

CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ

GABRIEL DA ROCHA PEREIRA

A LITERATURA DE JORGE AMADO (1930-1945) NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ribeirão Preto

2022

GABRIEL DA ROCHA PEREIRA

A LITERATURA DE JORGE AMADO (1930-1945) NO ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de conclusão de curso de História do
Centro Universitário Barão de Mauá para
obtenção do título de licenciado.

Orientadora: Dra. Milena da Silveira Pereira

Ribeirão Preto

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

P436l

Pereira, Gabriel da Rocha

A literatura de Jorge Amado (1930-1945) no ensino de história/ Gabriel da Rocha Pereira- Ribeirão Preto, 2022.

40p.

Trabalho de conclusão do curso de História do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Dra. Milena da Silveira Pereira

1. Literatura 2. Ensino de história 3. Fontes I. Pereira, Milena da Silveira II. Título

CDU 37.016:930

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB⁸ 9878

GABRIEL DA ROCHA PEREIRA

A LITERATURA DE JORGE AMADO (1930-1945) NO ENSINO DE HISTÓRIA

Trabalho de conclusão de curso de História do
Centro Universitário Barão de Mauá para a
obtenção do título de licenciatura.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dra. Milena da Silveira Pereira
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Me. José Faustino de Almeida Santos
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Me. Yuri Araujo Carvalho
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Ribeirão Preto

2022

Dedico este trabalho aos meus amigos e a minha família.

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer a minha orientadora professora Dra. Milena da Silveira Pereira pela paciência e orientação na construção dessa pesquisa. Agradeço também a todos os professores e amigos do curso de História da Barão de Mauá pelos ensinamentos, todos foram fundamentais nesse percurso da minha primeira graduação.

Agradeço a minha mãe Andréia por sempre estar do meu lado e me incentivar a estudar desde que eu era um menino.

Aos amigos, Mathias e Rafael, o primeiro por me apresentar aos doze anos de idade o livro Capitães da Areia do Jorge Amado, o segundo por me inspirar a cursar História.

“[...] filho de um genocídio cultural e étnico, uma violência que carrega no próprio corpo, na memória ancestral do corpo e, ao mesmo tempo, ter em suas veias o sangue e o idioma do colonizador. É dessa contradição, e justamente habitando essa contradição, que talvez seja possível coexistir e habitar o mundo e a si mesmo. Trazendo essa ideia para a literatura, não mais uma literatura que nega uma série de aspectos relativos à fantasia, à oralidade, às raízes indígenas ou africanas, a estéticas não eurocêntricas, mas uma literatura que integra. Não com o objetivo de construir um híbrido, uma “nova literatura” hegemônica, mas, ao contrário, uma literatura na qual os opostos, os diversos grupos, etnias e visões de mundo coabitam a palavra.”

(Carola Saavedra)

RESUMO

Esse trabalho tem como propósito investigar as possibilidades de uso da literatura amadiana no ensino de História. Para tanto, num primeiro momento, buscamos compreender a historiografia, passando pela filosofia positivista, a ciência do marxismo e da Escola dos Annales, e como estas correntes se desdobraram no campo educacional no Brasil. Além disso, analisamos na educação o ensino tecnicista, alicerçado pela teoria do capital humano, cuja educação é um meio para atender as necessidades do capital; a pedagogia libertadora, embasada no contexto social dos alunos e voltada para a emancipação social deste, a intervenção e a transformação do mundo; e o ensino fundamentado pelos Annales, que amplia as possibilidades de pesquisa e propõem uma gama extensa de documentos, como, por exemplo, uma pintura, uma poesia, um texto literário etc. Desse modo, a metodologia utilizada para levar a cabo a pesquisa foi a análise dos romances do Jorge Amado (1930 a 1945) comparando-os e relacionando-os com a historiografia brasileira do período e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com o intuito de despertar no aluno não somente o gosto pela leitura, mas também pela análise crítica documental, tornando o educando protagonista na reflexão e questionamento da produção do documento, bem como possibilitando outros meios de aprendizado da História do Brasil.

Palavras-chave: Literatura. Ensino de História. Fonte.

ABSTRACT

This work aims to investigate the possibilities of using Amadian literature in the teaching of history. In order to do so, at first, we seek to understand historiography, passing through positivist philosophy, the science of Marxism and the Annales School, and how these currents unfolded in the educational field in Brazil. In addition, we analyzed the technical teaching in education, based on the theory of human capital, whose education is a means to meet the needs of capital; the liberating pedagogy, based on the students' social context and aimed at their social emancipation, the intervention and transformation of the world; and teaching based on the Annales, which expands research possibilities and proposes an extensive range of documents, such as, for example, a painting, a poetry, a literary text, etc. Thus, the methodology used to carry out the research was the analysis of Jorge Amado's novels (1930 to 1945), comparing and relating them with the Brazilian historiography of the period and the National Curricular Common Base (BNCC), with the in order to awaken in the student not only the taste for reading, but also for the critical analysis of documents, making the student protagonist in the reflection and questioning of the production of the document, as well as enabling other means of learning the History of Brazil.

Keywords: Literature. History Teaching. Source.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FONTES HISTÓRICAS: CIÊNCIA, ENSINO E LITERATURA	13
2.1 O uso de fontes na ciência histórica	13
2.2 O uso de fontes no ensino de história.....	17
2.3 A literatura como fonte no ensino de história.....	20
3 A LITERATURA AMADIANA.....	25
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS:	37

1 INTRODUÇÃO

A literatura como possibilidade de conhecimento do passado tem ganhado cada vez mais destaque na produção historiográfica e, inclusive, no ensino da História. Com o objetivo de alavancar as potencialidades do ensino-aprendizagem em sala de aula e diversificar as possibilidades de análise, o propósito desta pesquisa é explorar a literatura de Jorge Amado (1912-2001) produzida entre 1930 e 1945, período que ficou marcado pela segunda fase do modernismo no Brasil e que tem como característica uma forte crítica de cunho social e político. Para tanto, a pergunta norteadora deste estudo tem sido: é possível ministrar aulas de História, no Ensino Fundamental e Médio, por meio da obra amadiana? Em outras palavras, os romances de Jorge Amado contribuem para o ensino de História em sala de aula, como uma espécie de material para subsidiar os docentes em um ensino para além dos modelos tradicionais? (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Jorge Amado foi um escritor baiano, que nasceu em 10 de agosto de 1912. Seu pai, um migrante de Sergipe, foi para Itabuna, no Sul do Estado da Bahia, se tornar um fazendeiro de cacau. Antes de Jorge completar dois anos, sua família foi para Ilhéus, fugindo de uma epidemia de varíola. No litoral sul, ele teve uma proximidade com o mar, um dos personagens centrais de seus livros. Sua instrução literária começou em casa, sendo alfabetizado pela mãe Eulália, que o ensinava por meio da leitura de jornais. Amado concluiu os estudos iniciais em um internato religioso e seu professor de português, padre Luiz Gonzaga Cabral, profetizou que Jorge seria um escritor após ler sua redação intitulada “O mar”. No ano de 1928, Amado fundou a Academia dos Rebeldes, uma associação de jovens literatos que difundia “uma arte moderna, sem ser modernista” adiantando o teor social e realista da geração de 1930 (GOLDSTEIN, 2008).

Em entrevista concedida à escritora Clarice Lispector, Jorge Amado afirma que seus livros são “o que pude fazer”, ou seja, “busco fazê-los o melhor que posso. São rudes, sem finuras nem filigranas de beleza; são, por vezes, ingênuos, sem profundezas psicológicas e sem angústias universais; são pobres de linguagem e muitíssima coisa mais”. São, portanto, “livros simples de um contador de história da Bahia” (LISPECTOR, 2007). Em outro momento da entrevista, Lispector pergunta se Amado gostaria de escrever diferente ou se já estava “comprometido demais com o seu público”. O romancista da Bahia responde:

Eu escrevo como me agrada; não há escritor mais livre neste país. Não tenho compromissos senão comigo mesmo: nem com modas, nem com escolas, nem com circunstâncias, nem com academias, nem com editores, nada. Tenho um único compromisso: com o povo – e não é demagogia, sou o antidemagogo. Com o povo,

porque creio que meu dever de escritor é servi-lo. Quanto ao público, é ele que tem compromisso comigo e não eu com ele (LISPECTOR, 2007).

