a parte mais importante (FLEITER, 2005, p. 73).

Somando por volta de 1.450 judeus fixados no nordeste holandês (LEVY, 2008, p. 48), não há dúvida, portanto, da intensa participação por parte desses sujeitos na vida social, cultural, religiosa e política da região⁹⁰:

Em Pernambuco, os judeus criaram uma comunidade inspirada nos moldes judaicos de Amsterdã. Demonstraram ter uma enorme criatividade tanto no campo da medicina, como da literatura, lingüística, ciências, gramática, arquitetura, entre outros (Idem, p. 57).

Quando se refere ao fim da ocupação holandesa e a fuga dos judeus para Nova York, o autor nos passa a impressão de que os judeus portugueses que aqui estiveram durante a administração Nassoviana, não estabeleceram laços ou deixaram qualquer legado.

Embora existam algumas controvérsias, lendas e mitos que caracterizam o período em que se deu a saída ou a expulsão dos judeus do Recife holandês após a Guerra da Reconquista⁹¹, o fato é que presentes tanto no meio urbano quanto rural, os judeus se envolveram em diversas atividades, principalmente as de cunho comercial, “desempenhando um papel primordial no nordeste brasileiro, introduzindo artigos de luxo até então desconhecidos pela população local” (*Ibidem*, p. 177).

Concluimos nesta análise que as experiências compartilhadas e vivenciadas por esses agentes foram de certa forma desconsideradas, assim como, a rede de relações que estabeleceram com os demais habitantes, estando entre eles os cristãos-novos inseridos ali naquele contexto ora atuando ao lado dos judeus, ora retornando à sua antiga fé.

⁹⁰ Levy aponta sobre essa questão que os judeus que aqui se estabeleceram no século XVII teriam desenvolvido pesquisa científica, produção literária e artística, o que demonstrava uma intensa atividade intelectual até sua expulsão em 1654 (LEVY, 2008, p. 56).

⁹¹ Idem, p. 85-92.

Referente ao mesmo ano de publicação, porém, voltada para o Ensino Fundamental, mais especificamente, o manual da 6ª série que corresponde hoje ao 7º ano, analisamos a coleção *História em projetos* intitulado *Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII*:

Figura 2 – O Recife Holandês

Doc. 15 |
A sobriedade do soldado da terra, inclusive a alimentar, era partilhada, aliás, pela população de origem portuguesa [...] Moreau observou dos luso-brasileiros de Pernambuco serem bastante sóbrios à mesa, sem abrir exceção para os ricos. [...] outro motivo de surpresa dos neerlandeses era principal ou exclusivamente água da fonte, a que parecia incompreensível a europeus, reputados na própria Europa pela forte inclinação à dipsomania [...] por sua vez, aos luso-brasileiros, impressionava fortemente a tendência neerlandesa ao alcoolismo, sobretudo a das mulheres [...] Uma das fontes (holandesas) observava que os luso-brasileiros eram, "sem distinção de pessoas, tampouco curiosos com relação às casas e economia doméstica, contentando-se com uma casa de barro, contanto que vá bem o seu engenho ou a sua cultura". Móveis possuíam o indispensável.
Mello, Fcaldio Cabral de. Op. cit. p. 263-3.

a) Com base nos documentos, comente a visão que os holandeses e os franceses tinham dos habitantes das terras americanas e a que estes tinham dos primeiros.
b) Compare as descrições do cotidiano na França Antártica com a descrição do cotidiano no Brasil holandês. Há diferenças entre eles? Por quê?

II Examine os documentos a seguir e responda no caderno às questões propostas.

Doc. 16 | Obra intitulada *O mercado de escravos na rua dos Judeus*, de Zacharias Wagener (1614-1668), que veio para a América com a comitiva de Nassau. Ela mostra o cotidiano da chamada rua dos Judeus, na cidade do Recife. Entre 1630 e 1654, os judeus se estabeleceram na colônia holandesa nos ramos do comércio de tabaco e de produtos feitos com açúcar e do empréstimo de dinheiro. Alguns deles dedicaram-se também ao comércio de escravos.



Doc. 17 | A sinagoga Kahal Zur Israel, nome que significa "Comunidade Rochado de Israel", foi construída em 1636, na antiga rua dos Judeus, em Recife. Foi a primeira sinagoga construída em toda a América, o que asseverava a prática da tolerância religiosa no governo de Nassau. A sinagoga foi totalmente restaurada em 2001, tornando-se um ponto de referência para os judeus recifenses e para os visitantes da cidade.



Doc. 18 |
[Maurício de Nassau], que era calvinista, foi tolerante com os católicos e [...] com os israelitas. Os cristãos-novos, que praticavam o antigo culto às escondidas, foram autorizados a professá-lo abertamente. Duas sinagogas existiram no Recife na década de 1640 e muitos judeus vieram da Holanda.
Fausto, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 86.

a) De acordo com as fontes apresentadas, explique a presença de muitos judeus no território governado por Nassau no século XVII.
b) Com base nos documentos 16 e 17, o que pode ser apreendido da vida cotidiana dos judeus na América Portuguesa sob domínio holandês?

Capítulo 16 213

Fonte: OLIVEIRA, Maria da Conceição C.; MIUCCI, Carla; SANTOS, Andrea Paula. *História em projetos. Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII*. São Paulo: Ática, 2007.p. 213.

No intuito de melhor podermos analisar o momento em que os israelitas aparecem na escrita elaborada pelos autores, optamos por analisar as imagens e os documentos referentes à atividade proposta pelos mesmos, de forma separada, um a um, como se segue abaixo:

Figura 3 – Descrição de Obra

Doc. 16 | Obra intitulada *O mercado de escravos na rua dos Judeus*, de Zacharias Wagener (1614-1668), que veio para a América com a comitiva de Nassau. Ela mostra o cotidiano da chamada rua dos Judeus, na cidade do Recife. Entre 1630 e 1654, os judeus se estabeleceram na colônia holandesa nos ramos do comércio de tabaco e de produtos feitos com açúcar e do empréstimo de dinheiro. Alguns deles dedicaram-se também ao comércio de escravos.

Fonte: OLIVEIRA, Maria da Conceição C.; MIUCCI, Carla; SANTOS, Andrea Paula. *História em projetos. Op. Cit.*, 213.

O texto que se encontra à esquerda da imagem proposta pelos autores indica a obra, o autor, o ano, parecendo estar dialogando com a imagem que logo se segue:

Figura 4 – O Mercado De Escravos Na Rua Dos Judeus (Zacharias Wagener, 1614-1668)



Fonte: OLIVEIRA, Maria da Conceição C.; MIUCCI, Carla; SANTOS, Andrea Paula. *História em Op. Cit.* 213.

É visível, portanto, que há uma conexão entre imagem/texto, no entanto, alguns elementos fundamentais que poderiam contribuir para a capacidade

interpretativa do leitor e ampliar seu conhecimento sobre o período, não são abordados.

Uma vez que o capítulo, não traz em sua narrativa qualquer menção à presença judaica em nosso território durante o domínio holandês, consideramos necessário uma abordagem que possa elucidar o aluno sobre tal presença na colônia, e não o contrário.

Informar sobre algumas das atividades exercidas pelos judeus quando aqui se estabeleceram, não parece suficiente. É preciso que se descreva também as razões que os trouxeram para cá, bem como a atuação dos mesmos, de forma a levantar outros aspectos que acreditamos não estarem dissociados daquele que mais aparece óbvio, o econômico, mas, que parecem terem sido completamente ignorados, revelando portanto, uma escrita, reducionista acerca da chegada desse grupo na colônia e das relações que ali se constituíram.

No documento seguinte, os autores trazem a imagem da primeira sinagoga construída pelos judeus no Brasil holandês:

Figura 5 – Comunidade Rochedo de Israel

Doc. 17 | A sinagoga Kahal Zur Israel, nome que significa “Comunidade Rochedo de Israel”, foi construída em 1636, na antiga rua dos Judeus, em Recife. Foi a primeira sinagoga construída em toda a América, o que assinala a prática da tolerância religiosa no governo de Nassau. A sinagoga foi totalmente restaurada em 2001, tornando-se um ponto de referência para os judeus recifenses e para os visitantes da cidade.

RENATA MELLOVOLHAR IMAGEM



Fonte: OLIVEIRA, Maria da Conceição C.; MIUCCI, Carla; SANTOS, Andrea Paula. *História em projetos*. Op. Cit: 213.

Assim como no documento anterior, o texto acima parece dialogar com a imagem que traz a primeira sinagoga construída pelos judeus no Brasil, na cidade de Recife. Embora os autores tenham tido a preocupação em significar o nome dado a ela, e informar ao leitor sua importância, ou seja, o fato de ter sido a primeira sinagoga construída na América, os fatores que explicam tal feito parecem estar associados a um único motivo, ou seja, à “tolerância religiosa” que ora aqui já discutimos.

A sinagoga era uma espécie de “centro catalisador da vida comunal”, podendo ser “foro de expressão para todo tipo de manifestação social da minoria judaica” expressando seus “anseios religiosos” (FALBEL 2008, p. 284-287). Sua construção simbolizava de uma maneira ou de outra, um reencontro com o judaísmo, uma das claras intenções que levou os judeus de Amsterdã a erguerem o templo. Prova era disso, era a existência do *Pinkes* (livro de atas) e do *hascamot*⁹², que representava os regulamentos que estabeleciam que:

“Todos os judeus residentes no Estado do Brasil e todos os futuros imigrantes tornavam-se automaticamente membros da Comunidade Judaica e deviam inscrever os seus nomes no *Pinkes* como demonstração de que aceitavam os regulamentos” (SEREBRENICK, 1962).

Embora nem todos os cristãos-novos tenham retornado à suas origens, a sinagoga, na visão de **Rattner**, sempre significou na vida dos judeus uma espécie de santuário, que não se restringia apenas a uma casa de oração, mas também como um local de reuniões para a comunidade, onde se discutiam e resolviam assuntos relativos à vida do grupo (RATTNER, 1977, p. 117).

O que nos parece é que a construção da sinagoga apresentada pelos autores está vinculada a um feito que teria ocorrido graças ao governo de Nassau, negligenciando o papel importante que os judeus tiveram sobre a mesma.

Além do que, coloca a comunidade judaica e seus descendentes numa posição vitimizada, estereotipada.

Também, mesmo após a expulsão dos holandeses e conseqüentemente a saída dos judeus que viviam sob seu domínio, a prática do judaísmo continuou, ainda que clandestinamente (FALBEL 2008, p. 284-287).

⁹² Sobre esse, os artigos previstos eram de suma importância para a conservação do grupo num ambiente de aparente liberdade religiosa (RAMOS, 2004, p. 15).

Figura 6 – Excerto de Marurício de Nassau por Boris Fausto

Doc. 18 |

[Maurício de Nassau], que era calvinista, foi tolerante com os católicos e [...] com os israelitas. Os cristãos-novos, que praticavam o antigo culto às escondidas, foram autorizados a professá-lo abertamente. Duas sinagogas existiram no Recife na década de 1640 e muitos judeus vieram da Holanda.

Fausto, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 86.

Fonte: OLIVEIRA, Maria da Conceição C.; MIUCCI, Carla; SANTOS, Andrea Paula. *História em projetos*. Op. Cit: 213.

Como podemos perceber a presença dos cristãos-novos na escrita de Fausto parece ter passado despercebidamente pelos autores, que se propuseram a utilizá-la. Isto pode ser percebido nas atividades propostas que se seguem aos documentos, que não fazem qualquer menção aos neocristãos, como se ali, naquele espaço não tivessem existido, sendo desconsiderado a partir de sua cultura e de seus encontros ou desencontros com aqueles que aportavam na colônia brasileira, como de fato ocorria. As atividades são as seguintes:

- a) *De acordo com as fontes apresentadas, explique a presença de muitos judeus no território governado por Nassau no século XVII.*
- b) *Com base nos documentos 16 e 17, o que pode ser depreendido da vida cotidiana dos judeus na América Portuguesa sob o domínio holandês?*

Como apontamos, em ambas as atividades, a presença do cristão-novo foi completamente ignorada. No que diz respeito à forma como estão colocadas as questões realizadas pelos autores a partir dos documentos propostos, entendemos que o aluno pode ser levado a compreender a presença judaica no Nordeste holandês como algo que ocorreu devido a uma política de tolerância, além de associar o personagem Maurício de Nassau à figura de um herói. As discussões que aqui realizamos, mostram diferentes versões acerca da presença israelita naquele espaço de tempo, porém, nenhuma delas trabalha com essa perspectiva da

tolerância. Os estudos mais recentes afirmam até, como vimos anteriormente, tratar-se do contrário, isto é, o que existia era um clima de intolerância.

Também, encontramos dificuldade em responder à segunda atividade, na medida em que a mesma não nos oferece ferramentas suficientes que nos ajude a compreender como era o dia a dia do judeu durante o governo de Nassau. A não ser pela imagem que traz o judeu como um mercador ou aquela que retrata a sinagoga, a ação desses sujeitos ficou bastante restrita e limitada, num contexto que como vimos, foi ampla e diversa.

Além disso, a sinagoga, assim como o cemitério, “tornaram a judeidade mais significativa para a construção do seu segundo lugar e a concretização do seu espaço, já que a cidade adquiria uma importância econômica” (PÓVOA, 2007, p. 90).

É importante atentar para o fato de que os cristãos-novos participaram e auxiliaram no processo da ocupação holandesa por mais de uma razão e por outros motivos que não necessariamente estavam ligados à tolerância de Nassau, afinal como já dito, muitos retornaram ao judaísmo, porém também haviam muitos que tendo esquecido bastante de suas práticas, já estavam distantes, catolizados, efeitos do processo de hibridização, que funde estruturas ou práticas sociais discretas, gerando novas estruturas e novas práticas (CANCLINI, 2006, p. XXII).

Notamos também que apesar de se fazerem presentes na escrita proposta pelos autores, não houve uma preocupação em esclarecer quem são os cristãos-novos ou a que contexto pertenciam, ou ainda, que possa informar sobre a relação existente entre imagem/texto, dificultando, portanto, a capacidade de interpretação do leitor⁹³.

Pierre Sorlin em *“Indispensáveis e enganosas, as imagens testemunhas da história”*, afirma que “a imagem precedeu a escrita”, porém ela não fala por si, e, portanto há que ser comentada, afinal “o que informa é a palavra” (SORLIN, 1994). Sabe-se das diferentes interpretações e representações que cercam o estudo da imagem e da importância que possuem na construção do imaginário dos estudantes. Um imaginário que, como todo aquele construído

⁹³ Refletindo sobre as imagens nos livros didáticos, Bueno (2001) entende que a união texto/legenda/imagem, produzida pelos livros didáticos, resulta em registros históricos que primam pela exclusão da reflexão da imagem do quadro histórico, como do documento de uma determinada época (BUENO, 2001)

socialmente, necessita ser compreendido como uma das forças que regulam a vida coletiva, e, por essa mesma razão não se pode ignorá-las ou tratá-las como meras ilustrações:

“Através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de bom comportamento, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do chefe, o bom súdito, o guerreiro corajoso, etc.” (BAZCO, 1985, p. 298-332).

Uma das preocupações em relação a como os estudantes interpretam a ação dos cristãos-novos no Brasil, é, por exemplo, entender que o processo de conversão pelo qual passaram no final do século XV não foi um ato de submissão, mas de sobrevivência. Ou ainda que o fato de poderem praticar sua fé na região norte da colônia se deve graças a tolerância religiosa exercida por Nassau.

Seguindo esta mesma linha de reflexão, Bittencourt, em seu estudo sobre o saber histórico escolar, afirma a importância das imagens, fortemente presentes nos livros didáticos, tanto as que abarcam a História Geral quanto a História do Brasil, razão pela qual não se pode ignorá-las. Como exemplo, a autora no caso de uma análise das populações e culturas indígenas, conclui que:

“Um estudo das ilustrações das diferentes épocas proporcionadas por livros didáticos produzidos em diferentes períodos pode se constituir em rico material didático de apoio, transformando o livro em documento de época e possibilitando, por intermédio do método do historiador, uma leitura crítica de imagens” (BITTENCOURT, 1997, p. 86).

No entanto, nos parece que o caráter pedagógico, epistemológico e político que o trabalho com documento deveria apresentar, seja esse em forma de texto ou como exercícios propostos, não é devidamente valorizado, o que acaba impossibilitando a interpretação. Refletindo acerca do uso de documentos históricos enquanto forma de exercício nos livros didáticos entendemos que:

A introdução dos exercícios com documentos históricos pode permitir uma melhor compreensão da disputa pelo controle social do sentido da história ensinada que fazem, por meio de negociações de

sentidos de diferentes significantes, como a própria noção de documento histórico, os que expressam a relação temporal estabelecida com o passado e/ou o equacionamento dado à tensão entre dever de memória e desenvolvimento da capacidade crítica no ensino dessa disciplina (GABRIEL, 2009, p. 256).

As questões que levantamos referem-se a: o contexto em que a imagens apresentadas foram inseridas; se elas condizem com a narrativa proposta pelos autores e quais as ferramentas que os livros didáticos citados anteriormente, oferecem ao professor que irá deparar-se com tal realidade ou ainda, quais os elementos fornecidos aos alunos para que os mesmos consigam compreender a imagem além do seu conteúdo explícito?

Ainda que este trabalho consista em analisar os discursos promovidos pela escrita produzida nos livros didáticos, tais questionamentos são inevitáveis quando pensamos nos usos que desses materiais são feitos, no contexto em que ele se situa, como um dos mediadores no processo de ensino e aprendizagem e que por sua vez, será apropriado tanto por professores, quanto pelos alunos.

Assumindo o próprio livro didático enquanto documento, ao realizar uma leitura crítica, seria interessante também, que o historiador inquirisse aquilo que os textos revelam sobre o fato a ser estudado ou investigado, lembrando que:

Restabelecer as tênues vozes de indivíduos perdidos entre fragmentos de documentação permite reconhecer a diversidade humana dentro da História; conferir dignidade ao relato miúdo, e até ouvir de outra forma vozes consagradas de grandes personagens (BELLOTTI, 2005, p. 15).

Apesar da existência de uma bibliografia bastante significativa acerca dos cristãos-novos em nosso território e o papel desempenhado por eles, verificou-se que o manuais analisados não apresenta uma abordagem problematizada em torno da questão e que até o período holandês, o cristão-novo não aparece na escrita produzida pelos autores, tornando sua presença restrita a um único espaço e tempo.

Não há uma descrição ou análise que esclareça ao leitor sobre quem é o cristão-novo, e ao se utilizarem desse termo no mesmo espaço em que estão sendo tratados os judeus, ou israelitas, dão a impressão de se tratar de

sinônimos, gerando possíveis distorções, confusões e equívocos dificultando desse modo, a compreensão sobre o mesmo.

Considerando a forte presença desses personagens na região nordeste da colônia e a atuação que tiveram nos mais diversos setores daquela sociedade, o estudo em torno do cristão-novo de forma mais apropriada proporcionaria uma melhor compreensão tanto do período, quanto das transformações ocorridas por conta da nova administração que ali havia se instaurado⁹⁴.

Vejam agora o livro *História da civilização ocidental* e como e em que cenário o cristão-novo está ali sendo incorporado:

A resistência organizada pelo governador de Pernambuco não conseguiu deter o avanço dos holandeses. Estes foram ajudados por cristãos-novos (judeus convertidos) e por alguns índios e mestiços cansados da exploração portuguesa (PEDRO; LIMA; 2005, p. 204).

Ao discutirem, no capítulo 15, *Política européia e administração do Brasil*, mais especificamente quando abordam o *Brasil holandês*, os autores trazem o cristão-novo sobre uma perspectiva que muito nos intriga e nos faz suscitar uma série de questões a respeito, como por exemplo, qual a relação existente entre os cristãos-novos e os índios e mestiços que aparecem no texto proposto? Compartilhavam dos mesmos interesses? Agiam dentro do mesmo espaço e, com qual objetivo? Quem eram esses cristãos-novos que atuavam a favor dos holandeses e contra os portugueses e por quê?

Importante observar que assim como no livro pertencente à coleção *História em projetos* intitulado *Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII*, a presença do mesmo se dá de maneira “esvaziada”, ou seja, não há qualquer indício que aponte para uma escrita que possibilite ao leitor, responder a essas e outras eventuais questões possam surgir. Da mesma forma, a escrita parece restringir o papel que tal indivíduo teve em nossa

⁹⁴ As mudanças teriam ocorrido principalmente na vida religiosa, onde de acordo com estudiosos, após a expulsão dos jesuítas pelos holandeses, o ambiente tornou-se menos ameaçador para a prática de outras religiões, como por exemplo, a prática do judaísmo. Duas sinagogas foram construídas, a primeira em 1636, e, a segunda logo no ano seguinte. Importante salientar que mesmo numa perspectiva mais favorável para que outras crenças fossem praticadas, inclusive a judaica, para os cristãos-novos o retorno ao judaísmo não era unânime. Havia uma divisão em relação a essa questão, tendo em vista as várias gerações inseridas no catolicismo, distantes de suas reais raízes (LEVY, 2008, p. 49).

sociedade, ocultando a amplitude com a qual estes indivíduos atuaram enquanto sujeitos históricos sociais.

