



portugal!

COLÓQUIO APOM - 86

VIVER O PASSADO:

Museus e Monumentos ao serviço da Comunidade

/ FARO, 1 - 4 de Maio 1986

2-2

COLÓQUIO APOM - 86

VIVER O PASSADO:

Museus e Monumentos ao serviço da Comunidade

FARO, 1 - 4 de Maio 1986

INTRODUÇÃO

*Herdou e recebeu e assumiu o bem e o mau; é amor; é transmittir.
Herdou dos seus pais a criança também o é da sua mãe, da sua
aldeia, do seu País.*

*Os pais, os avós e outros destes outros avós, construíram e amaram;
sofreram, amanharam e reflectiram. O seu trabalho marcou o mundo
Passado?!*

*Se a criança é existir em Presente; o Futuro é uma ânsia imediata
que a fantasia transforma em realidade.*

*O Passado... é o seu passado; pais e avós são origem, simultaneu-
mente próxima e remota.*

*Quem já desbravou caminhos sabe que tem de ultra horizontes aos
jovens, para um universo onde se fundem o Tempo e o Espaço e as
realidades transcendem o sonho; onde coexistem a lentidão da evo-
lução e os saltos bruscos das viragens históricas, onde se pode
viver no Presente, o Passado e o Futuro.*

*Partindo de um objecto a criança constata o mundo. Quantos mun-
dos num Museu! Quanta potencialidade de descoberta! Tera, charrua,
tijela de molho, castelo, igreja, ruína, quantos objectos em tor-
no dos quais gravitam vivências, emoções, o imnente e o transcendente,
o quotidiano e o sonho.*

*Mundos passados, história desconhecida quando revividos tornam-se
presentes; tornam-se factos cronológicos e factuais tão reais para
o jovem como a boneca que embala ou a nave espacial em que já vi-
sitou o Cosmos, na sua infância tão longe e tão perto.*

*O ensino da História através do estudo da cultura material; a dra-
matização de uma dada circunstância histórica num local determina-
do, numa data escolhida, numa encenação tão próxima quanto possí-
vel da realidade, onde a criança é levada a ser actor convicto, vi-
vendo e compreendendo "como era" e ter-se-á operado o salto para
dentro da História. Ela passou a saber, porque participou.*

*Conservadores de Museu, Monitores de Serviços Educativos, Profes-
sores, Dramaturgos, Actores, Educadores todos são chamados a esta*

De Inglaterra nos vem a certeza de que a experiência é válida: os pioneiros Michael Corbishley do Património Inglês, Patrick Redsell deematuro e consultor para educação, Stephen Wolfenden fotógrafo, vem comunicar-nos as bases de que partiram para esta técnica de ensino à base da evidência material, os programas que estão a decorrer e a análise dos resultados obtidos.

O Brasil, tão próximo de nós, também se lançou numa experiência piloto e, com o entusiasmo da museóloga Nuno de Lundes Barreto e o apoio dos técnicos ingleses realizaram a experiência de um dia no "Engenho de Nassunguana" que se revelou do maior interesse cultural.

A turma de Museólogos balanos que nos dá a honra de participar nesta nossa reunião também nos dá testemunho de outras experiências.

Faro, Maio 1986. Primeiro passo em Portugal neste novo caminho da transmissão de cultura com o apoio esclarecido do "British Council" e da Secretaria de Estado da Cultura.

É desejável que cada participante, reflectindo sobre estas jornadas de trabalho, leve consigo a firme certeza que pode e deve na sua área de acção, desenvolver actividades similares, procurando uma participação pluridisciplinar frutuosa entre o Museu e as Escolas.

Os nossos Museus tem de se tornar cada vez mais um centro de união, onde a comunidade se encontra para aprender e ensinar através do testemunho material.

O passado de tão profundas raízes na História de Portugal e do Mundo, a nossa participação na dobragem da era medieval para a moderna, com um saber "todo de experiência feito" são repoiçôrio inesgotável de ensinamentos, que com imaginação e carinho sabemos tornar mais próximos da vista e do coração dos nossos jovens.

APOM
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE MUSCOLOGIA
COLÓQUIO APOM/86
ENCONTRO INTERNACIONAL DE MUSCOLOGOS
VIVER O PASSADO
MUSEUS E MONUMENTOS AO SEVIÇO DA COMUNIDADE
FARO ALGARVE PORTUGAL
30 ABRIL a 4 MAIO 1986

PROGRAMA

- 30 ABRIL - 4ª feira - 18H30 - Partida de Lisboa em autocarro próprio
- 1 MAIO - 5ª feira - 9H00 - Entrega de Documentação no Museu Arqueológico e Lapidar Infante D. Henrique
- 10H00 - Sessão Inaugural com a presença das Entidades Convidadas
- 10H45 - Pausa Café
- 11H00 - Comunicações de MICHAEL CORBISHLEY e PATRICK REDSELL (English Heritage)
- HEVENINGHAM HALL 1790 - A day at an English country house
 - Bigod's Suffolk 1173 - A day at Orford castle
- 12H30 - Almoço livre
- 14H30 - Experiências de Animação de PATRICK REDSELL em Inglaterra e no Brasil (MAS-SANGARR)
- Outras experiências no Brasil
 - Distribuição dos Grupos de Trabalho
 - Esclarecimentos
- 16H00 - Comunicações brasileiras
- 18H00 - Pausa Café
- 18H15 - Comunicações portuguesas: Museu Nacional do Traje, Museu Arqueológico e Lapidar Infante D. Henrique e Museu de Lanço
- 20H15 - Jantar livre
- 21H15 - Colóquio: "O Papel do Museu na ligação com o Meio" por ANA DUARTE
- 22H30 - Regresso à Quinta da Balsaia
- 2 MAIO - 6ª feira - 9H00 - Sessões de trabalho dos Grupos
- Visita Cultural para os Acompanhantes
 - Almoço livre
 - Sessões de trabalho dos Grupos
- 18H00 - Recepção oferecida pela Câmara Municipal de Faro
- Sessões de trabalho dos Grupos

21H30 - Recital na Sé de Faro pelo Coral OS SONHOS

22H30 - Regresso à Quinta da Balala

3 MAIO - sábado - 9H00 - Sessões de trabalho dos Grupos

12H00 - Partida para a visita cultural (Moncarapacho, Silves, Portimão, Lagos, Sagres) com regresso à Quinta da Balala

- Jantar tipo pic-nic

- Serão de convívio

- Reunião dos Moderadores

4 MAIO - domingo - 9H00 - Visita pelas salas: Resultados finais

- Apresentação e discussão das propostas dos Grupos de trabalho

- Almoço livre

14H30 - Leitura das Conclusões

- Sessão de Encerramento

- Regresso a Lisboa em autocarro próprio

LISTA DOS PARTICIPANTES

- ALMEIDA, Maria José Souza de
Museu Abelardo Rodrigues, Bahia, Brasil
- ALVES, Maria Teresa Silva
Lisboa
- ARACÃO, Antônio Ribeiro
D. G. Ensino Básico, Faro
- BARRETO, Maria de Lurdes Horta
Museu de Petrópolis, Brasil
- BARROS, Maria Bernardete Henriques de
Funchal, Madeira
- BISCAIA, Any Luiza Freire
Bahia, Brasil
- BORGES, Ana Maria Mira
Universidade de Évora
- BORGES, José Pedro Aboim
Lisboa
- CALADO, Maria Marques
Faculdade de Arquitectura, Lisboa
- CANÊLHAS, Armando Almiro
Lisboa
- CANÊLHAS, Maria da Graça Salvado
Faculdade de Ciências, Lisboa
- CAPELA, José Duarte
Museu Alm. Ramalho Ortigão, Faro
- CARDOSO, Antônio Pereira
Museu de Marinha, Lisboa
- CARITA, Rui
Funchal, Madeira
- CARNEIRO, José Manuel
Palácio Nacional da Pena, Sintra
- CASTRO, Maria de Fátima Berbert de
Bahia, Brasil
- CERQUEIRA, Maria de Lourdes de Tricate
D. G. Ensino Básico, Faro
- COELHO, Maria João Pinto
Faculdade de Arquitectura, Lisboa