Com esse compromisso de servir ao povo, Jorge Amado consegue, até os dias atuais, contribuir para a formação do cidadão. Desse modo, como destacado acima, o propósito desta pesquisa é apontar as contribuições da literatura amadiana para o ensino de História em sala de aula. A revolução historiográfica, a propósito, abriu caminhos para uma gama de possibilidades de usos de fontes, como a música, a fotografia, a imprensa, a literatura, entre outras, fornecendo suporte aos historiadores, que por sua vez, se valem desses rastros em diálogo com ensino para os alunos. Ela vai além das tramas políticas, típicas dos positivistas, propiciando a identificação do documento como monumento, isto é, mostrando que ele é algo construído com intenções políticas e não encarnações de verdades absolutas (LE GOFF, 1996). O papel do historiador não é atestar a veracidade do documento e sim o de apontar que o mesmo é um engenho político, instrumento de poder que manifesta pretensões tendenciosas. Assim, o documento não detém o passado, mas sim um jogo de forças transmitido pelas gerações que nos antecederam e pelo momento presente (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

O trabalho com documentos pode ser planejado a partir do ponto de vista de criar e recriar o que somos, dando um sentido autêntico para o ensino de História, criando um elo com a formação de identidade dos educandos e seu contexto histórico que carece ser situado. Ensinar história quer dizer possibilitar aos educandos abordar a historicidade e de entender os condicionamentos socioculturais que são os fundamentos para conhecer-se a si mesmo como sujeito histórico e de suas identidades moldadas pelo tempo histórico. Nós, como educadores da área de História, ensinamos o educando a ler o passado através de suas representações e analisar os discursos para se situarem no presente, que é produto dos conflitos e das lutas do passado. Segundo Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, a construção do conhecimento histórico é complexa, o uso de fontes é fértil desde que o objetivo seja a complexidade e não a facilitação. Não é necessário formar um pequeno historiador, mas, singelamente, ensinar a desconfiar do documento, olhá-lo com criticidade entendendo o contexto em que ele foi construído (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Nesse exame, tendo como base a história cultural, analisaremos o conceito de “fonte literária”, bem como exploraremos cinco obras de Jorge Amado, a saber, *Cacau* (1933), *Suor* (1934), *Jubiabá* (1935), *Mar Morto* (1936) e *Capitães da Areia* (1937), cujas temáticas dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No primeiro capítulo, buscaremos mostrar as fontes históricas a partir das perspectivas historiográficas positivistas, marxistas e da Escola dos Annales, e como isso se

desdobrou no campo educacional. Posteriormente, entraremos nas questões do ensino que, com o positivismo, culminaram em um primeiro momento com a teoria do capital humano, cujo objetivo é atender as demandas do capitalismo; também abordaremos as contribuições marxistas no ensino, com base no pedagogo Paulo Freire, do qual a pedagogia é a criticidade e transformação do mundo. E, por fim, apontaremos como a literatura pode ser inserida no campo educacional como forma de contribuição do processo de ensino aprendizagem.

No segundo capítulo, procuraremos analisar e mostrar como as obras de Jorge Amado possibilitam uma experiência de aprendizagem que dialoga com o ensino de história e a BNCC. Nessa tentativa de aplicar a literatura amadiana no ensino da História, pretendemos analisar conceitos como, por exemplo, mandonismo, luta de classes, greve, trabalhismo e racismo. Assim, os romances amadianos serão tomados como fontes em potencial no ensino de História, com o objetivo de propor uma ferramenta que estimule o educando na investigação histórica (PEREIRA; SEFFNER, 2008). Apresentados tais caminhos e opções, partamos, então, para a tentativa de apreender os potenciais dos escritos de Jorge Amado para o ensino da sala de aula.

2 FONTES HISTÓRICAS: CIÊNCIA, ENSINO E LITERATURA

Neste primeiro capítulo, o principal objetivo é compreendermos as fontes históricas no campo da filosofia e da ciência, debruçando-nos sobre o positivismo, o marxismo e a Escola dos Annales. Em seguida, serão analisados os desdobramentos historiográficos dentro do ensino de história. E, por fim, buscaremos identificar a literatura como fonte e ferramenta para o educador usar em sala de aula como chave de leitura para a compreensão e criticidade histórica.

2.1 O uso de fontes na ciência histórica

No século XIX, Augusto Comte (1798-1857) funda a filosofia positivista. O termo vem de *positiva*, que caracteriza o real frente ao imaginário, o oportuno ao inoportuno, o relativo frente ao absoluto, etc. Para respaldar sua teoria antimetafísica, o autor diz que é no estado positivo que o intelecto humano identifica a inviabilidade de se alcançar noções absolutas, renunciando a questionar o princípio e o fim do universo para ratificar através do raciocínio e observação, leis factuais que contém relações imutáveis de progressão e homogeneidade (RIBEIRO, 1994). Seu método de trabalho é através das observações dos fatos, que segundo os estudos de João Ribeiro

[...] é o método geral de raciocínio proveniente do concurso de todos os métodos particulares (dedução, indução, observação, experiência, nomenclatura, comparação, analogia, filiação histórica) que constitui, segundo Comte, o método objetivo. [...] Comte usa também o que chama de método subjetivo, que resulta da combinação lógica dos sentimentos, das imagens e dos sinais (RIBEIRO, 1994, p. 10).

De maneira geral, sucede a teoria dos três estados, isto é, o estado teológico onde as explicações dos fatos ocorrem de forma transcendental e sobrenatural; estado metafísico-abstracto que explica os fenômenos através de essências ocultas; e o estado positivo-científico, que demonstra e explana pelo meio das leis experimentais provadas. No positivismo, os indivíduos repousam ao topar com a ciência, a sociedade evolui em conformidade com essa lei e as pessoas também fazem parte e caminham junto dessa evolução (RIBEIRO, 1994). Comte separa as ciências abstratas das concretas, ele considera a psicologia como um agrupamento de funções cerebrais. Ribeiro afirma que em relação ao aspecto ontológico

Comte nega as causas eficientes e finais, o infinito e o absoluto, para reconhecer apenas o relativo, o sensível, o fenomenal, o útil. "Tudo é relativo, e isso é a única coisa absoluta" é o axioma fundamental do positivismo. Reduz, assim, toda causalidade a meras relações de simultaneidade e sucessão. E os aspectos sociológico e religioso, que partem desde a divisão dos poderes sociais em material, intelectual e moral, exercidos por uma elite, isto é, os dirigentes. (O Positivismo não aceita as classes com o significado geralmente empregado na atualidade. Aceita sim, que em toda a sociedade, desde a mais primitiva, há dirigentes e dirigidos. Os dirigentes

devem sempre ser os mais capazes, isto é, aqueles que influem na educação e na cultura da espécie humana: são os sacerdotes, os filósofos, os cientistas, os jornalistas, os professores etc., ou melhor, os teóricos que modificam o pensamento dos indivíduos através de sua pregação e de sua conduta moral) (RIBEIRO, 1994, p. 13).

Deste modo, para o autor, a sociedade contém uma cadência evolutiva antagônica com uma revolução violenta, compreendendo-a de forma harmônica. Faz uma comparação e afirma que do mesmo modo que um organismo não muda abruptamente e sim através de uma evolução lenta e gradual, a sociedade também está obrigada a tal ordem. As estruturas sociais são divididas entre duas áreas, a ordem social e a dinâmica social, a primeira diz respeito ao consenso dentro de um conjunto, a segunda as particularidades, sendo essas determinantes para o progresso de todos (RIBEIRO, 1994). Ainda em relação aos fenômenos sociais, Ribeiro diz que

Para Comte, sociologia é a ciência abstrata que estuda os fenômenos dos agrupamentos sociais. A ciência política é a aplicação prática da sociologia, estudando casos particulares, tendo, porém, sempre em mira o ponto de vista moral. A política é a arte de bem aplicar os conhecimentos abstratos da sociologia (saber para prever, a fim de prover) (RIBEIRO, 1994, p. 14).

Por fim, para Comte, a ciência política diz respeito a moral e está atrelada à história do Estado, desembocando na história em preceitos que tem como método de análise uma objetividade e neutralidade, onde os documentos são recebidos de forma neutra pelo historiador que busca primeiramente acertar os fatos e só depois correr o risco de interpretá-los (RIBEIRO, 1994).

Em contrapartida ao positivismo, Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo que desenvolveu uma ciência política que ficou conhecida como materialismo histórico, que procurava fundir no proletariado uma intervenção política revolucionária. Marx notou que, com a ascensão da burguesia, o homem se percebe e descobre-se como um ser social, capaz de apreender a realidade e transformá-la conforme suas ações (NETTO, 2006). Em seus estudos, José Paulo Netto afirma que

[...]é na sociedade burguesa que os homens podem compreender-se como atores e autores da sua própria história. Mas esta é apenas uma possibilidade. Como a sociedade burguesa se funda na exploração e na opressão da maioria pela minoria (e nisso ela não se distingue de sociedades anteriores), a sua dinâmica produz, para legitimá-la minimamente, mecanismos que ocultam estes seus atributos. Tais mecanismos – a alienação e a reificação, conectadas ao “fetichismo da mercadoria”, que Marx estudou especialmente no primeiro capítulo d’O Capital – são necessários: a sociedade burguesa não pode existir sem eles, que acabam por criar uma aparência coisificada da realidade social (NETTO, 2006, p. 17).

Portanto, a partir da chegada no poder pela burguesia, o proletariado pôde se reconhecer como sujeito histórico. Todavia, há diversos mecanismos que buscam ocultar e oprimir essa possibilidade de revolução proletária, como a alienação, que só se torna possível quando se toma as ideias anteriores à práxis (CHAUÍ, 2008). Sobre o materialismo dialético, Netto diz que

[...] é uma teoria geral do ser que, em contraposição à “metafísica”, privilegia o movimento e as contradições e toma o mundo material como o dado primário que, na consciência, dado secundário, aparece como reflexo. O materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da sociedade (NETTO, 2006, p. 54).

Há alguns pontos, porém, a serem elencados. Para o marxista Louis Althusser (1918-1990) a base estrutural econômica é determinante no que diz respeito a superestrutura, isto é, religião, educação, família, imprensa, etc. todos estes campos estariam determinados pela estrutura. Sendo assim, antes da mudança da base, nada poderia ser mudado, pois os “aparelhos ideológicos de Estado” corroboram com o papel de reproduzir a estrutura (base) social por meio da inculcação (DORE, 2006). Em contraponto a essa perspectiva, segundo os estudos de Peter Burke

[...] a fórmula de base e superestrutura era “rígida”, e ele preferia estudar o que chamou de “relações entre elementos no modo de vida como um todo”. Atraía-lhe a ideia de “hegemonia”, ou seja, a sugestão – feita pelo marxista italiano Antonio Gramsci, entre outros – de que as classes dominantes exercem poder não apenas diretamente, pela força e a ameaça da força, mas porque suas ideias passam a ser aceitas pelas “classes subalternas” (BURKE, 2005, p. 37-38).