A diferença se encontra na abordagem que é feita em torno do cristão-novo em ambas as escritas apresentadas pelos livros analisados. Na coleção *História da civilização ocidental*, o personagem surge em meio a um contexto que, como já discutido, embora de forma problemática – por não ter sido discutido – a ideia de que estavam em meio a uma luta, retira dos mesmos qualquer impressão de que ali, se tratavam de indivíduos vitimizados ou submissos a uma suposta liberdade de culto, como aparecem na coleção *História em projetos* intitulado *Velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII*.

Comparando à escrita produzida na década de 1980, mais especificamente à obra de Raymundo Campos em *História do Brasil*, no capítulo que remonta o período açucareiro, notamos que o autor traz o cristão-novo na figura de um único personagem, o qual seria Antônio Dias, o *Papa Robalos*. Já na coleção *História da civilização ocidental*, os autores trabalham com os cristãos-novos numa perspectiva de que havia mais de um, podendo ser um grupo ou até mesmo uma comunidade que aqui já se encontrava, antes mesmo da chegada dos holandeses.

Numa última observação, ao compararmos as escritas produzidas em torno dos cristãos-novos na Colônia, é que somente nas coleções *História da civilização ocidental* e *História do Brasil: Colônia, Império e República* houve uma preocupação em significar o termo “cristão-novo”, explicando – ainda que superficialmente – de quem se tratava, o judeu convertido.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DO PROFESSOR NO ESTADO DO PARANÁ

Como vimos no 2º capítulo desta pesquisa, até a década de 1980 o ensino de História estava atrelado à área de Estudos Sociais, dividindo espaço com a Geografia, a Organização Social e Política do Brasil e a Educação Moral e Cívica.

De maneira geral, as reformas para o Ensino Médio, por exemplo, e que estão explícitas na LDBEN nº 9394/96, art.35, apontavam para a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação para o mercado de trabalho, a preocupação do aluno cidadão, seu aprimoramento como pessoa humana e compreensão dos fundamentos científico-

tecnológicos dos processos produtivos, reafirmando, a possibilidade da profissionalização nesta etapa de ensino (GARCIA, 2009, p. 41).

Após a abertura política, uma série de transformações e inovações se deu no setor educacional brasileiro, visando à democratização e à melhoria da qualidade da educação pública. As propostas de mudanças e reformulações que buscavam um ensino de qualidade⁹⁵ e que vinham sendo debatidas nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, e do Rio de Janeiro influenciaram outras localidades do país, e no caso do Estado do Paraná, não foi diferente⁹⁶, a não ser pela inclusão do ensino da História do Regional⁹⁷ tanto nas séries que abarcam o ensino fundamental, quanto médio⁹⁸.

Durante a gestão do então governador Jaime Lerner (1995–1999) o governo se antecipou e, por meio de um financiamento, foi criado o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM. O objetivo era reformar o ensino médio e a educação profissional no Paraná, desvinculando um do outro⁹⁹, projeto esse que acabou fracassando, sendo substituído pela implantação da integração da Educação Profissional ao ensino Médio no ano de 2003¹⁰⁰.

Dentre as condições a serem asseguradas na política de retomada da Educação Profissional e a implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio estava à formação continuada do seu quadro docente e técnico, tendo em vista que a integração das dimensões disciplinar e interdisciplinar também se expressa como uma dimensão e um desafio (GARCIA, 2009, p. 86).

⁹⁵ Referimo-nos principalmente aos paradigmas historiográficos da Nova História, a partir dos anos 80 do século XX que, passaram a fazer parte de algumas propostas curriculares de História introjetando temas, periodizações e metodologias diferenciadas (ZAMBONI, 2005, p. 45).

⁹⁶ Contudo, conforme nos aponta KAWKA (2001), se comparado com os demais estados brasileiros, percebe-se, que o Paraná em relação à política educacional, se destaca quando considerado pioneiro nas mudanças e inovações nesse setor.

⁹⁷ De acordo com Lucínea Cunha Steca, a inserção do ensino de História do Paraná nas escolas públicas, seria uma medida adotada pelo governo como uma maneira de dar “coesão às inúmeras etnias que teriam colonizado o Estado e, dessa forma, manter unido num único discurso de uma história oficial homogeizadora” (STECA, 2008, p. 28).

⁹⁸ Houve resistência por parte dos professores em relação a esse tipo de ensino, uma vez que de acordo com eles, teria sido usado como instrumento político a serviço da promoção do governo do Estado do Paraná (Idem, p. 37).

⁹⁹ Para dar conta da total separação do ensino médio da educação profissional foi criado a PARANATEC, um programa que garantia a separação referida, focando na criação de cursos técnicos (GARCIA, 2009, p. 58).

¹⁰⁰ A implantação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio em 2004 se deu respaldada primeiro pela própria LDB, e, posteriormente, pelo atual Decreto nº 5.154/04 (Idem, ibidem).

No contexto de uma proposta mais ampla de formação continuada de professores e de recuperação da qualidade de ensino nas escolas públicas, surgiu o chamado projeto “Folhas”, criado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, dando origem ao Livro Didático Público do Professor (LDP), objeto de nossa análise.

Logo que surgiu, o Folhas destinou-se aos alunos do Ensino Médio, tratando-se de uma metodologia onde os conteúdos dos capítulos são escritos – sob o viés de uma história temática¹⁰¹ - por professores da rede pública estadual de ensino do Estado (PRADO, 2010, p. 103):

O nome “Folhas” inicialmente se apresentou no imaginário como “palavras ao vento”, isto é, fragmentos de reflexões que, aos poucos, tomavam forma num pensamento organizado e coerente sobre um determinado assunto. Os professores do Ensino Médio, estimulados ao exercício da escrita a partir de suas práticas pedagógicas apresentaram interessantes reflexões sobre o conteúdo de suas disciplinas, lidos e enriquecidos por um trabalho de acompanhamento e de crítica (SCHLESENER, 2008, p. 50)

Um dos fatores que explicam a organização do LDP é o pouco material didático existente para os alunos do Ensino Médio. Porém, de acordo com Artemio Ten Caten (2010, p. 161-162), o projeto, é resultado de uma política articulada do Governo do Paraná, que procura fazer frente às políticas do MEC. Segundo ele, a proposta faz frente ao Livro Didático adquirido junto às editoras pelo MEC através do Plano Nacional do Livro Didático.

Quanto as Diretrizes que irão nortear a constituição do LDP, estão pautadas sob três eixos-estruturantes: relações culturais, de trabalho e de poder¹⁰². Nossas análises permearam a edição do LDP lançada em 2008, mais precisamente alguns dos pontos referentes às quatro Unidades Temáticas que a obra possui e que apresentam conteúdos que tem relação direta com o período em que os cristãos-novos estiveram aqui. As unidades são: Unidade Temática I: Trabalho Escravo e trabalho livre; Unidade Temática II: Urbanização e Industrialização; Unidade

¹⁰¹ As Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica apresentam-se diretamente relacionadas à História temática, e o livro público, ao que parece segue os mesmos preceitos.

¹⁰² Por meio destes conteúdos estruturantes, o professor deve discorrer acerca de problemas contemporâneos que representam demandas sociais concretas, alguns deles, inclusive, foram estabelecidos em lei, tais como a inclusão das temáticas da História e cultura Afro-Brasileira e da História do Paraná.

Temática III: O Estado e as relações de poder; Unidade Temática IV: Movimentos sociais, políticos e culturais – Relações de dominação e resistência (idem, ibidem).

Os fundamentos teórico-metodológicos abordados pelas Diretrizes Curriculares voltadas para o ensino de História tem como referencial básico a concepção de História e de pensamento histórico de Jörn Rüsen, além das tendências que pautam em uma nova racionalidade histórica, ou seja, a Nova História, Nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa (PARANÁ, 2008).

Sobre a utilização da matriz disciplinar da História proposta por Rüsen subentende-se que trata-se de uma abordagem onde os processos históricos não podem ser entendidos como uma sucessão de fatos na ordem de causa e consequência, mas sim a partir do conhecimento histórico construído, “ao confrontar ou comparar documentos entre si e com o contexto social e teórico que os constituíram, a produção do conhecimento propicia validar, refutar ou complementar a produção historiográfica existente” (Idem, ibidem).

A respeito das unidades mencionadas acima, constatamos exatamente o contrário. Dentre os problemas encontrados, um deles seria a não problematização dos temas abordados pelas unidades, além de uma completa ausência em relação aos neocrístãos tanto em períodos bastante explorados por nossa historiografia, como é o caso da colonização, como também em situações que igualmente estudadas de forma bastante significativa na trajetória historiográfica, não apareceram.

Fato esse que nos chama bastante atenção, uma vez que a perspectiva das Diretrizes Curriculares¹⁰³ tende a promover a reflexão sobre sujeitos até então negligenciados pela História (Ibidem, ibidem).

Sobre esse assunto, a inserção de novos objetos, documentos e sujeitos na prática historiográfica, principalmente naquela influenciada pelas contribuições da chamada Nova História Cultural, encontrada também nas propostas que compõe as Diretrizes Curriculares para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio do Estado do Paraná, não parece condizer com a escrita produzida no LDP.

¹⁰³ Importante ressaltar que as Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica apresentam-se diretamente relacionadas à História Temática. Os conteúdos específicos para as séries do Ensino Médio deveriam ser pautados pelos Conteúdos Estruturantes relacionando-os aos temas centrais e ao projeto político-pedagógico da escola (PRADO, 2010, p. 105).

Começamos pela Unidade Temática I, cujo tema refere-se ao *Trabalho Escravo e trabalho livre*, no tópico: “Relações de trabalho: Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo nas sociedades: brasileira e estadunidense”.

Tomando a colonização realizada no Brasil pelos portugueses como início das discussões, a presença dos neocristãos no contexto da sociedade brasileira nos tempos coloniais não é considerada. Logo que mencionam o interesse dos portugueses na exploração do pau-brasil e o uso do trabalho indígena, a participação dos cristãos-novos que como já discutimos, foi bastante significativa, não é contemplada:

Em relação ao Brasil, os portugueses perceberam, nos primeiros contatos, que nada da produção indígena poderia reverter em grandes lucros na Europa, pois seria preciso implantar seu próprio estilo de produção e suas relações de trabalho. Recorreram primeiro à comercialização de pau-brasil e usaram do trabalho indígena para o corte e transporte desta madeira – por meio de escambo (troca) de produtos, que variavam de espelhos e perfumes a alimentos e bebidas européias. A exploração e a crueldade contra os indígenas não demorou a acontecer, o que antes era feito voluntariamente, passou a ser feito obrigatoriamente através da escravidão (2006, p. 74–75).

Na passagem, é possível observar que a mesma não extrapola o universo que permeia as relações entre os indígenas e os portugueses e, em se tratando destes últimos, não há qualquer menção ao fato de que muitos deles poderiam ser cristãos-novos, como de fato o eram conforme apontam os vários estudos que se dedicaram e ainda se dedicam a tal temática, desde as últimas décadas do século XX.

Ao abordar o tema da escravidão, a sua instituição enquanto prática comum na colônia, e, os agentes nela envolvidos, também não encontramos qualquer referência ao grupo dos cristãos-novos, ainda que como já apontado nesse trabalho, e também por nossa historiografia tivessem tido uma intensa participação nessa atividade:

Os escravos eram obtidos com a captura feita pelos povos africanos por meio de guerras entre os reinos, estes que eram vendidos a comerciantes até o século XVIII, quase exclusivamente portugueses, seguidos de holandeses, franceses e ingleses, além de colonos baianos e fluminenses. O comércio era feito por meio da troca de

mercadorias nas parcerias firmadas entre comerciantes e líderes africanos. Os principais produtos de troca eram: aguardente, tabaco, tecidos, os quais eram considerados pelos guerreiros africanos como bens de prestígio social, mas eram comercializados também em menor quantidade alimentos, armas e munições (2006, p.78).

Contrapondo-se à passagem acima, referimos-nos aqui ao estudo de Ana Hutz sobre a atuação dos neocristãos no tráfico de escravos. Segundo ela, embora o início do empreendimento africano tenha sido um projeto da Coroa, a exploração em larga escala das mercadorias que as terras africanas recém-descobertas podiam oferecer foi feita por empresas privadas, por meio de concessão de contratos e, muitos desses se encontravam em posses de famílias de ascendência cristã-nova:

O fato desses cristãos novos serem traficantes de escravos adiciona complexidade a temática dos conversos. Ser traficante de escravos significava abastecer as colônias com uma mão-de-obra indispensável, significava ser financiador da Coroa e significava estar presente, com sua rede comercial/familiar de feitores e representantes, em todos os continentes. Porém, essa rede era constantemente ameaçada pelo fato desses comerciantes serem conversos de judeus. A maioria deles, como ocorreu com a maioria dos cristãos novos em geral, não era de fato judaizante. Isso, entretanto, nunca impediu que fossem perseguidos, espoliados e, muitas vezes, torturados e mortos pelo Santo Ofício (HUTZ, 2008, p. 95).

E o que não dizer sobre o grande número de escravos que durante a ocupação holandesa, foi exigido para o trabalho na lavoura e nos engenhos de açúcar? Como bem aponta Levy os lotes de escravos arrebatados em leilões e depois revendidos aos fazendeiros ficavam por conta dos judeus que tinham uma participação bastante grande nesse processo (LEVY, 2008, p. 44-45).

Também, omite-se o fato dos cristãos-novos comporem grande parte dos senhores de engenho no período, além de estarem entre os preferidos dos escravos por conta do tratamento dado a eles (Idem, ibidem).

Ao tratarem do período que segue ao domínio holandês, a presença israelita é ignorada:

Os holandeses resolveram fortificar-se em Recife, ampliaram as construções, fizeram aterros na bacia do Beberibe e construíram, no lugar em que antes havia apenas um porto e um pequeno povoado,

uma verdadeira cidade, que contaria então com cerca de 2.000 casas e 8.000 habitantes. Os holandeses não procuraram intervir na cultura nem na fabricação do açúcar. Interessava-lhes mais assegurar o seu comércio. Daí o caráter nitidamente urbano da colonização holandesa, que diferenciava-se da colonização portuguesa, cuja ênfase estava na ocupação agrária (LEVY, 2006, p. 135).

Como se pode perceber, a passagem restringe-se apenas a uma descrição de um dos episódios que remontam a época do estabelecimento dos holandeses no Brasil, como se tratasse de um fato isolado e como se o sucesso da invasão tivesse ocorrido única e exclusivamente por parte desses indivíduos.

Dando continuidade, a cidade de Recife de 1637 e toda sua magnitude, é descrita como algo realizado pelos holandeses:

A urbanização de Recife se iniciou em 1637 com um plano bem traçado pelos holandeses para melhoramento da cidade, priorizando um sistema defensivo, construção de pontes para viabilizar as comunicações e até um Jardim Botânico. Em meados do século XVII, Recife era possivelmente a segunda cidade brasileira e uma das mais modernas do continente do ponto de vista urbanístico (Idem, *ibidem*).

Creditar os avanços de Recife à administração holandesa é um erro, ainda que tivesse tido alguma participação. No entanto, conforme vimos no início desse capítulo, essa foi à época em que a comunidade judaica teria se consolidado na região, o período em que se deu a construção da segunda sinagoga que motivou a construção de hospitais, escolas, além, de uma proposta política democrática¹⁰⁴ – que antecedia o iluminismo europeu – e o desenvolvimento de campos como o da medicina, literatura, arquitetura, dentre outros (LEVY, 2008, p. 57).

De acordo com Luis Fernando Cerri, a História temática – que é o tipo de História apresentada no LDP – representa, dentre outras perspectivas e demandas, a busca da quebra da linearidade ilusória dos modelos tradicionais e estruturação do conteúdo em torno de temas – conceitos, visando tanto adaptar assuntos aos interesses/necessidades dos alunos quanto desenvolver uma concepção de História (CERRI, 2009, p. 141). Porém, segundo ele elencar quais conhecimentos/conteúdos são essenciais e indispensáveis para a educação

¹⁰⁴ Conforme discutido anteriormente nesse mesmo capítulo, questionamos aqui a ideia de uma política democrática, tendo em vista a existência de um clima de intolerância religiosa por parte das autoridades holandesas, que não restringia-se apenas aos judeus (SANTOS, 2004, p.:22).

histórica, e quais os limites para a escolha ou descarte de conteúdos históricos, constitui-se como um dos grandes problemas dessa abordagem (Idem, p. 142).

Também ao que parece, ainda que se constitua numa perspectiva inovadora, onde alunos e professores podem acessar modificar e contribuir para a elaboração desse material - há um acesso online pelo Portal da Educação – na prática, os professores paranaenses parecem não fazer uso desse material. De acordo com as análises realizadas por Eliane Mimesse Prado, a partir dos relatórios que aplicou aos mesmos entre 2007 e 2008, “são mínimos os comentários sobre o uso deste material didático”, uma resistência que segundo ela ocorre devido ao fato da História temática não ser “plenamente trabalhada” (PRADO, 2010, p. 106).

Sem dúvida alguma um dos aspectos positivos do material didático apresentado é o esforço em relacionar os saberes, a interdisciplinaridade. Também o fato de os professores do Ensino Médio, serem motivados ao exercício da escrita a partir de suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que valoriza o conhecimento científico e filosófico como base de uma reflexão voltada para explicitar problemas da vida diária e, ao mesmo tempo, procura estabelecer uma interlocução com o leitor-aluno convidando-o a buscar novos horizontes no desafio de conhecer (SCHLESENER, 2008, p. 49).

O grande desafio seja talvez fugir de um currículo quadripartite no ensino de História, uma tarefa difícil. Da mesma forma, ocorre com as propostas que buscam inserir no contexto escolar as novas demandas historiográficas (por exemplo, o imaginário, o cotidiano, a história local), políticas (por exemplo, a tolerância, a educação para a paz e o multiculturalismo) e cognitivas (como o aprendizado da duração, a noção de passado como construção e a historicidade), que acabam esbarrando em problemas da escola e da formação do professor (CERRI, 2009, p. 150).

3.3 OS PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

Acreditamos ser importante a construção de uma escrita da história que inclua muitas outras experiências e trajetórias políticas e culturais, como por exemplo, no caso dos cristãos-novos desempenhando diferentes papéis no que concerne ao período em que aqui estiveram, fossem como senhores de engenho,

traficantes de escravos, ou, como profissionais liberais¹⁰⁵. São inúmeros os estudos que revelam as diversas contribuições deixadas por esse grupo na sociedade da qual fazemos parte hoje, mas que no período que corresponde à nossa colonização ficaram ocultas, gerando comportamentos e aspectos culturais, os quais vão além de apenas rituais ou superstições e, que passaram a fazer parte da cultura nacional como observou Jane B. de Glasman em seu estudo sobre a presença judaica na língua portuguesa de origem cristã-nova ou marrana:

Muitas palavras e expressões de origem hebraica foram incorporadas ao léxico da língua portuguesa mesmo antes de os portugueses chegarem ao Brasil. Elas encontram-se tão arraigadas em nosso idioma que muitas vezes têm sua origem confundida como sendo árabe ou grega. Exemplo: a “azeite”, comumente atribuída uma origem árabe por se assemelhar a um grande número de palavras começadas por “al-” (como alface, alfarrábio, etc.), identificadas como sendo de origem árabe por esta partícula corresponder ao artigo nesta língua. O artigo definido hebraico é a partícula “a-” e “azeite” significa, literalmente, em hebraico “a azeitona” (ha-zait). (GLASMAN, 2005, s/p).

A diversidade com a qual os cristãos-novos se inseriram no território brasileiro acaba sendo resumida, nas obras contemporâneas, a uma representação única, o que nos leva a questionar esse caminho inverso em relação ao conhecimento histórico produzido em torno desses sujeitos na década de 1980 e nos dias de hoje, afinal:

Mesmo diante das dificuldades presentes no delineamento teórico e metodológico de pesquisas sobre as representações e imaginários dos sujeitos sociais, o empreendimento de gerar fontes a esse respeito justifica-se, em grande parte, não só pela escassez de estudos a respeito do tema, mas sobretudo pela sua importância para o ensino da História (SIMAN, 2001, p. 152).