CORBISHLEY, Michael
English Heritage

CORDEIRO, Margarida Jorge de Ramirez
APOM, Lisboa

CORREIA, Ana Maria Brito
Igreja dos Jerónimos, Lisboa

CORREIA, António Luz
Museu dos CTT, Lisboa

CORREIA, Isabel Maria Rodrigues
Museu Nacional do Traje, Lisboa

COUTO, Matilde Tomaz do
Museu José Malhoa, Caldas da Rainha

DIAS, Francisco Maduro
Museu de Angra do Heroísmo, Açores

DUARTE, José da Cunha
S. Brás de Alportel

DUARTE, Maria Leonor Esteves
Setúbal

FALAGUEIRO, Maria Guilhermina
Cascais

FARIA, Maria Alice
Dep. Museus, IPPC, Lisboa

FIRMINO, Maria da Glória
Museu dos CTT, Lisboa

FORJAZ, Jorge
Museu de Angra do Heroísmo, Açores

FRANCO, Matilde Sousa
Palácio Nacional de Sintra

FREIRE, Maria José Rebouças
Bahia, Brasil

FREITAS, Ana Paula Pinheiro de
Museu de Arte Popular, Lisboa

FREITAS, Maria Luísa Varela de
Instituto Politécnico, Faro

FREITAS, Maria Teresa Figueira de
Funchal, Madeira

GARCIA, Madalena Farrajota Ataíde
Museu Nacional do Traje, Lisboa

GIL, Fernando Bragança
Faculdade de Ciências, Lisboa

COMES, Maria José
Museu dos CTT, Lisboa

GONÇALVES, Maria de Jesus Fernandes
Museu de Arte Popular, Lisboa

LAMEIRA, Francisco Ildefonso
ADEIPA, Faro

LARANJO, Maria Joana Tomé
Museu de Lamago

LARANJO, Maria Teresa Cordeiro
Faro

LEAL, Viviane Mendes
Lisboa

MARTINS, Maria Manuela d'Oliveira
Centro de Estudos e Formação, IPPC, Cascais

MATOS, Maria Antónia Pinto de
Museu Nacional do Traje, Lisboa

MENDES, Maria Isabel Ferreira
Escola Preparatória, Faro

MENÉRES, António
Porto

MENEZES, Maria Auxiliadora de Jesus
Bahia, Brasil

MESQUITA, José Carlos Vilhena
Universidade do Algarve, Faro

MIRANDA, Maria Arminha
Museu e Lab. Antropológico, Coimbra

MONTEIRO, Maria Alice Gomes
D. G. Ensino Básico, Faro

MONTEIRO, Maria do Carmo Sousa
Museu Calouste Gulbenkian, Lisboa

MOTA, Eugénia Oliveira
APOM, Lisboa

MOTA, Maria Manuela Marques da
Museu Calouste Gulbenkian, Lisboa

NABAIS, António Maia
Dep. Museus, IPPC, Lisboa

NASCIMENTO, Maria Augusta Morais
Museu de Ciência e Tecnologia, Bahia, Brasil

NUNES, Manoel Paes
Associação Museólogos, Bahia, Brasil

NUNES, Maria do Carmo Teixeira
Escola Preparatória, Faro

NUNES, Maria Luísa Abreu
Museu de Arte Popular, Lisboa

OLIVEIRA, Maria Luísa Soares de
Lisboa

PAIS, Maria Teresa Azeredo
Museu da Quinta das Cruzes, Funchal, Madeira

PEDROSO, Francisco Fonseca
Cascais

PEREIRA, João Castel-Branco
Museu Nacional dos Coches, Lisboa

PEREIRA, Maria José Moniz
Centro de Arte Moderna, F.C. Gulbenkian, Lisboa

PEREIRA, Regina Bandeira de Carvalho
Bahia, Brasil

RAMOS, Margarida Ortigão
Casa da Moeda, Lisboa

REDELL, Patrick
English Heritage

REIS, Heitor de Araújo Goes
Fundação Cultural do Estado da Bahia, Brasil

REIS, Maria Helena de Campos
Bahia, Brasil

RIBAS, Tomaz Emídio de Carvalho
Secretaria de Estado da Cultura, Faro

RIBEIRO, Agostinho Paiva
Câmara Municipal, Lamego

RIBEIRO, Berta Maria Nunes
Museu de Lamego

RIO, Mary Rodrigues do
Fundação Cultural do Estado da Bahia, Brasil

ROGADO, Luísa Quintino
Museu Etnológico, Faro

RUA, Maria Filomena Rocheta
Escola Preparatória, Faro

SALGADO, Maria da Conceição Velloso
Lisboa

SANT'ANNA, Gilka Goulart de
Bahia, Brasil

SANTOS, Antônio Lopes
Bahia, Brasil

SANTOS, Maria Helena Rodrigues dos
Museu Arq. Lapidar Infante D. Henrique, Faro

SERRA, Margarida de Oliveira Pedro
Fundação Ricardo Espírito Santo, Lisboa

SILVA, Alberto Júlio
Museu Nacional do Traje, Lisboa

SILVA, Teresa Parra da
Museu da Assembleia da República, Lisboa

SOUSA, Antero Vieira de
Museu dos CTT, Lisboa

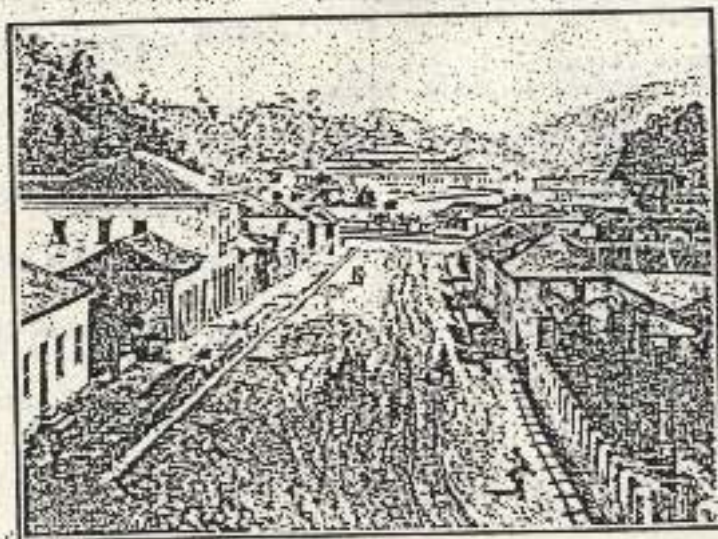
SPRANGER, Ana Isabel da Costa
Funchal, Madeira

WOLFENDEN, Stephen
English Heritage

USO EDUCACIONAL DE MUSEUS E MONUMENTOS

Seminário/4 a 9 de julho de 1983

EXTRACTOS



MUSEU
IMPERIAL
PETRÓPOLIS

Fundação Nacional de Monumentos

Ministério da Educação e Cultura
Secretaria da Cultura

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Maria de Lourdes Parreiras Norta Barreto

"Há um grande mal-entendido entre a história oficial e aquela que as crianças querem descobrir"

(Chantal Lombard - *Les enfants à la rencontre des monuments historiques*)

O dia-a-dia da criança é empregado na descoberta do mundo que a rodeia e na procura de soluções para enfrentá-lo e dominá-lo. Seu interesse é imediato e projetado no futuro.

A criança se alimenta raramente de conhecimentos históricos (os fatos que lhe interessam são os de sua própria história).

Porque e como levar as crianças a voltar os olhos para o passado? Esta é a pergunta e a proposta básica deste Seminário.

Convidamos a todos vocês para vir a Petrópolis, para juntos tentarmos encontrar uma resposta adequada a essa fastinante charada. E se vocês estão aqui, sem dúvida, é porque estão se colocando esta questão, não só neste momento, mas quotidianamente, no trabalho que desenvolvem, cada qual dentro de sua área de ação cultural, patrimonial ou educativa, ou nas três ao mesmo tempo.

A necessidade de encontrar esta resposta não é privilégio dos que aqui se encontram. A preocupação com este problema vem se fazendo sentir não só no Brasil mas em todo o mundo. A *definição de critérios*, o desenvolvimento de princípios básicos e de uma metodologia específica tem atraído o interesse de todos os que militam na área da Educação, principalmente dos envolvidos na *Educação Patrimonial*.

Conecemos assim por essa definição, já que o termo é novo (aliás, está sendo lançado agora, aqui, como uma tradução para a nossa língua de que os ingleses chamam de *Heritage Education*). O que vem a ser *Educação Patrimonial*? Poderíamos defini-la, em termos objetivos, como o ensino centrado no objeto cultural, na *evidência material da cultura*. Ou ainda como o processo educacional que considera o objeto como fonte primária de ensino.

O primeiro pressuposto teórico deste processo é que o objeto não é um recurso, é uma realidade. Segundo o antropólogo americano John Vlach, "algumas vezes os objetos são a única fonte sobrevivente do significado... Dentro do objeto pode-se encontrar uma realidade mais fundamental, mais profunda. Esta realidade teria a lógica inconsciente da cultura e reside não só no objeto mas também na mente do seu criador. É a asserção da vontade do homem sobre a substância da Natureza que aflora da cultura material - do artefato ou objeto".

O desejo da criança, como o de todos os indivíduos, é dialético. Ao mesmo tempo em que ela procura a verdade - procura também o maravilhoso. Sabemos que, para uma criança, qualquer sabugo de milho é capaz de se transformar numa boneca, qualquer pedaço de bambu pode se transformar num gineco alado... (e agora me lembro de Monteiro Lobato).

Quanto mais desprovida de recursos, mais uma criança é capaz de se transpor para a fantasia.

Os monumentos e objetos do patrimônio cultural possibilitam às crianças, do mesmo modo que aos adultos, uma experiência concreta, não-verbal (e por isso acessível a todos), que lhes permite evocar

e explicar o passado de que são herdeiros. Esta consideração é um dos fundamentos da filosofia dos Museus.

Antigamente, nas pequenas comunidades, assim como ainda hoje, nas sociedades primitivas, cabia aos mais velhos contar aos demais a história da comunidade. Atualmente, nutridas de informação quotidiana, as crianças aprendem, muitas vezes primeiro que os pais, os fatos que caracterizam a nossa época. Esta informação ficou contudo despersonalizada. Quebrou-se o vínculo de ligação - que correspondia à verdade, transmitida de pai para filho - e o que se recebe é uma cultura - anônima, desvinculada de suas raízes. Por que acreditar? A criança se apega à atualidade e inventa o futuro. O passado, a Deus pertence... Todo indivíduo é herdeiro de uma coletividade, de uma cultura, e traz em si os traços coletivos e culturais que vão determinar em grande parte o seu desempenho na sociedade. Conhecer os pais, sugar o leite materno, dá ao indivíduo as bases estruturais de sua personalidade... Reconhecer o passado cultural de que somos herdeiros dá-nos a garantia do equilíbrio de nossa identidade cultural, possibilita-nos os meios de um bom relacionamento com o nosso presente e uma melhor perspectiva do nosso futuro.

É preciso, portanto, voltar às raízes. Sem o que não crescem as árvores, e não dão flores e bons frutos.

O crescimento, o enriquecimento, o amadurecimento de um indivíduo só são possíveis em relação ao passado, onde se acumulam as experiências vividas. Estamos falando não só do passado longínquo, mas do passado imediato, representado por qualquer experiência vivida. Esta experiência tem de ser concreta, não pode ser abstrata, ou não é experiência, não é vivência. Os museus, os monumentos e demais bens patrimoniais possibilitam ao indivíduo uma experiência concreta de evocação do passado. E, se não for assim, não tem o menor sentido acumularmos objetos em museus ou preservarmos os monumentos da destruição.

A grande diferença entre a educação formal que se desenvolve nas escolas e a educação não-formal que se desenvolve nos museus e acervos patrimoniais é que a primeira propõe um ensino "a priori", e a segunda um ensino "a posteriori". A educação patrimonial desenvolve-se a partir da evidência material. Decorre dela. É uma relação de causa e efeito. Enquanto na escola o ensino tem um sentido explicativo (na direção efeito-causa) - quais as causas do descobrimento do Brasil? quais as causas da proclamação da República? etc., etc., - e um inflamar de causas quando a criança entra na escola desconhecendo totalmente o que é o Brasil ou um regime político (a maioria nunca ultrapassou a fronteira de seu bairro e já viu o Rei Mote na televisão), o ensino através da evidência tem um sentido indutivo. Segue a direção contrária - causa - efeito. O objeto é o ponto de partida, como "realidade" básica da qual se pode depreender um universo de informações e colocações.

A teoria e a pedagogia do ensino centrado no objeto vêm sendo motivo de vasta discussão e larga aplicação há já mais de uma década nos países da Europa - em especial na Inglaterra, assim como nos Estados Unidos.

Em setembro de 1981, realizou-se em Williamsburg um colóquio que reuniu vários especialistas para discussão do assunto, como resultado de um projeto de pesquisa iniciado por Barbara Fortis e compartilhado por Susan Nichols (da G. Washington Univ.), que pudesse coletar e documentar uma pedagogia sólida e teorias claramente articuladas sobre o ensino através da cultura material e sobre as práticas específicas decorrentes desta pedagogia. O projeto teve o título "Historiadores - Artefatos - Aprendizagem". O artefato foi colocado no ponto central - como elo de ligação entre os estudantes e os historiadores. Por ocasião desse debate, fizeram-se algumas colocações importantes sobre o papel do objeto no ensino e na pesquisa.

Muitas dessas colocações demonstram outros objetivos que não o puramente pedagógico. Toda uma nova geração de história-humanistas sofreu a influência desta teoria, utilizando o ensino através da cultura material e o uso do artefato como fontes primárias de estudo em qualquer disciplina, inclusive na interdisciplina que podemos chamar de humanidades.

Thomas Schlereth, um dos historiadores participantes desse colóquio, observou que as pessoas estão se voltando para a cultura material porque é um método que pode levar a uma interpretação do passado mais populista, mais democrática, mais proletária.

A importância desta afirmação é sublinhada por Vlach, que diz que "a identificação acurada dos verdadeiros motivos de orgulho, e dos verdadeiros motivos de desgosto, determina o julgamento de uma pessoa normalmente sensível. A criação de uma versão expandida da história tem o potencial de desenvolver esta capacidade entre o povo. Acreditamos que o mais simples artefato que estudamos tem uma importância crucial no desenvolvimento do julgamento humano, baseado numa história maior e mais humana".

