

HISTÓRIA

HISTÓRIA

Ensino Médio e
Ensino de Jovens e Adultos

Janeiro de 2006

CINEMA EM SALA DE AULA. EXERCÍCIOS PARA A INTERPRETAÇÃO DE LUTERO

Resumo

Esta lição explora o cinema como recurso didático, apresentando exercícios para a interpretação do filme Lutero.

Palavras-chave

Lutero (versão cinematográfica); Renascimento e Reforma Religiosa

Série-alvo

Ensino Médio (1ª série)

Duração

3 aulas de 50 minutos

Objetivos

Compreender os ideais religiosos que levaram Lutero a criticar a Igreja Católica; analisar os imprevisíveis efeitos históricos envolvidos nessa nova visão de mundo; elaborar uma outra modalidade de construção de relato histórico.

Interface

Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa.

Quilibet christianus vere compunctus habet remissionem plenariam a pena et culpa etiam sine literis veniarum sibi debitam.

Qualquer cristão que está verdadeiramente contrito tem remissão plena tanto da pena como da culpa, que são suas dívidas, mesmo sem uma carta de indulgência.

Martin Lutero¹⁶

¹⁶ Martin Lutero, apud: Alexandre Martin Viana. *As 95 teses de Martin Lutero*. Revista Espaço Acadêmico(34), março 2004. (Integra das 95 teses)
Disponível em http://www.espacoacademico.com.br/034/34tc_lutero.htm

Lutero — breve sinopse

(Luther), Alemanha e EUA, 2003, Eric Till.

Duração: 112 minutos

Após quase ser atingido por um raio, Martin Lutero (interpretado pelo ator Joseph Fiennes) acredita ter sido alvo de um chamado divino. Ele se retira para um monastério, mas logo se vê atormentado pelas práticas mercantis adotadas pela Igreja Católica à época. Então, prega suas 95 teses protestantes nas portas da Igreja do Castelo de Wittenberg, envolvendo-se numa disputa teológica em razão da qual passa a ser perseguido. Pressionado para que se redima publicamente, Lutero torna-se insubmisso e desafia a Igreja a comprovar que as suas teses contrariavam a Bíblia. Excomungado, foge e inicia a luta por seus ideais religiosos.

Como os demais livros ou manuais de história, os filmes são fenômenos de uma dada cultura e expressam um modo social e historicamente datado de compreensão acerca dos fatos e feitos da História. O filme que serve de base para estes exercícios de História não é uma exceção. Produzido em 2003, ele narra trechos da biografia de Martin Lutero e, com boa dose de liberdade ficcional, representa o cenário de disputas teológicas que deram origem ao chamado protestantismo. Fonte de pesquisa atual, o filme também é um excelente meio de atrair os alunos para o estudo da Reforma Religiosa — um dos principais marcos históricos da aurora da modernidade. As seqüências abaixo devem ser observadas com particular atenção; elas podem contribuir para a fixação e entendimento do conteúdo curricular de História, pois permitem enfatizar e compreender as relações entre as idéias de Lutero, individualismo e as novas concepções acerca dos vínculos religiosos e do sagrado.

Quase atingido por um raio, o jovem Lutero acredita ter recebido um particular chamado de Deus e recolhe-se a um monastério.

Embora também compre indulgências para seus próprios familiares, ele se escandaliza com o comércio da crença praticado pela Igreja Católica à época.

Chamado a se retratar, não renega a sua fé; prega as noventa e cinco teses na porta da Igreja Católica.

A fogueira é acesa em praça pública a fim de inspirar terror e confirmar o poder das elites eclesiais para punir todos que fossem contra as indulgências concedidas pelo chefe da Igreja.

O período de reclusão de Lutero e a tradução da Bíblia do latim para uma linguagem popular.

A autonomia individual promovida pelo livre exame das Sagradas Escrituras.

Após a exibição do filme, pode-se encaminhar debate sobre as questões citadas e as seguintes:

1. Como você resumiria o filme Lutero?
2. De quais seqüências você mais gostou? Por quê?
3. Explique por que Lutero se insurge contra as práticas da Igreja.
4. O que eram as indulgências? Cite duas.

5. Descreva três itens importantes das 95 teses de Lutero contra a Igreja Católica
6. De acordo com o filme, quais foram as principais personagens da Reforma?
7. Onde se passa a Reforma no seu primeiro momento?
8. Quem é o príncipe que protege Lutero? Por quê?
9. O que foi o tribunal da inquisição?
10. Por que os adeptos das idéias de Lutero passaram a ser chamados de protestantes?

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS SOBRE HISTÓRIA E CINEMA

FERRO, Marc. *História e cinema*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

OLIVEIRA, Bernardo (org). *História da ciência no cinema*. Belo Horizonte: Argymentvm, 2005.

REVISTA ComCiência — edição especial. *Na fronteira entre o cinema e a história*. Disponível em <http://www.comciencia.br/especial/cinema/cine03.htm>

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Souza Miguel (org) *A escola vai ao cinema*. São Paulo: Autêntica, 2003.

Na Internet, há inúmeras listagens de filmes sobre fatos ou personagens históricos, entre outros sites, ver

Clarice Ehmke (org). História e Filmes

<http://www.viegasdacosta.hpg.ig.com.br/educacao/filmeshistoricos.htm>

Filmes & História.

<http://www.beatrix.pro.br/educacao/filmeshistoria.htm>

Filmes sobre a Segunda Guerra

<http://www.orizamartins.com/filmesguerra-A.html> e também <http://www.orizamartins.com/filmesguerra-nova-megalista.html>

Núcleo Regional de Tecnologia Educacional. Filmes Educacionais

<http://www.diretoriadeitapevi.com.br/filmes.html>

Sugestões de Vídeos — História

http://www.unificado.com.br/historia/prof_jair/videos_jair.htm

IMAGENS DO NEGRO NO RIO ANTIGO

Resumo

Devido à inclusão do tema Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino, propomos aqui a utilização de pinturas de Debret e Rugendas para a análise de questões como a mestiçagem, o trabalho especializado dos negros nas cidades, as atividades dos escravos de ganho, a exploração de trabalho escravo por famílias pobres e a capoeira como forma de protesto e resistência. Assim, pretendemos romper com certos estereótipos que ainda marcam a forma de ver e pensar as condições de vida e trabalho do negro escravo no Brasil.

Palavras-chave

Cultura negra; escravidão; Rio de Janeiro – século XIX

Série-alvo

Ensino Médio (2ª série)

Duração

1 aula de 50 minutos

Objetivos

Caracterizar o modo de vida dos negros no Rio de Janeiro do século XIX.

Interface

Artes Plásticas, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa

Nas aulas de História do Brasil, o negro costuma ser mencionado tão somente quando se analisa a estrutura da sociedade colonial, limitando-se a aparecer em cena no item reservado à identificação da força de trabalho, quase que exclusivamente nas grandes lavouras dedicadas ao abastecimento do mercado externo. Esse tipo de abordagem traz sérios inconvenientes para a compreensão do papel desempenhado pelo negro na sociedade colonial, pois não há espaço para que se discutam questões como a presença do negro nos centros urbanos, a utilização de sua força de trabalho em atividades altamente especializadas, ou mesmo sua participação na vida social e política brasileira, fosse através de sua cultura, de seus hábitos ou de sua luta cotidiana contra o regime escravocrata. E são justamente essas questões que propomos que sejam abordadas em sala de aula, utilizando como fonte de análise algumas cenas pintadas por Jean-Baptiste Debret e Johan Moritz Rugendas em passagem pelo Rio de Janeiro na década de 1820. As imagens sugeridas são: “Loja do sapateiro” e “Família pobre em sua casa”, de Debret, e “Jogar capoeira, ou danse de la guerre”, de Rugendas.

Seria interessante que o professor, na medida em que disponibilizasse as imagens para os alunos, oferecesse aos mesmos algumas informações sobre seus autores e as condições de sua produção. Jean-Baptiste Debret integrou a Missão Artística Francesa que chegou ao Brasil em 1816. Entre 1823 e 1831, atuou como professor da Academia Imperial de Belas Artes e viajou por várias cidades do país, retratando paisagens locais, costumes e tipos humanos, destacando a forte presença de negros escravos em nossa sociedade. Johan Moritz Rugendas chegou ao Brasil pouco depois, em 1821, integrando a Expedição Langsdorff para pintar e desenhar a natureza e os costumes da população, tendo produzido excelentes ilustrações sobre os negros e seus modos de vida e trabalho.

Sugerimos que a primeira aquarela a ser analisada seja “Loja de sapateiro”:



Seria interessante que não se fornecesse imediatamente o título da imagem, para que os alunos tenham a oportunidade de deduzir o tipo de atividade que está sendo realizada por aqueles homens. A seguir, sugerimos que o professor explore as possibilidades de análise junto com os alunos, e um primeiro passo nesse sentido pode ser dado convidando-os a listar os elementos que constituem a cena.



Reconhecendo-se que se trata de uma loja de sapateiros, pode-se prosseguir

com a observação da organização do espaço. Essa imagem reproduz uma típica sapataria da cidade do Rio de Janeiro da década de 1820. Conforme Debret relatou, apenas as lojas mais opulentas da cidade possuíam armários envidraçados, como aparece no fundo da imagem, utilizados para expor os sapatos ao público. Esse dado nos dá informações sobre a condição social do sapateiro e pode ajudar o professor a evidenciar para os alunos que, ao contrário da idéia amplamente propagada pela historiografia tradicional, a sociedade não era formada tão somente por duas classes sociais antagônicas, formadas pelos senhores proprietários e pelos trabalhadores escravos. Essa historiografia costuma classificar todo o contingente populacional existente entre estes dois extremos como um bando de desordeiros desocupados. No entanto, principalmente em cidades como o Rio de Janeiro, havia um número crescente de homens livres, pobres ou remediados, atuando no comércio, na prestação de serviços e no cultivo de pequenas lavouras, absolutamente integrados à organização do mercado interno.