No entanto não é isso que ocorre. Como bem observado por Luís Fernando Cerri, o ensino de História do Brasil, pode ser caracterizado como um “reflexo” do ensino europeu, levando à uma série de “etnocídios” (CERRI, 2009, p. 137-138).

¹⁰⁵ Conforme Ana Hutz “[...] não bastasse o fato de que a história do povo judeu já ser repleta de contradições, assimilações e recolhimentos, ou seja, na qual se insere uma questão identitária muito densa, deve-se considerar ainda que os homens estudados possuem dupla condição de serem cristãos-novos e portugueses e são, além disso, comerciantes, cujos negócios não conheciam fronteiras” (HUTZ, 2008, p. 1).

Sendo assim, propomos um repensar na produção didática que trata a História da formação do Brasil, levando-se em conta a ampla atuação dos cristãos-novos nos mais diversos setores da sociedade durante todo o período colonial.

Posto que estamos inseridos num contexto social de violentos preconceitos há que se refletir sobre a imagem e as mais variadas representações que são feitas acerca daqueles que fizeram parte do processo da formação do Brasil desde o “descobrimento”. O Brasil, com a sua diversidade étnica, ainda tem muito a aprender sobre sua riqueza cultural. “A convivência entre culturas diferentes gera inevitavelmente, uma troca de conhecimentos, hábitos, valores e costumes, que acabam por modificar as vidas das pessoas que as experimentam” (BARBOSA, 2006, p. 19).

Chamamos a atenção, portanto, para as múltiplas possibilidades de se trabalhar com os cristãos-novos no Ensino de História do Brasil. Nessa mesma direção, desejamos focar o uso do livro didático, entendendo-o como um campo discursivo e polissêmico, onde vários discursos coexistem.

Dentre as permanências observadas na produção didática anterior à década de 1980 para os nossos dias, podemos apontar que em se tratando do período colonial, a presença portuguesa principalmente, assim como de outros europeus continuam sendo privilegiadas.

Permanências essas que se devem àquilo que vem sido discutido ao longo deste trabalho, ou seja, a questão da cultura escolar, que irá determinar os conteúdos a serem selecionados. Em se tratando das finalidades dessa cultura, também já discutidas no início desta pesquisa, percebe-se que elas “bebem” se é que podemos colocar dessa forma, do conservadorismo, em relação aos conteúdos principalmente.

A partir dessa constatação, questionamos o quanto essa presença portuguesa é compreendida. Em meio a ela, oculta-se o fato de que havia uma parcela de judeus, dentre os quais muitos convertidos, e que parecem passar despercebidamente quando se trata da formação nacional.

Por essa razão, acreditamos que ao analisar os currículos escolares, por exemplo, devemos pensar que no interior de seu texto, há um contexto social, econômico, político e cultural que não deve ser ignorado. Neles, podemos identificar vários discursos presentes e ausentes, citados ou implícitos, assim como as múltiplas vozes, teorias, concepções, interesses e vontades que o constroem,

dando-nos pistas que permitem encontrar os conhecimentos e saberes que foram deslocados ou rejeitados em favor de outros com mais prestígio, mais força e mais viabilidade social (RIBEIRO, 2004, p. 03).

Os cristãos-novos fazem parte da história do Brasil desde o Descobrimento, até depois do domínio holandês, passando pela independência e chegando aos nossos dias, por meio de seus descendentes, assimilados no meio ao povo e a cultura brasileira.

Certamente que o processo de conversão ao qual os cristãos-novos foram submetidos no final do século XV sob as ordens de D. Manuel, levou a um forte impacto na sua identidade¹⁰⁶. Porém, ao “tornarem-se cristãos” e passarem a viver em outras realidades, diferentes da tradição judaica, os judeus recém-conversos criaram mecanismos para se manterem ligados a ela de alguma maneira, prova disso eram os pequenos atos do cotidiano que serviam para indicar judaísmo (DEL PRIORE, 2003, p. 45). Quando as práticas cristãs impostas no dia a dia das populações levaram a um processo inevitável de assimilação, uma das alternativas para evitar que os laços com o judaísmo fossem definitivamente rompidos, foi para grande parte dos cristãos-novos, buscar meios de subverter tais práticas, o que levaria à constituição de uma nova identidade, objeto de investigação para os pesquisadores que se dedicam a investigar a presença neocristã em nosso território.

Sobre a forte influência etno-cultural na vida nacional, pode-se dizer que a presença do cristão-novo:

Fertilizou o cotidiano através de alguns símbolos, personagens e valores éticos em quantidades suficientes para considerá-los como um dos substratos importantes da formação nacional, mesmo que passem despercebidos e sejam sentidos apenas como uma presença oculta (VALADARES, 2007, p.280).

A cultura judaica por ser tão antiga e ter se dispersado em diferentes tempos e espaços, possui uma imensa variedade de costumes e modos de comportamento nas sociedades em que se estabeleceu, e no Brasil não foi diferente.

A trajetória dos cristãos-novos no Brasil colonial tem atraído à atenção de estudiosos que tentam compreender não só como esses agentes se

¹⁰⁶ Sobre o assunto ver *História dos judeus em Portugal* (KAYSERLING, 1971, p. 105-121)

percebiam, mas também como eram percebidos pela sociedade em que estavam inseridos.

Instituições como a família, a religião, o trabalho, a forma de organização das comunidades espalharam-se por todas as regiões onde se fixaram. Nelas os valores e as representações coletivas, a ação dos indivíduos, as relações entre eles e com a sociedade em que se encontravam, revelam diferenças que definem a identidade dos grupos fronteiriços (HELLER, 2008, p. 14).

Devido às condições históricas as quais os cristãos-novos estavam submetidos no Brasil Colonial – como a ameaça de perseguições, torturas e condenações por parte da Igreja Católica - a memória relativa a esse grupo foi de certa forma apagada, ainda que houvesse meios de mantê-la no interior de seus lares. Porém, considerando a “multiplicidade das realidades sociais, poucas são as sociedades nas quais tenhamos vivido, seja em que tempo for que não subsistam, ou que pelo menos não tenham deixado algum traço de si mesmas nos grupos mais recentes onde estamos mergulhados” (HALBWACHS, 1990, p. 127).

Os cristãos-novos deixaram legados importantes nos mais diferentes aspectos da vida da sociedade brasileira, mas que ainda se encontram ausentes na escrita produzida pelos livros didáticos.

Pilares ainda na prática escolar, esse material deveria produzir uma escrita que buscasse compreender o papel daqueles que contribuíram significativamente, como os cristãos-novos, para a constituição da sociedade brasileira, entendendo-os enquanto um sujeito histórico-social, que possui uma diversidade étnico-cultural; o pluriculturalismo brasileiro para o despertar de uma consciência crítico-reflexiva em negação ao preconceito e discriminação racial (MORAIS, 2007, p. 123-132).

A ideia de repensar o passado da nossa história - composto de “memórias esquecidas” - questionando-o é também, uma forma de darmos um sentido maior para o presente, sensibilizando-o, abandonando de fato aquela antiga concepção de que história não passa de um relato.

Quando a memória de uma sequência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, quando ela se dispersa por entre alguns espíritos individuais perdidos em novas sociedades, então o único meio de salvar as lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa. (HALBWACHS, 1990, p. 80-81).

As análises nos mostraram que, a escrita em torno dos cristãos-novos nas obras escolhidas pertencentes à década de 1980, parecem tratar a questão do neocristão sobre uma perspectiva menos limitada e restrita, do que as mais atuais lembrando que:

Quando o livro didático se constitui na única fonte de consulta, seja do aluno, ou do professor, pode-se conduzir a um entendimento único da história, tendo em vista, inclusive que pode passar despercebido o entendimento do livro como o resultado de um conhecimento produzidos por autores circunscritos a diferentes aspectos sócios-culturais, teóricos metodológicos, políticos-econômicos (ALMEIDA, 2005, p. 80)

Já, nos livros didáticos atuais, o mesmo não ocorre. O judeu convertido aparece apenas no período que remonta a invasão holandesa no Brasil do século XVII, situado num único espaço – o nordeste brasileiro – enquanto é sabido que sua presença no Brasil colonial não se limitou a uma única região, e nem tampouco no período proposto

Nos parágrafos que fazem referência ao cristão-novo, notamos uma simplificação da complexa existência dos cristãos-novos no Brasil colonial, onde não se discute as variadas formas de resistência, ou, as adaptações e negociações que foram constantes desde sua chegada. Também não há uma preocupação em discutir a organização social desses sujeitos impossibilitando se pensar nas heranças deixadas por eles na sociedade brasileira, além de uma forte contribuição étnica.

Quanto ao aparecimento do judeu e do cristão-novo enquanto sinônimos, como se tratassem de um mesmo indivíduo, nossa preocupação consiste no estudo de Antonio Borges Coelho que afirma não ser legítimo nem verdadeiro usar os dois vocábulos, cristão-novo e judeu, como se fossem sinônimos, podendo assim comprometer a imagem, ou a ideia sobre o que vem a ser um, ou o que vem a ser o outro (COELHO, 1998, p. 254).

Não ignoramos a presença de novos sujeitos, como é o caso dos cristãos-novos nos processos históricos tratados pelos livros didáticos analisados, porém, tais personagens quase não são citados nas narrativas, e quando o são, o lugar que parecem ocupar é uma posição que descaracteriza o papel que aqui

tiveram. Sua presença não é inteiramente problematizada, investigada, ampliada ou discutida.

Entendemos também, que todo o meio de representação, seja escrita ou visual, seja uma pintura, um desenho, uma fotografia, deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais, pois tanto uma quanto a outra, são as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação (HALL, 2000, p. 70), e em nenhuma das obras analisadas vimos tal preocupação.

O que vemos é uma grande quantidade de ilustrações trazidas nos livros didáticos, no entanto, verificamos também uma carência quanto às orientações necessárias sobre a problematização própria da História para o uso desse recurso (MIRANDA, 2011, p. 172). O mesmo parece ocorrer em relação ao uso de filmes, música, enfim, às inúmeras possibilidades que são colocadas para o professor, porém desprovidas de explicações que possam lhe ajudar .

Na mesma direção, Maria de Fátima Cunha, esclarece sobre o uso de novas fontes no ensino de História que, para existir um aprendizado com qualidade, é necessário que as mesmas sejam “tratadas como documentos históricos possuidores de significações e de testemunhos conscientes e inconscientes, visíveis ou não, presentes ou ausentes” (CUNHA, 1995, p. 68).

De qualquer forma, partindo das análises feitas tanto das narrativas quanto das imagens presentes nos livros didáticos propostos, entendemos que o registro dos cristãos-novos em nosso território, é ínfimo.

Vale lembrar, que para muitos o livro escolar constitui-se, ainda hoje, enquanto única fonte de informações sobre as diferentes sociedades e culturas existentes no mundo, e, frente às exigências sobre o processo de inclusão, seria interessante investigar de forma mais aprofundada as representações que esse material traz sobre os cristãos-novos nos conteúdos dos livros didáticos de História do Brasil, especialmente aqueles voltados para o Ensino Fundamental.

Talvez fosse interessante pensarmos a escrita produzida nos livros didáticos, como um “laboratório”, que de acordo com De Certeau, tem como estratégia:

Ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo. A ilha

da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é recebido, e o que sai dela é o produto (DE CERTEAU, 2001, p. 226).

Contudo, a existência de uma mentalidade tradicional da cultura escolar impede muitas vezes o estabelecimento de novas abordagens (GASPARELLO, 1999, p. 79) e, esta dificuldade está fortemente presente quando o assunto refere-se ao período de nossa colonização, mais especificamente quanto trata da formação da sociedade, enfocando e valorizando os mesmos sujeitos históricos, gerando quase sempre ausências ou estereótipos dos grupos que estiveram aqui.

CAPÍTULO 4 – O ESTUDO DOS CRISTÃOS-NOVOS NO BRASIL COLÔNIA SOBRE A ÓTICA ISRAELITA: ESTUDO DE CASO

O que está em jogo em nossas vidas é mais do que o destino de uma geração. Nesse momento, nós, os vivos somos Israel. As tarefas iniciadas pelos patriarcas e pelos profetas, e conduzidas por incontáveis judeus no passado, estão agora confiada a nós. Nenhum outro grupo os suplantou. Somos o único canal da tradição judaica, os que devem proteger o Judaísmo do esquecimento.

Abraha Joshua Heschel.

Nesse capítulo pretendemos chamar a atenção para o modo como se dá o ensino de História na escola judaica, dando ênfase a dois materiais que embora diferenciados quanto à sua elaboração, trazem em suas narrativas a figura do cristão-novo numa perspectiva mais abrangente do que aquela que apresentamos até aqui. Um deles refere-se ao III volume da série *Caminhos do povo judeu*, organizado por Renato Mezan, voltado para o Ensino Médio, e, adotado por grande parte das escolas judaicas no Brasil na década de 1970, quando se deu sua publicação, sendo ainda bastante utilizado pelas instituições. Quanto ao segundo material investigado, nossa pesquisa se deu em torno do material didático produzido pelo Laboratório de Estudos da Intolerância da Universidade de São Paulo, utilizado por uma escola específica do Estado de São Paulo, a qual chamaremos de *Cheder*¹⁰⁷, direcionado para o 7º ano.

4.1 A PRESENÇA ISRAELITA NO ESTADO DE SÃO PAULO: DOS TEMPOS DE COLÔNIA AOS DIAS DE HOJE

Não pretendemos aqui dar conta de todo o contexto imigratório que levou a formação da comunidade judaica no estado de São Paulo. Porém, consideramos importante, pontuar alguns aspectos referentes ao estabelecimento dos judeus no Estado, que concentra-se mais notadamente na capital¹⁰⁸, com diversas instituições educacionais, sinagogas e comércio espalhadas por toda a região (PÓVOA, 2010, p. 152).

¹⁰⁷ Cheder nas Américas significa, em geral, uma escola hebraica situada nas cidades grandes (ASHERI, 1995: 258).

¹⁰⁸ A maioria dos judeus que vivem no Brasil, vivem na cidade de São Paulo, onde o índice chega a 80% (Idem, p. 160).

Também, os estudos em torno da presença israelita no Brasil, especialmente nos dias de hoje são inúmeros, não restringindo-se à apenas uma região. A razão por termos optado, neste capítulo, pela cidade de São Paulo foi em razão da localização da escola *Cheder*, que possui um trabalho diferenciado em relação ao uso do material didático conforme iremos discutir.

Como sabemos, as primeiras referências sobre a imigração judaica para o Brasil, aludem aos cristãos-novos. No caso do Estado de São Paulo não foi diferente, e tais indivíduos fizeram parte do dia a dia da vida dos paulistas desde o início. Sendo bastante escasso o número de mulheres brancas no Planalto Paulista, a mistura entre portugueses, mamelucos, índios e também os de origem hebréia fez de São Paulo no século XVII o povoado mais mestiço da colônia.

Marcelo Meira Amaral Bogaciovas, afirma que ao chegarem, os primeiros europeus, na falta de mulheres brancas, se uniram às índias e que somente algumas raras mulheres brancas se casaram com imigrantes recém-chegados, o que lhes garantia, também a seus filhos, uma maior aceitação perante a sociedade (BOGACIOVAS, 2006, p. 49).

De acordo com Salvador, o hibridismo, característica principal da região, teria produzido “efeitos admiráveis”, como o espírito democrático levando a aceitação dos cristãos-novos que iam chegando¹⁰⁹ (SALVADOR, 1976, p. 132). Segundo o autor, os primeiros cristãos-novos a se estabelecerem na capitania vieram na armada do primeiro donatário Martim Afonso de Sousa – afamado de ser cristão-novo - no ano de 1530 tendo como sede a vila de São Vicente. Em sua análise é possível perceber as condições em que esses agentes chegavam, bem como as atividades que ali passaram a exercer, como a ocupação de cargos públicos, médicos, advogados, barbeiros e também, atuando como mercadores ou envolvendo-se com o bandeirantismo na busca de minérios preciosos¹¹⁰ (Idem, p. 126–152).

Conforme Falbel, podemos considerar o Planalto Paulista como um lugar ideal para abrigar aqueles que eram perseguidos pela Inquisição ibérica. Isso

¹⁰⁹ Falbel chama a atenção para o fato de que nos troncos tradicionais de Piratininga sempre é possível encontrar um vínculo com o elemento cristão-novo, devido à forte mescla entre cristãos-novos e cristãos-velhos, processo esse que teria começado já nos primórdios da colonização de São Paulo (FALBEL, 2008, p. 520).

¹¹⁰ As expedições mineralógicas do século XVII, as primeiras entradas foram lideradas por vários bandeirantes de origem cristã-nova (MOTA, 2008, p. 125). De fato, os cristãos-novos foram essenciais para as entradas das bandeiras, destacando-se a figura de Antônio Raposo Tavares, “o mais representativo dos conversos paulistas” (Idem, p. 129-135).

porque segundo ele, havia uma maior liberdade na região, e, “os moradores cristãos-velhos não molestavam os cristãos-novos” (FALBEL, 2008, p. 515).

Também, o fato de ocuparem cargos de confiança contribuía para o convívio com os demais habitantes (MOTA, 2008, p. 104):

À medida que os cristãos-novos se encontravam em várias funções, auxiliavam outros em suas pretensões, fosse para obter um cargo, ou realizar um bom negócio ou para escapar de certos deslizes. A influência de clérigos, funcionários, poderosos mercadores ou senhores de engenho da mesma etnia contribuiu para o fortalecimento da tolerância que usufruíram nos primeiros séculos na Vila de São Paulo (Idem, *ibidem*).

Salvador afirma que muitos de origem hebréia possuíam grande influência na capitania, como por exemplo, os Gomes da Costa, que segundo ele teriam sido os “instrumentos de maior difusão da seiva hebraica” na região (SALVADOR, 1976, p. 128). Outra família com fama de ser cristã-nova, a família Mota de São Vicente, teria conquistado cargos de confiança e respeito, sendo uma das mais influentes nas capitanias de São Vicente e Itanhaém (BOGACIOVAS, 2006, p. 142).

No entanto, devido ao grande número de cristãos-novos que passaram a se estabelecer na capitania¹¹¹, ainda que ocupassem cargos importantes, não os isentava do olhar inquisitorial, “os paulistas eram designados com os mais injuriosos nomes e claramente apontados como judeus encobertos e falsos cristãos¹¹² (NOVINSKY, 2005, p. 100). Tampouco resolvia casarem-se com os gentios a fim de disfarçar sua origem, tendo em vista a forte desconfiança das autoridades civis e eclesiásticas que consideravam São Paulo um “lugar perigoso e com muitas suspeitas de judaísmo” (MOTA, 2008, p. 128).

As visitas ocorriam com certa freqüência trazendo um clima de medo e insegurança. As primeiras prisões que se tem conhecimento na Vila de São

¹¹¹ Um dos motivos a atrair um grande número de neocristãos para São Paulo, foi o fato da região ter se tornado uma via de acesso para as minas de ouro e prata descobertas no Peru, o que atraía a atenção da Inquisição da América Espanhola (FALBEL, 2008, p. 517).

¹¹² Segundo a autora, o conflito entre bandeirantes e jesuítas, pode ser explicado pela confirmação da origem judaica dos portugueses residentes em São Paulo o que contribui para a compreensão do acirrado ódio que nutriam contra os jesuítas e muda radicalmente o cenário colonial. Em suas palavras, a questão pode ser vista sobre dois aspectos “a ideologia anticatólica dos bandeirantes e o anti-semitismo dos jesuítas” (NOVINSKY, 2005, p. 100).

Paulo atingiu os irmãos Costa¹¹³ (MOTA, 2008, p. 106), também os Mendes, acusados de práticas judaizantes (SALVADOR, 1976, p. 125–152) e outras tantas. Talvez, o fato da região ser considerada um lugar seguro, como afirmou Falbel anteriormente, esteja relacionado à própria disposição geográfica da região, ou seja, um sertão “denso e bravio” (FALBEL, 2008, p. 515), o que dificultava o aprisionamento dos mesmos por parte dos Familiares do Santo Ofício.

O fato é que “a gradativa conquista do solo, aliado ao relativo domínio da região, permitiu a ascensão social dos primeiros imigrantes portugueses, em número considerável de origem judaica”, tornando-se uma classe conservadora e elitista (BOGACIOVAS, 2006, p. 254).

A presença dos cristãos-novos no território paulista continuou por todo o século XVIII, mesclando-se com elementos de famílias de cristãos-velhos, disseminando o sangue hebreu inteiramente na composição populacional do planalto.