Schlereth identifica três categorias diferentes de ensino baseado na cultura material.

A "História do Professor" - os objetos são "ilustrações" para uma história desenvolvida de fontes predominantemente literárias (quando a cultura material deveria ser a fonte principal).

A esse respeito, comenta Barbara Carson: "As pessoas que são treinadas verbalmente não têm segurança e muitos recursos para compreender as dimensões complexas do objeto. Para os historiadores, o estudo dos objetos, a semiótica e os exercícios de pensamento são altamente especulativos, aparentemente incapazes de suportar uma análise científica."

A segunda categoria é a "História do Profissional" - no ensino acadêmico, a evidência material de cultura é utilizada pelo professor para testar interpretações já estabelecidas ou novas hipóteses sobre o passado baseadas em documentos ou dados estatísticos. Esta técnica poderia ser chamada de "revisão deliberada". É uma técnica de pesquisa e ensino bastante efetiva, aliás.

A terceira categoria, segundo Schlereth, é a "História do Poeta", que ocorre quando professores, museólogos, planejadores de exposições e

outros provocamos deliberadamente uma experiência que possibilite ao indivíduo conhecer ou sentir o passado. Há uma grande preocupação com a criatividade, pois, nesta técnica, o interesse visado não é tanto o passado "em si", mas o que a contemplação do passado pode evocar na mente do visitante ou estudante. Não estamos falando aqui da história "piadas" ou de "folhetim" em que não se faz apelo ao intelecto. Trata-se, no caso, de considerar os objetos como idóneos e não apenas como "realidades superficiais".

Eu ainda colocaria aqui uma quarta categoria que a meu ver seria a mais importante para uma discussão de enfoques - a "História da Criança". Se pedirmos a uma criança que nos conte um episódio da nossa história, vamos descobrir como essa história é muito mais palpante do que aquela que lhes contamos. Elas se interessam da mesma forma pelos banheiros de um palácio que pelos salões ou personagens da parede. Não excluem nada e não estão comprometidas com padrões morais, o que lhes permite um julgamento espontâneo, muitas vezes extremamente radical sobre os fatos e heróis. Lembro-me daquele conto de Grimm, sobre a roupa nova do rei. Foi preciso uma criança para observar que o rei estava nu!

A visão da criança é objetiva, concreta, e como tal muito mais próxima do objeto - ou da verdade - do que a nossa, distorcida por diferentes formações...

Com relação a essas categorias podemos considerar que o ideal seria um balanceamento equilibrado dos vários enfoques a partir do objeto, considerando a meta final de qualquer aprendizagem possibilitar ao aprendiz uma capacidade de julgamento a partir de conceitos elaborados individualmente, e permitir com isso uma melhor adequação de comportamento em relação à realidade - o que vem a ser a meta de todo processo de aprendizagem.

Entre outras consentâneas colocadas sobre o assunto, consideramos válido o que diz Huggins: "O grande potencial que o estudo da cultura material tem é a sua capacidade de nos forçar a pensar sobre o mundo que perdemos de uma maneira que não seria possível com o estudo dos documentos apenas."

É preciso, no campo da história, que se supere aquela fase de afirmação: "Tudo o que é antigo é bonito, porque a professora disse..." O importante é que a criança, o adolescente ou o adulto sejam capazes de apreciar a casa em que vivem e o mundo que os rodeia, sabendo apreciar igualmente os valores e características das épocas que os precederam, sem desvalorizações ou supervalorizações.

Herdeiros de um vasto patrimônio, somos jogados no mundo da cultura sem saber que a humanidade tem raízes e que a sociedade em que vivemos é produto de uma longa evolução. A visita a um museu ou monumento histórico é o momento de captar esta história escondida, de construir um ponto de referência tangível na cronologia de um passado destruído. Nosso entendimento dos eventos que levaram à queda da Monarquia não se transformará com o estudo dos artefatos daquela época, mas nossa compreensão do sentido que esses acontecimentos tiveram para os homens

daquela época certamente mudará...

Podemos encontrar a evidência material dos valores que os brasileiros acharam que deviam ser preservados ou deixados de lado em cada fase da nossa experiência nacional.

Falamos dos "Porquês"; vamos falar dos "Comos".

Qualquer processo educacional fundamenta-se em bases teóricas e científicas que definem a metodologia a ser aplicada em seu desenvolvimento.

A educação centrada no objeto requer a consideração de alguns princípios fundamentais da Psicologia da Aprendizagem e da Percepção.

Devemos partir do princípio de que a percepção e a necessidade de perceber são fundamentais. Ver - Ouvir: ver claramente, ouvir distintamente, investigar o que se vê e o que se ouve são necessidades inatas a que se poderia chamar de *a vontade de perceber*. Esta vontade acaba por dominar as nossas relações com o meio circundante, motivada pela necessidade imperiosa de organização da realidade e de adaptação do comportamento em relação a ela.

É impossível estabilizar e desenvolver essa necessidade de organização sem aprendizagem; e a aprendizagem muda de uma ou outra maneira a situação inicial para novas percepções.

É a interação da percepção (ganhar a consciência de uma situação estimulante) e do que foi aprendido (a retenção de estímulos anteriormente recebidos) que torna possível a organização do comportamento. Experiências com chimpanzés demonstram isso claramente. Uma delas consistiu em criar alguns desses animais em plena escuridão desde o nascimento até um longo período subsequente - até os dezoito meses de idade. Quando, após esse período, os animais foram apresentados a simples estímulos visuais, verificou-se que sua capacidade de perceber não diferia da de chimpanzés recém-nascidos. Estes animais levaram bastante tempo para atingir um nível de percepção normal, e mesmo após seis meses estavam grandemente atrasados em comparação aos animais criados e desenvolvidos normalmente.

Dados semelhantes resultaram de experiências com pessoas cegas de nascença e que através de uma operação passaram a ter visão. Uma dessas pessoas foi treinada para distinguir entre duas figuras simples - um quadrado e um triângulo. Após treze dias de treinamento, só conseguia distinguir uma figura de outra contando com os dedos um por um o número de vértices de cada figura.

O processo de aprendizagem da percepção é uma parte essencial de um dos trabalhos contemporâneos mais interessantes sobre a Psicologia da Percepção e da Aprendizagem, de Hebb (*Organization of Behavior - Organização do Comportamento*). Hebb chegou à conclusão de que *são de uma forma a capacidade de percepção é inata* - trata-se da capacidade para discriminar, de um modo difuso, uma figura de seu plano de fundo. Esta capacidade foi investigada também por Edgar Rubin em seus estudos, bastante conhecidos, do problema da figura-fundo. A famosa figura reversível da taça-perfil de Rubin, na qual uma taça ou dois perfis de frente um para o outro podem ser vistos, mas nunca os dois casos ao

neste tempo.

Este exercício primitivo de percepção, a distinção entre uma figura e seu plano de fundo, torna-se possível graças a certas características do sistema nervoso, relacionadas diretamente com a recepção concreta dos estímulos. Hebb chamou a esse produto simples da percepção inata de *unidade primitiva*. É exclusivamente sensorial; isto é, determinada pelos processos que têm lugar nos órgãos dos sentidos.

Hebb isolou ainda o fator de *identidade*. Este fator implica a possibilidade de reconhecer e localizar uma *coisa* significativa na figura percebida. Isso é devido a características associativas inerentes na percepção, ou seja, a capacidade de associar material aprendido anteriormente com o que é percebido. A identidade é uma questão de grau e não tem características inatas.

Tenho aqui um relógio, um leque, uma chave. Objetos que reconhecemos imediatamente porque constituem material já aprendido pela nossa percepção. Reconhecemos as formas e seu significado imediato - a sua identidade. Os mesmos objetos, apresentados a um indivíduo de uma tribo indígena que não tenha tido o menor contacto com a civilização, não seriam imediatamente percebidos. A percepção do leque teria para esse indivíduo uma provável associação com um adorno corporal, mas a chave e o relógio não teriam para ele qualquer significado.

E para cada um de nós aqui no auditório esses mesmos objetos poderão ter significados diferentes, em diferentes graus. Para a maioria dos presentes, aqui estão um relógio (antigo), um leque (também antigo) e uma chave (quebrada). Para mim, estes objetos significam mais alguma coisa, porque eu os identifiquei em um grau mais profundo. Porque sei que este relógio pertenceu a D. Pedro II, que o leque pertenceu a uma dama do império e que esta chave é a chave do banheiro do Museu. Se eu mostrar a vocês este objeto, poucos poderão indicar o seu significado imediato. Após um exame mais detalhado e por um processo de associação e de intuição poderão me dizer que isto provavelmente é uma máquina para triturar fumo. Mas o nome do objeto - ou seja, o seu símbolo verbal - provavelmente será desconhecido. No processo de percepção deste objeto vários fatores entraram em jogo e um dos elementos, pelo menos - o nome -, não foi percebido. Isto porque o significado total do objeto não foi aprendido em experiências anteriores.

Em nossa capacidade de reconhecer à primeira vista as figuras mais simples - como um círculo, ou um triângulo ou um quadrado - está implícito um longo processo de aprendizagem e organização. Todas as crianças têm de passar por este processo.

Outro pesquisador que também contribuiu valiosamente nesta discussão, J.J. Gibson, exprimiu sua idéia da seguinte maneira:

"O mundo visual é uma experiência não-aprendida... sem significado quando visto pela primeira vez, e o que aprendemos a ver é o significado das coisas."

Poderemos então concluir que o desenvolvimento da capacidade de percepção é essencial para o processo de aprendizagem e que a

aprendizagem modifica fundamentalmente a situação inicial da capacidade de percepção. A percepção é inata em sua forma primitiva mas desenvolve-se gradualmente de acordo com a maturação dos órgãos sensoriais da criança e com o acúmulo de experiências retidas. A passagem da percepção visual para a percepção da identidade - ou do significado das coisas - decorre de um processo de maturação do pensamento que parte de uma forma concreta para uma forma operacional mais elaborada até atingir a esfera do abstrato.

Outro elemento importante no processo de aprendizagem, imediatamente após a capacidade de percepção, é a motivação, que pode ser definida como os motivos que dirigem as atividades humanas para determinados fins, em todas as esferas do comportamento. Podemos dizer que não há comportamento sem motivo. Segue-se necessariamente que a aprendizagem não é possível sem motivação. Subentendida em qualquer espécie de motivação, está sempre alguma necessidade exigindo satisfação. No aspecto do aprendizado, a necessidade básica é a organização da realidade e a adaptação do comportamento à vida em sociedade e ao desenvolvimento do indivíduo de maneira positiva e enriquecedora.

Antigamente dizia-se que a vontade da criança estava na palmatória. A motivação era influenciada principalmente pela punição. A alternativa atual tem sido a de conseguir os resultados desejados através de medidas positivas para incentivar o interesse. É como incentivar o interesse da criança pelas coisas passadas? Eis a pergunta que repetimos na área da educação patrimonial...