Complementando a teoria entre base e superestrutura como uma forma dialética e não excludente, as pesquisas de Rosemary Dore afirmam que

[...] Gramsci, nos *Cadernos de cárcere*, chama o marxismo de “filosofia da práxis”. Ali, ele oferece indicações no sentido de que o problema da relação entre sujeito e objeto, consciência e existência, idealidade e materialidade, não tem uma solução metodológica, racional, mas uma solução histórica: teoria e prática, espírito e matéria se unificam dialeticamente no processo histórico. É a partir daí que trata a relação entre estrutura (economia) e superestrutura (ideologia) como uma relação discordante e contraditória num movimento histórico[...] (DORE, 2006, p. 337).

Sendo assim, a finalidade é que as classes populares construam sua hegemonia, isto é, uma direção intelectual e moral da sociedade. Daí a importância do movimento intelectual a fim de difundir novas ideias de mundo, capazes de conscientizar o povo para a mudança do velho para o novo através da práxis (DORE, 2006).

Outra perspectiva é a história nova. O marco desta ciência é a fundação da revista dos *Annales*, com os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, que romperam com o viés da

história factual e passaram a valorizar as histórias das mentalidades, do cotidiano, da arte, até da psicologia social, como componente basilar para a compreensão das transformações vividas pelo homem e seu meio. A partir daí, o documento passa a não conter mais a verdade absoluta, nenhum documento é impoluto, ele é persuadido por sua época e meio. Sobre a ciência histórica, afirma Marc Bloch

[...] não há senão uma ciência dos homens no tempo e que incessantemente tem necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos [...] A vida é muito breve, os conhecimentos a adquirir muito longos para permitir, até para o mais belo gênio, uma experiência total da pedra ou a egiptologia. A ambos pede-se simplesmente para se lembrarem de que as investigações históricas não sofrem de autarquia. Isolado, nenhum deles jamais compreenderá nada senão pela metade, mesmo em seu próprio campo de estudos[...] (BLOCH, 2001, p. 67-68).

Das épocas que nos antecederam, só seríamos capazes de articular falas através de testemunhas. Sendo assim, nos encontramos numa conjuntura de um investigador que se envida na reorganização e reedificação de um crime que não presenciamos. Em oposição a compreensão do tempo presente, o conhecimento do passado se dá fatalmente de forma indireta. Os registros e escrituras, mesmo os supostamente mais evidentes, não se mostram a não ser quando sabemos inquiri-los (BLOCH, 2001). Além disso, toda análise histórica pressupõe também que uma pesquisa deve conter uma direção. Levando-nos assim a um entendimento e reflexão mais aguçada, pois “a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2001, p. 63) e decorrerá assim até que, deixando de se render ao drama humano

[...]as sociedades consistam enfim a organizar racionalmente, com sua memória, o conhecimento de si mesmas. Só conseguirão isso lutando corpo a corpo com os dois principais responsáveis pelo esquecimento e pela ignorância: a negligência, que extravia documentos; e [, mais perigosa ainda] a paixão pelo sigilo – sigilo diplomático, sigilo dos negócios, sigilo das famílias que os esconde ou destrói. [...] Nossa civilização terá realizado um grande progresso no dia em que a dissimulação, erigida em método de ação e quase em virtude burguesa, ceder lugar ao gosto pela informação, isto é, necessariamente, pelas trocas de informações (BLOCH, 2001, p. 85-86).

Segundo Marc Bloch (2001), o genuíno florescimento da crítica surgirá quando a dúvida se fizer examinadora, onde as normas objetivas cedam espaço aos poucos, entre a farsa e a veracidade, a possibilidade de uma triagem. Agimos de maneira inadequada quando procedemos com comportamentos maniqueístas, isto é, concebemos uma visão de mundo dualista, por exemplo, bem e mal. O amadurecimento racional humano se mostra mais fértil e benéfico à medida que se repudia tal separação de maneira dual

Uma palavra, para resumir, domina e ilumina nossos estudos: “compreender”. Não digamos que o historiador é alheio às paixões; ao menos, ele tem esta. Palavra, não dissimulemos, carregada de dificuldades, mas também de esperanças. Palavra, sobretudo, carregada de benevolência. Até na ação, julgamos um pouco demais. É cômodo gritar “à força!”. Jamais compreendemos o bastante. [...] A história, com a condição de ela própria renunciar a seus falsos ares de arcanjo, deve nos ajudar a curar esse defeito. Ela é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens. A vida, como a ciência, tem tudo a ganhar se esse encontro for fraternal (BLOCH, 2001, p. 128).

Esta ampliação e extensão de conteúdo em relação aos documentos foi simplesmente uma das fases que culminou para o rebento documental acarretando principalmente a partir da década de 1960 uma efetiva revolução documental (LE GOFF, 1996). Segundo os estudos de Jacques Le Goff

Esta revolução é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. O interesse da memória coletiva já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos (LE GOFF, 1996, p. 9).

Por fim o positivismo foi uma filosofia limitada, pois julgava a história como algo neutro, onde o historiador simplesmente organiza os documentos cronologicamente e os narra. Em contraste com positivismo, o marxismo mostrou que a história é política e construída pelos sujeitos sociais que ao se reconhecerem como tais interveem na realidade a fim de transformá-la. E o movimento dos Annales, corrente científica que desembocou em várias possibilidades em relação às fontes, teve muito a contribuir com a historiografia e, conseqüentemente, dentro do ensino de história, que, por sua vez, se vale da dialética e leva pra dentro da sala de aula novas possibilidades de aprendizado. Essas teorias serão abordadas no tópico a seguir.

2.2 O uso de fontes no ensino de história

No fim do século XIX e início do XX, com o advento do método taylorista e fordista nas fábricas, o processo de industrialização se intensificou. Tais modelos produtivos visavam o controle de todas as fases de produção; também por meio das linhas de montagem automobilísticas, foi introduzida a montagem em série, para produzir mais em menos tempo e com um menor custo, através do controle do tempo com a racionalização da produção em massa. Dessa maneira incitou a competição entre os trabalhadores a fim de desuni-los, subordinando todos os proletários a uma situação homogênea para fins de domínio, explorando o trabalhador como o meio para aumentar os lucros (SILVA, 2017).

Para atender a esses processos produtivos de ideologia positivista no ensino, vem a “teoria do capital humano”, isto é, entende-se que a educação é um pré-projeto para o

desenvolvimento econômico; sendo assim, os investimentos na área educacional devem ser determinados pelo capital. Partindo dessa percepção, tal teoria reforça que é problema do indivíduo sua inserção na sociedade, reduzindo a educação a um mero valor econômico (SILVA, 2017). Em relação ao capital humano na educação do Brasil, segundo Andréa Villela Mafra da Silva,

No contexto das políticas educacionais brasileiras, a Teoria de Capital Humano está atrelada a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), em 29 de novembro de 1961, com a participação de um grupo de empresários dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, articulados com empresários de multinacionais e da Escola Superior de Guerra (ESG). Fundado no processo de acirramento da luta política e da desestabilização do governo João Goulart (1961 a 1964), o IPES buscava retirar dos políticos o controle sobre o Estado. Na Educação, o IPES influenciou na definição das políticas com o objetivo de transformar a universidade em um espaço alinhado aos interesses da indústria (SILVA, 2017, p. 204).

Sob essa ótica e aplicação dentro de sala de aula no Brasil, o modelo do positivismo se estende desde o início dos anos de 1960 até meados dos anos de 1980, acentuado pela ditadura civil-militar, enfatizando um ensino tecnicista, isto é, onde a educação deve priorizar a busca do que é útil e objetivo para formação de mão de obra, reduzindo o modelo educacional a reprodução dos interesses do capital. De acordo com Dermeval Saviani,

Na escola tecnicista, professores e alunos ocupam papel secundário dando lugar à organização racional dos meios. Professores e alunos relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialista supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1993 *apud* ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 5).

Tal modelo pedagógico desvaloriza a subjetividade do sujeito através da mecanização do processo. O eixo está no objeto e não no trabalho intelectual, ou seja, toda a complexidade é limitada a aplicações técnicas. Os educadores, nesse caso, ficam relegados das decisões curriculares, cabendo somente executar as atividades com base nos livros didáticos e programas pré-determinados (SILVA, 2017)

No modelo tecnicista de educação, a exigência da produtividade do sistema de ensino, por intermédio da racionalização, propôs objetivos de ensino fragmentados. Há uma ênfase nos meios que passam a determinar os objetivos. Isto posto, há uma inversão no processo pedagógico, de modo que as técnicas determinam os fins. Em outros termos, ocorre uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca resultado uniforme, com ênfase em métodos e técnicas de ensino e na valorização da utilização de manuais, livros didáticos, módulos de ensino e recursos audiovisuais. Em outros termos, o tecnicismo privilegiou as questões do que fazer educativo, partindo de uma dimensão marcadamente técnica (SILVA, 2017, p. 206).