A partir daí, podemos passar para a análise da ação central do desenho, que é o castigo aplicado pelo sapateiro português em seu escravo. O instrumento utilizado pelo sapateiro é uma palmatória e os furos observados na sua extremidade foram feitos para que o ar não oferecesse resistência, o que permite que se imprima maior força ao golpe. Nesse caso, mais interessante do que constatar a violência sofrida pelo negro na sociedade escravista talvez seja notar a presença da mulher que, mesmo amamentando uma criança, não resiste ao prazer de espiar o suplício do negro. Ela é a mulher do sapateiro e um olhar mais atento constatará que se

trata de uma mulata, de uma mestiça, o que nos permite discutir sobre as relações inter-raciais e a miscigenação, particularmente no século XIX, quando houve grande difusão de uniões não sancionadas pela Igreja. A aquiescência da mulata ao tratamento dispensado ao negro também permite que se analise, junto com os alunos, a participação de negros e mestiços na manutenção do regime escravo, sendo pertinente informar aos alunos que havia grande incidência de escravos que se tornaram proprietários de cativos.

Propomos que a segunda imagem a ser analisada seja “Família pobre em sua casa”.



Novamente sugerimos que o professor não informe aos alunos sobre o título da aquarela, convidando-os primeiramente a observar a imagem com atenção e tentar descrever a ação que se passa em cena. A partir da estrutura da residência retratada e dos elementos que compõem o ambiente, o professor pode discutir com os alunos sobre como viviam os pobres naquela sociedade. A composição da casa, feita de taipa, sugere que ela tem apenas dois

cômodos, não havendo distinção entre os lugares de comer, dormir e trabalhar. Os móveis são substituídos pela presença da rede, da esteira e do estrado de madeira no chão, o que demonstra a baixa condição social das pessoas que ali viviam.

Um outro dado a ser observado é a presença de duas mulheres, uma anciã e uma jovem, sozinhas na casa, lidando diretamente com a escrava. Como muitos outros viajantes, Debret deve ter ficado surpreso com a quantidade de domicílios chefiadas por mulheres solteiras naquele tempo. Diferentemente da idéia amplamente propagada pela historiografia sobre a condição social feminina no século XIX, fundada no modelo de passividade e fragilidade veiculada pelos escritores românticos, nem todas as mulheres limitavam suas vidas a ficar em casa cuidando dos afazeres domésticos, completamente dependentes de seus pais e esposos. Principalmente entre as classes menos abastadas, as mulheres eram obrigadas a prover seu próprio sustento, lavando roupas nas fontes da cidade, vendendo doces e frutas nos tabuleiros ou explorando a mão-de-obra dos escravos de ganho.

Analisar a imagem da negra transferindo seus ganhos para as mãos da jovem também é uma ótima oportunidade de levar aos alunos mais informações sobre as atividades e os modos de vida desses escravos, que atuavam fundamentalmente no espaço urbano. A possibilidade de passarem boa parte do dia longe dos olhares de seus senhores lhes permitia desfrutar de certa autonomia, aproveitadas para estabelecer laços de solidariedade com homens livres, negros ou mestiços, com quem compartilhavam formas de trabalho e lazer. Outro elemento distintivo dos escravos que trabalhavam ao ganho era a possibilidade de formar pecúlio, normalmente guardado com o intuito de comprar sua liberdade, o que era possível graças à prática comum de oferecerem apenas uma parte de seus ganhos aos proprietários.



Resta agora a análise da famosa gravura de Rugendas, representando um grupo de escravos jogando capoeira, em que os alunos poderão identificar alguns dos importantes elementos da capoeira naquele tempo.

Temos aqui uma roda de capoeira reunindo em seu entorno observadores ou futuros participantes da luta, que batem palmas acompanhando o som do tambor, garantindo a interação entre o ritmo da música e a cadência dos movimentos. A presença de mulheres, uma vendedora de frutas e uma cozinheira preparando angu, evidencia a participação de outros representantes da comunidade escrava.

O professor pode começar a abordar o tema explicando para os alunos como é que o sentido atribuído a essa prática mudou nos últimos dois séculos. Hoje a capoeira pode ser vista como esporte e diversão, mas no século XIX ela era tida como uma prática perigosa pelas autoridades policiais, sendo associada aos escravos fugidos e desordeiros. Posteriormente, foi identificada como a principal forma de luta de todo homem pobre livre considerado vadio ou potencialmente perigoso à manutenção da segurança e tranqüilidade pública, fosse ele negro, mestiço, branco, nacional ou imigrante. Os capoeiristas usavam suas habilidades para enfrentar seus senhores e as autoridades policiais, deflagrando o medo entre os segmentos mais abastados. No Rio de Janeiro, Salvador e Recife, eles desafiavam a ordem escravista, impondo-se através da força e dominando as ruas das cidades, mostrando que a capoeira não pode ser compreendida senão como forma de protesto e resistência negra.

Ao fim da exposição e do diálogo com os alunos, o professor pode solicitar que eles pesquisem outras imagens do negro, produzidas durante o século XIX por pintores nacionais e estrangeiros. Essas imagens devem ser apresentadas junto com um pequeno texto, informando o autor da pintura, o ano de sua produção e uma explicação pormenorizada do significado da imagem. Todo esse material deve ser utilizado para a composição de um grande mural, que poderá ser apreciado por todo o colégio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, H. *Das cores do silêncio. O significado da liberdade no sudeste escravista – Brasil – século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

CÔRTEZ, Norma et alii. *História. Reorientação curricular* (versão preliminar). Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. 2004.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. São Paulo: Martins, 1975.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Só: Companhia das Letras, 2000.

RUGENDAS, Johan Moritz. *Viagem pitoresca através do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.

SLENES, Robert. *Na senzala, uma flor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A negrada instituição: os capoeiras no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994.

_____. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850)*. Campinas: Unicamp, 2000.

O APITO DA FÁBRICA: O TRABALHO NA INDÚSTRIA TÊXTIL

Resumo

O processo de industrialização têxtil na cidade do Rio de Janeiro teve o seu desenvolvimento no século XIX. Inicialmente essas indústrias produziam tecidos de algodão. Nelas, trabalhavam crianças, mulheres e homens, ao som do apito que anunciava, ao longo do dia, as horas marcantes, como o início do labor diário, a hora do almoço e a saída do expediente.

Palavras-chave

Fábrica; operários; Rio de Janeiro; bairro — Bangu; século XIX.

Série Alvo

3ª série do Ensino Médio

Duração

2 aulas de 50 min

Objetivos

Analisar o processo de industrialização brasileiro; identificar as relações de poder; refletir sobre as relações de trabalho; compreender a atuação das Companhias como organizadoras do espaço urbano.

Interface

Artes Plásticas, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática

Nós tínhamos a Rua Ferrer que era uma espécie de sala de visitas do bairro. As pessoas chegavam a Bangu e achavam aquilo muito bonitinho, tipo de rua inglesa. Nunca fui à Inglaterra,(...).¹⁷

No final do século XIX, verificamos que o crescimento urbano, o aumento populacional, as medidas fiscais favoráveis, a libertação dos escravos, entre outros fatores, levam a um aumento do consumo interno de tecidos. É dentro desse contexto favorável que temos a inauguração – em 1889 - da Fábrica Bangu.

¹⁷ SILVA, Gracilda Alves de Azevedo. *Bangu 100 Anos*. Rio de Janeiro: Sabiá Produções Artísticas, 1989, P. 61.

Essa fábrica foi planejada para produzir morins e chitas, tecidos baratos que atendiam à demanda da população mais pobre do Rio de Janeiro. Só em 1894 é que a fábrica amplia o seu mercado. Ela passa a colocar os seus produtos nos outros Estados brasileiros.

Nos seus quadros, trabalhava um grande número de crianças, principalmente na Seção das Cardas. Aqui encontramos crianças com oito anos de idade que trabalham uma jornada completa.

A partir da modernização dos seus equipamentos, a Fábrica passa a produzir tecidos de melhor qualidade e com maior variedade, como os brins, fustões, cassas, ou seja, passa da produção de dois tipos de tecidos para sessenta e oito tipos. Essa mudança ocorre em 1911 e atende a um mercado cada vez maior.

O mercado têxtil era instável e diversas crises ocorrem ao longo da primeira metade do século XX, como a de 1928-29, em que foram reduzidas as horas semanais de trabalho.

Em 1934, ocorre uma greve dos operários têxteis que pára a produção da Fábrica por trinta dias.

Essa Fábrica foi a responsável pelo arruamento, abastecimento de água, de luz, construção da vila operária, pelo arrendamento de lotes de terrenos, construção da Igreja, das escolas, da banda do hospital, do campo de futebol, entre outras construções.

“Mas o Bangu tinha torcida. Uma torcida bairrista que não dava sossego aos adversários.”¹⁸

Desde a sua inauguração que a Fábrica promovia a visita de representantes dos poderes executivo, legislativo e judiciário, além de outros setores da sociedade. Podemos citar: Marechal Floriano Peixoto, Rodrigues Alves, Nilo Peçanha, Hermes da Fonseca, Washington Luís, Getúlio Vargas. A visita de Getúlio à Bangu é explorada por farta propaganda. Manchetes anunciam: “O domingo do PRESIDENTE da República na Fábrica BANGU” ou “Getúlio VARGAS entre os OPERÁRIOS”.

O conteúdo pode ser iniciado com a distribuição de pequenos trechos de textos sobre a industrialização. Cada aluno receberá um pequeno trecho que lerá para a turma. A seguir, o professor iniciará um debate com a turma sobre os textos.

Num segundo momento, a turma será dividida em grupos e cada grupo deverá fazer uma pesquisa sobre o tema da industrialização e das condições de trabalho do operariado.

Na segunda aula, cada grupo apresentará seus trabalhos sob a forma de cartazes, história em quadrinhos, maquetes, textos, encenação, entre outros. Os trabalhos apresentados podem ser afixados em um mural na escola.

¹⁸ IBDEM, P. 107

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÂNDIDO Filho, José. *O movimento operário: o sindicato, o partido*. Petrópolis: Vozes, 1982.

CÔRTEZ, Norma et alii. *História. Reorientação curricular* (versão preliminar). Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. 2004.