A primeira resposta poderia ser de que a motivação, no caso, deve atender às necessidades da criança, e ser adequada ao seu nível de desenvolvimento intelectual e emocional. A esse respeito, devemos considerar que o interesse da criança é concreto e imediato, centrado em si mesma e na necessidade de se realizar com o seu "environment" - a começar pelo círculo familiar, pela própria casa e bairro e pela sociedade delimitada pela escola e pelo seu círculo próximo de relações. A criança interpreta e julga a realidade a partir do seu microcosmo. Ao mesmo tempo não tem ainda noção Tempo-Espaco, que só gradualmente vai sendo adquirida. Por isso sua extrema facilidade em se locomover como um pequeno deus do presente para o passado ou o futuro e de voltar com a mesma naturalidade à mesa do lanche, interrompendo a brincadeira. Castelos e dragões, E.T.'s e lobos nãos convivem tranqüilamente no universo infantil, juntamente com os dados da política e da economia que lhe são impingidos nos ouvidos pela televisão. Paris é ali, e a Atlântida é tão real quanto o quintal da sua casa. Uma de minhas filhas me pediu para convidar para o seu aniversário os avós, bisavós, quem sabe os tataravós a quem ela sempre ouvia referências. O tempo para a criança é um só - o seu tempo. Fantástico e realidade se confundem e o aprendizado dessa distinção é procurado por elas evidentemente, embora isto lhes custe, muitas vezes. É com uma criança chorar ao ouvir de outra mais velha que Papai Noel não existe. Temos aí um caminho a explorar, que é o caminho natural e gradual do desenvolvimento e da maturação. Mas isto é preciso ser feito

com extrema delicadeza, sem massacrar o potencial de imaginação que é a base da criatividade.

Outro fator básico no aprendizado é a capacidade de retenção, a memória. "A nossa memória - uma coisa notável - incerta, indigna de crédito, caprichosa, insidiosa, penosa, enervante, confortante, mas acima de tudo... indispensável. Vivemos na memória, pela memória." O significado da memória assim como foi colocado pelo dramaturgo sueco Hjalmar Bergman é de importância vital. A capacidade de retenção modifica o nível da percepção e é determinada pela motivação. O que não interessa é facilmente esquecido. O importante nos fica retido, às vezes indelévelmente. Como a capacidade de percepção, a capacidade de retenção, do acúmulo de experiências, pode ser desenvolvida em benefício do processo de aprendizado.

Partindo-se do princípio que o interesse da criança é concreto e baseado nas suas próprias experiências, podemos deduzir que as experiências concretas serão mais facilmente retidas e acumuladas que as experiências abstratas (que para a criança não têm significado algum até atingirem o estágio de raciocínio abstrato).

Não ainda um aspecto da maior importância que determina o processo de aprendizagem. O fator emocional ou afetivo que modifica inapelavelmente o comportamento e está nas bases da motivação.

A palavra "emoção" deriva do latim "emotus", participio passado do verbo "movere" - mover ou ser posto em movimento.

A palavra emoção é empregada em Psicologia para descrever um estado orgânico de excitação, mas se equacionarmos emoção com sentimento, o que ocorre na linguagem quotidiana, torna-se claro que estamos lidando com algo mais do que reações fisiológicas a situações de emergência.

A estreita relação entre sentimento e percepção é usualmente realçada. A etimologia da palavra inglesa "feel" (sentir) elucidava-nos bastante sobre o sentimento. Deriva do anglo-saxônico *felaen*, e está relacionada com *feolm*, a palma da mão. A palavra portuguesa sentimento deriva do latim *sensum*, de *sentire*, perceber, ser sensível a, experimentar. Portanto, a etimologia relaciona o sentimento com um meio de adquirir conhecimento.

A vida emocional da criança vai ficando gradualmente diferente e enriquecida com a crescente experiência adquirida através da aprendizagem e da percepção. O pensamento e o sentimento afetam-se mutuamente durante esta evolução. Alguns psicólogos sustentam ser a vida emocional que prepara o caminho para o pensamento.

O efeito das impressões e dos acontecimentos deixa marcas profundas na sensibilidade da criança, e seu conhecimento do mundo é pautado pelas experiências de ordem emocional e afetiva. O nível de percepção e de motivação são influenciados pela emoção. Do mesmo modo o nível de retenção será maior quanto maior for o apelo à sensibilidade da criança e quanto maior for o grau de seu envolvimento afetivo. Um simples recurso de impacto visual - o insólito, o inesperado - pode modificar o nível de percepção e de motivação, em suma, o nível de conhecimento do objeto.

No desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que possibilite o aprendizado não só na área da educação patrimonial que é a que nos propomos aqui - como em qualquer área de ensino, é indispensável a consideração dos níveis de desenvolvimento do pensamento. Se aceitarmos a teoria de Piaget podemos distinguir cinco fases principais desde o aparecimento das funções simbólicas até os agrupamentos de pensamento operacional, isto é, a inteligência teórica. O pensamento desenvolve-se desde o período inicial, classificado por Piaget como inteligência sensorimotora, que vai até o 2º ano de vida, passa por um período pré-lógico, ou simbólico, em que a criança ainda não é capaz de conectar significados diferentes (dos 2 aos 4 anos) e desenvolve-se gradualmente no pensamento intuitivo, entre os 4 e os 7 anos, quando a criança já é capaz de formar conceitos e estabelecer, ainda que imperfeitamente, relações lógicas. As conclusões intuitivas ainda partem da observação. Só após este período e até mais ou menos os 12 anos de idade é que a criança consegue organizar operações concretas de pensamento - o pensamento operacional. As relações cronológicas e de duração (antes e depois, mais curto ou mais longo), as relações espaciais (intervalo e distância, avaliação de superfícies e comprimento, perspectiva e projeções etc) só são possíveis nesta idade. O teste elaborado por Sir Cyril Burt: "John é mais alto do que Harry; John é mais baixo do que Tom. Qual dos três é o mais baixo?" é quase impossível de ser respondido por uma criança de menos de 12 anos (e por alguns adultos também, mesmo bem-dotados). Se a questão fosse formulada visualmente não haveria nenhum problema. Dos onze ou doze anos em diante estabelece-se por fim o pensamento formal, sinal da inteligência teórica plenamente desenvolvida. Só a partir dos treze anos a criança pode, com a ajuda exclusiva dos meios lingüísticos, fazer o que, quando tinha sete anos, podia fazer com os equivalentes concretos dos símbolos lingüísticos. Isto é apenas um esboço das teorias de Piaget, que estava pouco preocupado aliás com as inferências educacionais de sua pesquisa, mas que podem nos dar uma orientação no desenvolvimento de qualquer trabalho educativo, principalmente na educação através dos objetos culturais. Chega-se à conclusão de que o ensino teórico e livreiro realmente não pode ser aprendido devidamente pela criança e que a História e os conceitos sociais e culturais só podem ser transmitidos à criança na faixa dos quatro aos onze anos através de elementos concretos e de experiências não-formais adequadas a cada uma das fases de seu desenvolvimento. Considerando estas colocações e como proposição de estudo e abordagem de qualquer evidência material da cultura com criança nesta faixa de idade, apresentamos o seguinte esquema, que pode ser visto como uma proposta de metodologia:

INTERPRETAÇÃO DA EVIDÊNCIA

	MEIOS	OBJETIVOS
1) OBSERVAÇÃO	desenvolvimento da percepção visual e simbólica; Recursos: exercícios de percepção visual por meios orais, gráficos, por comparação, por colocação (equacionamento)	identificação do significado
2) REGISTRO (retenção ou fixação do conhecimento percebido)	desenvolvimento da memória, do pensamento lógico, intuitivo, operacional; Recursos: desenhos a não livre, desenho para completar, jogo do detetive, fotografia, descrição, gravação, discussão, relato oral, perguntas e respostas, jogo da memória	interpretação do significado; análise e julgamento crítico; extrapolação do significado
3) PARTICIPAÇÃO	desenvolvimento da imaginação criativa e do pensamento operacional ou formal Recursos: jogos, quebra-cabeças, dramatização, reconstrução material, reconstrução de situações, simulação, solução de problemas, recriação imaginativa.	compreensão empática (envolvimento afetivo)

No desenvolvimento dessas etapas sucessivas da interpretação e compreensão da evidência cultural parte-se do princípio que não é possível o aprendizado de vários significados ao mesmo tempo. A multiplicidade de significados possíveis de interpretação numa só manifestação material de cultura está em relação à sua maior ou menor complexidade.

A necessidade de determinar os objetivos desta atividade (visita a um museu, monumento histórico ou paisagístico, ou a simples análise de um objeto cultural) é primordial no planejamento do trabalho.

Como exemplo, no estudo de uma cidade podemos enfocar vários aspectos: arquitetônico, urbanístico, social, econômico, histórico, etc... Num simples monumento podemos analisar os aspectos construtivos e materiais, a área adjacente, o interior, o aspecto decorativo, o mobiliário, o habitante ou usuário. Temos assim, na análise de um só desses aspectos, uma infinidade de enfoques a abordar.

INTERPRETAÇÃO DA EVIDÊNCIA

O ELEMENTO HUMANO

crenças/religião	hierarquia	conforto/desconforto	comércio
ocupação/lazer	pobreza/riqueza	tecnologia	atitudes
segurança/riscos	saúde	profissões	higiene
gosto	bem estar	idade	

Cada um destes aspectos pode também ser tema de um estudo especial, dependendo do nível de profundidade da abordagem a que se quer chegar. A preparação do tema antes da visita e uma continuação do trabalho após a sua realização são essenciais para o sucesso do programa. Nesta preparação estão incluídos os dados de cronologia e vocabulário desconhecido.

O que esperamos de vocês é a reflexão sobre estas colocações e o desenvolvimento de propostas práticas de trabalho com crianças partindo da evidência material da cultura (dentro dos temas gerais escolhidos como casos de estudo). Estas propostas que deverão ser sugeridas de maneira prática e concreta (através de planejamento escrito, oral ou audiovisual, esquemas gráficos, fotográficos, maquetes, etc...) deverão ser apresentadas e discutidas na tarde de sexta-feira, último dia de trabalho do Seminário.

A metodologia aqui exposta deverá ser desenvolvida e demonstrada através destas propostas práticas, caso seja considerada válida e aplicável. Caso contrário, espera-se a colocação de outros critérios metodológicos que poderão suscitar trabalhos e discussões posteriores, o que nos dará a certeza dos bons frutos desse encontro.

Aos monitores caberá a orientação dos participantes de cada grupo na abordagem e escolha dos temas de enfoque e na discussão dos problemas metodológicos de cada abordagem.

Um relatório final de cada grupo deverá ser apresentado na sessão de encerramento, com a avaliação e críticas do Seminário, propostas e sugestões.