Com o estabelecimento da família real portuguesa no Brasil no início do século XIX, e, a Abertura dos Portos às Nações Amigas, uma nova onda de imigrantes adentrou no país e a partir de então, a imigração judaica ao Brasil cresceu de forma bastante considerável (FALBEL, 2008, p. 520-522).

Em relação ao Estado de São Paulo, a imigração ocorreu de forma mais significativa no período que segue entre o final do século XIX¹¹⁴ e os primeiros anos do século XX. Alguns anos depois, em 1905, uma nova leva de imigrantes chegaria na metrópole paulista, surgindo assim uma comunidade asquenazita, de fala ídiche, cujas instituições, dentre elas as educacionais, teriam um grande desenvolvimento:

A imigração asquenazita trazia consigo toda a fermentação cultural e ideológica que caracterizava o judaísmo da Europa oriental e, de certa forma, não se inclinava a abandonar os seus valores, mesmo que demonstrasse uma atração pela cultura local, o que nem sempre ocorreu com imigrantes judeus de outras origens. Tal processo de aculturação dar-se-ia posteriormente com as gerações já nascidas no novo país (FALBEL, 2009, p. 23).

¹¹³ No caso dos irmãos Costa, a presença cristã-nova no Planalto Paulista deveu-se muito a eles, por terem participado da colonização da região desde o início (MOTA, 2008, p. 105).

¹¹⁴ Segundo Falbel, cerca de duzentos mil judeus aportavam no ano de 1891 no Rio de Janeiro com destino à cidade de São Paulo (FALBEL, 2008, p. 522).

Entre as décadas de 1950 e 1960, São Paulo recebeu outra leva de refugiados do Oriente Médio, elevando ainda mais o número de judeus que compunham o cenário paulista naquele período.

Certamente que a dispersão espacial da comunidade judaica, é um fator que vem a dificultar a manutenção de sua herança cultural, de sua identidade e talvez por essa razão os judeus formaram verdadeiros “bairros judaicos”, e, “na tentativa de superar todas as adversidades culturais, os judeus fundaram escolas judaicas, bem como instituições juvenis e associações culturais” (PÓVOA, 2010, p. 152):

Um bairro onde grande parte de seus moradores são judeus apresenta determinadas características e aspectos que revelam que um lugar judaico, apresenta similitude a um outro lugar judaico, seja dentro e/ou fora do país. Tais características são muito fortes, pois envolvem laços étnicos-linguísticos e cultural-religiosos, que se encontram e concentram nos fixos e também na apresentação de produtos específicos Kosher, artigos religiosos e literários, e os fluxos de pessoas que transitam pelas calçadas com determinadas características da cultura judaica (Idem, p. 227).

4.2 – AS PRIMEIRAS ESCOLAS JUDAICAS NO BRASIL: O INÍCIO

“A história da educação judaica no Brasil ainda está por ser feita” (FALBEL, 2008, p. 321). Essa é a constatação de Nachman Falbel em seu estudo sobre os judeus no Brasil, como um tema que segundo ele, “permanece em aberto aos pesquisadores”. Preocupado com essa questão, o autor recorreu à imprensa judaica, dentre outras fontes, no intuito de contribuir e chamar a atenção para esse tipo de estudo nos primeiros anos do século XX, até a década de 1920. Em seus relatos, a primeira escola judaica no Brasil, teria surgido, graças a Jewish Colonizatin Association (J.C.A.)¹¹⁵, a qual tinha como objetivo garantir a manutenção da cultura judaica aos filhos dos colonos que viviam no Rio Grande do Sul no ano de 1904¹¹⁶ (FALBEL, 2008, p. 321).

¹¹⁵ A JCA foi fundada em 1891 pelo Barão Hirsh com a finalidade de prestar assistência a imigrantes judeus que tinham a premência de emigrar de seus países de origem, em especial da Europa Oriental (onde em geral eram oprimidos ou perseguidos), para países com melhores oportunidades de vida.

¹¹⁶ O Rio Grande do Sul foi o primeiro estado brasileiro a receber imigrantes judeus *askenazitas* (PÓVOA, 2007, p. 112).

De acordo com Ieda Gutfreind, o final do século XIX foi determinante na vida de milhares de judeus tanto da Rússia, como da Europa e de outras áreas, que se viam perseguidos por diversas razões políticas, econômicas e nacionalistas, além das questões raciais, levando grande parte deles a imigrarem para outras regiões como foi o caso do Brasil (GUTFREIND, 2009, p. 108-109). Nesse contexto, a J.C.A., foi uma das organizações filantrópicas criada para auxiliar nesse processo, tendo como objetivo organizar colônias em diversas regiões, comprando terras para fixar novas levas de imigrantes na América¹¹⁷.

Ainda que não se saiba ao certo a quantidade de famílias que chegaram ao Brasil por meio da J.C.A. e o período exato em que essas imigrações ocorreram (Idem, p. 111), o fato é que foi nesse contexto que se deu a criação da primeira colônia judaica no extremo Sul do Brasil. A poucos quilômetros da cidade de Santa Maria, estava a colônia de Philippson, na qual se encontravam cerca de quarenta e cinco famílias trazidas dos pogroms da Rússia czarista (ALEXANDR, 1967, p. 15).

Tendo como preocupação o futuro das novas gerações, os judeus que na colônia se estabeleceram, oriundos de diversas regiões formaram uma espécie de cooperativa, com o intuito de garantir que cada colono tivesse sua própria casa, além de uma certa estrutura que pudesse lhes oferecer condições para sua permanência naquele espaço. Contudo, o objetivo principal e comum a toda a comunidade que ali surgia era o de preservar a fé e a tradição judaica.

Para tanto, fazia-se necessário pensar na construção de um templo religioso onde pudessem se reunir, rezar, discutir e decidir sobre os acontecimentos do dia a dia na colônia, ao mesmo tempo em que erguer o quanto antes uma escola que possibilitasse o fortalecimento dos laços entre a comunidade:

Cruzando a larga estrada, numa contínua ascensão de terreno, por entre duas barreiras, corria a estrada-de-ferro. E mais acima, num planalto ficava a escola. As amplas janelas envidraçadas resplandeciam com os raios de sol e a alvura externa de suas paredes caiadas ofuscava os nossos olhos (Idem, p. 33).

¹¹⁷ Além das despesas com a viagem, até que os imigrantes se fixassem e criassem condições de se sustentarem, a JCA provia todo o custeio desse processo, fornecendo também os instrumentos agrícolas, as sementes e os animais (PÓVOA, 2007, p. 111).

Nesse período o termo escola teria o sentido de complementação dos estudos judaicos, associados aos demais conhecimentos gerais básicos. O ensino da língua e das tradições que compunham a fé judaica era indispensável para que a nova geração pudesse estar em contato com o judaísmo, prova disso, era o fato da mesma estar segundo Falbel (2008, p. 322), anexada à sinagoga.

Ao que parece, foi curto o tempo de vida da colônia Philippson¹¹⁸, fato esse que parece não interferir na importância da mesma. Segundo o autor, nela havia por volta de 50 alunos e três professores, além de um currículo onde constava o ensino do ídiche¹¹⁹ e do hebraico¹²⁰ (Idem, p. 322-324).

O autor deixa claro – embora não se aprofunde na questão – que havia por parte da mesma, a intenção de ampliar o currículo, fato esse que nos chamou a atenção tendo em vista que, apesar da preocupação em manter a tradição judaica, a escola tinha como princípio educar os alunos como brasileiros, seguindo assim os programas e livros dos estabelecimentos públicos, o que provavelmente explica a mescla de alunos judeus e católicos na escola¹²¹.

A fundação de uma segunda escola judaica no Brasil teria ocorrido, quando se deu a instalação da segunda colônia judaica conhecida como Quatro Irmãos¹²², localizada no município de Passo Fundo. Falbel nos alerta para a quantidade ínfima de documentos e outros elementos que possam contribuir para o pesquisador interessado na temática (Ibidem, p. 327). A ausência de informações que possam revelar o ano exato em que foi fundada, os professores que por lá passaram nos anos iniciais, ou ainda sobre o tipo de ensino que se fazia, dificulta bastante o estudo acerca da instituição e das demais escolas que na região foram surgindo.

¹¹⁸ Flávio Limonic, afirma que o número de judeus atraídos para essa colônia foi bastante reduzido, contando com 100 famílias no ano de 1904 (LIMONCIC, 2005, p. 263).

¹¹⁹ De acordo com Falbel, desde suas origens no século X, na Alemanha medieval, a língua ídiche foi o vínculo de comunicação e criatividade cultural dos judeus asquenazitas da Europa Oriental (FALBEL, 2009, p. 15).

¹²⁰ No entendimento de Anna Rosa Campagnano, o hebraico possui grande importância nas definições que em geral são dadas para “Línguas Judaicas”. A mais aceita, é aquela que leva em conta o uso do alfabeto hebraico e a presença do componente hebraico ou aramaico, ao lado de outros componentes, do alemão, do eslavo, do espanhol, do italiano, do árabe, entre outros (CAMPAGNANO, 2007, p. 201).

¹²¹ Segundo o autor, primava-se pelo ensino da língua portuguesa, relegando as aulas de hebraico apenas às aulas de religião (Idem, p. 324).

¹²² Novamente, Flávio Limonic informa o número reduzido de judeus que seguiram para essa colônia, como no caso da primeira, contando com 73 famílias, em fins de 1915 (LIMONCIC, 2005, p. 263).

Por essa razão, o autor baseou-se em depoimentos orais, por parte de alguns professores que pudessem ao menos fornecer alguma informação acerca do currículo seguido por essas escolas. Ao entrevistar alguns antigos professores, descobriu que todas elas eram reconhecidas pelo Estado, tinham o apoio da J.C.A., tanto materialmente quanto espiritualmente e que as mesmas, serviam como “incubadoras” para a formação de professores de outras localidades do Brasil. Quanto à questão da tradição, o ensino das línguas iídiche e hebraico, assim como na escola de Phillipson, eram indispensáveis¹²³ (Ibidem, p. 325-326).

No estudo de Marcos Feldman específico sobre a colônia de Quatro Irmãos o ensino do iídiche e do hebraico, também aparece como fundamental além do ensino da Língua Portuguesa. Em sua versão, a escola era administrada pela J.C.A., mas cabia aos pais a função de manter as despesas, o que nos leva a crer existir um envolvimento grande da escola com a comunidade judaica. O dia letivo era de oito horas, com interrupção para o almoço e dois outros intervalos. Quanto ao material escolar, os livros eram propriedade da escola, por isso os alunos só podiam utilizá-los na instituição que cuidava da distribuição na hora da aula (FELDMAN, 2003, p. 127).

Nesse relato, percebemos uma diferença econômica e social entre aqueles que viviam na colônia de Quatro Irmãos, especialmente quando o autor informa que apenas os mais afortunados tinham seus próprios livros. Em relação ao ensino e a aprendizagem realizados na escola, pudemos verificar que os mesmos não restringiam-se apenas aos livros, tendo em vista que os alunos também procuravam outras fontes que pudessem ampliar seu conhecimento, como por exemplo, o uso de jornais antigos. Quanto ao programa escolar, este não se limitava somente aos conteúdos a serem transmitidos, mas também às festas e comemorações, que ocorriam no pátio da escola. Nele, montava-se um palco onde espetáculos teatrais e musicais da cultura judaica eram apresentados rememorando a tradição dos imigrantes (Idem: ibidem).

Assim como ocorria em Philipson, a escola de Quatro Irmãos recriava no seu interior a tradição judaica, transformando-a em memória, ao mesmo

¹²³ Num estudo recente de Carlos Alberto Pova sobre os judeus em São Paulo, há uma passagem na qual o autor afirma que a “língua dos judeus, como ficou conhecida entre a população não judaica de São Paulo, ocupou um lugar especial na cultura desse povo que, somado à força da religião, criou um sistema semântico e a ideia de assegurar uma identidade mais forte e singular” (PÓVOA, 2010, p. 168).

tempo em que reforçava a identidade do grupo, comportamento esse muito comum nas escolas judaicas atuais, que também comemoram seus dias festivos, além dos rituais que fazem parte do judaísmo, afinal:

“A comunidade ou seus representantes, através do exercício de memória cimentam sua identidade coletiva, e no investimento dessas tratativas, fortalecem-se, retornando, assim, ao grupo, sentimentos de unidade, continuidade e coerência” (BLUMENTHAL, 2001, p. 34).

4.3 – A EDUCAÇÃO PARA A COMUNIDADE JUDAICA: INTEGRAÇÃO E IDENTIDADE NO ESTADO DE SÃO PAULO

Há milênios na história do povo judeu a educação teve e tem um papel fundamental na construção e na preservação de uma identidade coletiva, uma espécie de continuidade do Judaísmo¹²⁴ (TRZONOWICZ, 2006). Desde que chegaram ao Brasil, os judeus demonstraram grande preocupação com o futuro de seus filhos, e nesse sentido a escola se transforma num espaço para a transmissão da cultura, da religião e tradições judaicas (MANDELERT, 2005, p. 84).

As primeiras escolas judaicas já existiam na Babilônia no período do Segundo Templo, conforme nos aponta Sergio Alberto Feldman (2008, p.225), o ensino judaico perpetuou-se por séculos entre os judeus europeus, tanto os de origem *sefaradi*, quanto os *ashkenazi*.

Até o século XIX, podemos dizer que os judeus viviam de acordo com seus próprios princípios e valores, constituindo uma vida que dissociava-se daquela vivida pelos cristãos. Conforme vimos no 1º capítulo, eles tinham suas instituições jurídicas, que eles mesmos criaram e seguiram, “não compartilhavam da cultura hegemônica da região que habitavam”. Quanto sua relação com o Estado, somente quando dizia respeito à coleta de impostos e à organização e defesa do território é que o mesmo lhes dava a atenção (GRINBERG, 1997, s/p).

Este cenário mudou de fato, após a Revolução Francesa, onde para conseguirem o reconhecimento de cidadãos precisavam abdicar de seu modo de vida, passando então a integrarem e a compartilharem dos mesmos direitos e deveres da sociedade a qual passaram a conviver, processo esse chamado de

¹²⁴ Na religião judaica, o Judaísmo vai além do sentido religioso. É também uma identidade étnica, que não se restringe somente às elites, mas também aqueles de origem mais humildes (TRZONOWICZ, 2006, p. 6-36).

Emancipação dos judeus (Idem, ibidem). A partir de então, a identidade judaica passou por uma reconfiguração, tendo em vista que assim como nos dias atuais, já naquele período, “as barreiras institucionais que até então filtravam e limitavam a influência do meio externo sobre a identidade judaica foram desaparecendo gradativamente” (MANDELERT, 2005, p. 73).

Foi nesse contexto que se deu a criação das escolas judaicas, com o intuito de preservar a cultura, a memória e a identidade, quando o judeu pôde optar entre sê-lo ou não. Dessa forma:

A questão da transmissão de valores passou a ocupar posição fundamental (embora isto não queira dizer que não ocupasse antes; ela apenas foi investida de outros sentidos). Não por acaso, o surgimento de escolas judaicas, isto é, escolas que cumpram o programa normal de seu país de localização e ainda contemplem temas especificamente judaicos (GRINBERG, 1997, s/p).

Importante ressaltar que essa nova configuração pela qual passou a identidade judaica, refletiu não só na estrutura religiosa familiar, como também na própria família, uma vez que não se tratava mais de um grupo “homogêneo”. Desde essa época o modo como deve ocorrer à educação dentro da escola judaica, tem sido o cerne das discussões e debates entre os diversos membros das comunidades, entidades e escolas voltados para essa questão e que buscam o melhor modelo a ser seguido:

A responsabilidade com a educação judaica pertence à família judaica. Ela não foi transferida totalmente para as escolas. Foi ampliada. Faz-se necessária uma comunicação direta e harmônica para que as razões que levaram historicamente ao surgimento das escolas judaicas sejam sempre levadas em consideração na fixação dos objetivos (PINTO, 2009, p. 238).

Num estudo sobre a comunidade judaica em São Paulo, realizado no final da década de 1970, Henrique Rattner, constatava a existência de onze escolas judaicas integrais, onde os alunos recebiam além do ensino oficial, duas a três horas por dia de ensinamentos vinculados à história judaica, da bíblia, das tradições e do hebraico. Ali, o autor já apontava para um grande crescimento do número de alunos, além de uma ampliação nos currículos que introduziam o curso

ginasial e colegial, resultando, segundo ele, na permanência de muitas crianças judias que desde muito cedo ingressavam nas escolas (RATTNER, 1977, p. 65).

O colégio Renascença teria sido a primeira escola do Estado de São Paulo a oferecer o diploma de primário junto ao ensino judaico e que definiu o estabelecimento de uma comunidade organizada na grande metrópole. Fundada por judeus oriundos principalmente da Europa Oriental, a escola surgiu no ano de 1922 em uma pequena casa alugada sendo também, a primeira escola efetivamente hebraico-israelita de SP, que combinava o currículo oficial com um ensino judaico formal (CYTRYNOWICZ; ZUQUIN, 1997, p. 25). Ao decidir fundar sua primeira escola¹²⁵, a comunidade fazia questão que seus filhos conhecessem o mundo e a cultura judaica da Europa Oriental, da Torá, do Talmud, do ídiche e sua literatura¹²⁶, do hebraico, do iluminismo, do sionismo, enfim, uma tradição que não deveria ser interrompida (Idem, p. 48).

A manutenção dessa tradição é ainda uma prioridade, para os judeus que escolheram viver de acordo com os princípios do judaísmo, fator esse que como vimos anteriormente, levou à criação das primeiras escolas judaicas no Brasil. Fundadas por professores pioneiros, ao lado de poucos pais, empenhados em garantir a educação israelita (FALBEL, 2008, p. 758):

As escolas judaicas atuais, incluindo seus estudos seculares, são fruto do processo de integração à sociedade, por parte dos judeus nas suas respectivas diásporas, que vão trazendo e reproduzindo suas próprias experiências para as próximas gerações (TRZONOWICZ, 2006).

Importante ressaltar neste contexto a atuação do rabino Isaias Raffalovich descrita por Falbel (2008, p. 335), a respeito de sua atuação enquanto representante oficial da J.C.A., tanto na organização de instituições de ajuda ao imigrante, como na formação da rede escolar judaica no Brasil. Segundo o autor, tendo chegado ao Brasil na década de 1923 e se deslocado para diversas regiões

¹²⁵ O surgimento da escola se deu em virtude da necessidade de um ensino judaico formal (CYTRYNOWICKZ; ZUNQUIN, 1997, p. 48).

¹²⁶ No caso do colégio Renascença como em grande parte das escolas judaicas de São Paulo, houve uma mudança em relação ao ensino do ídiche, quando passou a ser uma disciplina extracurricular. Desde que ocorreu a criação do estado de Israel, o hebraico passou a ser a língua oficial do Estado judeu, sendo fundamental que constasse no currículo. Também havia entre a comunidade, aqueles que queriam aprender o português, “mostrarem-se cidadãos brasileiros” e aqueles que tinham o ídiche como língua corrente (Idem, p. 24).

do país, o rabino contribuiu para a formação de diversas escolas judaicas, principalmente fora dos grandes centros urbanos que na época, já haviam constituído suas primeiras escolas, como foi o caso do Estado de São Paulo¹²⁷.

De acordo com Alberto Samuel Milkewit Trzonowicz, em seu estudo recente sobre famílias e escolas judaicas no Estado, os judeus vem construindo um sistema bastante complexo, ou seja, diversificado em relação às organizações e serviços criados por eles que ocorrem em diferentes contextos¹²⁸. Um deles seriam as escolas, criadas por grande parte dos imigrantes poloneses, expostos “à diversidade de alternativas possíveis à educação judaica, bem como à integração dos estudos judaicos e seculares”¹²⁹ (TRZONOWICZ, 2006, p. 41).

Seriam quatro modelos de escolas judaicas consideradas tradicionais, duas ortodoxas, e três *Yeschivot*¹³⁰, além de várias outras que formam um total de 4400 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Mesmo diferenciando-se quanto às tendências e grupo comunitário fundador, além da influência composta com as orientações nacionais brasileiras, existe sobre elas, uma forte influência da organização escolar do Estado de Israel¹³¹ sobre a educação judaica paulista¹³² (Idem, p. 31-44).

Seria uma identidade, como chamou Roney Cytrynowicz, em seu estudo acerca da comunidade judaica no Brasil entre 1930 e 1940, hebraico brasileira ou hebreu-brasileira:

“A definição – a “invenção” – de uma identidade hebraico brasileira ou hebreu-brasileira foi constante no processo de implantação da “colônia israelita” em São Paulo a partir dos anos 1910. De um lado essa identidade hifenizada era adequada a um projeto de inserção e de nacionalização da própria colônia israelita, que era brasileira e, hífen, algo mais. Do outro lado, era adequada como resposta a uma sociedade que discutia intensamente, entre os anos 1920 e 1940,

¹²⁷ A primeira escola judaica a surgir no Estado de São Paulo foi a Talmud Tora Bet-Sepheh Yvri no ano de 1906.