DECCA, Edgard de. *A história do trabalho fabril*. São Paulo: Brasiliense, 19--.

LEME, Marisa Saenz. *Ideologia dos industriais brasileiros*. Rio de Janeiro: Vozes, 19--.

LOBO, Eulália Maria L. *História do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IBMEC, 1978.

SIMONSEN, Roberto. *A evolução industrial no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

WERNER, Baer. *A industrialização e o desenvolvimento econômico do Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1966.

ENTRE CÁLICE E APESAR DE VOCÊ, MÚSICA E POLÍTICA NOS ANOS DE CHUMBO

Resumo

As canções de protesto compostas durante a ditadura militar (1964-85) ocupam um lugar especial na história da música popular brasileira. Esse tipo de registro, explorado como material didático-pedagógico nas aulas de História do Brasil, além de tornar as experiências em sala de aula mais prazerosas e instigantes, enriquece a bagagem cultural dos alunos e convida-os a refletir sobre a importância da luta pela democracia e pelo respeito aos direitos humanos. Propomos aqui que esse trabalho seja realizado com base nas músicas “Apesar de você” e “Cálice”, de Chico Buarque de Hollanda.

Palavras-chave

Ditadura militar no Brasil; censura e repressão; resistência cultural; Chico Buarque de Hollanda; música popular brasileira

Série-alvo

Ensino Médio (3ª série)

Duração

1 aula de 50 minutos

Objetivos

Valorizar o patrimônio cultural brasileiro e incentivar atitudes favoráveis ao fortalecimento da democracia.

Interface

Artes Plásticas, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa.

Na noite de 31 de março para 1º de abril de 1964, o presidente instituído João Goulart foi deposto por um golpe de Estado organizado por forças civis e militares. Apoiados pelo empresariado urbano e rural, por diversos setores da classe média, por políticos da UDN e do PSD, pela Escola Superior de Guerra e pelo Alto-Comando das Forças Armadas, os golpistas instalaram uma ditadura militar que perduraria por mais de 20 anos. O regime foi marcado pelo autoritarismo, pela intensa repressão policial e militar, pela limitação dos direitos políticos dos cidadãos, pela contínua violação dos direitos humanos de presos políticos e pela supressão da liberdade de expressão.

A despeito da ação dos órgãos de censura e do recrudescimento da repressão após o AI-5, entre 1968 e meados da década seguinte, artistas oriundos de uma classe-média progressista se projetaram no panorama musical entoando canções de protesto contra a ditadura militar e contribuindo para consolidar a mítica da MPB como espaço de resistência política e cultural. Nesse cenário, um nome se destacou entre os demais: Chico Buarque de Hollanda. Neto do filólogo e lexicógrafo Aurélio Buarque de Hollanda e filho do historiador e sociólogo Sérgio Buarque de Hollanda, Chico Buarque parece ter nascido sob o signo das letras. Esse dom, aliado a uma profunda aversão aos regimes autoritários – outra marca familiar – logo se fizeram presentes em sua obra, de forma que os versos fortes e politicamente comprometidos de suas canções não tardaram a torná-lo um dos artistas mais visados pela censura militar.

Essa situação fez com que se exilasse na Itália, de onde regressaria mais de ano depois, em março de 1970, convencido pelo diretor de sua gravadora, André Midani, de uma suposta melhora na situação do país. Mas chegando aqui, percebeu que havia acontecido o inverso. A censura tornara-se menos tolerante e a repressão mais violenta. Foi nessa época, chamada “anos de chumbo”, que ele escreveu algumas de suas mais conhecidas canções de protesto. Analisar essas composições juntamente com os alunos em sala de aula, evidenciando a estreita relação entre a produção cultural e os acontecimentos políticos daquela época, é uma ótima oportunidade de mostrar para os jovens que diferentes registros podem ser utilizados na investigação histórica, e que a música tem muito a nos revelar sobre a situação política e social do país nos tempos da ditadura.

Sugerimos aqui que o professor trabalhe com as composições “Apesar de você” (Chico Buarque, 1970) e “Cálice” (Chico Buarque e Gilberto Gil, 1973). Chegando à sala de aula, sua primeira providência deve ser colocar as músicas para tocar e distribuir as letras para os alunos. Feito isto, o professor pode estabelecer um diálogo com a turma, perguntando se algum deles já tinha ouvido uma daquelas canções, se são capazes de identificar o cantor e se compreendem o significado das letras apresentadas. À medida que as respostas aparecem, o professor deve expor para os alunos uma pequena biografia do cantor e explicar as condições em que cada música foi escrita. Num segundo momento, as letras podem ser analisadas separadamente, explorando-se o significado de cada estrofe e reportando-o à conjuntura política da época, particularmente no que se refere à supressão dos direitos políticos e à violação dos direitos humanos dos cidadãos.

“Apesar de você” foi escrita por Chico Buarque assim que voltou do exílio. Uma leitura menos atenta da música permite que seu tema seja identificado como uma briga de namorados, e talvez tenha sido por esse motivo que a composição passou tão facilmente pela censura. Lançado num compacto simples, o disco vendeu quase cem mil cópias e estourou nas rádios de Rio de Janeiro e São Paulo, sendo cantado em coro por todos aqueles que se mostravam descontentes com a manutenção do regime autoritário. Eis a letra da música:

Apesar de você

(Chico Buarque, 1970)

Hoje você é quem manda
Falou, tá falado
Não tem discussão
A minha gente hoje anda
Falando de lado
E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado
E inventou de inventar
Toda a escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar
O perdão

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Eu pergunto a você
Onde vai se esconder
Da enorme euforia
Como vai proibir
Quando o galo insistir
Em cantar
Água nova brotando
E a gente se amando
Sem parar

Quando chegar o momento
Esse meu sofrimento
Vou cobrar com juro, juro
Todo esse amor reprimido
Esse grito contido
Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza
Ora, tenha a fineza

De desinventar
Você vai pagar e é dobrado
Cada lágrima rolada
Nesse meu penar

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Inda pago pra ver
O jardim florescer
Qual você não queria
Você vai se amargar
Vendo o dia raiar
Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir
Que esse dia há de vir
Antes do que você pensa

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai ter que ver
A manhã renascer
E esbanjar poesia
Como vai se explicar
Vendo o céu clarear
De repente, impunemente
Como vai abafar
Nosso coro a cantar
Na sua frente

Apesar de você
Amanhã há de ser
Outro dia
Você vai se dar mal
Etc. e tal

No auge do sucesso desse animado samba, tornado hino de resistência à ditadura, um jornal insinuou que a música teria sido escrita em homenagem ao presidente Emílio Garrastazu Médici. Só então a letra da música foi compreendida pelos militares, que responderam à afronta proibindo a execução da música, invadindo a gravadora e recolhendo os discos produzidos para destruí-los posteriormente.

Como podemos observar, a despeito da falha do censor responsável pela liberação da música, seus versos contêm referências explícitas ao fim da liberdade de expressão (Hoje você é quem

manda / Falou, tá falado / Não tem discussão), seu descontentamento com a continuidade do regime (Quando chegar o momento / Esse meu sofrimento / Vou cobrar com juro, juro), e a esperança na reabertura política (Apesar de você / Amanhã há de ser / Outro dia). Questionado sobre quem era o “você” referido na música, Chico respondeu: “É uma mulher muito mandona, muito autoritária”. Oportuna analogia...

Já a música “Cálice” foi composta com Gilberto Gil em 1973, para ser especialmente apresentada num evento promovido pela PolyGram. No entanto, no dia do show, os microfones dos cantores foram desligados para que não pudessem cantar sua música. Indignados, os cantores procuraram outros microfones para que pudessem cantar, mas um a um eles foram sucessivamente desligados. Desta forma, calou-se “Cálice”.

Boa parte da música pode ser compreendida como uma analogia entre a Paixão de Cristo e o sofrimento vivido pela população aterrorizada com o regime autoritário. O refrão (Pai, afasta de mim esse cálice / De vinho tinto de sangue) faz uma alusão à agonia de Jesus no Calvário, mas a ambigüidade da palavra cálice/cale-se, repetida ao fundo por uma segunda voz, nos remete à atuação da censura. Por outro lado, num outro trecho da música (Silêncio na cidade não se escuta) é ressaltada a incapacidade das forças repressoras para fazerem calar a voz da resistência. Nesse caso, o silêncio pode ser metaforicamente relacionado à censura, que, desta forma, é entendida como uma quimera, um absurdo inexistente, porque, na medida em que o silêncio não se escuta, o silêncio não existe. Isso porque, como se afirma num outro trecho: “mesmo calada a boca, resta o peito e mesmo calado o peito, resta a cuca”. Em outras palavras, a censura pode calar seus opositores, mas não é capaz de impedir-lhes o sentir e o pensar.

Cálice

Chico Buarque e Gilberto Gil, 1973

(refrão)

Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 Pai, afasta de mim esse cálice
 De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga
 Tragar a dor, engolir a labuta
 Mesmo calada a boca, resta o peito
 Silêncio na cidade não se escuta
 De que me vale ser filho da santa
 Melhor seria ser filho da outra
 Outra realidade menos morta
 Tanta mentira, tanta força bruta

Como é difícil acordar calado
 Se na calada da noite eu me dano
 Quero lançar um grito desumano
 Que é uma maneira de ser escutado
 Esse silêncio todo me atordoa

Atordoado eu permaneço atento
 Na arquibancada pra a qualquer momento
 Ver emergir o monstro da lagoa

De muito gorda a porca já não anda
 De muito usada a faca já não corta
 Como é difícil, pai, abrir a porta
 Essa palavra presa na garganta
 Esse pileque homérico no mundo
 De que adianta ter boa vontade
 Mesmo calado o peito, resta a cuca
 Dos bêbados do centro da cidade

Talvez o mundo não seja pequeno
 Nem seja a vida um fato consumado
 Quero inventar o meu próprio pecado
 Quero morrer do meu próprio veneno
 Quero perder de vez tua cabeça
 Minha cabeça perder teu juízo
 Quero cheirar fumaça de óleo diesel
 Me embriagar até que alguém me esqueça

A música também nos remete a outras questões como os mal explicados desaparecimentos e execuções de presos políticos (Tanta mentira, tanta força bruta), a angústia trazida pelo convívio com os aparelhos repressores (Como é difícil acordar calado) e a falta de perspectiva para a instauração de um regime democrático (Como é difícil, pai, abrir a porta). Veja a letra da música:

Ao longo de sua exposição e do diálogo com os alunos, o professor deve ter a preocupação constante de valorizar o patrimônio cultural brasileiro e incentivar entre os alunos atitudes favoráveis ao fortalecimento da democracia. Para evidenciar como a conjuntura política de uma época pode interferir diretamente na produção e na disponibilização de artigos culturais, vale lembrar que “Apesar de você” e “Cálice”, juntamente com “Tanto mar”, só seriam liberadas para gravação em 1978, quando havia tido início o processo de *abertura*.