GRUPOS DE ESTUDO

Desenvolvimento dos Trabalhos: Propostas e Conclusões

GRUPO I - O PALÁCIO IMPERIAL - Sua história, arquitetura, decoração e entorno

Monitores:

Dora Maria Pereira Bego Correia
Mário de Lourdes Passa Leão Pereira
Neyda Correa de Oliveira

Participantes do Grupo:

Ana Cristina Pereira Vieira - RJ
Elisana Maria Fonseca Carvalho - SE
Klrcia Maria dos Anjos - MG
Marta José Garrido - RJ
Myriam Vianna Born - RJ
Rachel Begnier Branco - PR
Ana Luíza Alonso de Camargo - RJ

SUMÁRIO: O Palácio Imperial, instalado na cidade de Petrópolis, era morada predileta de Dom Pedro II. As obras do edifício, cuja construção foi feita às expensas do próprio Imperador, tiveram início em 1843 e ficaram prontas cerca de dez anos depois. Seu plano, devido a Júlio Frederico Koeler, é um dos melhores exemplos de estilo neoclássico no Brasil. Desde 1848 D. Pedro II passou a veranear em Petrópolis, com exceção dos verões de 1865 e 1869, período que abrangem a Guerra do Paraguai. Durante essas longas temporadas, o Palácio Imperial foi centro dos acontecimentos políticos do país, catalizando à sua volta a corte e a diplomacia, contribuindo para o desenvolvimento da cidade com o multiplicar de residências, hotéis e estabelecimentos comerciais, necessários à população aristocrática que acorria à Serra na época do verão. Com o advento da República, o Palácio foi alugado aos Colégios Notre Dame de Sion (1892-1908) e São Vicente de Paula (1909-1940). Hoje o Museu Imperial apresenta em suas salas o ambiente em que viviam D. Pedro II e sua família e exibe peças históricas e peças de adorno e decoração características do século XIX. O parque do Palácio abriga exemplares raros da flora nacional e estrangeira, mantendo ainda o traçado original dos seus cancelos. O grupo tomou como base o Palácio Imperial para o estudo dos vários enfoques (histórico, arquitetônico, artístico e social) possíveis de abordagem no trabalho com escolares.

DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS: O trabalho dos monitores consistiu de acompanhamento do grupo às explicações de caráter histórico e visitas necessárias ao desenvolvimento do tema de trabalho escolhido; orientação bibliográfica e iconográfica; seleção de peças para a exposição temática; providência de material de apoio suplementar; responsabilização pela devolução de livros, fotos e objetos aos seus lugares de origem (Arquivo, Biblioteca e Reservas Técnicas).

19 DIA - 04/07 - Contatos generalizados durante a instalação do Seminário e sua abertura solene.

29 DIA - 05/07 - Pela manhã os monitores dos grupos I, II e III, O Palácio Imperial, Fisionomia do Império e D. Pedro II respectivamente, acompanharam os Seminaristas à visita guiada às dependências do Palácio (Museu Imperial) efetuado pelo diretor Laurence Luiz Laconbe.

À tarde, após reunião na sala de trabalho para as apresentações recíprocas (nomes, atividades profissionais, estado de origem, etc...), o grupo foi convidado para um pequeno passeio externo, observando detalhes da arquitetura do Palácio, métodos de construção da época, traçado do parque, plantas, ornatos, fauna, e assim percorreram todo o quarteirão que o circunda (Rua do Imperador, Rua da Imperatriz, Rua Epitácio Pessoa, Bosque do Imperador), quando lhes foram dadas todas as informações históricas que permitiram fazer um confronto do passado e do presente, situando-os perfeitamente no Palácio e seu entorno.

39 e 49 DIAS - 06 e 07/07 - Após discussão, o grupo deliberou pela escolha de um tema único de trabalho - O Verão Imperial - de textos (dramatização, questionário e relatório) a cada um dos sete participantes para o desdobramento da Proposta de Trabalho Educativo. Os trabalhos de pesquisa desenvolveram-se no Arquivo e Biblioteca do Museu, constando de consulta bibliográfica e seleção iconográfica, e estiveram assim distribuídos:

- . A Vida das Princesas (Nírcw)
- . A Condessa de Barral (Raquel)
- . A Criadagem (Ana Cristina)
- . Um Sarau (Ana Luíza)
- . Transportes (Eliane)
- . Chegada do Imperador a Petrópolis (Maria José)

Após as pesquisas, visita às Reservas Técnicas e nova exploração ao Parque para conhecimento da mina (Água do Imperador), que ainda hoje abastece a propriedade. Foi montado, com a participação de todo o grupo, o roteiro de aplicação de um Projeto Educacional, assim distribuído:

- I) Audiovisual
- II) Peça teatral
- III) Desenvolvimento do trabalho/aplicação prática
- IV) Elaboração de questionário para fixação de aprendizado.

Em caráter especial, cabe às participantes:

Rachel e Eliane - Pintura com lápis cera de todo o material iconográfico xerografado.

Myriam - Elaboração de peça teatral em dois atos intitulada "O Verão Imperial", destinada a alunos de 1º grau, tendo como personagens:

o mordomo Paulo Barbosa, a Condessa de Barral e as princesas Isabel e Leopoldina.

Maria José, Nirce e Ana Luíza - Elaboração de questionário e legenda dos cartazes de apresentação do Projeto.

Ana Cristina - Elaboração do relatório do grupo e montagem da exposição - supervisão da monitora Maria de Lourdes Paes Lessa.

3º DIA - Montagem da exposição em painéis de cartolina dentro das vitrines, apresentação do Projeto dividida em duas partes:

a) Objetos que demonstram a evidência histórica ligados ao tema escolhido - mobiliário renascentista do Palácio com a respectiva forração, fardas de camarista de libré, sombrinha que pertenceu a D. Teresa Cristina, gonil e bacia, desenhos de autoria da Princesa Isabel, litogravura representando D. Pedro II, D. Teresa Cristina e as princesas Isabel e Leopoldina crianças, tela representando um sarau e litogravuras complementares à exposição.

Meios de transportes em 1870 e eventos ligados à vida do Imperador

b) Cartazes com a divisão didática do Projeto.

Audiovisual (23 pranchas) abordando - Serra da Estrela; transportes, arquitetura palaciana, civil e religiosa; meio ambiente; pontos pitorescos e tipos humanos.

1. Porto da Estrela; 2. Serra dos Órgãos; 3. Panorama do Alto da Serra; 4. Fazenda do Córrego Seco; 5. Major Julio Frederico Koeler; 6. Planta dos Quarteirões de Petrópolis; 7. Planta Hidrográfica de Petrópolis; 8. Família de Colunas; 9. Casal de Colonos; 10. Vista do Palácio; 11. Palácio de Petrópolis em 1854; 12. Palacete Imperial; 13. Matriz Velha; 14. Rua do Imperador; 15. Hotel de Bragança; 16. Hotel de João Meyer; 17. Vista tirada da Rua Paulo Barbosa; 18. Rua do Imperador (Rio Córrego Seco); 19. Entrada da Westphalia; 20. Cascata do Itamarati; 21. Vitória; 22. Charrute Inglesa.

Peça Teatral

Além da peça teatral elaborada pela seminarista Myrian Vianna Born, foi feito painel com sugestão de dramatização, o texto a ser feito pelos próprios alunos, também intitulado "O Verão Imperial", baseado o roteiro nas pesquisas do Grupo 1, a saber: preparativos da viagem, saída da Quinta da Boa Vista, chegada ao Palácio de Veraneio e um Dia no Palácio (rotina de um dia - despertar, manhã em família, hábitos de SS.MM. e princesas, hábitos da criadagem, almoço, tarde, atividades culturais e sociais, jantar e sarau).

Criatividade

Painel com sugestões de atividades artísticas, de pesquisa e de aplicação de jogos recreativos e educativos.

Questionário

Educativo, composto de 11 itens envolvendo o acervo do Museu, arquitetura e parque, a fauna e a flora.

À tarde, foi feita a apresentação do Projeto aos demais grupos pela seminarista Ana Cristina Pereira Vieira. O Grupo I mostrou-se uniformemente participante, entrosado, coeso e dinâmico.

A sugestão do Grupo I foi, como dos demais, novo encontro daqui e um ano para avaliação dos resultados de aplicação de projetos pelos participantes nas suas cidades e entidades de origem.

PROPOSTA E SUGESTÃO DE TRABALHOS

O Palácio Imperial: sua história, arquitetura, decoração e entorno. O grupo composto de 7 participantes deliberou pela escolha de um único tema, a fim de que este pudesse apresentar uma proposta mais detalhada do conteúdo de nossa pesquisa. O tema escolhido por unanimidade foi "O Verão Imperial", abordando a vivência da família Imperial, quando de sua permanência no palácio.

Visando a uma proposta de trabalho educacional, dividimos o tema em 3 etapas, que serão vivenciadas em dias diferentes.

1ª etapa - Apresentação de audiovisual, a ser demonstrado na própria escola ou no Museu a critério do professor, salientando um estudo comparativo entre a vivência social, política e econômica do período Imperial e os dias atuais. Neste audiovisual serão demonstrados os hábitos e costumes dos colonos, burguesia e corte, seus meios de transporte, festas etc. Em seguida, os alunos irão visitar a residência de verão do Imperador, hoje Museu Imperial, percorrendo suas dependências. Primeiramente efetuarão uma exploração do ambiente externo, ou seja, contorno, estudo da arquitetura, fauna e flora e uma "descoberta" da mina de água do Palácio, onde poderão se familiarizar com a história do transporte de água para a residência no período enfocado. Depois ingressarão no Museu propriamente dito, onde tomarão contacto com sua construção interna e acervo.

Após a visita, os alunos serão motivados para criarem um texto a ser dramatizado, enfatizando a vida cotidiana da família do Imperador.

2ª etapa - Será realizada uma dramatização sob a orientação de um narrador que relatará a história pesquisada, que segue no esquema.

3ª etapa - Serão realizadas atividades de criatividade, orientadas no sentido da aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Apresentamos agora um esquema da nossa proposta.

O VERÃO IMPERIAL

I. Dramatização

A ser efetuada com texto criado por crianças, na faixa etária de 9 a 12 anos, tendo porém um texto flexível a outras idades.

Saída do Paço (viagem)

Este trecho narra como era feita a viagem de vinda da família Imperial e sua corte para o veraneio em Petrópolis.

Preparativos da Viagem (como era a carruagem, a bagagem e acessórios para a mesma).

Comitiva - (ênfatizando a Condessa de Barral, as 2 aias das princesas, sendo D. Rosa de Santana a Camareira da Princesa Isabel, e D. Anália Azambuja, a camareira da Princesa Leopoldina, os preceptores, guardas imperiais, corpo diplomático, corte etc.)

Transportes - (o trajeto que se efetuava para se chegar a Petrópolis, assinalando os meios de transporte então utilizados, ou seja, carruagem até a Prainha, hoje Praça Mauá; embarcação até o Porto de Mauá; trem "A Baronesa" até a Ruz da Serra e daí até o Palácio por meio de diligência ou carruagem).

Chegada - (narração da estória, festas e comemorações típicas de cada chegada da família com bandas de música, entrega da chave da cidade, a recepção dos criados e mordomo).

Em seguida será focalizado um dia do cotidiano, na vida do Imperador e sua família, englobando seus hábitos e costumes.

Um Dia no Palácio

Despertar - (hábitos de higiene, em que são apresentados os utensílios da época como banheira, lavatório, retrete, as camareiras efetuando a toilette da Imperatriz e das princesas, e os criados com o fornecimento de água para estes recintos).

Manhã da Família - (será relatado um dia da vida diária de D. Pedro II, seus estudos de grego e hebraico; suas visitas às escolas e hospitais; suas idas matinais às duchas (estabelecimento hidroterápico); seus despachos ministeriais etc. A vida da Imperatriz e das princesas.

Hábitos da Criadagem - (seus afazeres, objetos e apetrechos utilizados na época, no preparo da alimentação, limpeza do palácio, trato do jardim, animais, horta e pomar.