¹²⁸ Na explicação de Julia Calvo, a cultura judaica possui regras complexas que definem o papel de cada um dentro do próprio grupo, contribuindo para a formação do sentimento de pertença e da identidade (CALVO, 2008, p. 241).

¹²⁹ Como nos diz Mandelert, as escolas seculares estão baseadas na possibilidade de ser judeu e não ter religião (MANDELERT, 2005, p. 75).

¹³⁰ Institutos para o ensino da torah e das leis judaicas, local onde se ensina os preceitos e mandamentos da religião judaica (ASHERI, 1995, p. 258).

¹³¹ Após o término da 2ª Guerra Mundial, Israel passou a ser o centro hegemônico da cultura judaica contemporânea (SORJ, 1993, p. 10-18).

¹³² A educação judaica tem diferentes lugares e momentos, uma diversidade de tipos de sistemas utilizados, porém mantendo o compromisso com seus valores e gerando uma série bastante diversa de propostas educacionais (Idem, p. 38).

seu caráter nacional, homogeneidade étnica, projeto nacional, imigração e povoamento” (CYTRYNOWICZ, 2005, p. 309).

Tal constatação, embora realizada sobre um período diferente daquele abordado por nós, não parece destoar daquilo que vimos tentando mostrar desde o início desse capítulo, ou seja, o esforço das escolas judaicas, em nacionalizarem-se e conseguirem de certa forma, manterem o ensino da língua hebraica e também dos conteúdos judaicos, conforme nos aponta o autor.

4.4 – O CRISTÃO-NOVO NA OBRA DE RENATO MEZAN: ALGUNS APONTAMENTOS

Começamos nossa análise pela obra organizada pelo autor Renato Mezan, *Caminhos do Povo Judeu*, mais especificamente o III volume, que assim como o IV volume foi publicado na década de 1970, pelo Conselho de Ensino da Federação Israelita do Estado de São Paulo, tendo grande adesão dentre as escolas judaicas do Brasil. O livro faz parte de uma série organizada para o curso de História Judaica oferecido pelas escolas judaicas, mas que na época foi criada por uma equipe de professores coordenados pela professora Rifka Berezin, membro da Comissão de Chinuch da Organização Sionista do Brasil¹³³.

Apesar de voltado para o curso específico de História Judaica, o livro também possui inúmeras referências à História Geral, não estando, portanto, desvinculado do conhecimento histórico que abarca as estruturas das demais sociedades e dos períodos que a compõe, como a Antiguidade e o chamado período de Idade Média.

Nossa análise inicia com o capítulo 7, destinado aos judeus da Península Ibérica entre os séculos XIII e XV, quando se vêem obrigados a passar pelo processo de conversão na Espanha:

Não é difícil compreender que muitos destes cristãos-novos eram cristãos só aparentemente, pois haviam aceito o cristianismo somente sob a pressão de perseguições. Mas a Igreja jamais permitira que, uma vez batizada, uma pessoa se afastasse do

¹³³ Um dos princípios do nacionalismo judaico, o sionismo se propunha, segundo Marcos Avritzer, à complementação do conceito de nação judaica, criando a base territorial necessária e o deslocamento da população judaica para um lar nacional na Palestina, igualando o povo judeu a outros povos. Além disso, o movimento político em questão teria fracionado-se em vários outros, porém com o mesmo objetivo, isto é a criação do Estado judeu (AVRITIZER, 2004, p. 77).

cristianismo para retornar à sua religião anterior (MEZAN. 1974, p. 183).

Aqui denota-se duas preocupações do autor em relação a como tratar a temática: a primeira delas seria deixar claro para o leitor que os judeus ali convertidos, e que naquele momento passaram a ser nomeados de cristãos-novos, não eram de fato cristãos. Ao utilizar da expressão *aparentemente* referindo-se aos judeus que tornaram-se cristãos, o autor dá indícios de que tratava-se apenas de um ato de obediência, de sobrevivência, tendo em vista o poder que a Igreja Católica representava naquele período. Nesse discurso, fica clara também a postura da Igreja frente a esses agentes, assim como a complexidade que caracterizava sua nova condição, isto é, a de cristão-novo, o que segundo o autor, “o problema dos cristãos-novos, que oscilavam entre o judaísmo e o cristianismo, tornando-se, portanto suspeitos de heresia, irá perdurar por vários séculos ainda na sociedade espanhola” (Idem, p. 184).

Em outra passagem, logo em seguida, surge a presença e a atuação da Inquisição sobre os cristãos-novos e o que ela representou nesse período, “para a História Judaica, a Inquisição é importante não só por ter matado judeus, mas por ser a causa indireta de sua expulsão da Espanha” (Ibidem, 188). Nesse pequeno trecho podemos perceber que a perseguição ocorria somente aos cristãos-novos e não aos judeus que “estavam fora de seu alcance” (Ibidem, ibidem).

Quando relata a expulsão dos cristãos-novos do território espanhol e sua chegada em Portugal, o autor evoca o início dos judeus na região, por volta do início do século XII, e, até se dar conversão forçada no ano de 1496, o território luso é descrito como “o asilo preferido pelos emigrados” (Ibidem, p. 190). Boa parte da narrativa é dedicada a relevância desses personagens para a Corte Portuguesa, não só pelos serviços médicos, ou cargos administrativos que exerciam, mas também pela participação que tiveram no empreendimento das Grandes Navegações:

Astrônomos como Zacuto e José Vizinho prepararam as tabelas celestes que os navegadores levavam consigo; outros construíram instrumentos mais aperfeiçoados, como astrolábios e sextantes, de grande utilidade para as viagens. Cartógrafos como Judá Cresques prepararam os mapas indispensáveis àquela aventura (Ibidem: ibidem).

Chegando ao período que remete à conversão exercida por D. Manuel, o autor não nega as profundas repercussões do episódio, refletindo inclusive, segundo ele, na história do Brasil, quando um grande número de cristãos-novos recebeu a concessão de monopólios reais, como Fernando de Noronha, que explorou o pau-brasil nos primeiros anos do século XVI (Ibidem, p. 191).

É a partir do 9º capítulo que Mezan, aprofunda sua narrativa acerca dos cristãos-novos no Brasil, referindo-se a eles como aqueles que colaboraram ativamente nos anos iniciais do povoamento da colônia. Sua escrita em torno dos cristãos-novos na América Portuguesa situou-se mais no período da ocupação holandesa, onde buscaremos tecer algumas considerações que possam esclarecer melhor o entendimento sobre a presença de tais personagens em nosso território sob o olhar de uma escrita judaica.

Em sua descrição, os cristãos-novos aparecem como aqueles que atraídos pelo desenvolvimento da cana-de-açúcar, se inseriram na comunidade nordestina, envolvendo-se em várias atividades como a de soldados, desbravadores, capatazes, “um grupo dinâmico na sociedade colonial”. A esse fato, o autor atenta para o olhar inquisitorial que passa a recair sobre o grupo, principalmente durante as visitas, acusando-os do ato de judaizarem, o que nos leva a afirmar que “o problema judaico não era desconhecido no Brasil” (Ibidem, p. 241).

Ao referir-se à construção da sinagoga Tzur Israel na cidade de Recife, Mezan (Ibidem, p. 242), não faz qualquer menção à tolerância religiosa de Nassau, como apontada pelos demais autores dos livros didáticos analisados no capítulo anterior. E acerca dessa temática, gostaríamos ainda de fazer alguns apontamentos, a partir de um estudo recente, de João Henrique dos Santos, que faz a seguinte observação:

Sob a égide do Regimento para as Praças Conquistadas e para aquelas que vierem a ser conquistadas, aprovado pelos Estados-Gerais em 1629, era garantida a liberdade de prática religiosa nos domínios holandeses, desde que observadas as limitações a isto, conforme emanadas das autoridades da Companhia das Índias Ocidentais. Observa-se, portanto, que existia uma situação de liberdade concedida, não conquistada. Isso gerou a possibilidade de que os cristãos-novos residentes em Pernambuco pudessem voltar à prática do judaísmo, especialmente após terem contato com os judeus sefaradis, que, igualmente, também eram “gente da nação”, que chegaram com os holandeses (SANTOS, 2009, p. 63).

A questão é que, como demonstrado na passagem anterior, o fato dos judeus poderem professar sua religião, não pode ser associado a uma questão de tolerância, tendo em vista que haviam limites para que a mesma fosse praticada. Também, ao que parece, esse Regimento não se aplicava somente aos judeus, mas também aos católicos quando em 1638, foram proibidas algumas de suas práticas, por parte dos holandeses, como, “as procissões e todas as manifestações externas de culto católico, assim como a proibição do casamento católico sem a licença da Igreja Reformada, a bênção dos engenhos por padres e a extrema-unção, por padre, dada a portugueses condenados à morte” (Idem, p. 61).

Nas passagens retiradas das obras didáticas que aqui nos propusemos a analisar, verificamos uma outra visão sobre a prática do judaísmo, principalmente naquelas mais contemporâneas. A construção da sinagoga, por exemplo, está claramente relacionada a um ato de tolerância por parte dos holandeses, mais especificamente, do então governador Maurício de Nassau, o que contradiz a versão apresentada acima.

Sobre a “saída” dos judeus do Recife holandês quando os portugueses retomaram o território, o autor não comenta sobre os legados culturais e religiosos deixados por eles em nosso território¹³⁴, porém, enfatiza desde o início de sua narrativa o quanto sua participação naquela sociedade foi significativa, sob o ponto de vista econômico e social.

Outro fator que nos chama a atenção, é o relato do autor quanto à “saída” dos judeus do Recife holandês, segundo ele, a vida dos cristãos-novos que na região se encontravam passou a sofrer ameaças constantes por parte das perseguições movidas pela Inquisição, que naquele período, “tornaram-se mais suspeitos do que nunca de judaização” (MEZAN, 1974, p. 244). Na mesma passagem, a escrita revela o retorno de muitos cristãos-novos à sua antiga religião, o que explicaria a atitude da Igreja frente ao grupo.

A partir das passagens aqui discutidas, no que tange a presença dos cristãos-novos no Brasil colonial, Mezan, traz à tona uma série de questões que consideramos serem pertinentes para o estudo da História do Brasil. Estamos nos

¹³⁴ Compreendemos aqui, nessas análises que muito embora os livros didáticos analisados no 3º capítulo dessa pesquisa tenham trazido o cristão-novo somente no período da ocupação holandesa, não podemos esquecer que a obra em questão, teve a sua 2ª edição publicada no ano de 1974, período esse em que os estudos em torno do judeu no Brasil e sua atuação se mostravam tímidos.

referindo à contribuição dada pelos cristãos-novos na formação da sociedade brasileira, mas não menos importante, também à atuação da Igreja Católica sobre os mesmos, que certamente não se restringia somente a eles, mas também aos escravos, judeus, e todos aqueles que agiam diferente dos dogmas cristãos.

A atuação da Inquisição em nossas terras foi completamente ignorada na escrita produzida e apresentada nos livros que analisamos no 3º capítulo, o que nos causa bastante estranheza e preocupação, uma vez que o poder da Igreja e até onde chegaram seus “braços” inquisitoriais parecia não ter limites, indo além da aplicação de castigos, prisões, mas também mortes, conforme também demonstramos aqui, nos estudos que tratam do assunto.

Em relação à presença israelita na região nordeste, Mezan ao contrário do que vimos acontecer na escrita produzida pelos demais livros didáticos, reconhece a atuação bastante diversificada dos neocristãos naquele tempo e espaço descrito por ele, dando indícios sobre a importância que tais agentes tiveram tanto na vida social, quanto econômica e religiosa daquela população.

Outro aspecto completamente ignorado pelos autores em comparação à obra de Mezan seria a importância que os judeus tinham para a Corte Portuguesa e os conhecimentos desenvolvidos e aprimorados por eles durante as Grandes Navegações.

As reflexões apontadas por Renato Mezan na década de 1970, e que até os dias de hoje são utilizadas por meio de sua obra nas escolas judaicas, trazem um universo muito mais abrangente sobre a ação desses personagens na época que remonta as Grandes Descobertas, como é o caso do Brasil.

Por ser um material específico, voltado para um curso que no caso do currículo brasileiro não existe, ou seja, História Judaica pode-se pensar que as relações feitas aqui perdem o sentido. No entanto, a presença dos cristãos-novos na escrita produzida pelos livros didáticos por nós analisados não foi ignorada, está lá, porém a representação que vem sendo feito sobre a mesma é que não parece corresponder a forma como se deu a inserção desses agentes na sociedade brasileira.

4.5 – O CRISTÃO-NOVO NA CULTURA MATERIAL ESCOLAR DE *CHEDER*: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Embora nossa discussão não tenha como prioridade discutir acerca da escola que ora aqui escolhemos, consideramos pertinente a discussão de alguns aspectos quanto à sua organização, bem como os preceitos e valores que a constituem, para se pensar sobre o modo como o cristão-novo é abordado no material didático utilizado pelos alunos.

Nossa escolha partiu de um trabalho diferenciado que nos chamou a atenção, desenvolvido por uma das professoras que atuam na instituição junto ao LEI (Laboratório de Estudos sobre a Intolerância da USP). A professora atua como responsável pelo curso de Cultura Judaica no 8º ano do Ensino Fundamental, e utiliza além do material solicitado pelo colégio, uma série de textos produzidos por ela, fundamentados em artigos, teses e dissertações disponibilizados pelo Laboratório. A intenção é contribuir para o conhecimento histórico dos alunos acerca da Cultura Judaica, levando até eles uma escrita que passa por um processo de didatização, ou seja, numa linguagem acessível aos mesmos.

Fundado em 1943, por um grupo de imigrantes de judeus vindo da Europa¹³⁵, o colégio segue o modelo tradicional. Por ter surgido na década de 1940, a instituição acompanhou as mudanças sociais e políticas do país, de modo que suas estruturas administrativas e pedagógicas também passaram por modificações.

De modo geral, podemos afirmar que os próprios anseios da comunidade judaica estabelecida no Brasil frente às escolas judaicas também sofreram transformações. Essas por sua vez, fizeram surgir novas expectativas que ia além da formação dos alunos enquanto judeus, fato esse que levou à ampliação dos currículos, a fim de garantir um ensino de qualidade voltado para a preparação dos mesmos, tanto para a vida adulta, quanto para o mercado de trabalho.

Sobre essa questão, em nossas leituras, pudemos constatar a existência de controvérsias por parte dos vários membros da comunidade judaica quanto ao tipo de ensino a ser proporcionado para os alunos. Grinberg atenta para essa temática ao discutir sobre o papel da escola na construção da identidade

¹³⁵ Esta informação foi retirada da internet, espaço onde o colégio construiu um site que possibilita ao pesquisador obter maiores informações a respeito da dinâmica e do funcionamento da instituição, bem como a organização curricular e seus objetivos.

judaica, identificando-a como um tema bastante polêmico entre os judeus. As dúvidas em relação a qual o melhor modelo de escola a ser oferecido aos alunos parecem oscilar entre a necessidade de coesão e manutenção da unidade pra continuidade do povo judeu e o exclusivismo que a convivência pode gerar. Outro aspecto seria a falta de interesse por parte de alguns alunos em relação às disciplinas relacionadas ao judaísmo, que segundo a autora, “as matérias judaicas são criticadas por não serem ensinadas de forma interessante¹³⁶ e por não haver discussão atual acerca de Israel, embora as referências ao país sejam constantes”¹³⁷ (GRINBERG, 1997, s/p).

O *Cheder* conta hoje com cerca de 800 alunos no total, que vão desde um ano e meio de idade - maternal - até o Ensino Médio. O programa adotado na instituição obedece às demandas do currículo oficial, bem como também procura atender os parâmetros judaicos, os quais se baseiam no modelo do programa de educação israelense que traduzido para nosso idioma seria “Educação para a diversidade”¹³⁸ (Idem, p. 81).

A partir do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, predominam as exigências do currículo nacional, o que significa uma redução bastante acentuada se comparada com o que ocorria antigamente, e com os outros níveis de ensino, das aulas de Judaísmo. Quanto ao ensino do hebraico, constatamos que sua importância permanece como elemento indispensável na formação dos alunos judeus, uma matéria que faz parte do currículo escolar¹³⁹.

Essa e outras observações a respeito do tipo de ensino proposto pela escola judaica nos levou a compreender que trata-se portanto, de uma cultura escolar dentro de uma outra cultura, constituindo assim, um sistema bastante complexo.

¹³⁶ Ao mesmo tempo a autora constata haver um sentimento de profunda satisfação em relação à comunidade no que diz respeito às festas e comemorações da tradição judaica, sendo “suficientes” para sentirem-se judeus (GRINBERG, 1997, s/p).

¹³⁷ Sobre a referência ao Estado de Israel nas escolas judaicas colocadas por Grinberg, talvez estas estejam mais associadas ao modelo e a experiência escolar realizada pelas escolas israelenses, que são aplicadas nas escolas judaicas de São Paulo, conforme verificou Trzonowicz (2006, p. 43).

¹³⁸ Ainda segundo Trzonowicz, o programa se distingue pela sua abertura, integração entre as séries, atualidade tecnológica, aceitação e acolhimento do perfil de cada aluno.

¹³⁹ De acordo com o professor Walter Lerner que esteve a frente do colégio Renascença por 30 anos, numa entrevista concedida a Tribuna Judaica (2011, p. 10), até o ano de 1961 o hebraico era dado “disfarçado como religião, pois era proibido no currículo”. Somente após esse período e por ter trabalhado na Secretaria de Educação de São Paulo, é que conseguiu o registro de hebraico como língua estrangeira moderna. A partir de então, o hebraico tornou-se matéria oficial.

Num depoimento acerca de um equilíbrio entre tradição e modernidade, o professor João Carlos Martins, diretor geral do Colégio Renascença, entende que:

A modernidade não exclui a tradição, compreendida como os valores e as práticas que historicamente se perpetuam ao longo do tempo, e que permanecem nos dias atuais. Vivemos a modernidade na sua diversidade, fragmentação e pluralidade marcadas pela globalização, experienciando a rápida transformação – inclusive virtual – típica desse tempo (Tribuna Judaica, 2011, p. 11).

Ao mesmo tempo, dando continuidade à forma como o colégio em que atua consegue conciliar tradição e modernidade, o professor deixa claro a complexidade com que se dá tal busca, em uma época que segundo ele, “a identidade judaica se tornou fragmentada e confusa” (Idem, *ibidem*).

Por essa razão entendemos que a escola judaica como um espaço de transmissão da cultura, religião e tradições judaicas e que ao mesmo tempo procura corresponder às especificações do currículo nacional, acaba de certo modo, umas mais outras menos, integrando-se com a “cultura circundante”, conforme constatou Diana da Veiga Mandelert (2005). Em seu estudo acerca da escola judaica, mais especificamente de uma escola do Rio de Janeiro, a autora nos leva a crer que esta integração da cultura judaica com a cultura brasileira faz todo sentido, mesmo quando colocada numa perspectiva mais abrangente. Dentre as razões, que diferenciam a escola judaica das demais, “são as relações sociais, a orientação religiosa e o que podemos chamar de tradição familiar: os pais já terem estudado na escola” (MANDELERT, 2005, p. 84).

A forma como se dá à organização curricular no *Cheder*, não parece muito diferente da maioria das outras escolas judaicas de São Paulo, ainda que existam umas mais ortodoxas que outras. A proposta um ensino de qualidade, que atenda as exigências políticas curriculares brasileiras e, forneça ao mesmo tempo condições para a manutenção da fé judaica, confirma nossa hipótese.

Os estudos que ora realizamos sobre a educação judaica no Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo, ainda que pautados no exemplo de uma única instituição, nos leva a crer que o fato das escolas judaicas apresentarem um currículo distinto, mas que não deixa de atender as demandas oficiais, acaba gerando um vínculo entre duas culturas que não pode ser ignorado, e que talvez,

como concluiu Manderlet, “possibilita aos alunos sentirem-se judeus sem se sentirem estrangeiros” (Idem, p. 76).

Esse currículo diferenciado deve ocorrer num horário também diferenciado das demais instituições, sendo integral em alguns dias da semana, mesclando dentre outros projetos, as disciplinas que compõe o currículo oficial, com aquelas que atendem a constituição de uma identidade judaica.