Como desdobramento dessa atividade, sugerimos que os alunos sejam incentivados a trazer, para a aula seguinte, músicas atuais que expressem em suas letras, de maneira mais ou menos explícita, uma visão crítica dos problemas políticos e sociais enfrentados pela população nos dias de hoje. É recomendável que o professor conduza a atividade de uma maneira divertida, bem humorada e com muita paciência, pois atividades envolvendo músicas que fazem parte do repertório cotidiano dos alunos costumam inspirar reações bastante empolgadas. Depois de apresentarem suas canções, os alunos serão convidados a analisar o conteúdo das letras, explicando o significado dos trechos mais importantes e relacionando-os a questões políticas e sociais concretas. Ao avaliá-los, o professor deve verificar se os alunos demonstram autonomia intelectual, sendo capazes de analisar criticamente e adequadamente fontes históricas alternativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNS, P.E. *Brasil: nunca mais*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CASTRO, Rui. *Chega de saudade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHIAVENATO, Júlio José. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. São Paulo: Moderna, 1994.
- CONY, Carlos Heitor et. al. *Vozes do golpe*. 4 vols. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CÔRTEZ, Norma et alii. *História. Reorientação curricular* (versão preliminar). Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. 2004.
- GASPARI, Elio. *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. *A ditadura derrotada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- HOMEM DE MELLO, Zuza e SEVERIANO, Jairo. *A canção no tempo: 85 anos de música brasileira: de 1958 a 1985*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- REIS, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedades*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- RENNÓ, Carlos. *Gilberto Gil: todas as letras*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

“POR QUE CHORAS MÃE ÁFRICA?” UMA ANÁLISE DO APARTHEID NA ÁFRICA DO SUL

Resumo

O tema abordado remete a um momento histórico recente, ocorrido na África do Sul, no final do século XX, especificamente nas décadas de 1970 e 1980, quando a população negra da África do Sul ainda lutava contra uma política racista que praticava a política do apartheid, retirando todos os direitos da maioria negra e concentrando os privilégios para a minoria branca. A aula que propomos baseia-se no filme “Sarafina” que apresenta aos alunos esse momento histórico ocorrido após a descolonização da África do Sul. Nesse contexto, observam-se pontos específicos da herança deixada pela colonização inglesa na África do Sul, destacando o racismo e a resistência da população africana.

Palavras-chave

África do Sul, descolonização, apartheid, século XX

Disciplina

História

Série-alvo

Ensino Médio (3ª série)

Duração

4 aulas de 50 minutos

Objetivos

Compreender as dificuldades sociais, políticas e econômicas por que passou a África do Sul; refletir criticamente sobre o desenvolvimento das lutas por direitos e dos conflitos internos à África do Sul; analisar os conflitos em torno da política eerbaare apartheid (segregação honorável); estimular atitudes contrárias ao racismo, ao preconceito e à qualquer forma de discriminação.

Interface

Artes Plásticas, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática.

A questão da discriminação racial na África do Sul é um importante fator social em sua história, tanto no período sob o domínio inglês, sob o domínio holandês ou após a sua independência. Entretanto, em 1948, a discriminação foi institucionalizada com a aprovação das leis do apartheid. Nessa data, o Partido Nacional da África do Sul ganhou as eleições e tornou parte de seu governo uma política de segregação racial chamada de *eerbaare apartheid* (segregação honorável). A palavra *apartheid* significa separação, em africâner, uma variação sul africana do holandês. O objetivo dessa política era separar profundamente as raças que habitavam a África do Sul nos aspectos político, social, econômico e até mesmo geográfico.

As leis raciais procuravam controlar todos os aspectos da vida das pessoas negando aos negros direitos políticos básicos e proibindo, por exemplo, o casamento entre brancos e não-brancos (negros, mestiços e asiáticos), determinando empregos, escolas, banheiros e até mesmo escadas só para brancos. Em 1950, o governo sul-africano implantou o *Population Registration Act*, através do qual a população deveria ser racialmente classificada em quatro categorias: branco, negro, mestiço e asiático (em sua maioria, imigrantes indianos e paquistaneses que viviam na região). Essa classificação baseava-se na aparência, aceitação social e na descendência. Por exemplo, uma pessoa que possuísse parentes “não-brancos” não poderia ser considerada branca, apesar de sua aparência.

A despeito da violenta repressão policial a toda manifestação contra a política implantada, na década de 1960 eclodiram diversos protestos por todo o país. Dentre estes protestos, podemos destacar um nas regiões de Soweto e Sharpeville, quando 10.000 negros queimaram seus passes nas ruas sendo combatidos pelo exército. A partir dessa década, as nações européias impuseram embargos e sanções à África do Sul em virtude do *apartheid*, como o banimento da Comunidade Britânica (1960) e dos Jogos Olímpicos (1972), embargo de armas e material militar (1977) e sanções econômicas impostas pelo Conselho de Segurança da ONU (1985). A atenção das nações ocidentais à situação política e social na África do Sul deveu-se, em grande medida, à atuação de Winnie Mandela, esposa de Nelson Mandela, e do bispo Desmond Tutu, que granjearam apoio em meio às esferas internacionais.

Apesar do fim do *apartheid* e da ascensão à presidência de Nelson Mandela, em 1994, a política de segregação deixou marcas profundas na África do Sul. Embora profundas mudanças sociopolíticas tenham sido promovidas nos últimos anos, as heranças da discriminação racial institucionalizada ainda podem ser sentidas, particularmente no que se refere ao baixo nível de escolaridade entre os negros e os diversos conflitos sociais ainda em curso.

Pequena cronologia política da África do Sul

1948 – O governo da África do Sul deu início à política do *apartheid*.

1952 – Nelson Mandela abre a primeira firma negra sul-africana.

1956 – Nelson Mandela é acusado de alta traição e absolvido.

1959 – O parlamento aprova leis que aumentam a segregação racial.

1960 – Durante um protesto negro contra o apartheid a polícia mata 69 pessoas.

1962 – Nelson Mandela é preso e sentenciado à prisão perpétua.

1972 – A África do Sul é impedida de participar dos Jogos Olímpicos em função da política do *apartheid*.

1974 – O país é expulso das Nações Unidas em função da política do *apartheid*.

1976 – Mais de 600 estudantes são mortos em Soweto e Sharpeville.

1990 – Nelson Mandela é solto da prisão.

1991 – Nelson Mandela torna-se presidente do Congresso Nacional sul-africano.

1991 – O Comitê Olímpico Internacional permite a participação da África do Sul nos Jogos Olímpicos depois de um banimento de 21 anos.

1994 – Nelson Mandela torna-se presidente da África do Sul.

Os conteúdos referentes à descolonização da África e às condições socioeconômicas dos países africanos são, em geral, de difícil compreensão para os educandos, não somente pela distância espaço-temporal do assunto, mas particularmente pela idéia muito difundida da África como um espaço monolítico. Assim, parece-nos fundamental ressaltar as particularidades de cada país e a pluralidade cultural de cada região, no caso deste trabalho, a África do Sul e a política de segregação racial *apartheid*.

Nas duas primeiras horas/aula o professor poderá utilizar o filme “Sarafina, o som da liberdade” como um instrumento para aproximar os alunos do assunto. A história é contada na forma de uma carta que Sarafina - aluna negra de uma escola de Soweto em meio ao Apartheid - escreve a Nelson Mandela. Na escola onde estuda, uma professora ensina história de uma forma censurável à época, fugindo ao currículo aprovado pelo regime, e incentiva os alunos a lutarem por seus direitos.

O professor poderá iniciar as duas horas/aula seguintes com a música de Gilberto Gil “Oração para libertação da África do Sul”, para ambientar a aula.

Oração pela libertação da África do Sul - 1985

Composição: Gilberto Gil

Se o rei Zulu já não pode andar nu

Se o rei Zulu já não pode andar nu

Salve a batina do bispo Tutu

Salve a batina do bispo Tutu

Ó, Deus do céu da África do Sul

Do céu azul da África do Sul

Tornai vermelho todo sangue azul

Tornai vermelho todo sangue azul

Já que vermelho tem sido todo sangue
derramado

Todo corpo, todo irmão chicoteado - iô

Senhor da selva africana, irmã da selva
americana

Nossa selva brasileira de Tupã

Senhor, irmão de Tupã, fazei

Com que o chicote seja por fim pendurado

Revogai da intolerância a lei

Devolvei o chão a quem no chão foi
criado

Ó, Cristo Rei, branco de Oxalufã

Ó, Cristo Rei, branco de Oxalufã

Zelai por nossa negra flor pagã

Zelai por nossa negra flor pagã

Sabei que o papa já pediu perdão

Sabei que o papa já pediu perdão

Varrei do mapa toda escravidão

Varrei do mapa toda escravidão

Enquanto os alunos ouvem a música, o professor poderá escrever no quadro de giz os dois primeiros artigos da *Declaração dos Direitos Humanos*, a saber:

Artigo I - Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo II - Todo homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Sugerimos que o professor estimule os alunos ao questionamento, informando que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*¹⁹ foi aprovada com unanimidade pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em dezembro de 1948. É o mesmo ano em que o Partido Nacional da África do Sul ganhou as eleições (nas quais só aos brancos era permitido votar) e implementou a política do *apartheid* era praticada na África do Sul.