Almoço - (como era realizado um almoço em família, o que comiam, onde era a cozinha, como vinha a comida até a mesa citando, caracterizando, o uso das caixas forradas de zinco etc.).

Tarde - Atividades culturais e sociais - (recebimento de diplomatas, estudo de línguas, dança, música, etiqueta, história política e econômica como aprendizado das princesas. Socialmente, a realização de chás, saraus etc. Os hábitos de costura da Imperatriz).

Jantar - (como era o cerimonial de um jantar. Em seguida convidados chegando para um sarau).

Finalizando o dia da Imperial Família, aparecem criados que, numa cena derradeira, apagam as velas dos lustres, castiçais e candelabros, terminando assim a dramatização.

II. Criatividade

Esta é a parte relativa à aplicação dos estudos e poderá ser dividida em três partes.

1. Atividades Artísticas

Os alunos se expressarão por meio da pintura, escultura, desenho ou redação. Vários tópicos podem ser abordados, tais como:

Meios de transporte

Indumentária

Acessórios de viagem

Tarefas da criadagem

Mapa de reconstituição das dependências externas do palácio (cocheira, casas dos empregados, cozinha etc.)

Instrumentos musicais

Recreação (gangorra, balanço no parque)

Alimentação

O aluno escolherá que processo artístico preferirá utilizar, assim como retratará a pessoa ou o tópico que mais lhe aprouver.

2. Pesquisa

Poderá ser sugerido à criança que faça pesquisas orientadas ou escolhidas a seu próprio critério. Algumas sugestões vêm a seguir:

• estudo comparativo entre as ilustrações existentes (litogravuras e desenhos da época). Esta pesquisa pode ser feita orientando o aluno a perceber as diferenças existentes entre as várias ilustrações que lhe serão apresentadas; um estudo comparativo com a época atual também pode ser desenvolvido.

• hábitos de higiene (como era feito o abastecimento da água na época)

PROPOSTA E SUGESTÕES DE TRABALHO

Tema: Interpretação da Paisagem

1. Introdução
2. Objetivos
3. Plano de Trabalho
4. Descrição do planeamento
 - 4.1 Plano para Crianças da 1^a a 4^a Séries do 1º Grau
 - 4.2 Plano para Crianças da 4^a a 6^a Séries do 1º Grau.
5. Conclusão

1. Introdução:

Esta proposta visa a uma ação conjunta entre educadores e instituições culturais, tendo em vista a necessidade de valorização e preservação do património histórico e natural.

2. Objetivos:

- 2.1 Valorizar o património cultural.
- 2.2 Mostrar que na natureza existem bens que devem ser conservados, pois são legados do passado, fazem parte da nossa vida no presente e, pelo seu valor, devem ser preservados para o futuro.
- 2.3 Despertar e estimular no indivíduo o interesse pela preservação da biosfera.

3. Plano de Trabalho:

O projeto será dividido em três etapas sucessivas, desenvolvidas da seguinte forma:

- 3.1 Formação de uma equipe de trabalho para manter contactos e coordenar as atividades de educação patrimonial junto a professores e outros membros da comunidade interessados em educação.
- 3.2 Reuniões da equipe de trabalho com os professores para o planeamento das atividades.
- 3.3 Aplicação do planeamento.

4. Descrição do Planeamento:

Passa-se a descrever dois tipos de planos de atividades:

- 4.1 - Plano para Crianças da 1^a a 4^a Séries do 1º Grau
 - a) Duração: um mês
 - b) Texto informativo sobre a área escolhida, que será trabalhada pela escola interdisciplinarmente. Forma de trabalho: globalização das aulas sobre o tema (abordagem sobre os aspectos físicos, humanos e económico-sociais).
 - c) Dramatização sobre a realidade local, abordando também os mesmos aspectos.

- d) Preparação de audiovisual sobre a área escolhida.
- e) Visita ao local.
- f) Sugestões de trabalhos a serem desenvolvidos.
- g) Avaliação.

4.2 - Plano para Crianças da 4ª a 6ª Séries do 1º Grau

- a) Apresentação pela professora às crianças de um tipo de folha didática sob a forma das seguintes perguntas:
 .Você sabe o que é uma serra?
 .Você sabe como se faz uma horta?
 .Você já ouviu falar em manancial?
 .Você tem idéia do que seja um ecossistema?
 Estas perguntas só serão respondidas durante a visita ao local.
- b) Apresentação de um audiovisual às crianças, mostrando os aspectos físicos da área estudada, utilizando-se sons gravados na escola.
- c) Visita à área de estudo escolhida com as crianças.
- d) Dramatização na qual os estudantes representarão o conflito básico relativo à preservação do meio ambiente. Esta dramatização terá uma forma lúdica e será realizada segundo o roteiro, no qual distribuir-se-ão os seguintes papéis:
 .morador da área; árvore; montanha; rio; pedra; flor; terra; alface; repolho; salsa; cebolinha; pássaro.
 Uma das crianças fará o papel do vilão, que representa o elemento de destruição da natureza. As crianças, de posse desses elementos, deverão criar uma improvisação na qual elas vivenciarão a situação de ameaça à natureza. O vilão deverá ameaçar ludicamente as crianças, que representarão os elementos naturais, que, por sua vez, reagirão.
- e) durante esta etapa será apresentada uma nova folha didática com as seguintes perguntas:
 .Você gostou do lugar que visitou? Por quê?
 .Você acha bom conservar aquele local?
- f) Segunda visita ao local de estudo, quando as crianças deverão responder às perguntas da segunda folha didática.
- g) Avaliação final, através da criação pelas crianças de uma representação plástica enfocando o local.
- h) Reunião da equipe de trabalho com os professores, para avaliação dos resultados do trabalho.

5. Conclusão

A educação patrimonial, por objetivar a preservação dos bens naturais e culturais, se afirma cada vez mais como necessidade de nosso tempo atual. Esta preservação, se não efetivada desde já, implicará a ampliação do processo acelerado de degradação do meio em que se vive. Torna-se, portanto, necessário unir esforços no sentido de se criar uma mentalidade preservacionista.

ROTEIRO PARA DRAMATIZAÇÃO - TEATRO DE BONECOS

Assunto: Caxambu - Uma Comunidade Agrícola

Texto: Será improvisado a partir das situações dos personagens, estabelecidas pelo enredo

Personagens: Sr. Manoel - Agricultor
Dona Rosa - Professora
Sr. Frinzi - Montanhista
Sr. Alberto - Preguês

Enredo

	Situação	Cenário	Sonoplastia
Sr. Manoel	Saindo de casa no caminhão para vender seus produtos na feira	Vista do Caxambu destacando a mata natural e os canteiros de plantação	Sons de passaros, água, vento,
Dona Rosa	Pede carona ao Sr. Manoel. Demonstra interesse em conhecer a vida do agricultor. Destaca o papel da escola na comunidade em apoio ao lavrador	O mesmo, acentuando-se a estrada, a devastação causada pelo homem	O mesmo como fundo
Sr. Frinzi	Passa a pé pela estrada (os outros dois personagens comentam sobre o montanhista e sua preocupação ecológica)	O mesmo	Sons de passos, passaros, água e vento
Dona Rosa	Despede-se do Sr. Manoel e agradece a carona	Rua da Liberdade; a feira	Sons de automóveis, feirantes
Sr. Manoel	Montagem da barraca	Idem	Idem
Sr. Alberto	Conversa com o Sr. Manoel sobre as verduras, a adubagem, o valor nutritivo	Idem	Idem

Sr. Manoel	Conta seu encontro com a professora e se mostra impressionado	Idem	Idem
Sr. Alberto	Alerta para a preocupação do agricultor e o convida a conhecer o Museu	Idem	Idem
Sr. Manoel	Convida o freguês a conhecer o Caxambu e se dirige à platéia convidando a todos a se dirigirem à sala de audiovisual	Idem	

BIGON'S SUFFOLK 1173

A Manual for Apprentices.



Suffolk County Council Education Department

ROTEIRO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DESENVOLVIDO NO CASTELO DE
ORFORD, SUFFOLK
"Bigod's Suffolk 1173"

- 1) O Castelo de Orford está sendo fortificado contra um eventual cerco e ataque. Os aprendizes são convocados para auxiliar nos preparativos.
- 2) O Meirinho, Guardião-mor do Castelo, lembra aos aprendizes seu Voto de Fidelidade ao Rei Henrique, exortando-os à vigilância, aguardando o ataque que é esperado a qualquer momento.
- 3) A arrendatária de uma mansão próxima, *Lady Cundrada*, recebe ordem de fornecer as provisões necessárias: madeira, ferro, gado e gêneros alimentícios. Ao inspecionar o acampamento, o Meirinho percebe que as quantidades por ela enviadas são insuficientes. Cundrada é convocada a Orford para se explicar.
- 4) *Sir Geoffrey*, Meirinho-auxiliar e segunda autoridade no Castelo, adoere subitamente. Na véspera, ele jantara com *Lady Cundrada*, a convite dela, para discutir a entrega das provisões. O Meirinho suspeita de Cundrada e a interroga.
- 5) O Carvoeiro é insolente com o Meirinho e insinua deslealdade. Como castigo, é forçado a carregar um peixe morto pendurado ao pescoço, para lembrar-se do mau cheiro da traição.
- 6) Numa audiência com testemunhas, *Lady Cundrada* é acusada de traição. Diversos depoimentos são prestados contra ela, sem prova definitiva de culpa. Os contendores concordam, então, com um Julgamento por Torneio. *Lady Cundrada* e o Meirinho apresentam cada qual um Cavaleiro, que deverá combater em seu nome. Deus guiará a espada do justo.
- 7) O torneio prova a culpa de Cundrada, mas sua vida é poupada.

Tradução de Cynthia Ayer: Setor Cultural

The castle is the home of its lord and his family. It houses his soldiers and twenty knights who owe him service. Next in importance after the lord is the constable. He looks after the castle and its estates, keeps the accounts and receives taxes. The chaplain prays for the lord and his household, keeps the lord's seal and writes his letters. The marshal has charge of the stables, grooms and messengers. The armourer makes and repairs weapons.



Food for the household is all grown on the lord's estates. The bread is made by his bakers, butter and cheese are prepared by his cooks. The animals are killed and cooked on open fires - roasted on spits, boiled in fleshpots or braised on a grid-iron.

Many different plants are used for flavouring food and drink and for medicines and dyes. Apprentices must learn which these are, recognise different kinds of tree wood and know where the wood is used.



When the castle is under attack, the knights defend it. Within the walls are stores and supplies in case of siege. Attackers try to scale the walls with ladders and towers. They catapult stones and spears at the castle from wooden machines and ram the gates to force their way in.

BIGOD'S SUFFOLK 1173

A Manual for Apprentices.



Suffolk County Council Education Department



Apprentices cannot read the king's laws but are told them in the court of their lord. The constable usually holds court for his lord. If people brought to the court do not agree, the case may be decided by fighting in a trial of combat.

The chaplain and his clerks can read and write. They help to teach the lord's children and write letters for the household. The clerks are priests who must answer to their bishop for what they do.



From a manuscript of the 14th century



Apprentices learn from their master, with whom they work. They show respect for their master, his lord, his lady and for the King's Majesty. Apprentices dress properly for their work.