Por meio das listas de materiais exigidas pelo colégio que nos propusemos a investigar, é possível verificar o modo como estão disponibilizadas as disciplinas, como por exemplo, do Ensino Fundamental II, que segue do 6º ao 9º ano. Constatamos que ao lado daquelas que compõe a Matriz Curricular Nacional, em todas as séries, está aquela que engloba o curso de Cultura Judaica.

O material que ora focamos nossas análises, corresponde exatamente a esse último e na utilização dos textos que são elaborados pela professora responsável pelo curso junto ao LEI, e que por ela são trabalhados no 8º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere ao LEI, sua criação se deu no ano de 2002, pelo Departamento da USP, a partir de uma reivindicação da professora Dra. Anita Novinsky, importante colaboradora para o acervo documental que nele hoje se encontra, oriundo das pesquisas realizadas no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa, no Arquivo Nacional de Madrid, Arquivo Histórico de Sevilha, na Biblioteca Rozenthaliana de Amsterdã, assim como do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro e outros arquivos estaduais brasileiros. O período que remete aos estudos coloniais foi ampliado para o período moderno e contemporâneo, constituindo-se num espaço onde atuam pesquisadores que trabalham diferentes realidades espaço-temporais e múltiplos recortes teórico-metodológicos, além de uma diversidade de temas, a fim de dinamizar os debates sobre a Intolerância¹⁴⁰.

Dentre os objetivos do mesmo, se encontra a produção de materiais pedagógicos para as redes pública e privada do Ensino Fundamental e Médio, como ocorre com o material que aqui nos propusemos a analisar, elaborado e aplicado por uma professora que atua no colégio *Cheder*, voltado respectivamente para o 8º ano. O acesso ao material nos possibilitou encontrar o cristão-novo numa perspectiva temporal e espacial mais abrangente do que aquela que outrora analisamos.

¹⁴⁰ Texto disponível no site < http://www.rumoatolerancia.fflch.usp.br/node/690_>.

Começamos nossa análise pelo texto *A Inquisição na Bahia*. Logo no início da narrativa a autora faz questão de informar ao leitor sobre a origem dos cristãos-novos, quantos estavam estabelecidos na região, e também sua integração na sociedade, passando pelo processo de miscigenação.

Depois, descrevendo as mais diferentes funções exercidas pelos cristãos-novos, a autora chama a atenção para a condição de cristão, à qual foram submetidos, e o quanto, pelo menos no setor econômico e social, podia lhes ser favorável. Referindo-se a esfera religiosa, a autora mostra que o mesmo não ocorria, o que levava à prática oculta do judaísmo, que logo passou a ser investigada pelos agentes inquisitoriais. Nessa altura do texto, é citada a Carta Monitória e a ameaça de uma possível instauração de um tribunal da Inquisição no Brasil, deixando claro para o aluno o clima de controle e vigia que se abatia sobre a vida dos neocristãos, principalmente quando ocorriam as *Visitações* e as prisões e mortes, em geral, nas fogueiras que acometeram alguns deles, ao serem enviados para Lisboa.

Interessante perceber que em seus relatos, a autora ao descrever as ameaças que sofriam e as práticas criptojudaicadas que eram realizadas pelos cristãos-novos que não aceitavam a conversão, passadas pelos seus pais, dá indícios de que os judeus convertidos, não agiam como vítimas, mas ao contrário procuravam criar mecanismos de resistência que burlassem as medidas restritivas colocadas a eles, à sua condição, pela Igreja Católica.

Nesse mesmo contexto, é possível notar também, o bom convívio que existia entre os cristãos-novos e os demais habitantes da Bahia, exemplificando-o não só por meio dos casamentos mistos que lá ocorriam, como também pelos “laços de amizade”.

Em *Judeus, cristãos-novos e calvinistas durante a ocupação holandesa no Brasil*, notamos que a professora preocupou-se em contextualizar o período que antecede a ocupação holandesa e também, depois, quando se deu a chegada dos holandeses ao Brasil. Sua narrativa inicia com a morte do Rei Sebastião, e no que isso acarretou para os portugueses, até chegar às razões que teriam atraído os holandeses para a Bahia primeiramente e depois para Pernambuco. A partir desse momento, surge o cristão-novo como colaborador do domínio da Holanda sobre o Brasil – alguns deles, como ela faz questão de informar – e o retorno dos mesmos para sua antiga religião. Os judeus de Amsterdã também aparecem, ao lado de outros soldados contratados para ajudar no plano de

dominação, ao lado dos cristãos-novos enquanto financiadores da indústria do açúcar, e outras atividades que provinham da mesma.

Ao descrever sobre os diversos setores em que a comunidade israelita atuou, judeus e cristãos-novos, e o modo como contribuíram para o desenvolvimento da região a autora possibilita ao aluno ter uma maior dimensão sobre a participação dos mesmos na sociedade que passaram a integrar e os legados por eles deixados, tanto na medicina, quanto a própria religiosidade, a engenharia, a advocacia.

Referindo-se à Rua dos Judeus que outrora identificamos na narrativa de alguns dos livros analisados no 3º capítulo da pesquisa, a autora demonstra uma preocupação maior ao descrever a forma como esse bairro se constituía:

A principal via de um importante bairro comercial foi nomeada de rua dos judeus, devido a grande variedade de estabelecimentos judaicos. Nesta rua, os judeus mais prósperos viviam em sobrados de dois andares, sendo o andar térreo o seu comércio e o segundo andar, a residência. A rua dos judeus era situada ao lado de uma bela praça e próxima da praia dos judeus. Foi nessa rua que foi construída a primeira sinagoga das Américas (LEVY, 2011, p. 4).

O texto em si não traz qualquer imagem sobre a rua a qual se refere a autora, porém, é possível ao leitor, pela descrição, imaginar como ela se organizava, assim como, a importância que o bairro representava para aquela sociedade naquele espaço de tempo; havia mais de um tipo de negócio, a economia não girava em torno de uma única atividade; havia uma diferença sócio-econômica entre os israelitas que ali se encontravam.

Um outro fator que nos chamou a atenção na passagem acima, é quando a autora revela a existência de uma praia que ela afirma ser de uso exclusivo dos judeus e a sinagoga que também fora construída ali naquela região. Os detalhes apontados pela professora acerca da rua dos judeus certamente pode propiciar ao leitor uma reflexão sobre o quanto os chamados “Gentes da Nação” estavam inseridos na sociedade da qual passaram a fazer parte¹⁴¹.

¹⁴¹ Para nós, a descrição acerca do bairro também nos remete a um modo de vida segregado dos demais habitantes, fechados em sua própria comunidade, vivendo de acordo com suas próprias leis.

No texto *Nas selvas brasileiras: marranos constroem as primeiras vilas de ouro* (Minas Gerais – século XVIII), a autora traz os cristãos-novos logo no início da narrativa, como aqueles que atraídos pela descoberta do ouro teriam contribuído para a fundação das primeiras vilas da região, segundo ela:

Tiraram sua subsistência do trabalho agrícola, da mineração e do comércio. Mantinham roças de mandioca, eram mineiros, negociavam ouro e pedras preciosas, havia alguns profissionais liberais, como médicos, mas principalmente, dedicaram-se ao comércio, trazendo para a região gêneros essenciais para a subsistência. Negociantes cristãos-novos da Bahia e do Rio de Janeiro enviavam “carregações” para as Minas. Alguns ali mantinham residência, deixando na cidade de origem suas famílias, indo e vindo entre a região e o litoral. Levavam pra lá vestimentas como chapéus, camisas, calções de pano de algodão; comerciavam panos de linho, aguardente, sal, açúcar, queijos, peixe seco, cavalos, gado e escravos (LEVY, 2011, s/p).

Como podemos perceber, a narrativa é bastante rica, no que se refere aos negócios realizados pelos neocristãos em Minas Gerais, levando o leitor a perceber as diferentes redes de relações que lá estabeleciam bem como sua importância para a economia local.

Baseando-se nos documentos a que teve acesso, a professora comenta no texto apresentado, a presença inquisitorial no solo mineiro e a dura perseguição sofrida pelos cristãos-novos no século XVIII. De acordo com sua escrita, a região teria sido a que mais forneceu cristãos-novos às fogueiras da Inquisição, ou porque já tinham sido acusados da prática do Judaísmo quando estavam em Portugal, como o caso do médico Diogo Correa do Vale citado por ela, ou pelas suas práticas judaizantes.

Um outro fator que levava às condenações eram as ideias. Sobre essa última, é interessante perceber como a autora traz à tona duas questões que podem ser trabalhadas sobre diferentes enfoques, porém, num mesmo contexto. A primeira delas é a crueldade com que se davam os castigos impostos pela Igreja naquele período, como o caso de Diogo Nunes Henriques, preso e queimado no século XVIII por defender o direito de “igualdade de todos os homens”. A outra seria a existência de uma mentalidade que destoava daquela da época. Segundo ela:

Os cristãos-novos não foram perseguidos somente por suas cerimônias religiosas, mas principalmente por suas ideias. Nas

montanhas de Minas Gerais, Diogo Nunes Henriques foi preso no século XVIII por dizer que “cada homem era livre para adorar a Deus conforme sua consciência (LEVY,2011, p. 1).

O último texto o qual tivemos acesso para analisar o modo como se configura a presença cristã-nova na América Portuguesa, *São Paulo Colonial e os Bandeirantes*, o cristão-novo surge na figura de um personagem bastante conhecido de nossa história, José de Anchieta, um dos fundadores de São Paulo. A autora enfatiza a condição do Apóstolo de descendente de israelitas quando se refere à sua descendência materna e a seu trisavô queimado pela Inquisição acusado de judaizar. No mesmo contexto, a professora apresenta em sua escrita o Padre Leonardo Nunes, outro cristão-novo, responsável pela vinda de Anchieta ao Brasil, e que teve segundo ela, sua origem documentada, em uma carta de 1553 do Jesuíta Vicente Rodrigues endereçada à Companhia de Jesus, reclamando do grande número de neocristãos na Vila de São Paulo.

Mais a frente, a autora dedica sua escrita ao movimento das bandeiras, onde revela a possível existência de judeus entre os bandeirantes, como o caso de Raposo Tavares, que segundo ela:

Não sabemos se Raposo Tavares, com seus numerosos filhos, seguia as práticas judaicas no interior de sua casa em São Paulo, entretanto seu vínculo com o Judaísmo aparece claramente num diálogo com um jesuíta que lhe perguntou “ a que título os paulistas faziam guerra aos índios”, ao que respondeu “ pelo título que Deus lhes dava nos livros de Moisés (LEVY, 2011, p. 4).

Os jesuítas é quem levantavam suspeitas ao questionarem a atitude de alguns indígenas que “criados por esses portugueses (paulistas), guardavam o sábado como um dia de festa e comem carne durante a quaresma”. Para explicar o comportamento da Companhia jesuítica em relação aos de descendência judaica, a autora atenta para uma política antissemita, incorporando-se a ela um racismo, que em suas leituras, teria levado à discriminação dos mesmos. Sobre essa relação conflituosa que no Planalto Paulista se estabeleceu, entre os portugueses moradores em São Paulo e os jesuítas, a ação inquisitorial não passa despercebida, ao referir-se a ela no tratamento desumano sofrido pelos acusados:

Essas acusações dos jesuítas podem ser melhor entendidas pelo fato de serem os jesuítas o braço da Inquisição no Brasil, a qual

tratava com desumanidade e racismo os descendentes de judeus, de terem sido os portugueses de origem judaica os principais desbravadores do território colonial (LEVY, 2011, p. 3).

Voltado para o curso de Cultura Judaica, a narrativa não aborda o bandeirantismo em si, como ele ocorreu e as conseqüências do movimento. Porém, em se tratando dos cristãos-novos, fica claro para o aluno o fato de que esses agentes estavam entre os fundadores de São Paulo, tendo sido perseguidos pela Inquisição, acusados de falsos cristãos.

Sobre os excertos dos textos analisados aqui, entendemos que a presença do cristão-novo é, ao contrário do que ocorre nas obras didáticas investigadas no capítulo anterior, significativa. O fato de apontarem para os diferentes espaços e tempos que os neocristãos vieram a ocupar no Brasil colonial, demonstra o quanto foi de fato ampla e diversa sua atuação, não deixando dúvidas acerca das contribuições deixadas por eles na sociedade que aqui se formou.

Os exemplos em torno desses indivíduos em meio à população tanto da baiana, quanto de Pernambuco, São Paulo ou de Minas, perseguidos, presos e até no caso de alguns deles terem sido levados para Lisboa e queimados pelo Tribunal Inquisitorial, reafirmam o poder exercido pela Igreja Católica da época, ao mesmo tempo em que revelam as dificuldades encontradas pelos cristãos-novos em “burlar” o sistema.

Concomitantemente, a complexidade que sua própria condição trazia, ou seja, a de cristão-novo, também aparece nas narrativas apresentadas, especialmente quando trata do período que remete à ocupação holandesa, com a chegada dos judeus de Amsterdã e o reencontro com suas antigas raízes.

Ao final percebemos que ao contrário de uma postura de submissão ou vitimização, a escrita da história em torno dos cristãos-novos nos textos aqui apresentados, demonstra a todo o momento o quanto esses agentes estavam integrados nas sociedades em que se inseriram, criando redes de negociação e sociabilidade com as populações locais, mesclando-se a elas, ocupando cargos de confiança e criando mecanismos de sobrevivência. O criptojudaísmo apontado é um exemplo claro que pode contribuir para que o aluno perceba de que maneira os judeus conversos conseguiram enganar e dissimular a fé que ora haviam sido obrigados a adotar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A presença dos israelitas no Brasil se faz sentir desde o início da descoberta portuguesa”. Essa foi uma das constatações descrita por Falbel (2008, p. 441), em seu estudo acerca dos judeus no Brasil.

No entanto, levando-se em conta as análises e discussões realizadas nessa pesquisa acerca dos livros didáticos por nós selecionados, constatamos uma ausência quanto à escrita da história dos cristãos-novos no período que remonta nossa colonização.

Ao longo do 1º capítulo buscamos compreender quem eram os cristãos-novos, bem como o contexto e os fatores que o levaram a essa condição. Para tanto recorreremos aos primeiros estudos realizados pela historiografia, de forma a dialogar com as pesquisas mais recentes que tem se dado nesse campo.

Nesse percurso, descobrimos tratar-se de um personagem plural em sua constituição e também nos espaços em que ocupou desde sua chegada nas primeiras caravelas. “Indiferentes, convertidos, sinceros ao catolicismo, criptojudeus e reconvertidos a tradição judaica” (VALADARES, 2007, p. 90), os cristãos-novos foram importantes partícipes na formação de nossa sociedade, destacando-se nos mais diversos setores, misturando-se a ela e deixando legados importantes, muito embora, porém, ignorados em algumas narrativas, ou ainda pouco estudados, conforme verificamos na escrita da história produzida pelos manuais didáticos.

Na segunda etapa deste trabalho, procuramos compreender alguns aspectos da produção do livro didático no Brasil, assim como discutir algumas noções acerca do currículo, instrumento esse que como vimos, passou por transformações em sua constituição devido às constantes mudanças ocorridas no contexto social e político brasileiro, e, que afetavam diretamente o setor da Educação.

Estando intimamente ligado à ideia de currículo, o livro didático adentra nessa discussão, bem como as modificações que sofreu, mais especificamente da década de 1980 para cá.

Admitindo-o como parte da cultura material escolar e detentor de uma escrita que não está desvinculada do complexo sistema que o permeia, como as orientações curriculares e as leis de mercado que muitas vezes o definem, o livro

didático, é compreendido aqui como importante pilar do ensino, distante ainda de uma discussão a ser superada.

Nesse cenário e ainda levando-se em consideração a mentalidade tradicional arraigada às instituições escolares, percebemos que em relação à escrita da história organizada nesses manuais, a mesma constitui-se a partir daquilo que outrora citamos, ou seja, como uma “justaposição” de paradigmas, onde o novo e o antigo disputam espaço, entre as novas tendências da historiografia, os novos objetos e os novos sujeitos que se fizeram presentes na formação de nossa sociedade, ao mesmo tempo em que buscam atender às finalidades, algumas delas conservadoras, mas que também definem e selecionam o conteúdo a ser trabalhado.

Como afirmou Rossi (2010, p. 137), “a história dos homens é entrelaçada por motivações, propósitos, ações, medos, esperanças, linguagens, leis e costumes, fábulas, ritos, mitos, instituições”. Contudo, a cultura escolar em nossas escolas ainda é pautada numa educação cristã, o que acaba refletindo drasticamente na cultura material que é produzida, como é o caso dos livros didáticos. Isso se deve ao fato de que desde o início de nossa colonização:

A Igreja tomou a si o papel principal, oferecendo oportunidades desiguais, manifestando preconceitos e justificando-os, em nome do Evangelho. Uma parcela de brancos freqüentava os colégios e podiam, alguns, fidalgos, ir completar os seus estudos no Reino. Para outros, que faziam parte da maioria da população, os não brancos, ela proporcionou apenas os rudimentos das primeiras letras, o ensino profissionalizante, a catequese e a cristianização. Documentos nos mostram toda uma legislação eclesiástica discriminando os negros, os índios e os cristãos-novos, para a vida religiosa e, decorrentemente, para a educação (CASIMIRO, 2006).

Essa herança cristã atracada ainda ao sistema educacional brasileiro é como já constatamos no início desta pesquisa, uma realidade. Ao atentarmos para a escrita dos cristãos-novos nos livros didáticos, percebemos tratar-se de uma ausência que não se restringe somente a esse grupo, acabam sendo negligenciados, esquecidos.

Luis Fernando Cerri e Ângela Ribeiro Ferreira (2007, p. 80), atentando para a necessidade dos grupos em construir a sua identidade, apontam para a escola como um dos espaços onde se dará esse reconhecimento, tendo em

vista que o mesmo não ocorre de forma isolada, pois, é preciso o reconhecimento social.

Ao mesmo tempo, Cerri (2009), admitindo o modo como essa questão da pluralidade abordada pelos Parâmetros ocorre na prática, afirma:

Faz-se e estuda-se história como forma de identificar pessoas e grupos, mas não se faz como se quer – faz-se de acordo com o que se considera científico e obrigatório de acordo com as tradições seletivas escolares, bem como a partir de concepções de tempo, de homem e de mundo que nos constituem sem que nos apercebamos delas (CERRI, 2009, p. 138)

No caso dos judeus e seus descendentes, é importante lembrar que grande parte das cidades brasileiras não possuem escolas judaicas, o que nos leva a crer que se por um lado, a existência de instituições judaicas, criadas por comunidades judaicas, parecem criar um ambiente de exclusivismo como apontou Grinberg (1997, s/p), então, por outro lado, onde não existem tais escolas, há para esses, uma perda da identidade muito grande.

Certamente que nos dias de hoje, podemos perceber algumas mudanças em relação aos mitos que comumente, apontavam os judeus como “culpados pelos mais diferentes fenômenos, dos naturais aos sociais” (SZNITER, 2002, p. 324). No entanto, em relação às escolas brasileiras, embora o Estado seja laico, é perceptível “a liderança espiritual das Igrejas instituídas configurando mentalidades, favorecendo ou inibindo determinadas atitudes e comportamentos” (Idem, ibidem).

Mais uma vez, Cerri e Ferreira (2007, p. 80), entendem os PCNs como “parte de um esforço de reordenação curricular das escolas brasileiras”. No entanto, de nada vale esse esforço se a discussão estiver centrada apenas numa questão de diminuir as distâncias entre o que é ensinado na escola fundamental e a produção acadêmica, haja vista a cultura escolar que perpetua nas escolas e que é investida de finalidades, como a religiosa, que controlam e determinam o melhor saber a ser “inculcado”.

Se a ideia principal desses Parâmetros é ensinar uma História que forme cidadãos, que contribua para a constituição de uma identidade, não única, mas múltipla, então é preciso admitir que as barreiras a serem vencidas ultrapassam

os limites que na concepção de alguns estudiosos, estaria entre o saber científico e o saber escolar.

Inserir a ação do Tribunal Inquisitorial na escrita dos livros didáticos, por exemplo, é também dentre outros, o estudo da cultura cristã-nova, “nascida da repressão a cultura judaica e misturada ao catolicismo repressor, que ao passar dos anos foi sendo lentamente incorporada” (VALADARES, 2007, p. 238).

Em nossa pesquisa, a discussão acerca dos cristãos-novos esteve quase a todo momento atrelada à atuação do Santo Ofício, principalmente no que se refere às perseguições sofridas por eles. Para além dos dados apresentados por Novinsky (2009), Carvalho (1992), e, por outros autores aqui relacionados, as prisões realizadas pelos membros do Santo Ofício ocorreram em diferentes regiões, acentuando-se em alguns períodos, como apontou Levy (2008: 177), após a reconquista feita pelos portugueses e a expulsão dos holandeses no nordeste da colônia.