A abordagem do conteúdo poderá, então, ser conduzida com a participação dos alunos, atentando para os conceitos de racismo, desigualdade e segregação racial intrínsecos à política “*eerbaare apartheid*” (segregação honorável) instituída pelo Partido Nacional da África do Sul, em 1948. A música “Oração pela libertação da África do Sul” poderá ser utilizada para exemplificar os conceitos acima mencionados, como o tratamento que os brancos reservavam aos negros (“Todo corpo, todo irmão chicoteado”) e a importância do arcebispo Desmond Tutu, que recebeu o Prêmio Nobel da Paz (“Salve a batina do bispo Tutu”).

Outro personagem importante que poderá ser ressaltado é o ex-presidente da África do Sul, Nelson Mandela. Líder político que nasceu em Transkei, na África do Sul, em 18 de julho de 1918. Em 1944, uniu-se à resistência contra a política do *apartheid* do Partido Nacional. Por suas atividades, foi preso e, em 1963, foi acusado de conspirar para a queda do governo e sentenciado à prisão perpétua. Durante seus anos na prisão, Mandela tornou-se uma figura conhecida mundialmente e um símbolo da luta contra o *apartheid*, sendo liberado em 1990.

Para avaliação, sugerimos a divisão da turma em grupos para a execução de um trabalho sobre a África do Sul: escolher um aspecto social, político, econômico ou cultural do país e buscar de informações sobre o mesmo, tais como grupos étnicos que vivem nele atualmente, como vivem, línguas e dialetos falados, formas de governo do longo da história, produtos de exportação. Após a recolha dos dados, os grupos coordenarão suas pesquisas para a criação de um mural com o mapa sul-africano preenchendo este com imagens (desenhos e fotografias) e pequenos textos com as informações obtidas na pesquisa.

¹⁹ Veja em anexo a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. *Portugal e o fim do ultracolonialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

BRUNSCHEWIG, Henri. *A partilha da África negra*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CÔRTEZ, Norma et alii. *História. Reorientação curricular* (versão preliminar). Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. 2004.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. <http://www.onu-brasil.org.br>. Acesso em 30 de novembro de 2005.

HOBBSBAWM, Eric. *A era dos impérios - 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MAGNOLI, Demetrio. *África do Sul - capitalismo e apartheid*. São Paulo: Contexto, 1992.

MESGRAVIS, Laima. *A colonização da África e da Ásia: a expansão do imperialismo europeu no século XIX*. São Paulo: Atual, 1994.

PEREIRA, Francisco José. *Apartheid. O horror branco na África do Sul*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANEXO

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Preâmbulo

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem;

Considerando que é essencial a proteção dos direitos do Homem através de um regime de direito, para que o Homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão;

Considerando que é essencial encorajar o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações;

Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do Homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade de direitos dos homens e das mulheres e se declaram resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla;

Considerando que os Estados membros se comprometeram a promover, em cooperação com a Organização das Nações Unidas, o respeito universal e efetivo dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais;

Considerando que uma concepção comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para dar plena satisfação a tal compromisso;

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

Artigo 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

Artigo 3º - Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4º - Ninguém será mantido em escravidão ou em servidão; a escravidão e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Artigo 5º - Ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Artigo 6º - Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento, em todos os lugares, da sua personalidade jurídica.

Artigo 7º - Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8º - Toda pessoa tem direito a recurso efetivo para as jurisdições nacionais competentes contra os atos que violem os direitos fundamentais reconhecidos pela Constituição ou pela lei.

Artigo 9º - Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10º - Toda pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja eqüitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.

Artigo 11º - Toda pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.

Ninguém será condenado por ações ou omissões que, no momento da sua prática, não constituíam ato delituoso à face do direito interno ou internacional. Do mesmo modo, não será infligida pena mais grave do que a que era aplicável no momento em que o ato delituoso foi cometido.

Artigo 12º - Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques, toda pessoa tem direito à proteção da lei.

Artigo 13º - Toda pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.

Toda pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

Artigo 14º - Toda pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de se beneficiar de asilo em outros países.

Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por atividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Artigo 15º - Todo indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16º - A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais.

O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos.

A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado.

Artigo 17º - Toda pessoa, individual ou coletiva, tem direito à propriedade. Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua propriedade.

Artigo 18º - Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Artigo 19º - Todo indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e idéias por qualquer meio de expressão.

Artigo 20º - Toda pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21º - Toda pessoa tem o direito de tomar parte na direção dos negócios públicos do seu país, quer diretamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos.

Toda pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país.

A vontade do povo é o fundamento da autoridade dos poderes públicos: e deve exprimir-se através de eleições honestas a realizar periodicamente por sufrágio universal e igual, com voto secreto ou segundo processo equivalente que salvaguarde a liberdade de voto.

Artigo 22º - Toda pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

Artigo 23º - Toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.

Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.

Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social.

Toda pessoa tem o direito de fundar com outras pessoas sindicatos e de se filiar em sindicatos para defesa dos seus interesses.

Artigo 24º - Toda pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas.

Artigo 25º - Toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar, e à sua família, a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social.

Artigo 26º - Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Artigo 27º - Toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.

Todos têm direito à proteção dos interesses morais e materiais ligados a qualquer produção científica, literária ou artística da sua autoria.

Artigo 28º - Toda pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efetivos os direitos e as liberdades enunciadas na presente Declaração.

Artigo 29º - O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade.

No exercício deste direito e no gozo destas liberdades, ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros, e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.

Em caso algum estes direitos e liberdades poderão ser exercidos contrariamente aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Artigo 30º - Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver, para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo, o direito de se entregar a alguma atividade ou de praticar algum ato destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados.

MEMÓRIA, HISTÓRIA, MONUMENTO. GUIA DE VISITAÇÃO AO CENTRO HISTÓRICO DE NOVA IGUAÇU

Resumo

Três guias de visitação ao município de Nova Iguaçu.

Palavra chave

Nova Iguaçu — história local; memória; monumento; guia de visitação

Duração

4 horas aula em sala, mais passeio de dia inteiro.

Série alvo

Todas as séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Objetivos

Reconhecer a importância da história local; aproximar História e vida cotidiana, identificando e analisando o processo de formação dos lugares comumente freqüentados pelos alunos; enfatizar o caráter atual e construtivo da memória e do conhecimento histórico.

Interface

Artes Plásticas, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa

A partir dos versos e da audição da música *Sapopemba e Maxambomba* (Wilson Moreira e Nei Lopes), gravada na voz de Zeca Pagodinho²⁰, exibir uma forma possível, legítima e criativa de se contar e cantar a história local. Explorar a licença poética dos autores — afinal, a música não tem compromisso com a verossimilhança histórica —, mas enfatizar, principalmente, o senso de pertencimento e de regozijo ao rememorar os lugares mencionados nos versos da canção. Entre os tempos de menino e o tornar-se avô (*Naquele tempo / Do velho Amaral Peixoto / Meu avô era garoto / E hoje sou quase avô*), *Sapopemba e Maxambomba* canta a história de uma comunidade e contribui para que seus locais de memória sejam reconhecidos e fixados como monumentos históricos. É importante apontar para o caráter ativo e atual desse gesto. Quer dizer, trata-se de ensinar que a memória é construída pelo nosso contínuo esforço presente (esforço que

²⁰ Zeca Pagodinho. *Ao Vivo*.

envolve toda a comunidade: os músicos, os historiadores, os idosos, os jovens, os profissionais altamente qualificados ou os homens comuns), pois, apesar do que sugere a aparência dos manuais didáticos, o conhecimento histórico não consiste num objeto de consumo que já vem pronto para ser assimilado ou ingerido. Quer dizer, embora se refira aos tempos passados, a História não está fixada²¹ (seus fatos são objetos de disputa intelectual); o formato de seu repertório de saberes tem prazo de validade (não são indistintamente válidos para o ontem, o hoje e o amanhã); e ela resulta do esforço comum para lembrar, manter e transmitir um patrimônio material ou imaterial reunidos num conjunto de valores, fatos, idéias, práticas, sentimentos socialmente compartilhados.

Dessa forma, considerando que há uma grande diferença entre a história que nossos avós contaram e a história que contaremos para os nossos netos, o professor deve convidar aos alunos ao um passeio pela memória e ao centro histórico de Nova Iguaçu.

Sapopemba e Maxambomba

Wilson Moreira - Nei Lopes — 1998, EMI

Tarietá hoje é Paracambi
E a vizinha Japeri
Um dia se chamou Belém (final do trem)
E Magé, com a serra lá em riba
Guia de Pacobaiba
Um dia já foi também (tempa do vintém)
Deodoro também já foi Sapopemba
Nova Iguaçu, Maxambomba
Vila Estrela hoje é Mauá (Piabetá)
Xerém e Imbariê, mas quem diria
Que até Duque de Caxias
Foi Nossa Senhora do Pilar
Atualmente a nossa

Tá pra lá de levar
Como progresso
Tá tudo "Olinda"
O esquadrão fé
O negócio é Rio sampa
Grande Rio e Beija-Flor
Morreu Tenório
Terminou sua Epopéia
E Joãozinho da Goméia,
Foi Oló, desencarnou
Naquele tempo
Do velho Amaral Peixoto
Meu avô era garoto
E hoje sou quase avô

²¹ **História:** A História é uma construção cognitiva atual que investiga as relações humanas no tempo e no espaço. Ela lida com fontes e vestígios do passado — documentos ou qualquer outro registro (sonoro, visual etc), desde que sejam expressões demonstráveis e tangíveis. **Memória:** O direito à memória faz parte da cidadania cultural. Os povos, grupos ou indivíduos constituem a si próprios através de recursos que evocam e conservam as lembranças de seus respectivos passados. O patrimônio das cidades, as praças, os museus, as festas, os hábitos populares, os arquivos são monumentos da memória, trata-se de áreas de preservação dos vínculos que cada atual geração estabelece com seus respectivos passados e futuros. CÔRTEZ, Norma et alii. *História. Reorientação Curricular*.(segunda versão). SEE-RJ,/UFRJ, 2005, p 41 e 42.