Henry II is King of England and lord of much of France. His majesty is building a new royal castle at Orford. Earl Hugh Bigod is lord of much of East Anglia. He has strong castles at Framlingham and Bungay.





Heveningham Hall
Midsummer 1790
A Suffolk Schools Project.

ROTEIRO DO PROGRAMA EDUCACIONAL DESENVOLVIDO EM SUFFOLK
NUMA MANSÃO DO SÉC. XVIII
"Heveningham Hall": "Verão - 1790"

- 1) Ao chegar, os criados apanham suas vestimentas e são recebidos pelo dono da mansão, o Barão Joshua Vannek.***
- 2) Sir Joshua visita os jardins com a família, enquanto sua mulher, a Baronesa, é acordada e vestida. Em seguida, servem-lhes o desjejum.
- 3) Gerard, o filho mais velho de Sir Joshua, chega de Londres com uma nova esposa. Sir Joshua antipatiza com a nora, achando-a frívola. Gerard recolhe-se a seus aposentos, de mau humor.
- 4) Ao voltar de uma visita ao lago, Sir Joshua é informado de que o mordomo expulsara um intruso importuno que penetrara na cozinha.
- 5) A mulher de Gerard critica os criados da cozinha, causando transtorno. A Baronesa, Lady Maria Vannek, a repreende.
- 6) A tranquilidade de Sir Joshua é novamente perturbada por Gerard e sua mulher. Ela se queixa de que, onde quer que vá, é insultada.
- 7) O mordomo informa a Sir Joshua de que seu filho Gerard e sua nora decidiram voltar às pressas para Londres.
- 8) Na quietude do fim da tarde, Sir Joshua reflete sobre a excelência de seus novos criados.

Tradução de Cynthia Ayer

*** Historicamente correto



Heveningham Hall

Midsummer 1790

A Suffolk Schools Project

Equipment for Working Groups

Indoors

Name	Equipment
Butler	Cutlery, Candlesticks, Candle Stuffers Brass Trays, Books (leather-bound), Inkstand, Tinder Box, Bucket.
Housekeeper	Tea Urn, Tea Caddy, Wash Stand, Trivets, Cleaning Materials.
Kitchen I (Hot)	Kettles, Saucepans, Boiling Pots, Ladles, Strainer, Chopping Boards, Pestles and Mortars, Sugar Cutters, Roasting Jack, Jugs, Bowls, Plates, Wooden Spoons, Storage Jars, Buckets.
Kitchen II (Cold)	Butter Churns, Butter Mould, Butter Hands, Butter Stamps, Milk Pans, Cream Fleeters, Jugs, Bowls, Scales, Butter Muslin, Storage Jars, Buckets, Whisks.
Lauderer	Wash Tubs, Charcoal Irons, Box Irons, Flat Irons, Pans of Charcoal, Buckets, Clothes Pegs, Baskets.
Surveyor	Drawing Board, Rulers, Set Square, Planetable, Gunter's Chain.
Footman	Feather Dusters, Brooms, Polishing Set, Tinder Box, Leather Boots and Polish, Trays, Brushes, Buckets.
Nursery	Toys, Model Theatre, Slates and Slate Pencils, Balls, Hoops.

Outdoors

Name	Equipment
Carpenter	Woodworking Planes, Hammers, Griststone, Deadfall Mousetrap, Parts for Sedan Chair, Pole Lath, Glue Pot, Gouges.
Oakworker	Choppers, Axes, Strong Knives.
Gardener	Hoes, Rakes, Dibblers, Gunter's Chain, Bird-swing Rattles, Traps, Weeding Hooks, Beams, Baskets, Buckets.
Shepherd	Spring Shears, Root Chopper, Hurdles.
Herbalist/Dyer	Boiling Pots, Materials and Herbs for Dyes and Potions, Bowls, Chopping Boards, Knives, Pestles and Mortars, Buckets.
Charcoal Burner	Saw, Wedges, Hammer, Spade.
Lake-man	Fel Pitches, Fishing Hooks and Lines, Traps made from Oysters, Weed Drag, Rake, Axe, Choppers.
Brewman	Jugs, Bowls, Jars, Chopping Boards, Knives, Barrels, Buckets, Funnels, Bottles, Boiling Pots.

APPRENTICES COACHES



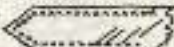
BOYS: TUNIC WORN OVER
SHORT TROUSERS (DARK-NOT
JEANS!) WITH LEG COVERS
TO HIDE MOST OF TROUSERS
AND SHOES.

GIRLS: LONG TUNIC WORN
WITH ROLLED UP SLEEVES
AND LONG BELT.
SANDALS ON FEET - NO
HIGH HEELS!

NOTES: GIRLS HAIR- IF LONG, PLEAT IN ONE
PLEAT AT THE BACK OR TWO AT SIDES.
IF SHORT COVER WITH CALICO HEAD COVER.



BELTS: BOYS TO PROVIDE PLAIN LEATHER BELTS. GIRLS' BELTS MADE FROM HESSIAN AND CAN BE DECORATED WITH CROSS STITCH IN WOOL.



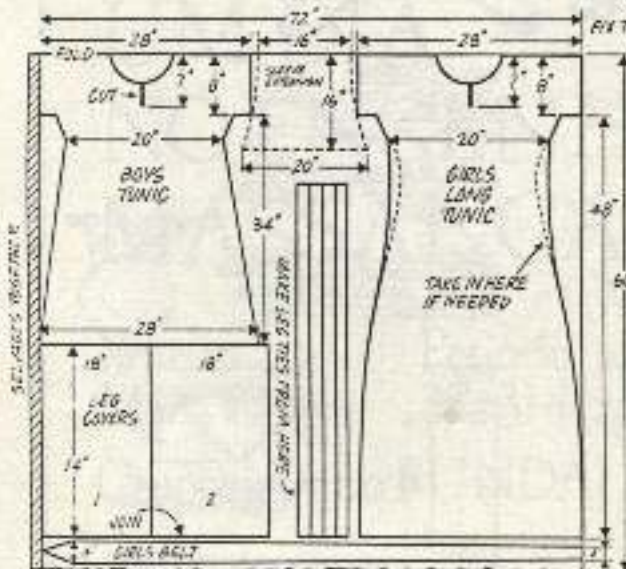
IF ANY PUPIL WISHES TO ADD TO THEIR COSTUME THEY COULD MAKE A COMEY COLLAR FROM CALICO TO WEAR ON TOP OF TUNIC.



26"

FLAT HEELS
OR MAKE
CLOTH COVER

LEG COVERS:



BY THE UNDER FOOT? FOOT

USING 12" WIDE HESSIAN-
CUT OUT TUNICS AS SHOWN
ON LEFT - 8" SEAM ALLOWANCE
NEATEN NECKLINES, AND HEMS
BY HAND STITCHING RAW EDGES
TO INSIDE; OR USE EXTRA
MATERIAL AND FACE BACK;
OR USING THICK WOOL OVERSTITCH
THE EDGES (ESPECIALLY FOR
NECKLINES)

BOYS SLEEVES ARE SHORT BUT
GIRLS NEED SLEEVE EXTENSIONS

NEATEN IN SIDE SEAM
SO THAT SLEEVES CAN

BE ROLLED BACK

TO MAKE LEG COVERS JOIN TWO
PIECES AND MAKE A TUBE
28" LONG. MAKE TIES 1/2" X 70"
(OR 80") FROM SPARE MATERIAL.
NEATEN EDGES SO THAT IT
DOESN'T FRAY. FIX TIES UNDER
FOOT END (SEE ABOVE).
MACHINE BELT AND TURN
INSIDE OUT.

SERVANTS' COSTUMES

TURN YOUR COLLAR UP
WHITE NECKTIE



BLACK DRILL WAISTCOAT
(NO LENGTH)

ROLL UP SHIRT SLEEVES

CUT OLD TROUSERS BELOW
KNEE AND ELASTICATE OR
TUCK THEM INTO SOCK SOCKS

DARK LONG SOCKS
(BLACK/GRAY OR BLUE)

BLACK PLIMSOLES

BOYS' COSTUME

PROVIDED: BLACK OR BLUE DRILL WAISTCOAT
WHITE 'LAWN' NECKTIE

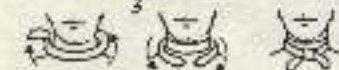
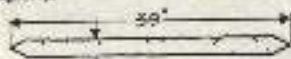
EXTRA TO ACHIEVE THE EFFECT:
A LIGHT COLOURED OR WHITE SHIRT
DARK TROUSERS (NO JEANS!)
DARK OR WHITE LONG SOCKS
BLACK PLIMSOLES

WAISTCOAT: MAKE A PAPER PATTERN (ADJUST
TO SIZE) MAKE BACK LOOSE, WITH TIES
TO TIGHTEN TO FIT



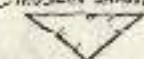
CUT MATERIAL
36" X 36"

NECKTIE



MORCAP
(FRILLS LONGER AT BACK)

MUSLIN SHAWL



CROSSED OVER AT FRONT
AND TUCKED INTO TOP OF
APRON. POINT AT BACK.

SLEEVES ROLLED UP

WHITE 'LAWN' APRON
(APRON TIES UNDER THE
BUST AND IS MID-CALF
LENGTH) (TIES AT BACK)

IF SKIRT WORN
IT SHOULD HANG FROM
BUSTLINE TO ANKLES
(PLAIN COTTON OR
VERY SMALL PRINT)

GIRLS' COSTUME

PROVIDED: A WHITE MORCAP
WHITE MUSLIN SHAWL
WHITE 'LAWN' APRON

EXTRA TO ACHIEVE THE EFFECT:
A COTTON SKIRT OR LONG DRESS
AND BLOUSE

MORCAP: AS PAPER PATTERN
PLACE ELASTIC NEARER FRONT
SO THAT 'FRILLS' OR GATHERS
ARE LONGER AT THE BACK

CUT MATERIAL
34" X 19"