Em contrapartida a essa perspectiva, o marxismo aborda uma concepção materialista da história no ensino. Debates e transformações ocorridas na formação de

professores de História, a partir das décadas de 1940 e 1950, influenciaram o ensino escolar. A influência marxista neste período foi relevante. Segundo esta ciência, a função da história é a impulsão da compreensão científica da sociedade para depois, transformá-la (AZEVEDO; LIMA, 2013). A respeito o papel das teorias marxista no ensino escolar, Crislane Barbosa de Azevedo e Maria Inês Sucupira Stamatto afirmam que

Aspectos da perspectiva teórica marxista marcada pela análise das características e conflitos sociais como pela explicação acerca das transformações por que passam os homens em sociedade marcam também conteúdos e ensino escolar de História. A linearidade absoluta da história positivista é flexibilizada na perspectiva marxista, a partir da qual a história é entendida como ciência da totalidade do real na dinâmica de suas ações, ao mesmo tempo articuladas e contraditórias. Dessa maneira é que se espera que em meio a um processo ensino-aprendizagem de História, os envolvidos obtenham meios e instrumentos necessários para a análise e compreensão da realidade social como uma totalidade histórica complexa. Há assim, possibilidade de percepção da história como processo, o que permite que o aluno compreenda a humanidade em suas trajetórias e nestas perceba os mecanismos de diferenciação entre os grupos sociais (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 80).

Em diálogo com esta perspectiva, está a educação libertadora, proposta e difundida pelo educador marxista Paulo Freire com o intuito de o educando ser um sujeito autônomo e compreender o seu contexto social e político, para transformar o mundo através da reflexão e ação. Partindo do contexto do aluno, tal teoria defende que o conhecimento serviria para desocultar verdades. O educando é sujeito e não objeto do processo de ensino-aprendizagem, o educador, explanando as contradições e provocando a curiosidade dos mesmos, propõe ao aluno a sua intervenção no espaço de sala de aula, onde esse é o protagonista, trabalhando em prol de sua construção, formação e autonomia como sujeito histórico. A educação assume sua politicidade que não é neutra. Nas palavras de Freire, a história deixa de ser algo inexorável, determinista, ou seja,

É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2001, p. 25).

O pensamento gramsciano, a partir dos anos 1980 contribuiu para recuperarmos a importância da escola pública. A partir desse contexto surge algumas mudanças dentro do ensino no Brasil, urgindo a ideia de pensar a história como possibilidade e não como um fado. As pesquisas de Freire afirmam que

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade (FREIRE, 2001, p. 20).

Dessa forma, há um avanço na relação dos alunos com o conhecimento, onde eles vão se tornando cada vez mais os protagonistas do processo de ensino aprendizagem. Assim eles vão aprendendo mais e melhor, refletindo e intervindo no mundo a fim de transformá-lo (FREIRE, 2001).

2.3 A literatura como fonte no ensino de história

Por que a literatura no ensino de História? Ora, porque ambas trazem dois objetos semelhantes: o homem e o tempo. A literatura, assim como a história está relacionada ao tempo. Ambas dialogam sobre uma época, sobre costumes, ideias e etc. Não se trata de buscar verdade em uma determinada obra, mas sim analisa-la como produto de seu tempo e questionar sua produção, como por exemplo: qual o contexto histórico em que a obra foi produzida? Pra quem e por que? (SANTOS; SILVA, 2021). Segundo Francisco Wilton Moreira dos Santos e Rafaela Mendes da Silva,

[...]a História, assim como a Literatura, são narrativas do tempo. Uma convém bastante à outra: a literatura pode servir para a história como modelo pleno e interessante da escrita. Não adianta investigar os fatos, é preciso saber conta-los, e a linguagem literária pode ajudar e muito o profissional de História (SANTOS; SILVA, 2021, p. 207).

Aquilo que nos falta no real é preenchido pela representação, que impulsiona na substituição do imaginário para o concreto. A partir dessas representações, abre-se caminho para a construção da identidade social e individual. Diferente da narrativa estruturalista da história que trabalha com “seres genéricos”, como, por exemplo, operário, burguês, reis, presidentes, a literatura tem personagens profundos, com nomes, ideias próprias, memórias e ações que expressam “além da realidade, sonhos, desejos e utopias” (AMADOR; ALMEIDA, 2019, p.108). É necessário investigar, examinar essas representações, procurar os porquês e não tomarmos as representações como verdades inquestionáveis. Desvendar como foram construídas, qual a linguagem utilizada e a finalidade que está permeada de intencionalidade. Também é importante contextualizar o documento, pois só é possível a compreensão de tal, juntando os fios do texto que aborda uma trama, uma representação, com o contexto social que a obra é produzida. Juntar história e literatura no ensino em sala de aula, implica em

interpretação e correlação entre ambas, estimulando o aluno a apontar diferenças, abstrair em relação ao tempo o qual estamos submetidos. De acordo com Amador e Almeida, “o objetivo é desenvolver a autonomia intelectual dos estudantes, possibilitando o mesmo fazer análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal e espacial” (AMADOR; ALMEIDA, 2019).

A literatura tem um poder de complementar algo que falta dentro de cada um de nós, ela serve como ferramenta de desvelamento de verdades, de reflexões profundas acerca de perguntas, como: quem somos nós e pra onde vamos? Segundo Antonio Candido,

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 2017, p. 177).

Sendo assim, ela atua de maneira substancial para a vida humana, transformando o homem, fazendo-o imaginar e construir um mundo melhor em um processo de humanização e também no sentido que ela possa servir e oferecer “[...] enquanto recriação da realidade, não no sentido fantasioso, mas no sentido de elaborar outro mundo com intuito de superar a realidade” (ANDRADE, 1996, p.16). Em um país como o Brasil, marcado por tradições coloniais de autoritarismo, se torna necessário algo que proporcione a desconstrução de traços que ainda são presentes em nosso cotidiano. Segundo Dante Gallian,

[...] neste contexto de embotamento afetivo e moral em que estamos vivendo, a literatura se ofereceria como um meio [...] de nos reencontrarmos com as fontes humanas da nossa existência e nos humanizarmos. Isso porque ela, em primeiro lugar, nos desperta emoções – ela nos afeta – nos lembra que estamos vivos e que não somos meros zumbis encerrados num ciclo vicioso de produção e consumo (GALLIAN, 2017, p. 82).

Quando digo nos humanizar, entende-se o processo de humanização como afirma Antonio Candido, a saber,

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2017, p. 182).

A literatura, portanto, como ferramenta de comunicabilidade e conhecimento, se faz necessária no processo de ensino aprendizagem, não só por desenvolver o gosto pela leitura, mas por aprofundar as análises. Circe Maria Fernandes Bittencourt, a esse respeito, afirma que

Os estudos de textos literários têm assim como objetivo não apenas desenvolver “o gosto pela leitura” entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdo e forma. [...] Existe uma relação dialógica entre o autor e o leitor da obra, e essa relação possibilita sempre um encontro entre lugares e épocas diferentes (BITTENCOURT, 2008, p. 340-341).

Essa dialogicidade entre leitor e autor revela o valor intrínseco dos fundamentos humanos envolvidos que são necessários para a construção de autonomia e solidariedade com os educandos, evidenciando, segundo Marshall Berman

[...] a importância da comunicação e do diálogo. Pode parecer que não há nada de particularmente moderno nessas atividades, as quais remontam – e mesmo definem em parte – os primórdios da civilização, e já eram afirmadas como valores humanos básicos pelos profetas bíblicos e por Sócrates há mais de 2 mil anos. Porém acredito que a comunicação e o diálogo ganharam um peso e uma urgência especiais nos tempos modernos, porque a subjetividade e a interioridade estão mais ricas e mais intensamente desenvolvidas, e ao mesmo tempo mais solitárias e ameaçadas, do que em qualquer outro período da história. Nesse contexto, a comunicação e o diálogo se tornam necessidades críticas e também fontes fundamentais de deleite. Num mundo em que os significados se dissolvem no ar, essas experiências estão entre as poucas fontes de sentido com que podemos contar (BERMAN, 2007, p. 15).

Um dos papéis da literatura está ligado a contradição própria de sua natureza, portanto, humanizador. Ela é composta por significados, autonomia e estrutura. Carrega também uma forma de se exprimir, evocando emoções e pontos de vista, leituras de mundo de pessoas e também de comunidades. Além do mais, a literatura é conhecimento que se estende e se espalha, se difundindo na cultura popular. Nas palavras de Antonio Candido,

[...] as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CANDIDO, 2017, p. 180).

Na segunda fase do modernismo, houve um movimento que ficou conhecido como “Romance de 30” ou “Geração de 30” e ficou marcado pelo regionalismo e crítica social. Autores como Jorge Amado produziram, de forma dialética, escritos tanto artísticos, quanto

documentais, um não exclui o outro. Sem a forma, não há conteúdo; por isso não se trata apenas de arte, mas também de fontes históricas (SANTOS; SILVA, 2021)

Pensamos na via dupla defendida por Antonio Candido: documental e poética. Enquanto a obra literária de Jorge Amado é poética, porque é elemento artístico, é também documental, pois traz na ficção elementos que registram a história. O escritor, que não é historiador, nos narra histórias. Tornamos essas narrativas alvos de perguntas e inquietações. Amado foi sujeito da história nos anos 1930, tendo sido um intelectual atuante. Foi escritor da história pela ficção. E agora ele e suas obras são objetos da história, nos fazendo considerar, finalmente, que o fazer literário é subsidiado pelo fazer histórico (SANTOS; SILVA, 2021, p. 220).