²² Este roteiro também foi finalizado, com farta ilustração, em versão *Powerpoint* (para exibição em *Datashow*) e está disponível no site www.see.rj.gov.br ou através de solicitação por e-mail ao organizador.

1. O que visitar no perímetro urbano de Nova Iguaçu²²?



- Os casarões e sobrados do Centro se espalham por diversas ruas — visite particularmente as ruas Floresta Miranda, Humberto Gentil Baróne, Getúlio Vargas, Athaide Pimenta de Moraes, Alberto Soares, Barão de Tinguá, Paulo Froés Machado, travessa Moura e França Soares.

- A Praça da Liberdade com o Obelisco Central em homenagem ao Comendador Soares datado de 1933.

- A Estação Ferroviária.

- O Prédio do Antigo Fórum, situado na esquina da Rua Paulo Froés com a Avenida Bernadino de Melo.

- Na Rua Getúlio Vargas, mais conhecida com a “rua dos cartórios”, encontramos: a Casa de Cultura Silvio Monteiro, da Prefeitura Municipal de N. Iguaçu; a Vila Maria (1928); a Igreja de São Jorge e Nossa Senhora de Fátima (foi construída no antigo espaço da Delegacia de Polícia); o Hospital de Caridade Iguaçu (Fundado por Getúlio Vargas em 1935); alguns casarões e sobrados nos arredores da praça da Igreja de São Jorge e Nossa S. de Fátima.



- O Colégio Iguacuano.

²² Este roteiro também foi finalizado, com farta ilustração, em versão *Powerpoint* (para exibição em *Datashow*) e está disponível no site www.sec.rj.gov.br ou através de solicitação por e-mail ao organizador.

- O chamado “buraco do Getúlio”, passagem subterrânea sob a Via Férrea, que liga as Avenidas Bernardino de Melo e Marechal Floriano Peixoto (erradamente, muitas pessoas pensam que o nome da passagem refere-se a Vargas, mas trata-se de Getúlio de Moura).
- No início da Estrada de Madureira ou Avenida Abílio Augusto Távora, ou RJ 109, encontramos: o Barracão de Laranja; a Casa de Joaquina; o painel em azulejo da Companhia de Laranja Fama, que fica no atual Bingo de Nova Iguaçu.
- No final da Rua Atháide Pimenta de Morais, a Passarela Caracol.
- A Igreja Matriz de Santo Antônio.
- A atual sede da Câmara de Vereadores.
- Casarões e sobrados da Avenida Governador Amaral Peixoto.
- Antiga sede da Câmara de Vereadores.
- O antigo espaço do Teatro Arcádia atualmente o Colégio Tamandaré.
- Instituto de Educação Rangel Pestana.
- A matriz da 1ª igreja Batista.
- O Colégio Leopoldo, um dos primeiros colégios fundado em Nova Iguaçu.
- A matriz da Igreja Assembléia de Deus.

2. Roteiro da área rural ou perímetro rural

- Eixo Estrada de Madureira ou RJ 109.
- Igreja de Marapicu.
- Cemitério de Marapicu.
- O Portão de Ferro.
- A Estação de Tratamento de Águas do Guandu.
- Eixo Vila de Cava, Miguel Couto e Tinguá.
- Fazenda S. Bernadino.
- Igreja de N. S. da Piedade.
- Os restos do Porto de Iguaçu e o Canal de Iguaçu, no rio Iguaçu.
- Centro de Tinguá.
- Reserva Biológica de Tinguá.
- Vários sítios de pesque & pague.

3. Roteiro alternativo ou ecológico

- Parque Municipal de Nova Iguaçu, na divisa de Nova Iguaçu com Mesquita.
- Casarão antigo como sede.
- Represa; Mirante; Cachoeiras.
- Fauna e flora da Mata Atlântica.
- Trilha da Serra do Vulcão.
- A Pedra da Contenda.
- O Parque Nacional de Tinguá com a Reserva Biológica de Tinguá.

Obs.: A ONG Onda Verde organiza visitação monitorada à Reserva Biológica de Tinguá. Para maiores informações, ver: <http://www.ondaverdebrasil.org.br/OVB/>

ATIVIDADES FINAIS E AVALIAÇÃO

Na aula imediatamente após o passeio, a turma deve ser estimulada a selecionar os lugares mais importantes, visando elaborar uma história da localidade (sobre a história de Nova Iguaçu, ver, entre outros, o site da Secretaria de Estado da Baixada e da Região Metropolitana: <http://www.sedeb.rj.gov.br/novaiguacu.htm>). A história a ser escrita pela turma só deve começar a ser redigida após pesquisa com familiares, conhecidos e outras pessoas — os estudantes recolhem informações, fontes e material sobre casos, histórias ou episódios que seus familiares ou conhecidos recordam sobre a comunidade. Todos esses fragmentos de fatos, frases, imagens, lembranças etc. serão fixados nas paredes da sala de aula. Depois de uma atenta e silenciosa observação desse confuso e variado painel, cada aluno deve escrever a sua própria história da localidade. (O professor pode e deve estimular a variedade de formatos discursivos, isto é: história em prosa; em verso; em ritmo de rock ou rap; história através de imagens; história de um ponto de vista bem específico e singular etc...). Ao fim de todo o processo, após a correção de eventuais erros de datação histórica, o professor retorna com os trabalhos, aproveita para discutir o problema da verdade histórica — Qual das histórias é a verdadeira? Até que ponto se pode atribuir falsidade a um relato histórico? — e, finalmente, seleciona junto à turma qual texto histórico será considerado o melhor. (O importante não é fomentar o espírito competitivo, mas conduzir os alunos a compreenderem que “o melhor” é sempre relativo a critérios mal ou bem determinados). Recomenda-se que o melhor texto histórico venha a ser utilizado como fonte de estudo e consulta para as provas e testes finais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CATROGA, Fernando. Memória e história. PESAVENTO, Sandra J. (org.). *Fronteiras do milênio*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001. p. 43-69.

CONNERTON, Paul. *Como as sociedades recordam*. Oeiras: Celta Editora, 1993.

INSTITUTO de Pesquisas e Análises Históricas e de Ciências Sociais da Baixada Fluminense (IPAHB). <http://www.ipahb.com.br/index.php>

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *Memória-história*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. p. 95-106. (Enciclopédia Einaudi, 1).

LIVROS, *Artigos e Teses sobre a História do Recôncavo da Guanabara*. Listagem bibliográfica disponível em <http://www.historia.uff.br/curias/bibliografia4.html>

MARTINS, Ana Luiza. “A Invenção e/ou eleição dos símbolos urbanos – história e memória da cidade paulista”, *Imagens da Cidade*. São Paulo: Marco Zero, 1993.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares (traduzido de: Les lieux de Mémoire. Paris: Gallimard, 1984) *Projeto História*. SP: Brasil, 1993.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. RJ: FGV, vol.5, nº10, 1992.

SANTOS, Joaquim Justino M. dos. História do lugar: um método de ensino e pesquisa para as escolas de nível médio e fundamental. *História, Ciências, Saúde*. Manguinhos, Rio de Janeiro, vol. 9(1): 105-24, jan.-abr. 2002.

SPEGLICH, Érica. Escolas recuperam memória de comunidade. Revista ComCiência Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/03.shtml> Acesso em dezembro de 2005.

VELHO, Gilberto. Memória, identidade e projeto. Uma visão antropológica. *Tempo Brasileiro*, 95, p. 119-126, out./dez. 1988.

Indicação de filme sobre memória e história local

Narradores de Javé. Eliane Caffé. Brasil, 2003. Distribuição Lumière e Riofilme.

A PRODUÇÃO DO TEMPO E O TEMPO DE PRODUÇÃO

Resumo

Com o título “A produção do tempo e o tempo de produção”, esta aula pretende utilizar uma linha do tempo como recurso didático. Nesta linha, estão dispostos os cinco períodos históricos e seus cinco modos de produção caracterizados a partir das diferentes relações de trabalho que a humanidade vem experimentando ao longo da História.

Palavras-chave

Modo de produção, linha de tempo, divisões da História.

Disciplina

História

Série-alvo

1ª série do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos

Duração

2 aulas de 40 minutos

Objetivos

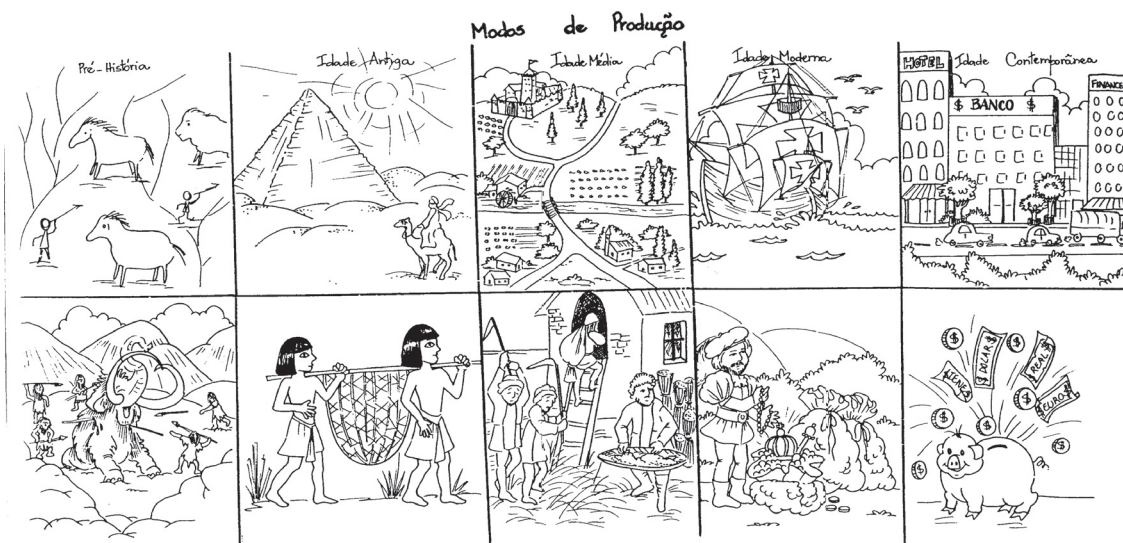
Correlacionar tempo histórico e formas de produção; identificar os meios de produção e as relações de trabalho.