Sendo assim, fazemos a mesma pergunta colocada por Julia (2001: 37), quando discute sobre o papel da escola, ou seja, “quais são os poderes reais da escola nas sociedades onde não existe uma religião majoritária, mas onde desmoronam também as esperanças de uma regulação comum dos costumes por uma crença comum, uma religião “civil”, quer se trate da fé na nação, no progresso ou no triunfo do proletariado?”

Sabidamente o autor entende que na sociedade em que vivemos, a escola deve, segundo ele “repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe” (Idem, *ibidem*).

Em se tratando das escolas judaicas, o ensino do judaísmo por meio da Cultura Judaica, nos parece algo muito mais relacionado à preservação de uma memória e de uma identidade, do que algo relacionado a uma finalidade religiosa. Essa ideia estaria associada ao fato de que “enquanto a cultura brasileira cultiva o esquecimento, a cultura judaica se sustenta na lembrança” (SORJ, 2008, p. 14).

Os motivos que nos levam a compreender a escola judaica dessa forma estariam relacionados ao fato de que, conforme já apontamos, as escolas judaicas seguem o mesmo princípio adotado pelas escolas em Israel que primam por uma educação voltada para a diversidade. Trzonowicz (2006, p. 43), aponta para um esforço existente por parte das instituições de ensino judaico de São Paulo pela integração da pluralidade que é a característica principal desse modelo. Depois, em

se tratando das disciplinas ligadas ao ensino do judaísmo, essas ocorrem, exceto pelo ensino da língua hebraica, externamente daquelas que compreendem o currículo oficial, e, dessa forma, não se limitam apenas ao currículo judaico. As matérias exigidas pelo Ministério Público brasileiro são cumpridas. Inclusive, se tomarmos como exemplo o Ensino de História, este ocorre do mesmo modo que as outras escolas, utilizando-se de obras didáticas comuns as demais como é o caso do *Cheder*, conforme pudemos constatar¹⁴².

Nesse sentido, entendemos a organização escolar judaica como aquela que procura manter e consolidar, assim como a comunidade judaica em geral um sistema institucional que proporciona continuidade às suas tradições de valorização do ensino judaico, de solidariedade comunal e de apoio ao Estado de Israel (SORJ, 2008, p. 16). Isso não implica na obrigatoriedade do ensino religioso, por exemplo.

O ensino da cultura judaica apresenta-se como uma polêmica dentre os membros da comunidade preocupados com um ensino de qualidade ou, no caso, dos judeus que fazem questão da continuidade de sua tradição, pela preservação da identidade, mas essa é uma discussão que deixaremos para uma outra ocasião, tendo em vista a sua importância para aqueles que dedicam-se ao estudo da Educação judaica no Brasil.

No capítulo 3, procuramos dialogar as obras utilizadas tanto no contexto da rede privada quanto pública de nosso sistema, de forma a apontar as diferenças e aproximações entre uma escrita e outra, lembrando que se tratavam de manuais que foram elaborados em diferentes temporalidades. Nos chamou a atenção o fato de que aquelas produzidas na década de 1980, trouxeram os neocristãos logo no início da narrativa, dando a eles uma representatividade que não encontramos naquelas que remetem-se aos dias de hoje. Essas, mais do que as primeiras, nos causaram preocupação no sentido de que apesar de se fazerem presentes na escrita proposta, parecem de fato operar no “vazio”. Sobre aquelas que se “arriscam” mais, ou seja, que procuram dar uma dimensão maior acerca da presença israelita na colônia encontramos alguns desencontros temporais e

¹⁴² Do 6º ao 8º ano são adotados as obras referentes ao Projeto Radix de Cláudio Vicentino e para o último ano do Ensino Fundamental II, é utilizada a coleção de Conceição Cabrini, Roberto Catelli e Andréa Montellato, com a obra História Temática.

espaciais, além de alguns estereótipos que como já discutimos aqui, persistem na “memória dos vencidos”.

Também, em comparação com a escrita encontrada nos textos produzidos e aplicados na escola *Cheder*, a qual sabemos tratar-se de um material diferenciado, porém, somente em relação ao público ao qual é destinado, tendo em vista que se trata de um processo de seleção e didatização, não há passagem alguma que se refira à atuação da Inquisição no Brasil, ainda que tenha modificado e transformado a vida dos muitos acusados de heresia por ela, como foi o caso dos cristãos-novos.

Talvez, a razão para que se tenha interesse no estudo dos neocristãos no Brasil, para essa instituição, e por outras de cunho judaico, ocorre porque a “memória desta identidade cristã-nova, ainda que tenuemente, sobreviveu no país”, “o judeu estava, porém, patente, no seu temperamento, nos seus hábitos, na sua figura” (VALADARES, 2007, p. 264).

Assim como Rossi (2010, p. 16), entendemos que “a reevocação não é algo passivo, mas a recuperação de um conhecimento ou sensação anteriormente experimentada”. Porém no caso do Brasil, dos livros didáticos que chegam às escolas, a identidade judaica disseminada entre os brasileiros é ignorada.

É fato que grande parte dos descendentes de cristãos-novos integrou-se à população geral, o que levou em muitos casos ao esquecimento de suas origens. No entanto, uma minoria desta “ascendência e portadora da cultura cristã-nova”, sobreviveu e tenta atualmente com muita dificuldade, inserir-se em comunidades judaicas (VALADARES, 2007, p. 279-280).

Uma outra dificuldade em trazer à tona a presença neocristã no Brasil colonial, estaria relacionada à uma educação cristã impregnada na cultura escolar, e que limita a presença de outros grupos na formação de nossa sociedade. Também tratar do cristão-novo, implica remeter-se a ação da Inquisição na América Portuguesa, assunto esse que não é mencionado na maior parte dos livros didáticos brasileiros.

O que estamos tentando mostrar é que o ensino no Brasil embora tido como laico, está impregnado pela força que a influência cristã exerce sobre o mesmo. Na realidade, com a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, ratificação legal ocorrida recentemente, essa questão nos faz

repensar sobre a concepção que se tem de Estado laico (CAVALIERE, 2007, p. 304).

Embora as Leis de Diretrizes e Bases da Educação reafirmem em seu contexto ser a matrícula no ensino religioso facultativa – no caso a oferta sim, é obrigatória - o ensino em questão não é dirigido a todos os credos, mas somente ao católico. Tal observação fica clara, quando Carlos Roberto Jamil Cury (2004, p. 186), chama a atenção para a redação do art.33, da lei no 9.475/97, ou seja, “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão”.

Num contexto democrático, onde se preza pela liberdade de culto e onde a diversidade religiosa é presente desde os tempos de colônia, não faz sentido atribuir ao ensino religioso a função de formar cidadãos. Na realidade “desde a proibição do ensino religioso nas escolas oficiais em 1891, a Igreja católica se empenhou no restabelecimento desta disciplina ora no âmbito dos estados, ora no âmbito nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais” (Idem, p. 188).

O que vimos acontecer quando sancionada a lei que determinou a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas foi uma estratégia bem sucedida da Igreja Católica em sobreviver à separação do Estado, bem como a violação da própria constituição brasileira. Em entrevista à Revista Nova Escola, Roseli Fischmann, criticava a ação do governo afirmando que “o documento assinado pelo presidente da República prevê vários privilégios para a Igreja Católica”, ressaltando ainda ser um caso de preferência por uma determinada religião (NOVA ESCOLA, 2009, p. 22).

O ensino ocorre no horário “normal” da escola pública e não como uma matéria extracurricular, como ocorre na escola judaica em relação às disciplinas voltadas para o ensino do judaísmo, o que nos leva a questionar a laicidade do Estado.

Compreendendo que o livro didático é parte da cultura material escolar que está entre os elementos que subsidiam o ensino e a aprendizagem, é necessário analisá-lo sobre a mesma ótica da cultura escolar, isto é, atentando para “as relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p. 9).

É muito difícil, por exemplo, e até incompatível, pensar numa escola mais democrática, que assumi a heterogeneidade em seu espaço, se a ação da

Igreja Católica sobre o sistema educacional brasileiro, agora sob um discurso velado, acaba promovendo entre os alunos, uma identidade cristã, e, por outro lado, excluindo outras.

A presença dos cristãos-novos no Brasil continuará sendo desconsiderada nos livros didáticos, enquanto a cultura escolar aqui existente for pautada num ensino que de certo modo mantém-se cristão.

FONTES

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 10 volumes.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 20 outubro. 2011.

CAMPOS, Raymundo Carlos Bandeira. **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1983.

CATELLI, Junior Roberto. **História: texto e contexto**. São Paulo: Scipione, 2007.

LEVY, Daniela. **São Paulo colonial e os bandeirantes de origem judaica**. LEI-USP. Novembro 2011, p. 1-5.

_____. **Judeus, cristãos-novos e calvinistas durante a ocupação holandesa no Brasil**. LEI-USP. Novembro 2011, p. 1- 6.

_____. **Nas selvas brasileiras: marranos constroem as primeiras vilas do ouro**. (Minas Gerais – séc. XVIII). LEI-USP. Novembro 2011, p. 1- 2.

_____. **A inquisição na Bahia**. LEI-USP. Novembro 2011, p. 1- 2.

MEZAN, Renato. **Caminhos do povo judeu**. São Paulo, 2ª edição: Editora Renascença, 1974. Vol III.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo, n.4, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/acordo-ensino-religioso-504521.shtml>>. Acessado em: 12/12/2011.

OLIVEIRA, Maria da Conceição C.; MIUCCI, Carla; SANTOS, Andrea Paula. **História em projetos: velhos mundos e mundos novos: encontros e desencontros – do século XV ao XVIII**. São Paulo: Ática, 2007.

PARANÁ (e), Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Médio/ Vários autores. **Livro didático público: história**. s/edição. Curitiba: Seed/Pr. 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino médio**. Curitiba: SEED, 2008. SEED-PR. Diretrizes Educacionais do Ensino Médio. Disponível em: <www.seed.pr.gov.br>. Acessado em: 20 de novembro de 2011.

PEDRO, Antônio; LIMA, Lizânias Souza de; CARVALHO, Yone. **História da civilização ocidental**. Integrada. Geral e do Brasil. São Paulo: FTD, 2005.

SILVA, Francisco de Assis; BASTOS, Pedro Ivo de Assis. **História do Brasil: colônia, império e república**. São Paulo: Moderna, 1983. TRIBUNA JUDAICA. São Paulo, Nov. 2011, p. 10 - 11.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de história: a criação da tradição e o código disciplinar. In: FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti (orgs.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

_____. **A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula**. In: Monteiro, Ana Maria e outros (orgs). Ensino de História. Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

_____. Processos de construção do saber histórico escolar. **História & Ensino** (UEL), Londrina, 2005.

_____. Conhecimento histórico e ensino de história: a produção do conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, M.A.; CAINELLI, M. R. (Org.). **Perspectiva do ensino de história III**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

_____. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: Circe Maria F. Bittencourt (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. **Dialética do Esclarecimento – fragmentos filosóficos**. Rio: Zahar, 1985.

ALEXANDRE, Frida. **Memórias da primeira colônia judaica no Rio Grande do Sul**. Filipsen. São Paulo: Editora Fulgor Limitada, 1967.

ALMEIDA, Jozimar Paes de. A difusão do conhecimento científico sobre meio ambiente nos livros didáticos de História. In: **História & Ensino**. Londrina, Ed. UEL, Revista do Laboratório de Ensino de História 2005, p. 75-94.

ASSIS, Angelo Adriano Faria de. Inquisição, religiosidades e transformações culturais: a Sinagoga e a sobrevivência do judaísmo feminino no Brasil colonial – Nordeste, séculos XVI – XVII. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo: 2002.

_____. A história excluída: o uso dos cronistas e fontes inquisitoriais para um novo olhar sobre a história colonial. In: **VI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTORIA – 10 anos: um Balanço**, 2003, Londrina. 10 anos: Um Balanço, 2003.

_____. Casas dissimuladas de Israel nos trópicos: sinagogas clandestinas no Brasil Colonial vistas a partir da documentação do Santo Ofício da Inquisição. In: **Anais do III Encontro Nacional do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro: história, memória e identidade**. Belo Horizonte: Instituto Histórico Israelita Mineiro: Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, 2004. p. 63-76.

_____. Ruim cristão e mal judeu: a Inquisição no Brasil colonial e o processo contra João Nunes Correia. In: **PROHAL MONOGRÁFICO**. Revista del Programa de Historia de América Latina. Buenos Aires, 2008, p. 04 –05.

_____. A Torá na Terra de Santa Cruz. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, 2010, p. 18 – 20.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ASHERI, Michael. **O judaísmo vivo: as tradições e as leis dos judeus praticantes**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1995.

AVRITZER, Marcos. Conflitos ideológicos dentro do Judaísmo e seu reflexo na vida comunitária belorizontina. In: **Anais do III Encontro Nacional do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro: história, memória e identidade**. Belo Horizonte: Instituto Histórico Israelita Mineiro: Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, 2004. p.77-84.

AZEVEDO, Cecília da Silva. Identidades compartilhadas: a identidade nacional em questão. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

AZZI, Riolando. **A cristandade colonial: mito e ideologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BARBOSA, Luiz Alberto. **Resistência cultural dos judeus no Brasil**. Dissertação de mestrado. Goiânia: 2006.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História: do Geral ao Local, Relevância e Significado. In: **Seaculum – Revista de História**. João Pessoa, 2006.

BAZCO, Bronislaw. Imaginação Social. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, vol. 5, 1985. p. 298-332.

BEN-DROR, Graciela. As elites Católicas do Brasil e sua atitude em relação aos judeus (1933-1939). In: **O anti-semitismo nas Américas: memória e história**. Maria Luiza Tucci Carneiro (org.). – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2007, 207-242.

BEL BRAVO, María Antonia *et al* **Diáspora Sefardí**. Madrid: Mapfre, 1992.

BELLOTTI, Karina Kosicki. Identidade, alteridade e religião na historiografia colonial. In: **Revista de História e Estudos Culturais**. Campinas: UNICAMP, 2005.

BENJAMIN, WALTER. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEZERRA, Holien Gonçalves; DE LUCA, Tânia Regina. Em busca da qualidade PNLH História – 1996 – 2004. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho**. São Paulo: Editora Loyola, 1990.

_____. **O saber histórico em sala de aula**. SP: Contexto, 1997.

_____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Produção didática da História. In: **Revista de História**. São Paulo: 2011.

BOGACIOVAS, Marcelo Meira Amaral. **Tribulações do povo de Israel na São Paulo colonial**. Dissertação de mestrado apresentada no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2006.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: **Vozes**, 1999, 2ª edição. p. 71-79.

BOSCHILIA, Roseli Terezinha. Igreja e educação no Brasil no século XIX. In: **III Seminário Nacional Religião e Sociedade: o espaço do sagrado no século XXI**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2006. v. 1.

_____. A escola, o ensino e o rito: cultura escolar e modernidade. In: Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.). **Escola e modernidade: saberes, instituições e práticas**. Campinas: Alínea, 2004, v. 1, p. 127-138.

BUENO, João Batista Gonçalves. Tecendo reflexões sobre imagens pictóricas (do final do século XIX e início do século XX) utilizadas nos livros didáticos no Brasil. In: **IV Seminário Perspectivas de Ensino de História**, 2001, Ouro Preto. IV Anais de IV Seminário Perspectivas de Ensino de História, 2001.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Editora Unissinos, 2003.

CAIMI, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita Adenir Policarpo; Diehl, Astor (orgs.). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CALVO, Julia; COSTA, Daniel de Souza. Judeu-brasileiro ou brasileiro-judeu: reflexões sobre os imigrantes judeus e seus descendentes no Brasil. In: **Anais do IV Encontro Nacional do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro: história, memória e identidade: 300 anos de nascimento de Antônio José da Silva, o judeu**. São Paulo: Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, 2008. p. 237-246.

CAMPAGNANO, Anna Rosa. **Judeus de Livorno: sua língua, memória e história**. São Paulo: Humanitas, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2000.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **Preconceito racial em Portugal e Brasil colônia: os cristãos-novos e o mito da pureza de sangue**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **O anti-semitismo na era Vargas: fantasmas de uma geração (1930 – 1945)**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Cidadão do mundo: o Brasil diante do Holocausto e dos judeus refugiados do Nazifascismo (1933-1948)**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2010.

CARVALHO, Flávio Mendes. **Raízes judaicas no Brasil: o arquivo secreto da inquisição**. São Paulo: Nova Arcádia, 1992.

CARVALHO, Francisco Moreno de. O Brasil nas profecias de um judeu sebastianista: os “aforismos” de Manuel Bocarro Francês/ Jacob Rosales. In: GRINBERG, Keila (org.). **Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p.113-135.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Pensamentos fundadores na educação religiosa do Brasil colônia**. 2006. Disponível em <www.histedbr.fae.unicamp.br>. Último Acesso: 10/11/2011.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de doutorado apresentada no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2007.

_____. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. In: **Emquestão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, pp. 281-312, jul-dez/2005.

CATEN, Artemio Tem. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE: Cascavel, 2010.

CERQUEIRA, Patrícia Conceição Borges Franca Fialho. As representações da vida/morte em “O santo inquerito”: a identidade resistência/rendição dos cristãos-novos. In: **XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, interações, convergências**. São Paulo: 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. In: **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro: 2007. p. 303- 332.

CERRI, Luis Fernando. Recortes e organizações de conteúdos históricos para a educação básica. In: **Antíteses**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, pp. 131-152.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Angela Ribeiro. Notas e demandas sociais de representação e os livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. (org.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. 01 ed. Natal: EDUFRRN, 2007, vol. 01, p.75 – 86.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz. **Escola, cultura e saberes escolares**. Ed. FGV, Rio de Janeiro, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria M. Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

_____. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 97-113.

CHELOTTI, Marcelo Cervo. Reterritorialização e identidade Territorial. In: **Sociedade & Natureza**. Uberlândia, 2010.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 2000.

CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. Educação & Pesquisa. set./dez 2004.

COELHO, António Borges. Cristãos-novos, judeus portugueses e o pensamento moderno. In: NOVAES, Adauto (Org.) **A descoberta do homem e do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CORRÊA, Ana Cláudia Pinto. Memória e identidade: ser judeu na lembrança e na vivência. In: **Anais do IV Encontro Nacional do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro: história, memória e identidade: 300 anos de nascimento de Antônio José da Silva, o judeu**. São Paulo: Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, 2008. p.159-168.

COUTO, Regina Célia do. Práticas pedagógicas, ensino de história e multiculturalismo: uma perspectiva de currículo. In: **IV Seminário Perspectivas do Ensino de História**, 2001, Ouro Preto/MG. IV Seminário Perspectiva do Ensino de História, caderno de resumos. Ouro Preto: UFOP, 2001. V. I. p. 48-49.

CUNHA, Maria de Fátima. Cantando o Brasil pós-64. In: **História e Ensino**. Londrina, Ed. UEL, 1995.

_____. “Aprendi com a prática e continuo aprendendo”: os professores de história e o uso do livro didático na região norte do Paraná. In: **Revista Patrimônio e Memória**. São Paulo, Assis: UNESP, 2010.

CYTRYNOWICZ, Roney. Cotidiano, imigração e preconceito: a comunidade judaica nos anos 1930 e 1940. In: **Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade**. GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 285-314.

_____. ZUQUIM, Judith. **Renascença 75 anos/ 1922-1997**. São Paulo: Ed. Renascença, 1997.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **A cultura no plural**. Papiros, São Paulo, 2003.

_____. **A Escrita da história**. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 2002.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O livro de ouro da história do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

DELUMEAU, Jean. **A História do medo no ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FALBEL, Nachman. **Judeus no Brasil: estudos e notas**. São Paulo. Humanitas: USP, 2008.

_____. **Literatura ídiche no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2009.

FERNANDES, Neusa. Crimes de judaísmo em Ouro Preto. In: **Anais do III Encontro Nacional do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro: história, memória e identidade**. Belo Horizonte: Instituto Histórico Israelita Mineiro: Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, 2004. p.85-90.

FERRAZ, Francisco César Alves. Os livros didáticos e a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial. **Luso-Brazilian Review**, v. 47, p. 11-39, 2010.

_____. A documentação inquisitorial como fonte para a genealogia Texto apresentado na **ASBRAP (Associação Brasileira de pesquisadores de História e Genealogia)**, 2000.

FLEITER, Bruno. “Gentes” de Nação: judeus e cristãos-novos no Brasil holandês. In: **Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade**. GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, 65 – 85.