Este tipo de escrita realista assume um compromisso e uma responsabilidade com o cotidiano dos que não têm vez e voz para contar suas histórias, como, por exemplo, o trabalhador do campo, o operário, as crianças abandonadas e os negros. Além do mais, Candido reitera que

[...] no caso da literatura realista, na qual a crítica assume o cunho de verdadeira investigação orientada da sociedade, estamos em face de exemplo de literatura empenhada numa tarefa ligada aos direitos humanos. No Brasil isto foi claro nalguns momentos [...] mas ganhou força real sobretudo no decênio de 1930, quando o homem do povo com todos os seus problemas passou a primeiro plano e os escritores deram grande intensidade ao tratamento literário do pobre. [...] Isso foi devido sobretudo ao fato do romance de tonalidade social ter passado da denúncia retórica, ou da mera descrição, a uma espécie de crítica corrosiva, que podia ser explícita, como em Jorge Amado [...] (CANDIDO, 2017, p. 186-187).

A década de 1930, no entanto, foi marcada pela modernização, e com os meios de comunicação não foi diferente: a fotografia e a cinematografia foram ocupando cada vez mais espaços e deixando a literatura em uma posição de aridez. Nicolau Sevckenko destaca que

As transformações nas técnicas de comunicação, acompanhando e aprofundando as mudanças do modo de vida em todo o mundo, nesse curto espaço de tempo, abalaram definitivamente a posição até então ocupada pela literatura. A foto e o cinema tornaram dispensáveis e enfadonhos os longos comentários dos cronistas tradicionais. A transformação súbita dos cenários urbanos e rurais, os novos objetos, instrumentos, hábitos e rotinas gerados e estabelecidos num prazo surpreendentemente curto tornaram inadequadas e mesmo ultrapassadas as imagens literárias tradicionais. Ao mesmo tempo que entravavam a linguagem escrita com neologismos e adaptações apressadas, que, carentes da familiaridade e do polimento que só o longo trato artístico dá as palavras, impediam a pronta adaptação da literatura ao novo mundo, a não ser ao custo de assumir uma secura que a descaracterizava fortemente se contrastada com o seu passado. A adaptação custaria o preço da sua sacralidade. Seria ela que se adaptaria ao mundo, e não mais o mundo a ela, como no século XIX romântico (SEVCENKO, 1988, p. 97).

Depois de apresentadas as teorias da educação e o lugar da literatura ao longo do tempo, o foco na literatura deste estudo, portanto, aparece como uma espécie de resgate destes documentos, que são importantes tanto quanto a fotografia ou o cinema. A literatura, como

iremos mostrar adiante, pode ser tomada como uma maneira muito proveitosa para o ensino de história.

3 A LITERATURA AMADIANA

Esse segundo capítulo tem como proposta analisar as obras de Jorge Amado como possíveis ferramentas de suporte em sala de aula, intencionando provocar e alavancar o processo de ensino e aprendizagem no ensino de História.

Em 1933, Jorge Amado publica seu segundo romance, intitulado *Cacau*, que traz, já na epígrafe, a seguinte afirmação: “tentei contar neste livro, com um mínimo de literatura para um máximo de honestidade, a vida dos trabalhadores das fazendas de cacau do sul da Bahia. Será um romance proletário?” (AMADO, 1963). Censurado e recolhido, a princípio, pelo conteúdo de viés socialista, o livro foi liberado logo em seguida, em razão da relação do autor com o ministro do exterior Oswaldo Aranha, e acabou por se tornar um sucesso de público; tendo esta primeira edição se esgotado em apenas um mês. O romance, entre outros assuntos ligados ao universo do cacau na Bahia, como, por exemplo, a própria infância do autor na propriedade rural do pai nesta região produtora de cacau, busca narrar a perspectiva do trabalhador, refletindo o engajamento político de Amado e a responsabilidade social de sua literatura (MARTINS, 1934).

O livro conta a vida de José Cordeiro, mais conhecido como Sergipano, um sujeito que carrega consigo a honradez de ser um trabalhador, funcionário de uma fábrica, cujo dono é seu tio. Sergipano acaba se envolvendo em um relacionamento com uma das funcionárias, culminando em sua demissão, pois seu patrão (que é seu tio) está apaixonado também pela moça e toma a decisão de mandá-lo embora. Sendo assim, ele vai procurar emprego em outro local. Sergipano toma a decisão de ir pra Ilhéus, na Fazenda Fraternidade, cujo dono é Manuel Misael de Sousa Teles, vulgo, Mané Frejelo, onde se emprega como camponês na lavoura das plantações de cacau. Sergipano é um sujeito diferente entre os trabalhadores da fazenda, pois ele é branco e sabe ler e escrever, o que chama a atenção da filha do coronel, atraindo-a. Esse caso o coloca em chance de ser um herdeiro e proprietário, porém, ele é um sujeito convicto e consciente que fez sua escolha e não abre mão. Assim, ele recusa o amor burguês, para estar do lado dos trabalhadores (MARTINS, 1934).

No capítulo “Fazenda Fraternidade”, Sergipano descreve um diálogo entre os personagens Colodino e Honório, trabalhadores da fazenda, que mesmo em um dia de uma forte tempestade não param os trabalhos por causa da chuva, se debruçam a trabalhar mais na colheita de cacau a fim de aumentar os lucros do coronel, deixando-o contente (AMADO, 1963). Após o fim do serviço, eles guardam a colheita no armazém e, em seguida, ficam observando a casa grande do patrão. O narrador retrata

Como era grande a casa do coronel... E morava tão pouca gente ali. O coronel, a mulher, a filha e o filho, estudante, que nas férias aparecia, elegante, estúpido, tratando os trabalhadores como escravos. E olharam as suas casas, as casas onde dormiam. Estendiam-se pela estrada. Umas vinte casas de barro, cobertas de palha, alagadas pela chuva. [...] ganhávamos três mil e quinhentos por dia e parecíamos satisfeitos. Ríamos e pilheriávamos. No entanto, nenhum de nós conseguia economizar um tostão que fosse. A despensa levava todo nosso saldo. A maioria dos trabalhadores devia ao coronel e estava amarrada à fazenda. Também quem entendia as contas de João Vermelho, o despenseiro? Éramos todos analfabetos. Devíamos... Honório devia mais de novecentos mil-réis e agora nem podia se tratar. Um impaludismo crônico quase o impedia de andar. [...] Mané Frajelo fora um apelido posto na cidade. Pegou. Um flagelo, de fato, aquele homem gordo, de setenta anos, que falava com uma voz arrastada e vestia miseravelmente. Manuel Misael de Sousa Teles era o seu verdadeiro nome. Possuía mais de oitenta mil contos e suas fazendas estendiam-se por todo o Município de Ilhéus (AMADO, 1963, p. 153-154).

A partir da obra e principalmente deste excerto de Amado, o professor de História consegue dialogar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e criar um elo com a Unidade Temática *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*, que tem como objeto de conhecimento as “Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo” e buscam desenvolver a habilidades de “descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil” (EF09HI01); e “caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954 (EF09HI02)” (BRASIL, 2017, p. 34).

Lilia Schwarcz, a esse respeito, em *Sobre o autoritarismo brasileiro* (2019), desdobra conceitos identificáveis na literatura de Jorge Amado, tais como alguns aspectos e práticas do mandonismo, a partir dos quais é possível apontar desdobramentos sobre o latifúndio, as relações de controle das populações livres e pobres e a perpetuação de submissão dos trabalhadores ao coronel. Assim, como forma de provocar os alunos, é interessante o professor apresentar esse excerto da obra amadiana e propor algumas perguntas, a saber: Por que os trabalhadores estavam “amarrados” ao Coronel? Qual o tamanho da Fazenda Fraternidade? Como agia a família da Casa Grande em relação aos trabalhadores? (SCHWARCZ, 2019)

Resgatando os estudos de Lilia Schwarcz no campo etimológico, é possível o professor trabalhar com conceitos que dialoguem e colaborem com o processo de ensino aprendizagem, como, por exemplo:

“Latifúndio” é um termo de origem latina que condensa as noções de *latus*, “amplo, espaçoso e extensivo”, e *fundus*, cujo sentido é o de “fazenda”. “Plantation” foi o termo aplicado originalmente para nomear os domínios ingleses no ultramar e que depois a historiografia generalizou para as demais colônias, mas cujo significado era

basicamente o mesmo: propriedade rural de grande extensão [...] (SCHWARCZ, 2019, p. 34).

E explorar também os desdobramentos dos estudos da historiadora em relação ao conceito de mandonismo:

Enrijecia-se, pois, uma sociedade marcada pela autoridade do senhor, que a exercia cobrando caro pelos “favores” feitos e assim naturalizava o seu domínio. Capital, autoridade, [...] controle das populações livres e pobres, [...] constituíram-se em metas fundamentais desse lustro de nobreza que encobria muita desigualdade e concentração de poderes. [...] sobre os trabalhadores que moravam nas redondezas ou os pequenos roceiros que em geral dependiam dos favores dos grandes proprietários para efetuar o comércio, conseguir empréstimos e transportar seus produtos. Por isso, a adesão aos chefes locais, em busca de benesses, gerava rituais de submissão, nos quais a repetição dos gestos mais cotidianos mostrava-se crucial para solidificar hierarquias (SCHWARCZ, 2019, p. 36-37).

Um ano depois de *Cacau*, em 1934, Jorge Amado publica *Suor*, uma espécie de autobiografia, em que o autor descreve a sua experiência quando morou, ainda jovem de apenas dezoito anos, em um sobrado colonial do Pelourinho na cidade de Salvador. A inspiração para a criação do romance veio da vivência do cotidiano e do conhecimento das histórias dos moradores que habitavam aquele local. Mais um sucesso de vendas, no ano seguinte, o livro já havia sido lançado em Moscou e, posteriormente, em Portugal, além de ser traduzido para outros sete idiomas. Alguns escritores como Graciliano Ramos e Oswald de Andrade, aliás, saudaram o romance à época (ROSSI, 1934).