Interface

Artes Plásticas, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa

O conteúdo abordado deverá ressaltar as fases da história e suas respectivas relações de trabalho destacadas na ilustração.

A Linha do Tempo e os



A primeira fase a ser mencionada é a Pré-história, quando se destaca o modo de produção primitivo caracterizado pela ausência da propriedade. Em seguida, na Idade Antiga, ressaltamos o escravismo. Sugere-se que o professor debata acerca dos diferentes tipos de escravidão, como a escravidão por dívida e prisioneiros de guerra, diferenciando-os do tipo implementado no Brasil, que é familiar aos alunos.

Na Idade Média, ressaltamos o modo de produção feudal, sublinhando a importância do trabalho servil, em que o homem possuía uma relação de servidão e obediência ao senhor feudal. O professor poderá destacar as diferenças entre escravidão e servidão.

Na Idade Moderna, predomina o capitalismo, que assume a forma mercantilista. Somente após a Revolução Industrial, torna-se capitalismo industrial caracterizado pela propriedade privada e pelas relações de trabalho livres e assalariadas. E, no modo contemporâneo, os aspectos financeiros do capitalismo tornam-se finalmente evidentes.

A aula oferece aos alunos da 1ª série do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos uma visão dos cinco períodos históricos e seus modos de produção. É fundamental que seja concisa, pois esses alunos, em geral, afastam-se por muitos anos das salas de aula. Através de uma linha do tempo, a aula permite uma rápida compreensão dos diferentes períodos históricos e seus respectivos modos de produção. O professor pode iniciar a aula apresentando a linha do tempo com uma explicação dos diferentes quadros ali ilustrados. É recomendável que a análise seja feita em conjunto com os alunos, estimulando a reflexão e análise.

A turma poderá ser dividida em 5 grupos, conforme os períodos históricos da linha do tempo que deverão apresentar, usando linguagem e escrita, situações que caracterizem um dos períodos da linha do tempo para que os demais descubram o momento histórico abordado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Perry. *Passagens da antiguidade ao feudalismo*. Porto: Afrontamento, 1982.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. *Modo de produção asiático*. Nova visita a um velho conceito. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- CÔRTEZ, Norma et alii. *História. Reorientação curricular* (versão preliminar). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2004.
- ENCICLOPÉDIA Einaudi. *Modo de produção-desenvolvimento/subdesenvolvimento*. Porto: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1986.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Modo capitalista de produção e agricultura*. São Paulo: Ática, 1986.
- PINSKY, Jaime (Ed.). *Modos de produção na antiguidade*. São Paulo: Global, 1982.
- SWEEZY, Paul Marlor. *Transição do feudalismo para o capitalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MAGÉ: CONHECENDO O MUNICÍPIO EM QUE MORO

Resumo

A história de Magé confunde-se com a ocupação das terras da Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro e a sua importância vem de sua localização geográfica estratégica. Nessa região foi construído um caminho novo que ligava a cidade do Rio de Janeiro às regiões das minas – Minas Gerais e Goiás. Por esses caminhos seguiam os tropeiros levando diversos artigos, como viveres, e trazendo o ouro até o Porto Estrela, de onde seguia para Portugal. A ocupação da região data de 1565.

Palavras-chave

Magé; caminho novo do ouro; Porto Estrela; história local; ouro; Rio de Janeiro; período colonial.

Série Alvo

5ª série do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos

Duração

7 aulas de 40 min

Objetivos

Analisar a inserção de Magé na história do Brasil; criar um roteiro de visitação aos monumentos históricos; tomar consciência da necessidade de preservação do patrimônio histórico.

Interface

Artes Plásticas, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa

Cristóvão de Barros recebeu de Mem de Sá uma extensão de terra ao longo do Rio Magepe por serviços prestados na luta contra a expulsão dos franceses do Rio de Janeiro. A partir dessa doação, inicia-se a ocupação da região por sesmeiros, como Simão da Motta, que mandou construir uma igreja - sob a invocação de Nossa Senhora da Piedade - para atender às necessidades religiosas da população.

Por essa região, os tropeiros das Minas Gerais que iam ao Rio de Janeiro preferiam entregar e receber suas cargas no Porto Estrela, que margeava o rio Inhomirim. Dessa forma, muito

cedo, a ocupação econômica instalou-se na região e diversas fazendas transformaram a mata em plantações. A mata continuava ocupando toda a região norte.

Nessa região, são criados armazéns que estocam os produtos vindos da Capital com destino ao interior e vice-versa. É nesses armazéns que as mercadorias são carregadas e descarregadas dos lombos dos burros. Destinavam-se à região norte do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás.

A riqueza cresce à medida que se expande esse comércio e com a construção do Novo Caminho do Ouro, que ligava a Baía de Guanabara, pelo Porto Estrela, a Minas Gerais e, daí, à Metrópole.

Ao partir do estudo regional o professor ajuda o educando a construir um melhor conhecimento e entendimento da história colonial brasileira. Isso lhe permitirá fazer um cruzamento entre o ciclo do ouro e a região de Magé, fazer uma observação geográfica e a análise destas unidades econômicas, das suas singularidades, da sua localização e das transformações daí advindas.

O educando será levado a analisar o papel da memória, entendido como a propriedade de conservar certas informações. Acreditamos que o resgate da memória coletiva e da sua forma científica – a História – nos permite aplicar esta memória e a sua forma aos monumentos, na medida em que pressupõe uma interação constante entre as partes e a totalidade. Entendemos por monumento tudo aquilo que é herança do passado.

Sugerimos os seguintes monumentos históricos para a visita guiada, ficando a decisão a cargo do professor, que poderá selecionar outros:

Poço Bento de José de Anchieta – 1570

Igreja de Nossa Senhora da Guia – 1640

Igreja de Nossa Senhora da Estrela - 1677

Igreja de Nossa Senhora dos Remédios – 1711

Caminho Novo do Ouro - 1720

Porto Estrela - 1725

Igreja de São Francisco do Croará – 1745

Matriz de Nossa Senhora da Piedade – 1750

Igreja de Nossa Senhora da Piedade de Inhomirim – 1754

Primeiro Momento:

1ª. e 2ª. aulas – duas horas para que o professor analise com a turma os conteúdos históricos e estabeleça a parte prática.

3ª. aula – cinco horas para uma visita guiada aos principais monumentos históricos da região.

Sugerimos algumas atividades que podem servir para a avaliação no processo da efetiva aquisição de conhecimento dos educandos:

- montagem de um painel com fotos relevadas a partir da visita guiada e de fotos antigas da região;
- criação de um infográfico mostrando as diferenças existentes entre o ontem e o hoje;
- localização em um mapa dos principais pontos históricos;
- criação de um roteiro para uma visita aos monumentos históricos;
- elaboração de uma cronologia da ocupação do Município de Magé;
- elaboração de uma história em quadrinhos.

Atenção: Atividades como essa podem ser desenvolvidas pelo professor em seu próprio município, a partir de pesquisa sobre a história local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A .I.C. Magé, In: *IHP*.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. et al. *Métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

CÔRTEZ, Norma et alii. *História. Reorientação curricular* (versão preliminar). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2004.

JUNIOR, C. P. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1974.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo: UNICAMP, 1992.

PRIORE, Mery Del et al. *O livro de ouro da história do Brasil*. RJ: Ediouro, 2001.

RONCAYOLO, Marcel. Região. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Vol. 8, 1986.

RUGENDAS, J.M. *Viagens Pitorescas através do Brasil*. São Paulo: Círculo do Livro, 1996.

FRAGMENTOS DA CANÇÃO AMOROSA DINÂMICA DE AULA SOBRE A ORDEM TEMPORAL

Resumo

A partir de fragmentos musicais, esta dinâmica permite organizar uma cronologia histórica.

Palavras-chave

Cronologia; ordem temporal; continuidade e mudança; música e condição feminina; século XX

Série-alvo

Ensino de Jovens e Adultos

Duração

1 aula de 40 minutos

Objetivos

Fixar uma cronologia para analisar o conceito de tempo histórico; explorar registros históricos não convencionais; conquistar a turma para as aulas de História.

Interface

Artes Cênicas, Artes Plásticas, Língua Portuguesa

Circula no território livre da Internet uma peça de autoria desconhecida que organiza uma curiosa cronologia em forma de fragmentos da canção amorosa. Embora seja uma idealização que mitifica aspectos da condição feminina ao longo do século XX, esta peça da sabedoria popular pode ser explorada como um excelente recurso para o ensino de um dos nossos mais difíceis conceitos: o tempo histórico.

Palavra polissêmica, o tempo comporta tamanha multiplicidade de acepções — sem falar em sua intangibilidade — que o processo para a plena compreensão do seu significado conceitual envolve um longo percurso de conformação da maturidade intelectual e cognitiva dos indivíduos. Os professores de História não devem ignorar esse fenômeno. E, apesar de ser um truísmo, vale enfatizar que nossos alunos desconhecem o que o tempo é, pois só irão compreender seus ritmos à medida que apreendem os fenômenos históricos.

História — principais conceitos operadores

Tempo Histórico

Os calendários, as cronologias e as demais formas de medir o tempo são invenções culturais que atendem às necessidades das sociedades que os produziram.

Há inúmeras formas de organizar o tempo e as temporalidades históricas. Períodos são criações sociais que conferem sentido e significado ao fluxo temporal.

Com ritmos variados, no tempo histórico convivem o agora e o instante; o antes / o durante / o depois; o atual e o inatual; transição e permanência; sucessão e simultaneidade; inércia e ruptura; acaso e destino; tradição e inovação; contigüidade e fragmentação; cisão e coesão; memória e projeto etc.