APRON

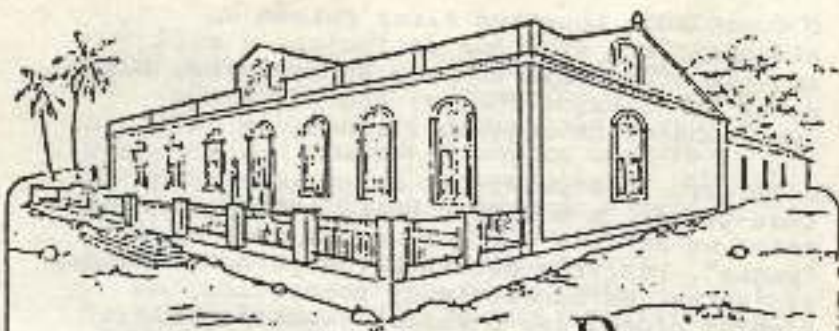


SHAWL



CUT MUSLIN 36" X 20"
ROLL EDGES AND STITCH

HEM, FINISH SIDES, ATTACH TIES



Projeto Massangana

UM DIA NO ENGENHO MASSANGANA

Roteiro Período
Mario Chagas 27 a 31 de agosto de 1984
Grupo de Teatro FUNDAJ

1 - ROTEIRO: UM DIA NO ENGENHO MASSANGANA

1. O Comendador Lourenço Pires Falcão de Albuquerque - Visconde de Ipojuca - está esperando uma nova remessa de escravos. Pela manhã os escravos chegam; são 150 recém-comprados de um engenho vizinho, em falência.
2. Os escravos são colocados no pátio externo da Casa-grande, e o Senhor do Engenho Massangana passa em revista uma por uma as suas novas "peças". Verifica os dentes, a pele, os olhos, as juntas, as canelas e os tornozelos, em seguida ordena que o feitor (Tonho) realize a divisão dos grupos de trabalho e a seleção de tarefas.
3. O Feitor divide os escravos por grupos de atividades e lembra a todos quem é o Senhor de Massangana. Afirma o princípio da autoridade, garante que será duro, exigindo lealdade e obediência total, mas evitará a tortura física.
4. Os escravos são divididos em grupos de dez e se encaminham para as atividades que se tornarão rotina ao longo do dia.
 - G.1 - Trabalhos domésticos (cozinha maior)
 - G.2 - Trabalhos domésticos (cozinha menor)
 - G.3 - Trabalhos domésticos (limpeza e arrumação da Casa-grande)
 - G.4 - Trabalhos domésticos (atendimento aos senhores do engenho)
 - G.5 - Senzala (trabalhos em madeira)
 - G.6 - Senzala (trabalhos de cestaria)
 - G.7 - Senzala (trabalhos com argila)
 - G.8 - Senzala (trabalhos de tinturaria e tecelagem)
 - G.9 - Senzala (trabalhos em couro)
 - G.10 - Senzala (confeção de instrumentos musicais e dança)

- G.11- Serviços externos (abastecimento de água e lenha, coleta de ervas e transmissão de recados)
- G.12- Serviços externos (trabalhos em ferro e alimentação dos animais)
- G.13- Trabalhos no campo (plantação e corte da cana-de-açúcar)
- G.14- Trabalhos no campo (agricultura de subsistência)
- G.15- Capela (decoração, limpeza e assistência ao sacerdote)

5. Logo pela manhã chega ao engenho o Padre Miguel (e seu ajudante Miguelinho), chamado às pressas pelo Comendador Lourenço, para benzer o engenho e evitar a maldição; pois todos acreditam que se o engenho não for benzido, os escravos podem perder as mãos no trabalho, podem ficar doentes, os Senhores podem morrer subitamente e o engenho fracassa.
6. Esta suposição já tem um início de comprovação, pois um escravo ficou doente (possivelmente cólera) e todos estão assustados.
7. Benedita do Jesus (a Sinhama) é chamada para benzer o escravo. Ela entoia várias orações. Apela para orixás, para santos católicos, reza com um molho de ervas na mão e faz cruzeiros sobre o corpo do doente. Felizmente ele se recupera.
8. Padre Miguel no interior da Casa-grande, conversa com D^a Ana Rosa sobre o casamento de Maria Francisca. A conversa é agradável e ele vai provando doces, bolos e licores. Em seguida Padre Miguel benze toda a Casa-grande, benze a Senzala, o Campo e vai para a Capela, onde se demora em conversas com a Tia Beata.

9. Tia Beata está preparando a Capela para a festa do fim da tarde, com auxílio de alguns escravos.
10. As atividades se desenvolvem rotineiramente, até que em certo momento um negro fugido de um engenho-vizinho, passa correndo pela porteira e chegando no pátio externo, vê o menino Quinzim, sentado no patamar da casa, mostra as cicatrizes de tortura que já sofreu pelo outro senhor, e pede que o menino interceda a seu favor junto a sua madrinha D^a Ana Rosa.
11. O menino fica sensibilizado com a dor do escravo-fujão e pede para que sua madrinha o compre. O seu pedido é aceito.
12. A chegada do escravo-fujão provoca nos outros escravos um certo rebuliço. O bate-boca começa. Mais tarde o escravo-líder do grupo de campo (enciumado) provoca uma briga com o recém-chegado. O tumulto acaba em capoeira.
13. O Feitor percebendo o rebuliço e a briga, desfaz a aglomeração, chama a atenção de todos com reprimendas gerais e indica os dois escravos brigões para serviços pesados.
14. Durante o almoço chega o Superintendente do Engenho Santo Inácio (João dos Santos) que vem acertar os detalhes da remessa de cana para moagem. Lembra ao Visconde de Ipojuca as dívidas que contraiu e faz a proposta de arrendar o Engenho Massangana. A proposta é negada imediatamente.
15. Logo depois chega o rendeiro (Seu Biu) e pede ao Comendador que perdoe parte de suas dívidas, relata suas dificuldades econômicas

e diz que tão logo se recupere poderá fazer o pagamento das dívidas restantes.

16. Todos esperam ansiosamente a presença do Mascate, que já está com atraso de dois dias. Finalmente o Mascate chega com todos os seus apetrechos, chega falando muito, e informando a todos sobre os acontecimentos do Império e da Província. Diz que o tráfico negreiro está mais difícil, que muitos escravos estão fugindo e formando levantes. Conta história e estórias, vende muita coisa e passa o resto do dia perambulando pelo Engenho.
17. No fim da tarde tudo está preparado para a grande festa. Na Capela é celebrada uma missa que culmina em procissão com andor conduzindo os santos padroeiros do engenho.
18. Terminada a festa religiosa, continua a festa profana, com danças, cantos, jogo de capoeira, etc.



CORAL OSSOSOBÁ

CONCERTO DIA 2 DE MAIO DE 1986 ÀS 21H.30 - SE. CATEDRAL DE FARO

P R O G R A M A

ANÓNIMO (SÉC.XVI) : PORQUE ME NÃO VES JOANA

ANÓNIMO (SÉC.XVI) : AY LINDA AMIGA

ANÓNIMO (SÉC.XVI) : SE DO MAL QUE ME QUERETS

GIOVANNI CROCE: CANTATE DOMINÓ

J.S.BACH : CORAL N.º. 5 DA ORATORIA DO NATAL

J.S.BACH : CORAL - "JESU, NIMM DICH DEINER GLIEDER"

W.A.MOZART : AVE VERUM CORPUS

H.PURCELL (Adaptação de texto: A.Aperício e A.Cartagena): VINDE POVOS,
LOUVAI O CRIADOR

ESPIRITUAL NEGRO: SWING LOW, SWEET CHARLOT

ESPIRITUAL NEGRO: GO DOWN MOSES

POPULAR PORTUGUESA (Harmonização: António Leirão): ACORDA, MARIA ACORDA

Pde.
POPULAR PORTUGUESA (Harmonização: José Pedro Martins): EU HEI-DE IR PARA
O ALGARVE

Pde. JOSÉ PEDRO MARTINS (Harmonização: J. PEDROSA CARDOSO): CANÇÃO DA TERRA
MORENA

Pde. JOSÉ PEDRO MARTINS: OS PESCADORES

Pde. JOSÉ PEDRO MARTINS (Harmonização: João Alameda): AO SOL, À NOITE E À PAZ.

BIOGRAFIA DO MAESTRO

O Professor João António Baptista de Almeida, é natural de Faro e iniciou particularmente os seus estudos musicais com a idade de 5 anos.

Em 1972 entrou para o Conservatório Regional do Algarve onde se manteve até 1979 na classe da Professora D. Maria Campina, tendo em seguida ingressado no Conservatório Nacional de Lisboa onde em 1981 concluiu o Curso Superior de Piano na classe do Professor Adriano Jordão.

Frequentou igualmente os cursos internacionais de música da Casa de Mateus onde trabalhou com os professores DAVID EPSTEIN (análise musical), TEODORO LETVIN e ERIC HEIDFIECK (Piano).

Em 1981 e 1982 participou em França nos cursos da Academia Internacional de Verão de Nice. Em Novembro de 1981 foi admitido, após concurso, no Conservatório Nacional Superior de Musica de Lyon (França) onde na qualidade de bolseiro da Secretaria de Estado da Cultura (1981-82) e ainda do Governo Francês (1982-1985) concluiu os seus estudos musicais, tendo trabalhado na classe dos professores ERIC HEIDFIECK e DANIELLE FAFSQUELLE.

Encontra-se neste momento a iniciar a sua carreira de pianista sendo ao mesmo tempo professor no Conservatório Regional do Algarve.

Dirige o Coral Ossoyoba desde Setembro de 1985, devido a impedimento do maestro titular e seu fundador P^o JOSÉ PEDRO MARTINS.

BIOGRAFIA DO GRUPO

O CORAL OSSÓNOBA surgiu da preocupação de um grupo de entusiastas, com certa experiência coral, de preencher na cidade e a seu modo, o vazio deixado pelo desaparecimento do Coro do Conservatório Regional do Algarve.

Significativamente, foi buscar o seu nome à denominação romana da actual cidade de Faro - "OSSÓNOBA".

Este grupo coral iniciou as suas actividades em Fevereiro de 1980, vindo a oficializar-se como Associação Cultural em Dezembro do mesmo ano.

Teve a sua estreia nas "Festas da Cidade de Faro - Junho/1980", e, desde essa data, realizou vários concertos, sobretudo em localidades do Algarve. O seu repertório, que abrange diferentes épocas e estilos, incide preferencialmente sobre a música portuguesa, com particular interesse pela popular, e de um modo muito especial a do Algarve.

Por ocasião das "Festas da Cidade de Faro - Junho/82", organizou a primeira cobertura de música coral a nível do concelho de Faro, convidando para o efeito o Grupo Coral de Évora.

Em Junho de 1983 participou no 1º Encontro de Coros

LISTA DE PARTICIPANTES DE ÚLTIMA HORA

ALENCAR, Vera Maria Abreu de
Rio Janeiro, Brasil

BRUNI, Sérgio de Almeida
Rio de Janeiro, Brasil

D'EÇA, Adalgira Maria Bonfim
Rio de Janeiro, Brasil

DUARTE, Ana
Museu de Setúbal

FERNANDES, Lía Silvia Peres
Rio de Janeiro, Brasil

FERNANDES, Neusa
Rio de Janeiro, Brasil

FINKEL, Vera Lucia de Carvalho
Rio de Janeiro, Brasil

GUARITA, Sônia Helena de Almeida
Rio de Janeiro, Brasil

JUNIOR, Mauricio Vicente Ferreira
Rio de Janeiro, Brasil

LEITÃO, Eliane Vasconcellos
Rio de Janeiro, Brasil

LOBO, José Huertas
Lisboa

NATTOS, Maria Regina Mendonça Furtado
Rio de Janeiro, Brasil

MENEZES, Jane Maria da Fonseca
Rio de Janeiro, Brasil

MOITA, Irixelva
Museu da Cidade, Lisboa

MOURA, Fernando Memexes de
Rio de Janeiro, Brasil

MUNES, Cláudia Regina
Rio de Janeiro, Brasil

PEREIRA, Fernando António Batista
Museu de Setúbal, Setúbal

PEREIRA, Maria João Moniz
Lisboa

SEAHRA, Ana Maria Ribeiro
Rio de Janeiro, Brasil

SILVA, Beatriz Folly e
Rio de Janeiro, Brasil

VIANA, Lucia Maria de Souza
Rio de Janeiro, Brasil

VIETRA, Ana Cristina Pereira
Rio de Janeiro, Brasil