As histórias dos moradores do sobrado do Pelourinho são impactantes, repletas de tristezas, doenças, miséria e morte. Ao lado dos ratos vivem os moradores do sobrado, um lugar de cenário insalubre. Nele habitam centenas de pessoas das mais diversas: operários, prostitutas, mendigos, lavadeiras etc. O local é como uma pensão, um estabelecimento de moradia periódica, muito comum no século anterior, onde os quartos são repartidos de maneira sucessiva a fim do proprietário expandir os seus ganhos. O único local que não é ocupado é o vão da escada. *Suor* mostra a indigência do cotidiano dos sujeitos que trabalham e suam para manter a sobrevivência. A trama é convidativa: em um contexto de opressão, cuja regra é a exploração do trabalhador, a evasão é pelas vias revolucionárias (ROSSI, 1934).

No capítulo “*Suor*”, após o patrão xingar e exigir dos trabalhadores que acelerem o serviço, Joaquim e outro funcionário, Zé Mãozinha, que trabalhavam como pedreiros em uma obra começam a se apressar. Zé acelera em passar os tijolos para Joaquim que estava em cima de um andaime, ele se atrapalhou e é acertado pelo tijolo em sua testa, o deixando tonto e fazendo cair de um andaime. A esposa de Joaquim que trabalha como lavadeira pede ajuda a um médico para socorrer seu marido Joaquim, que está acamado devido ao acidente de trabalho.

O médico vê a situação deplorável que ela se encontra, cercada de seis filhos e mais um em sua barriga que está para nascer, e, então, diz que irá ajudar o marido dela. O diagnóstico é que Joaquim não irá morrer, porém, ficará cego. Após o ocorrido, a assistência levou-o para casa, a polícia prendeu Zé Mãozinha e o patrão foi embora (AMADO, 1963). Álvaro Lima, um dos moradores do sobrado do Pelourinho, cujo ofício é operário, fica indignado com a situação, se levanta e diz aos moradores

- Camaradas! É preciso acabar com as explorações. Nós somos muitos, pobres, sujos, sem comida, sem casa, morando nesses quartos miseráveis. Explorados pelos ricos, que são poucos...É preciso que todos nós nos unamos, para nos defender... Para a revolução dos operários. É preciso que os operários se juntem em torno do seu partido, para acabar com as explorações...com os governos podres e ladrões...Fazem um governo de operário e camponeses...
- Olhem para o caso do Joaquim. Porque o doutor queria a casa mais depressa, um homem está cego, outro na cadeia...
- E os filhos...
- Os filhos na miséria...Abaixo a exploração! (AMADO, 1963, p. 343-344)

Contextualizando a conjuntura da Revolução Russa e a obra, podemos usar como suporte este trecho, pois existe a possibilidade de o docente discutir e fazer desdobramentos embasado na BNCC. Nesse ponto, o professor pode provocar os alunos e gerar uma ligação a partir da Unidade Temática: *Totalitarismos e conflitos mundiais*, focando no objeto de conhecimento “A revolução russa” e procurando esmiuçar e desenvolver as habilidades de “identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico (EF09HI11)” (BRASIL, 2017, p. 34).

Jorge Amado, como um entusiasta da Revolução Russa, retrata em sua literatura os conceitos de revolução, luta de classes, consciência de classes etc. O professor, desse modo, pode propor perguntas disparadoras como: O que é revolução? Luta de classes? E, por meio de um exemplo tão ilustrativo, como o excerto destacado de Amado, tais conceitos se mostram pertinentes de serem trabalhados, e, inclusive, abre a possibilidade de trazer à tona pensadores revolucionários, como, por exemplo, Vladimir Ilyich Lênin

Eis o que dizemos: nosso objetivo é a igualdade como extinção das classes. Então, é preciso extinguir a diferença de classe também entre os operários e os camponeses. É precisamente isso que constitui nosso objetivo. A sociedade que conserva a diferença de classes entre operários e camponeses não é comunista nem socialista. Claro que se toma a acepção da palavra “socialismo” em certo sentido, pode-se chamá-la de socialista, mas isso será casuística, disputa de termos. O socialismo é o primeiro estágio do comunismo, mas de nada adianta disputar palavras. Claro está que, enquanto permanecer a diferença de classes entre o operário e o camponês, não poderemos falar em liberdade sem correr o risco de jogar água no moinho da burguesia. (LÊNIN, 2019, p. 44)

Com sua caneta incansável, no ano seguinte, em 1935, Jorge Amado lança *Jubiabá*, romance que conta a história de um herói negro. Desdobrando temas como o racismo, a ideologia e o sincretismo religioso, esta obra de Jorge Amado notabilizou-se fora do país, sendo traduzida para catorze idiomas e adaptada para quadrinhos e radionovela. Além disso, quando chegou na França, o escritor Albert Camus elogiou o livro, dizendo se tratar de um romance “magnífico e assombroso” (DIMAS, 1935).

O romance narra a história de Antônio Balduíno, vulgo Baldo, um rapaz pobre e negro, criado no morro do Capa-Negro. Ali, conhece os homens mais prestigiados do local, como o violeiro Zé Camarão e o pai-de-santo Jubiabá. Após a tia de criação enlouquecer, Baldo é confiado à guarda do comendador Pereira. Morando na nova residência e convivendo com Lindinalva, a filha do comendador, ele sente um amor pela menina que a cativa. Certo dia, no entanto, é obrigado a fugir e inicia as aventuras da obra. Baldo conhece a amargura das ruas e perambula como um mendigo no começo, porém, depois de um tempo, ele sai das ruas e vira um boxeador. O negro costuma frequentar o bar Lanterna dos Afogados e também compõe sambas. Arranja emprego numa plantação de fumo, faz parte de uma trupe de circo, onde, pela estrada, se relaciona com algumas mulheres, porém, não esquece seu primeiro amor, Lindinalva. Atendendo as solicitações do seu primeiro amor, ele se torna um estivador e protagoniza um papel de liderança em uma greve geral (DIMAS, 1935).

Nos capítulos finais do romance, se desenrola uma greve. Alguns trabalhadores defendem que o Dr. Gustavo, um advogado que fala em humanidade e homens passando fome, ajudará os trabalhadores na sua luta. Os proletários ficam divididos: alguns concordam que o advogado os represente, outros não. Por fim, fica acordado que o Dr. Gustavo tentará negociar o fim da greve atendendo a demanda dos trabalhadores. No entanto, persuadido por representantes americanos da companhia, ele só consegue metade daquilo que os trabalhadores exigiam, desapontando os mesmos. Os trabalhadores recusam a proposta e a greve se intensifica devido a repressão policial, os fura greves e outros que tentam desestabilizar a reivindicação dos trabalhadores (AMADO, 1970). A trama se desdobra em conflito

De repente choveu bala. Os investigadores atiravam, a cavalaria investiu contra os operários. Houve correria, gente pisada, luta de homem contra homem. Antônio Balduíno já derrubara um quando viu o Gordo correndo na sua frente com os olhos esbugalhados e as banhas da cara balançando. O operário continuava o seu discurso mesmo entre balas. Antônio Balduíno agora vê o Gordo que levanta o cadáver de uma negrinha baleada e sai gritando pela rua:
– Onde é que está Deus? Quêê Deus... [...]

Dentro das casas, o ambiente entre as famílias era de quase terror. O encontro entre padeiros grevistas e a polícia na Baixa dos Sapateiros assumia proporções tremendas. Davam 18 mortos, dezenas de feridos. Corria que os sindicatos iam ser

atacados e os grevistas dissolvidos a bala. As senhoras tremiam e passavam trancas nas portas enquanto acendiam as velas e os candeeiros dentro de casa. A cidade estava intranquila (AMADO, 1970, p. 293-295).

Com base nesta passagem, o educador pode propor um debate sobre o trabalhismo, os sindicatos, as greves do período varguista em conexão com a BNCC, vinculando a discussão com base na Unidade Temática: *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*, dialogando com o objeto de conhecimento “O período varguista e suas contradições” e aprimorando as habilidades de “identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade) (EF09HI06)” (BRASIL, 2017, p. 34).

Sobre essa temática, a historiadora Angela de Castro Gomes, em *A invenção do Trabalhismo* (1988), destaca o emparelhamento do governo de Getúlio Vargas dentro dos sindicatos e a violência que as forças policiais exerciam sobre quaisquer formas de protestos e greves (GOMES, 1988). Recorrendo a essa historiografia e ao trecho de Jorge Amado, algumas perguntas que os professores podem lançar em sala de aula são: Existia autonomia dentro dos sindicatos? Como o governo lidava com as greves?

De acordo com Gomes,

Mesmo antes de abril de 1935, quando foi aprovada a Lei de Segurança Nacional, houve muita intervenção nos sindicatos que reivindicavam ou organizavam greves. Intervenção, na época, significava em grande parte invasão policial e destruição virtual das sedes dos sindicatos, com abundantes espancamentos e prisões. Legalmente isto não poderia acontecer, e os representantes classistas que escapavam ao controle do Ministério denunciavam na Câmara as arbitrariedades policiais (GOMES, 1988, p. 190).