O tempo não é uma rua que os homens atravessam distraidamente. Seus ritmos e durações exprimem as ações humanas e são os resultados pulsantes da vida social em todo o seu conjunto.²³

Esta dinâmica de aula não consiste numa lição sobre a história da música popular ou das mulheres no Brasil²⁴. Antes, seu principal objetivo é convidar nossos alunos ao exercício do raciocínio histórico, tornando-os capazes de identificar os modos de os homens conceberem a transitividade dos acontecimentos. E, considerando que é uma experiência concreta para estabelecer sentido e ordem à lógica temporal, também evidencia a natureza histórica, cultural e construtiva (entenda-se: artificial) de toda e qualquer segmentação temporal.

Década de 1910:

O rapaz de terno, colete e cravo na lapela, embaixo da janela dela, canta:

“Tão longe, de mim distante, onde irá, onde irá teu pensamento? Quisera saber agora se esqueceste, se esqueceste o juramento. Quem sabe se és constante, se ainda é meu teu pensamento e minh’alma toda de ora, de saudade, agro tormento!”

(Quem sabe, de Carlos Gomes)

Década de 1920:

Ele, de terno branco e chapéu de palha, embaixo do sobrado em que ela mora, canta:

“Oh, linda imagem de mulher que me seduz! Ah, se eu pudesse, tu estarias num altar! És a rainha dos meus sonhos, és a luz, és malandrinha, não precisas trabalhar.”

(Malandrinha, de Freire Junior)

²³ Norma CÔRTEZ et alii *História. Reorientação curricular* (segunda versão). Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2005.

²⁴ A propósito, cf. Seleção bibliográfica

Década de 1930:

Ele, de terno cinza e chapéu panamá, em frente à vila onde ela mora, canta:

“Tu és divina e graciosa, estátua majestosa! Do amor, por Deus esculpura. /

És formada com o ardor da alma da mais linda flor, de mais ativo olor, / que na vida é a preferida pelo beija-flor.”

(*A rosa*, de Pixinguinha)

Década de 1940:

Ele ajeita seu relógio Pateck Philip na algibeira, escreve para a Rádio Nacional e manda oferecer a ela uma linda música:

“A deusa da minha rua, tem os olhos onde a lua costuma se embriagar. /

Nos seus olhos eu supponho que o sol, num dourado sonho, vai claridade buscar.”

(*Deusa da minha rua*, de Jorge Faraj e Newton Teixeira)

Década de 1950:

Ele pede ao cantor da boate que ofereça a ela a interpretação de uma bela bossa:

“Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça. / É ela a menina que vem e que passa, no doce balanço a caminho do mar. / Moça do corpo dourado, do sol de Ipanema. / O teu balançado é mais que um poema. / É a coisa mais linda que eu já vi passar.”

(*Garota de Ipanema*, de Vinícius de Moraes e Tom Jobim)

Década de 1960:

Ele aparece na casa dela com um compacto simples embaixo do braço, ajeita a calça Lee e coloca na vitrola uma música papo firme:

“Nem mesmo o céu, nem as estrelas, nem mesmo o mar e o infinito não é maior que o meu amor, nem mais bonito. Me desespero a procurar alguma forma de lhe falar, como é grande o meu amor por você...”

(*Como é grande o meu amor por você*, de Roberto Carlos e Erasmo Carlos)

Década de 1970:

Ele chega em seu fusca, com tala larga, sacode o cabelão, abre a porta pra mina entrar e bota uma elo jóia no toca-fitas:

“Não adianta nem tentar me esquecer. Durante muito tempo em sua vida eu vou viver. Detalhes tão pequenos de nós dois são coisas muito grandes pra esquecer e a toda hora vão estar presentes você vai ver ...”

(*Detalhes*, de Roberto e Erasmo Carlos)

Década de 1980:

Ele telefona pra ela e deixa rolar um:

“Fonte de mel, nos olhos de gueixa, Kabuki, máscara.

Choque entre o azul e o cacho de acácias, luz das acácias, você é mãe do sol. Linda...”

(Você é linda, de Caetano Veloso)

Década de 1990:

Ele liga pra ela e deixa gravada uma música na secretária eletrônica:

“Bem que se quis, / depois de tudo ainda ser feliz / Mas já não há caminhos pra voltar.

E o que é que a vida fez da nossa vida? / O que é que a gente não faz por amor?”

(Bem que se quis, de Pino Daniele (versão: Nelson Motta)

Em 2000:

Ele captura na internet um batidão legal e manda pra ela, por e-mail:

“Tchutchuca! Vem aqui com o teu Tigrão. / Vou te jogar na cama e te dar muita pressão! Eu vou passar cerol na mão, vou sim, vou sim! / Eu vou cortar você na mão! Vou sim, vou sim! / Vou aparar pela rabiola! Vou sim, vou sim”

(Tá de brincadeira, de Bonde do Tigrão)

Dinâmica passo a passo

Começar a dinâmica da aula com a audição de vários fragmentos dessas músicas. É fundamental que as canções sejam ouvidas fora da ordem temporal. Enquanto isso, divida a turma em grupos e vá distribuindo dois tipos de filipetas: umas contendo informações comportamentais (*Ele chega em seu fusca, com tala larga, sacode o cabelão, abre a porta pra mina entrar e bota uma melô jóia no toca-fitas*) e outras contendo os trechos de cada uma das canções (*Não adianta nem tentar me esquecer. Durante muito tempo em sua vida eu vou viver etc.*). Nas filipetas, suprima todas as datas.

Em geral, os alunos mais desinibidos cantam, se animam com os apelos saudosistas e, rapidamente, se envolvem na atividade, ajudando a distribuir as letras das músicas e a integrar a turma. (Preferencialmente, esta dinâmica deve ser realizada no EJA com adultos ou jovens que já conheçam as canções). Feito isso, convide-os a organizar a balburdia musical. A cronologia pode ser disposta nas paredes de sala. Cada grupo fica responsável por algumas décadas não seqüenciais e sua tarefa é reunir os fragmentos musicais com seus respectivos tipos de comportamento, inserindo-os nas décadas que lhes correspondem. Aproveite para introduzir as questões relativas à cronologia histórica, à singularidade temporal e à diversidade das condutas humanas através dos tempos. Indague qual critério utilizaram para escolher um período e, durante o debate, explore as transformações das visões sobre a condição feminina e a historicidade do próprio raciocínio histórico.

Por fim, divulgue a seqüência correta e verifique a reação dos grupos, auxiliando-os a consolidar a cronologia. Quanto à avaliação, bem mais que conferir uma nota, o professor deve considerar o envolvimento dos alunos, a interação dos grupos e a sagacidade de cada participante.

SELEÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE TEMPO

CORTES, Norma. Amnésia, o tempo como construção. *Revista Espaço Acadêmico*, (22) março 2003. Disponível em <http://www.espacoacademico.br>

DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia Arcaica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

DOMINGUES, Ivan. *O fio e a trama*. Reflexões sobre o Tempo e a História. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

NOVAES, Adauto (org) *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

REIS, José Carlos. *Historia & teoria. Historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003

RICOEUR, Paul et alii. *As culturas e o tempo*. Petrópolis: Vozes, 1975.

ROSSI, Vera Lucia S. e ZAMBONI, Ernesta. (org). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração” / comemoração: as utilizações sociais da memória. *Revista Brasileira de História*, 2002, vol.22, n.44, p.425-438.

WHITROW, G.J. O tempo na História. *Concepções do tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

SELEÇÃO BIBLIOGRÁFICA E SITES SOBRE MÚSICA NO BRASIL

550 ANOS de Música. *Linha do tempo sobre a música no Brasil, de 1500 aos dias atuais* (com links para audição) <http://www2.uol.com.br/uptodate/500/index4.html>

ATHAYDE, Gabriela (ed) *Musica Popular Brasileira* (Projeto SobreSites: reúne outros sites dedicados à história da música no Brasil.) <http://www.sobresites.com/mpb/historia.htm>

CAVALCANTE, Berenice et alii. *Decantando a República. (3 volumes). Inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

ENCICLOPÉDIA da Música Brasileira. São Paulo: Art Editora / Publifolha, 1998.

HOMEM DE MELLO, José Eduardo. *Música popular brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

SCHURMANN, Ernest. *A música como linguagem. Uma abordagem histórica*. São Paulo: Brasiliense/CNPq, 1990.

TINHORÃO, José Ramos. *Pequena história da música popular — da modinha à canção de protesto*. Petrópolis: Vozes, 1978.

VASCO, Mariz. *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

XAVIER, Ismail. *Alegoria, modernidade, nacionalismo (Doze questões sobre cultura e arte)*. Seminários RJ: Funarte/MEC, 1984.

SELEÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE HISTÓRIA DA CONDIÇÃO FEMININA

ALVIM, Maria Helena Vilas-Boas. Em busca da “palavra” feminina na História. ALVIM, Maria Helena Vilas-Boas, COVA, Anne, MEA, Elvira Cunha de Azevedo. Em torno da história das mulheres. Lisboa: Universidade Aberta, 2002. (Coleção de Estudos Pós-graduados). P.7-25.

ARAÚJO, Clara e SCALON, Celi. *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CHARTIER, Roger. (1993). “Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica)” *Cadernos Pagu - fazendo história das mulheres*.(4). Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/ UNICAMP, 1995, p. 40-42.

DEL PRIORE, Mary. *A mulher na história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.

DUBY, Georges, PERROT, Michelle (Dir.) *História das Mulheres*. Porto: Afrontamento, 1990.

MATOS, Maria Izilda S. de. *Por uma história da mulher*. Bauru: EDUSC, 2000.

Oliveira Costa e Cristina Bruschini (org.), *Uma Questão de Gêner*. Rio de Janeiro/ S. Paulo: Ed. Rosa dos Tempos/ Fundação Carlos Chagas.

PERROT, Michèle. Práticas da memória feminina. *Revista Brasileira de História — A mulher e o espaço público*. São Paulo. V.8, n.18, agos/set 1989. P.9-18.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. História da Mulher no Brasil: Balanço da Produção e Perspectivas. *Ler História*. Lisboa: Salamandra, n.12, 1988.

VAINFAS, Ronaldo (Org.). *História e sexualidade no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