_____. Circulação de obras antijudaicas e anti-semitas no Brasil Colonial. In: **O anti-semitismo nas Américas: memória e história**. Maria Luiza Tucci Carneiro (org.). – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2007, 63-82.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. São Paulo: Papiros, 1993.

_____. Livro didático de História e Geografia: abolir, complementar ou diversificar? In: **Ensino em Re-vista**. Uberlândia: 1998.

_____. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2003.

_____. A constituição dos saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação básica. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo Souza de (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2004.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Portugal, Veja/Passagens, 2002.

FRANCO, Aléxia Pádua. O impacto das atuais políticas públicas para o livro didático nas pesquisas acadêmicas, na produção dos livros e no cotidiano escolar. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR, Décio. **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. São Paulo: 2003.

FUNARI, Pedro Paulo. Fontes Arqueológicas. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa. “Exercícios com documentos” nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica. In: ROCHA, Helenice e outros (orgs.). **A história na escola**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso et al (Org.) **O historiador e seu tempo**. São Paulo: EDUNESP, 2008.

GATTI JR, Décio. Estado, currículo e livro didático de História no Brasil. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisa e ensino**. Natal, Ed. UFRN, 2007.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti (orgs.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de história. In: NIKITIUK, Sônia M. L. (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1999.

GEERTZ, Clifford: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GLASMAN, Jane Bichmacher. Presença judaica na língua portuguesa: expressões e dizeres populares em português de origem cristã-nova ou marrana. In: **VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia - Língua Portuguesa e Identidade**: Marcas Culturais. Rio de Janeiro: 2005.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Aprendendo com os livros didáticos: um breve depoimento. In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros didáticos de história e geografia**: avaliação e pesquisa. São Paulo: cu Dissertação de Mestrado Itura Acadêmica, 2006.

GONÇALVES, Edvaldo Sapia; GIMENEZ, José Carlos. A mesa do marrano: identidade e memória judaica no Brasil Colonial. In: **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, Ano II, n. 5, 2009.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro. Casa da Palavra FAPERJ. 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental do Paraná: revisitando a qualidade e a avaliação. In: **Psicologia em estudo**. Maringá, 2004, p. 309-318.

GUTFREIND, Ieda. A atuação da Jewish Colonization Association (JCA) no Rio Grande do Sul: a Colônia Philippon. In: **Webmosaica Revista do instituto cultural Judaico Marc Chagall**. Porto Alegre, 2009.

GRINBERG, Keila (1997). A construção da identidade étnica na escola judaica: um estudo de caso. In: LEWIN, Helena. (Org.). **Judaísmo**: memória e identidade. Rio de Janeiro: EDUERJ.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HELLER, Reginaldo Jonas. **Diáspora atlântica**: a nação judaica no Caribe, séculos XVII e XVIII. Tese apresentada à Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2008.

HERMANN, Jacqueline. As metamorfoses da espera: messianismo judaico, cristãos-novos e sebastianismo no Brasil colonial. In: GRINBERG, Keila (org.). **Os judeus no Brasil**: inquisição, imigração e identidade. Keila Grinberg (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 87 - 111.

HOBBSAWM, Eric. O sentido do passado. In: **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUTZ, Ana. **Os cristãos-novos portugueses no tráfico de escravos para a América Espanhola (1580-1640)**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Econômico. Campinas: Unicamp, 2008.

J. AMADOR DE LOS RÍOS. **Historia social, política y religiosa de los judíos de España y Portugal**. eds. Aguilar, 2.a ed., Madrid 1973, pgs. 456-550.

JONES, Siân. Categorias históricas e práxis da identidade. In: FUNARI, P. P. A., ORSER JR, C.E., SCHIAVETTO, S .N. O. (ogres.) **Identidade, cultura e poder**. SP: FAPESP/Annablume, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista brasileira de História da Educação**. Campinas, 2001.

KAYSERLING, Meyer. **História dos judeus em Portugal**. São Paulo: Pioneira, 1971.

KNAUSS, Paulo. Ensino Médio no Brasil de hoje. FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti (orgs.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

LAUB, Claudia Judite. Os judeus na Alemanha antes da imigração. In: **Em terras gaúchas: a história da imigração judaico-alemã**. BLUMENTHAL, Gladis Wiener (org.). Porto Alegre: Sociedade Israelita Brasileira de Cultura e Beneficência, 2001.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: 1999.

LEFORT, Claude. **As formas da história**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

LESSER, Jeffrey H. Imigração Judaica no Rio de Janeiro. In: **Heranças e lembranças: imigrantes judeus no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. ARI: CIEC:MIS, 1991.

_____. Judeus salvam judeus: os estereótipos e a questão dos refugiados no Brasil, 1935 – 1945. In: **Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade**. GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 315- 334.

LEVY, Daniela Toledo. **Judeus e marranos no Brasil holandês: pioneiros na colonização de Nova York (século XVII)**. Dissertação de Mestrado em História: USP, 2008.

LIMONCIC, Flávio. Um mundo em movimento: a imigração asquenaze nas primeiras décadas do século XX. In: **Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade**. GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.254-286.

LIPINER, Elias. **Santa inquisição: terror e linguagem**. Rio de Janeiro, Ed. Dromedário, 1977.

LOPES, Luiz Paulo Moita da. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. LOPES, Luiz Paulo Moita da (org.). São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

MAGALHAES, Isabel Allegro de. **História e antologia da literatura portuguesa: século XVI**. Fundação Calouste Gulbenkian, Coimbra, 2003.

MALAMUD, Samuel. **Documentário**: contribuição à memória da comunidade judaica brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

MANDELELERT, Diana da Veiga. **Pais na gestão da escola**: mudaram as relações? uma análise sociológica de uma instituição judaica. Dissertação de mestrado em educação. PUC-Rio. Rio de Janeiro: 2005.

MARQUES, J. O. de Almeida. Voltaire e um episódio da história de Portugal. **Meditações: Revista de Ciências Sociais**. Londrina. Vol. 9 n. 2, 2004.

MARTINS, Cláudia Regina Kawka. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: práticas de professores. In: **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR. 2001. p. 197-213.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro. Casa da Palavra FAPERJ. 2003.

MIGUEL, Luis Felipe. Retrato de uma ausência: a mídia nos relatos da história política do Brasil. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2000.

MIRANDA, Sonia Regina. Ensino de História, tecnologias digitais e aprendizagens históricas: desafios de formação em novas (e velhas) questões de trabalho. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR, Décio. **Perspectivas do ensino de história**: ensino, cidadania e consciência histórica. Uberlândia: Edufu, 2011.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tânia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2004.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem**: professor x livro didático. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História e história cultural: diálogos possíveis. In: SOIHET, Rachel e outros (orgs.). **Culturas políticas**: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

_____. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

MONTEIRO, Lucas Maximiliano. O livro das confissões da Bahia e suas possibilidades de pesquisa: uma análise das narrativas dos cristãos-novos (1591-1592). In: **Vestígios do passado**: a história e suas fontes. IX Encontro Nacional de História. Rio Grande do Sul: 2008.

MONTEIRO, Yara Nogueira. Anti-semitismo na América Espanhola. In: **O anti-semitismo nas Américas**: memória e história. Maria Luiza Tucci Carneiro (org.). – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2007, 39-63.

MORAIS, Grinaura Medeiros de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Livro, leitura, imagens e sentidos. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, vol. 01, p. 123-132.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Identidade social e o ensino Fundamental: leituras, práticas e representações sociais. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de ensino de história. Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p.879-887.

MORENO, Jean Carlos. Ensino de História e Construção de Identidades: Dilemas Persistentes. In: **Regiões, imigrações, identidades: XII Encontro Regional da ANPUH PR, 2010, Irati**. Anais do XII Encontro Regional de História e VI Semana de História: Regiões, imigrações, identidades. Irati: ANPUH / UNICENTRO, 2010.

MOTA, Lucia Silva da. **A família Mesquita em Portugal e em terras de Piratininga**. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo: 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O mito da conspiração judaico-comunista. In: **Revista de história**. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0034-3091998000100007&script=sci_arttext>. Acessado em 23/12/2011.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

_____. História que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil. In: **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo Souza de (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2004.

_____. Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história. In: ROCHA, H.A.B.; REZNIK, L. MAGALHÃES, M. de S. **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

NOVINSKY, Anita Waingort. **Cristãos-novos na Bahia: a inquisição**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. Ser marrano em Minas Colonial. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo: ANPUH/ Humanitas Publicações, vol.21, n^o 40, p. 161 - 176. 2001.

_____. Marranos e a Inquisição: sobre a Rota do Ouro em Minas Gerais. In: **Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade**. GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.161-199.

_____. Novos elementos para a história de São Paulo Paulistas cristãos-novos contra os jesuítas. In: **REVISTA USP**. São Paulo, 2005, p. 96-104.

_____. Anti-semitismo, os marranos e a fluctuatio animi. In: **O anti-semitismo nas Américas: memória e história**. Maria Luiza Tucci Carneiro (org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2007, 63-82.

_____. **Inquisição: prisioneiros do Brasil, séculos XVI a XIX**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

OLIVAL, Fernanda. Rigor e interesses: os estatutos de limpeza de sangue em Portugal. In: **Cadernos de Estudos Sefarditas**, Lisboa, 2004.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti. A zona do indeterminado: pensando autor, autoria, produção e consumo de livros didáticos. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs.). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal: EDUFRN, 2007, vol. 01, p. 67 - 73.

_____. Hermenêuticas de uma história ensinada: os livros didáticos de história e a produção de saberes diferenciados. In: **VI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA - 10 anos: um Balanço**, 2003, Londrina. 10 anos: Um Balanço, 2003.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Múltiplas vozes na construção do PNLD**. In: Edufu, 2011.

OMEGNA, Nelson. **Diabolização dos judeus: "martírio e presença dos sefardins no Brasil colonial"**. Rio de Janeiro: Record, 1969.

ORLANDO, Evelin de Almeida; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A Igreja Católica e a Educação Brasileira: Álvaro Negromonte e o Discurso de Moralização da Nação. In: **Scientia Plena**. Sergipe, 2007.

PAICE, Edward. **A ira de Deus: o grande terremoto de Lisboa 1755**. Casa das letras, Lisboa, 2009.

PAIM, Elison Antonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo Souza de (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad: FAPERJ, 2004.

PRADO, Eliane Mimesse. Sugestões Metodológicas dos Currículos Oficiais para o ensino de História. In: **Ariús**. Campina Grande, v. 16, n. 1/2, p. 99 -107, jan./dez. 2010.

PERNIDJI, Joseph Eskenazi. **A saga dos cristãos-novos**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

PINA MARTINS, José V. de. Consolação às Tribulações de Israel de Samuel Usque: Alguns dos seus aspectos messiânicos e proféticos. Uma obra-prima da língua e das letras portuguesas. In: **Samuel Usque: consolação às tribulações de Israel**. Edição de Ferrara, 1553. Com Estudos Introdutórios por Yosef Hayim Yerushalmi e José V. de Pina Martins. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989, p. 125-404.

PINTO JR., Arnaldo. **Professor Joaquim Silva, um autor da história ensinada do Brasil: livros didáticos e educação moderna dos sentidos (1940-1951)**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PÓVOA, Carlos Alberto. **A territorialização dos judeus na cidade de São Paulo: a migração do Bom Retiro ao Morumbi**. Tese de doutorado em Geografia Humana. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo: 2007.

RAMOS, Frank dos Santos. O paradoxo da América Católica: Kahal Kodosh Zur Israel: a primeira comunidade judaica legal no Novo Mundo. In: **Desvelando o poder: histórias da dominação: estado, religião, sociedade**. Ed. Vício de Leitura. Rio de Janeiro: 2007.

_____. Kahal Kodosh Zur Israel e os Askamots: as ordenações da primeira comunidade judaica legal das Américas. In: **Anais do III Encontro Nacional do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro: história, memória e identidade**. Belo Horizonte: Instituto Histórico Israelita Mineiro: Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, 2004. p.13-20.

RAMOS, Marcia Elisa Teté. Identidade nacional nos Parâmetros curriculares nacionais. In: **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de ensino de história. Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005, p.902-908.

_____. O ensino de história e a questão do multiculturalismo depois dos parâmetros curriculares nacionais. In: CERRI, Luis Fernando (org). **Ensino de histórias e educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em Parâmetros: o ensino de história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. In: **Mneme**, Caicós (RN), 2004.

RICOEUR, Paul. **Interpretações e Ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

RIO, João. **As Religiões no Rio**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1976. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000185.pdf>>. Acessado em: 23/12/2011.

RODRIGUES, Aldair Carlos. **Sociedade e inquisição em Minas colonial: os familiares do Santo Ofício (1711 - 1808)**. Dissertação de mestrado apresentada no Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2007.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. São Paulo: UNESP, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno e GÓMEZ, Alberto Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, José Gonçalves. **Os cristãos-novos**: povoamento e conquista do solo brasileiro (1530-1680). São Paulo, Pioneira, 1976.

_____. **Os cristãos-novos e o comércio no Atlântico Meridional**: com enfoque nas capitais do Sul, 1530-1680. São Paulo, Pioneira, 1978.

_____. **Os cristãos-novos em Minas Gerais durante o ciclo do ouro (1695-1755)**: relações com a Inglaterra. São Paulo: Pioneira, 1992.

SANTOS, João Henrique dos. Existentes, mas não cidadãos: o status jurídico dos judeus no Brasil Holandês (1630-1654). In: **Judaísmo e modernidade**: suas múltiplas inter-relações. LEWIN, Helena (Org.). Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: www.centroedelstein.org. Acessado em: 22/12/2011.

_____. A inquisição calvinista: o Sínodo do Brasil e os judeus no Brasil holandês. In: **Anais do III Encontro Nacional do Arquivo Histórico Judaico Brasileiro: história, memória e identidade**. Belo Horizonte: Instituto Histórico Israelita Mineiro: Arquivo Histórico Judaico Brasileiro, 2004, p. 21-36.

SARAIVA, António José. **Inquisição e cristãos-novos**. Lisboa: Editorial Estampa 1994.

SCHWARTZMAN, Simon. A política da Igreja e a educação: o sentido de um pacto. In: **Religião e Sociedade**. Ed. FGV. Rio de Janeiro: 1986, p.5-127.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. In: **HISTEDBR 20 anos: Navegando na história da educação brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006. Não paginado. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>. Acesso em: 10 outubro. 2011.

SEVERS, SUZANA. Memória e religiosidade marrana na Bahia colonial. In: **Revista de Humanidades. Anais do II Encontro Internacional de História Colonial UFRN**. Caicó (RN), 2008.

SCHLESENER, Anita Helena. Políticas públicas do livro didático: a experiência do Paraná. In: **Cadernos de pesquisa**: pensamento educacional. Curitiba, 2008.

SEREBRENICK, Salomão. **Quatro séculos de vida judaica no Brasil (1500-1900)**. Editora Biblos Ltda. Rio de Janeiro: 1962.

SILVA, Fabiany de Cásia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In: **Educar**. Curitiba, 2006.

SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e. **Modos de pensar, maneiras de viver: cristãos-novos em Pernambuco no século XVI**. Dissertação de mestrado em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

SILVA, Lina Gorenstein Ferreira da. Um Brasil subterrâneo: cristãos-novos no século XVIII. In: **Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade**. GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p.137 - 160.

SILVA, Marcos. A redescoberta da identidade judaica no Nordeste brasileiro. In: **Anais da Reunião Equatorial de Antropologia – X Reunião de Antropólogos Norte-Nordeste**. Aracaju: 2007.

SILVA PINTO, Andrea Carla Agnes e. O ensino religioso no contexto histórico escolar de Pernambuco. In: **V Congresso brasileiro de história da educação. O ensino e a pesquisa em história da educação**. ARACAJU : UNIT/ UFSE, 2008.

SILVA, Vitória Rodrigues. **Livros didáticos, concepções de história e de ensino: em busca de uma abordagem global**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2006.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, Lana M.C. e FONSECA, Thaís Nívea de L. e (orgs.). **Inaugurando a história e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. Sabongi e SPOSITO Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de Livros Didáticos no Brasil – Por quê? In: Sposito, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SZNITER, Célia. **Representações do judeu na cultura brasileira: imaginário e história**. Dissertação de Mestrado em Língua Hebraica, Literatura e Cultura Judaicas. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo: 2002.

SORJ, Bernardo. Sociabilidade brasileira e identidade judaica: as origens de uma cultura não anti-semita. In: SORJ, Bila (Org.). **Identidades judaicas no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: www.centroedelstein.org. Acessado em: 22/12/2011.

_____. O judaísmo moderno em perspectiva histórica: do judaísmo rabínico ao judaísmo pós-moderno. In: SORJ, Bernardo; GRIN, Monica (Orgs.). **Judaísmo e Modernidade: metamorfoses da tradição messiânica**. Rio de Janeiro: 2008. Disponível em: www.centroedelstein.org. Acessado em: 21/12/2011.

SOUZA, Grayce Mayre Bonfim. Uma trajetória racista: o ideal de pureza de sangue na sociedade ibérica e na América Portuguesa. In: **POLITEIA: Hist. e SOC.** Vitória da Conquista, 2008.

SOUZA, Laura de Mello e. **Inferno atlântico: demonologia e colonização séculos XVI e XVIII.** São Paulo: Companhia das letras, 1993.

_____. **O diabo e a terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

_____. Aspecto da Historiografia da Cultura sobre o Brasil colonial. In: **Historiografia Brasileira em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2003.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Livros didáticos de história: o passado sempre presente. In: **Revista História e Ensino.** Londrina: UEL, 2009.

STECA, Lucinéia Cunha. **A prática docente do professor de história: um estudo sobre o ensino de História do Paraná nas escolas estaduais de Londrina.** Dissertação de mestrado. Departamento de educação, Londrina, 2008.

TAVIM, José Alberto Rodrigues da Silva. Judeus entre Portugal e Marrocos nos séculos XVI e XVII. Páginas de controvérsias e de entendimentos. In: **Camões. Revista de Letras e Culturas Lusófonas.** Lisboa, Instituto Camões, nºs 17-18 (Novembro) – “Relações luso marroquinas, 230 anos”. Lisboa: 2004, p. 149-165.

TIMBÓ, Isaíde Badeira. Cultura Escolar Migrações e Cidadania. In: **Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação.** Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto), 2008.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. **Relações professor e livro didático de alfabetização.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2009.

TOPEL, Marta Francisca. As leis dietéticas judaicas: um prato cheio para a antropologia. In: **Horizontes Antropológicos,** Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 203-222, 2003.

TRZONOWICZ, Alberto Samuel Milkewit. **Ledor vador: construindo identidades judaicas de geração em geração (Estudo exploratório de casos de famílias e escolas judaicas em São Paulo).** Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo: 2006.

VAINFAS, Ronaldo. **Jerusalém colonial: judeus portugueses no Brasil holandês.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VAINFAS, Ronaldo. e ASSIS, Angelo Adriano Faria. A esnoga da Bahia: cristãos-novos e criptojudaísmo no Brasil quinhentista. In: **Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade.** GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 43– 63.

_____ e HERMANN, J. Judeus e conversos na Ibéria no século XV: sefardismo, heresia, messianismo. In: **Os judeus no Brasil: inquisição, imigração e identidade**. GRINBERG, Keila (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 15 – 41.

VALADARES, Paulo. **A presença oculta: genealogia, identidade e cultura cristã-nova brasileira nos séculos XIX e XX**. Fortaleza: Fundação Ana Lima, 2007.

VESENTINI, Carlos Alberto. Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos A. (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1984.

WIZNITZER, Arnold. **Os judeus no Brasil colonial**. São Paulo, Pioneira: 1966.

WOLFF, Egon; WOLFF, Frieda. **Fatos históricos e mitos da história dos judeus no Brasil**: ensaios, conferências, artigos. Xenon Editora e Produtora Cultural Ltda. Rio de Janeiro: 1996.

YERUSHALMI, Yosef Hayim. A Jewish Classic in the Portuguese Language. In: **Samuel Usque**: consolação às tribulações de Israel. Edição de Ferrara, 1553, com Estudos Introdutórios por Yosef Hayim Yerushalmi e José V. de Pina Martins. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989, p. 15-32.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: identidade nacional e consciência histórica. In: **Cad. Cedes**, Campinas: 2003.

_____. Representações e Linguagens no Ensino de História. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, 1999.

_____. Reflexões sobre as mudanças no Ensino Médio. In: FONSECA, Selva Guimarães; GATTI JR, Décio (orgs.). **Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciência histórica**. Uberlândia: Edufu, 2011.

_____. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – Perspectivas. In: ARIAS, José Miguel Neto (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005, pp. 37-55.

_____. (orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea Editora, 2003, p.109143.