Em 1936, Jorge Amado foi preso pela primeira vez e passou dois meses na cadeia, acusado de participar da intentona comunista. Mesmo assim, não abandonou sua pena de luta e publicou, neste mesmo ano, *Mar morto*. Após sua saída da prisão, este romance venceu o prêmio Graça Aranha, da Academia Brasileira de Letras (ABL), Mario de Andrade enviou uma carta ao escritor dizendo que Jorge havia se tornado um “doutor em romance”, e, inclusive, Dorival Caymmi imprimiu em sua voz o verso “*É doce morrer no mar*” registrado desta obra de Amado (MACHADO, 1936).

O romance fala da vida dos marinheiros no cais de Salvador, de sua cultura afro-brasileira em torno da mitologia da deusa e rainha do mar, Iemanjá, permeado de lirismo e tragicidade acerca da luta cotidiana dos trabalhadores que labutam no mar pela sobrevivência sem saber se voltarão para casa com vida. O livro é marcado pelo perigo, o risco de vida que se

apresenta a todo instante, onde homens e mulheres vivem cada momento como se fosse o último (MACHADO, 1936).

No capítulo “Viscondes, Condes, Marquesses e Besouro”, o autor conta a história de Manoel Henrique Pereira, mais conhecido como Besouro Mangangá. Ilustre filho da cidade de Santo Amaro que compunha sambas, lutava capoeira e era símbolo de valentia frente a opressão imposta pelos soldados e pela lei. Jorge Amado o retrata da seguinte maneira:

Essa cidade de Santo Amaro [...] foi pátria de muito barão do Império, viscondes, condes, marquesses, mas foi também, gente do cais, a pátria de Besouro. Por esse motivo, somente por esse motivo, não é por produzir açúcar, condes, viscondes, barões, marquesses, cachaça, que Santo Amaro é uma cidade amada dos homens do cais. Mas foi ali que nasceu Besouro, correu naquelas ruas, ali derramou sangue, esfaqueou, atirou, lutou capoeira, cantou sambas. Foi ali perto, em Maracangalha, que o cortaram todinho a facção, foi ali que seu sangue correu e ali brilha a sua estrela, clara e grande [...]. Ele virou estrela, que foi um negro valente (AMADO, 1971, p. 123).

Besouro foi um sujeito histórico real, após o seu assassinato em 1924, o jornal *O Combate*, pediu apuração do crime sobre o ato de covardia contra a vida de Manoel:

Bizouro morreu!!....

Na manhã de 8 do corrente foi surpreendida a população desta cidade com a notícia de que achava-se no porto do mercado uma canôa da Villa de S. Francisco com o cidadão Manoel dos Anjos, vulgo Bizouro, espancado por 25 homens em Maracangalha–Usina Cinco Rios.

Grande massa affluio do local, sendo transportado, Bizouro, pela policia, cerca de meio dia, quasi morto, para a Santa Casa, onde foi, a victima, que recebera de um dos seus referidos agressores, em Maracangalha, no domingo, 5*, mortal facada no umbigo, operado cuidadosamente pelo ilustre e muito competente clinico Dr. Virgilio Diniz Senna.

Rapaz possante, muito valente, achava-se bastante fraco, o redem da parte de fóra, já com fesso, perdeu todo o sangue tal a demora do seu transporte (mais de 48 horas) a esta cidade que devia ser directamente, em trolley, no mesmo dia.

Horas após medicado falleceu, Bizouro, tendo o seu enterro grande acompanhamento na manhã de 9.

Bizouro era valente e muito combate deu a policia que sempre o perseguia. Não era perverso, não era ladrão e nunca matou. Foi assassinado covardemente e urge a policia apurar o crime que não poderá, absolutamente, ficar impune!

Mataram Bizouro!!...

Amanhã chegará outro esfaqueado, assassinado, e... dá-se sepultura ao corpo e nada mais...

Appellamos para as autoridades, Dr. Juiz de Direito e delegado de policia que, até agora, teem merecido do público sensato, inteira confiança.

Paz a alma de Manoel dos Anjos e pesames a sua enlutada família.

*domingo foi o dia 6 e não o 5 de julho (BIZOURO..., 1924).

Tal passagem pode ser pensada no ensino de história para desconstruir estereótipos preconceituosos. Assim, é possível introduzir a história de Besouro partindo da literatura e do jornalismo, como complemento, para fazer um desdobramento em relação ao racismo e a violência contra o povo negro, com o objetivo de desenvolvimento da cidadania no educando,

para que este compreenda e respeite a cultura afro-brasileira. Segundo os estudos de Selva Guimarães Fonseca,

se concebemos cidadania como direito de todos, de forma concreta e não abstrata, incluindo o direito à memória e à história, é imprescindível, como conclui Cerezer (2015), a elaboração de conhecimentos históricos que desconstruam as imagens negativas e estereotipadas, historicamente produzidas sobre negros e indígenas no Brasil (FONSECA, 2016, p. 88).

Com base na obra literária de Jorge Amado, se apoiando no excerto e na notícia do jornal acima, existe uma perspectiva de abordar e fazer um exame em torno de personagens negros da história do Brasil, em conexão com a BNCC, traçando um diálogo através da Unidade Temática: *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*, cujo objeto de conhecimento é “A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição”; e “Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações”, desenvolvendo habilidades como “identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados (EF09HI03)”; e “discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (EF09HI04)” (BRASIL, 2017, p. 34).

Após a abolição nada foi feito no que diz respeito a inserção dos negros na sociedade brasileira. O que houve foi um movimento de exclusão e criminalização que condicionou à marginalização dos pretos, reforçando preconceitos e estereótipos. De acordo com as pesquisas de Nilma Lino Gomes, “lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação” (GOMES, 2005, p. 46). Portanto, é preciso desmistificar o mito da democracia racial, denunciar a violência policial, cumprir o currículo escolar com a história e cultura afro-brasileira e africana. Para Nilma Lino Gomes

quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existe no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato (GOMES, 2005, p. 47).

Por fim, este romance amadiano, em conjunto com toda uma historiografia de apoio, ajudam a compreender o racismo estrutural e desconstruí-lo, por meio de políticas públicas e estratégias educacionais que promovam atitudes no cotidiano que propaguem o tema e o coloque na ordem do dia, reiterando a importância de se falar sobre, complementado pelo exercício da reflexão.

Em 1937, vem a lume aquele que se tornará o maior clássico de Jorge Amado, *Capitães da Areia*. Neste mesmo ano, Getúlio Vargas fechou o congresso através de um golpe, estabeleceu o Estado Novo e mandou prender Jorge Amado. O escritor já havia sido preso no ano anterior devido a acusação de envolver-se na intentona comunista (HATOUM, 1937), e, após a publicação desta obra, cerca de 1.694 exemplares dos livros de Jorge Amado foram incinerados em praça pública como forma de barrar os contos de cunho “propagandistas do credo vermelho”, conforme revela a ata

Transcrição da ata ordenando a queima de livros em Salvador

Aos dezenove dias do mês de novembro de 1937, em frente à Escola de Aprendizes Marinheiros, nesta cidade do Salvador e em presença dos senhores membros da comissão de buscas e apreensões de livros, nomeada por ofício número seis, da então Comissão Executiva do Estado de Guerra, composta dos senhores capitão do Exército Luís Liguori Teixeira, segundo-tenente intendente naval Hércio Auler e Carlos Leal de Sá Pereira, da Polícia do Estado, foram incinerados, por determinação verbal do sr. coronel Antônio Fernandes Dantas, comandante da Sexta Região Militar, os livros apreendidos e julgados como simpatizantes do credo comunista (...)

Tendo a referida ordem verbal sido transmitida a esta Comissão pelo sr. Capitão de Corveta Garcia D'Ávila Pires de Carvalho e Albuquerque e a incineração sido assistida pelo referido oficial, assim se declara para os devidos fins.

Os livros incinerados foram apreendidos nas livrarias Editora Baiana, Catilina e Souza e se achavam em perfeito estado.

Por nada mais haver, lavra-se o presente termo, que vai por todos os membros da Comissão assinado, e, por mim segundo tenente intendente naval Hércio Auler, que, servindo de escrivão, datilografei. (assinados)

Luís Liguori Teixeira, Cap. Presidente
Hércio Auler, Segundo-Tenente Int. N.
Carlos Leal de Souza Pereira

Transcrito do jornal Estado da Bahia, de 17-12-37 (ATA..., 1937).

O romance narra uma história emocionante, em que o autor relata a vida de garotos abandonados que sobrevivem em um trapiche abandonado na cidade de Salvador. Os meninos, entre nove e dezesseis anos, praticam golpes e roubam para se sustentarem, assombrando a capital baiana. O grupo ganha má notabilidade na cidade devido às denúncias publicadas nos jornais que pedem ações da polícia e do juizado de menores para solucionar a violência urbana. Inspirado no ativismo comunista de Jorge Amado, o romance desvela o desamparo e fragilidade que acompanham as crianças e adolescentes (HATOUM, 1937).

No capítulo “Alastrim”, Almiro, um dos meninos, está contaminado pela bexiga, uma doença contagiosa. Os que a pegam vão para o lazareto, um estabelecimento de controle sanitário. Há um conflito no trapiche, o padre José Pedro é chamado para prestar ajuda e sugere

que o menino vá para o leprosário, porém, Pedro Bala discorda, pois sabe que os que vão para a quarentena dificilmente retornam com vida. É decidido que Almiro volte pra sua casa, o padre vai contra a lei que obrigava os cidadãos a denunciarem este tipo de doença, ficando do lado dos capitães da areia. Ao retornar pra casa, a mãe do garoto chamou um médico que denunciou o caso de bexiga e o encobrimento do padre, que foi convocado a prestar esclarecimento ao arcebispado. O padre fazia tudo aquilo, pois pensava que “era preciso salvar aqueles pequeninos...As crianças eram a maior ambição de Cristo. Devia se fazer tudo para salvar aquelas crianças. Não era culpa deles se estavam perdidos...” (AMADO, 2009, p. 147). O padre, nesse sentido, estava questionando a hierarquia da igreja, que condenava seu ato

– Que culpa eles têm? – O padre se lembrava de João de Adão. – Quem cuida deles? Quem os ensina? Quem os ajuda? Que carinho eles têm? – Estava exaltado e o cônego se afastou mais dele, enquanto o fitava com os olhinhos duros. – Roubam para comer porque todos estes ricos que têm para botar fora, para dar para as igrejas, não se lembram que existem crianças com fome...Que culpa...
 – Cale-se – a voz do cônego era cheia de autoridade. – Quem o visse falar diria que é um comunista que está falando. E não é difícil. No meio dessa gentinha o senhor deve ter aprendido as teorias deles... O senhor é um comunista, um inimigo da Igreja... (AMADO, 2009, p.151)

A partir da obra de Jorge Amado *Capitães da Areia* (1937) com base no excerto acima, articulando com a BNCC, existe a viabilidade de fazer uma conexão através da Unidade Temática: *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*, do qual o propósito e objetivo de conhecimento é “A emergência da vida urbana e a segregação espacial”, desenvolvendo habilidades tais como “identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive (EF09HI05)” (BRASIL, 2017, p. 34).

Perguntas como: Qual o posicionamento da igreja diante da luta de classes? Qual a importância dela em relação a tais conflitos? Sobre essa temática, a literatura amadiana corrobora com os estudos marxistas de Nelson Werneck Sodré, que nos diz que

na luta pelo poder, refletem-se, como é normal, as profundas contradições e antagonismos que assinalam a presente fase histórica e correspondem ao quadro real, à situação objetiva. Essa luta, aparentemente, é travada pelos partidos, mas quando praticamos uma análise mais atenta e verídica aparece o verdadeiro contorno dela, que ultrapassa amplamente o âmbito dos partidos, transferindo-se a outras organizações que suprem as deficiências com que os partidos colocam os termos daquela luta: os sindicatos, as organizações estudantis, as Forças Armadas, **a Igreja**, esta ainda com ponderável influência no campo. Tais organizações estão mobilizadas, participam ativamente da luta política. Vista em grande escala, essa luta apresenta em relevo o problema democrático (SODRÉ, 2019, p. 59-60, grifo nosso).

Sendo assim, esse capítulo buscou mostrar como a literatura de Jorge Amado (1930 a 1945) sendo complementada com a Base Nacional Curricular Comum e a historiografia pode ser pertinente para o docente no ensino de história, mobilizando conceitos e questionamentos que se mostram pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois deste breve caminhar pela teoria positivista, pela ciência do marxismo, pela Escola dos Annales e pelos desdobramentos dessas correntes no ensino, nota-se que a filosofia positivista influenciou de maneira candente para um ensino técnico, onde o aluno e o professor são objetos de um conhecimento e não sujeitos, culminando no que ficou conhecido como “teoria do capital humano”. Em contraste com esta perspectiva, a pedagogia libertadora, proposta por Paulo Freire influenciado pela ciência do marxismo, enxerga o discente e o docente como sujeitos ativos na construção do conhecimento, com a finalidade de transformação do mundo; o mesmo acontece na perspectiva da Escola dos Annales, que, além de desdobrar uma perspectiva crítica, abriu possibilidades em relação as fontes a serem problematizadas e investigadas. A literatura como fonte, para concluir, se mostra pertinente para se trabalhar em sala de aula, pois nela há não só a possibilidade de se estudar a ação do homem no tempo e o gosto pela leitura, mas também o processo de humanização, como o equilíbrio, o bom humor, o respeito ao próximo etc. A literatura de Jorge Amado é auspiciosa, pois o autor baiano foi um dos grandes escritores que escreveu sobre o povo brasileiro de forma simples e direta, partindo do ponto de vista do povo, fazendo com que aquele que tenha contato com seus escritos se reconheça em uma certa identidade. Longe de querer esgotar o tema, esse trabalho pretendeu, ainda que ser forma incipiente, ser mais uma ferramenta para auxiliar o docente de História no ensino, ampliando as possibilidades das práticas pedagógicas e buscando tornar o aluno cada vez mais protagonista de seu aprendizado. Há uma pretensão de se desdobrar essa pesquisa futuramente em relação a sua eficácia na prática.

REFERÊNCIAS:

AMADO, J. **Cacau**. 12. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1963.

AMADO, J. **Suor**. 11. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1963.

AMADO, J. **Jubiabá**. 23. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1970.

AMADO, J. **Mar morto**. 31. ed. São Paulo: Livraria Martins, 1971.

AMADO, J. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AMADOR, K; ALMEIDA, S. A interdisciplinaridade no ensino de história: relações possíveis entre a história e a literatura. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v.6, n.2, p. 101-118, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/5737> Acesso em: 26 out. 2022.

ANDRADE, C. A Literatura no ensino da história da Bahia: a obra de Jorge Amado. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 14, p. 9-21, 1996. Disponível em: <https://silo.tips/download/artigos-a-literatura-no-ensino-da-historia-da-bahia-a-obra-de-jorgeamado>. Acesso em: 26 out. 2022.

AZEVEDO, C. B. de; STAMATTO, M. I. S. Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História. **Revista Metáfora Educacional**, [s.l.], n.9, p. 70-89, dez. 2010. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/pdf/azevedo_stamatto_historiografia_processo_ensino.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamento e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/gaelr/Downloads/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

BURKE, P. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/388158/mod_resource/content/1/Texto%2014%20-%20O%20que%20%C3%A9%20ideologia%20-%20M.%20Chau%C3%AD.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

- DIMAS, A. **Posfácio de “Jubiabá”**. 1935. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/obra.php3?codigo=12594>. Acesso em: 26 out. 2022.
- DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set-dez, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JQqvjsTwVfGYnTvZyq3N3Kf/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 26 de out. 2022.
- FONSECA, S. G. (org.). **Ensino de história e cidadania**. Campinas: Papyrus, 2016.
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.
- GALLIAN, D. **A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma**. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2017.
- GOLDSTEIN, N. S. (org.). **A literatura de Jorge Amado**: Orientações para o trabalho em sala de aula. São Paulo: Schwarcz, 2008. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/professores/professores01.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.
- GOMES, A. de C. **A invenção do trabalhismo**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.
- GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: Uma breve discussão. 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.
- HATOUM, M. **Posfácio de “Capitães da Areia”**. 1937. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/obra.php3?codigo=12572>. Acesso em: 26 out. 2022.
- ISKANDAR, J; LEAL, M. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4897>. Acesso em: 26 out. 2022.
- JORNAL ESTADO DA BAHIA**. Salvador, dez. 1937. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ditadura-vargas-incinerou-em-praca-publica-1640-livros-de-jorge-amado/>. Acesso em: 26 out. 2022.
- LE GOFF, J. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996. Disponível em: <http://ahr.upf.br/download/TextoJacquesLeGoff2.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.
- LÊNIN, V. I. **Democracia e luta de classes**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/gaelr/Downloads/L%C3%AAAnin%20-%20Democracia%20e%20luta%20de%20classes.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.
- LIMA, A; AZEVEDO, C. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 128-150, 2013.

Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1196981-a-interdisciplinaridade-brasil-e-o-ensino-de-hist%C3%B3ria-um-di%C3%A1logo-poss%C3%ADvel. Acesso em: 26 out. 2022.

LISPECTOR, C. **Clarice Lispector entrevistas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007. Disponível em: <https://www.elfikurten.com.br/2016/05/jorge-amado-entrevistado-por-clarice.html>. Acesso em: 26 out. 2022.

MACHADO, A.M. **Posfácio de “Mar morto”**. 1936. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/obra.php3?codigo=12574>. Acesso em: 26 out. 2022.

MARTINS, J.S. **Posfácio de “Cacau”**. 1934. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/obra.php3?codigo=12586>. Acesso em: 26 out. 2022.

NETTO, J. P. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <http://afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Neto,%20Jose%20Paulo/O%20que%20e%20marxismo.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

O COMBATE. Santo Amaro, jul. 1924. Disponível em: <https://velhosmestres.com.br/besouro-album-2>. Acesso em: 26 out. 2022.

PEREIRA, N; SEFFNER, F. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961#:~:text=Partimos%20da%20suposi%C3%A7%C3%A3o%20de%20que,do%20mundo%20em%20que%20vivem>. Acesso em: 26 out. 2022.

RIBEIRO, J. **O que é positivismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: <https://apca.com.br/wp-content/uploads/2020/10/Colecao-Primeiros-Passos-O-Que-e-positivismo.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

ROSSI, L.G.F. **Posfácio de “Suor”**. 1934. Disponível em: <http://www.jorgeamado.com.br/obra.php3?codigo=12613>. Acesso em: 26 out. 2022.

SANTOS, F; SILVA, R. História e literatura: Jorge Amado, seus romances e as questões históricas nos anos 1930. **Revista Escritas do Tempo**, [s.l.], v.3, n. 8, p. 206-224, mai-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1558>. Acesso em: 26 out. 2022.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Sobre_o_autoritarismo_brasileiro.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 197–209, 2017.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644737/15765>. Acesso em: 26 out. 2022.

SODRÉ, N. W. **Quem é o povo no Brasil?**. 1. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2020/08/Sodre-Quem-%C3%A9-o-povo-no-Brasil-livro.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.