



Nuno Afonso dos Reis Oliveira Dias

**MEDIAR O SERVIÇO EDUCATIVO EM MUSEUS:
FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO
CULTURAL**

**ESTÁGIO NO SERVIÇO EDUCATIVO DO MUSEU DE
LISBOA**

Relatório de Estágio do Mestrado em Estudos Artísticos, orientado pelo Professor Doutor Sérgio Dias Branco, apresentado ao Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

MEDIAR O SERVIÇO EDUCATIVO EM MUSEUS: FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO CULTURAL

ESTÁGIO NO SERVIÇO EDUCATIVO DO MUSEU DE LISBOA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Mediar o Serviço Educativo em Museus: formação, educação e democratização cultural
Subtítulo	Estágio no Serviço Educativo do Museu de Lisboa
Autor/a	Nuno Afonso dos Reis Oliveira Dias
Orientador/a(s)	Doutor Sérgio Emanuel Dias Branco
Júri	Presidente: Doutor Ricardo de Seíça Alves Salgado Vogais: 1. Doutora Joana Filipa da Fonseca Antunes 2. Doutor Sérgio Emanuel Dias Branco
Identificação do Curso	2º Ciclo em Estudos Artísticos
Área científica	Artes
Data da defesa	26-10-2023
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



Agradecimentos

O relatório de estágio, fruto do trabalho desenvolvido no Museu de Lisboa, não poderia ter sido concretizado sem o apoio de vários profissionais, aos quais tenho de deixar um sincero agradecimento. Acredito plenamente terem sido responsáveis pelo meu crescimento pessoal, académico e profissional.

Em primeiro lugar, agradeço à EGEAC por ter tratado dos aspetos burocráticos para a concretização do estágio. E um enorme agradecimento ao Diretor-adjunto e Coordenador do Serviço Educativo do Museu de Lisboa, David Felismino, pela oportunidade de estagiar num local de tamanho prestígio, bem como por todo o apoio e disponibilidade prestados durante e após o estágio. Deixo ainda um obrigado à Diretora, Joana Sousa Monteiro, com quem tive o prazer de almoçar em várias ocasiões, pela simpatia e pela consideração. E à coordenadora do Teatro Romano, Lúcia Fernandes, pelo incentivo e palavras amigas.

À Paula Ribeiro, quem me acompanhou ativamente durante todos os dias do meu estágio. Sempre disponível para qualquer esclarecimento ou dúvida, com simpatia e um sorriso no rosto. Não deixo de referir todos os restantes profissionais do SE, que me apoiaram, deram conselhos (não apenas sobre o museu, mas também sobre o mundo do trabalho), ou ajudaram quando precisava, garantindo o meu melhor aproveitamento: Ana Margarida, Joana, Maria João, Maria José e Paulo. Um grupo profundamente conhecedor e profissional que me demonstrou o verdadeiro papel dos mediadores: indivíduos dotados de uma enorme humanidade, simpatia e vontade de ajudar o outro no diálogo com as artes, a História, o património e os museus. A toda a restante equipa, composta de profissionais de tantas áreas e saberes, bem como os técnicos. Todos me fizeram sentir visto, considerado e me ensinaram tanto sem darem conta. A simpatia demonstrada por todos foi fundamental para a minha rápida integração no museu. Quero destacar o Daniel, com quem estabeleci uma imediata amizade.

De forma indireta, deixo o meu obrigado aos professores da pós-graduação em Museologia da UAL, curso que, entretanto, frequentei, e me equiparam com novas ideias inovadoras sobre o papel da museologia na atualidade.

Por fim, um agradecimento ao meu orientador, o Doutor Sérgio Dias Branco, que esclareceu dúvidas e auxiliou na elaboração deste relatório, e todos os conhecimentos partilhados pelos restantes professores no decorrer do Mestrado em Estudos Artísticos pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Muito obrigado!

RESUMO

O estágio no Serviço Educativo do Museu de Lisboa, integrado no Mestrado em Estudos Artísticos pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, teve como objetivo explorar a função do mediador cultural em contexto museológico.

A partir da experiência de mediação com vários tipos de públicos, procurou-se fomentar uma das funções primordiais dos museus: a educação. É pela via da educação que se formam públicos e promove a apreciação e compreensão das artes e do património. Neste sentido, e tendo em conta todo o trabalho desenvolvido durante o estágio, através da explanação, com devida argumentação, de alguns exemplos paradigmáticos no que diz respeito ao cargo de assistente e profissional do serviço educativo desempenhado por mim no Museu de Lisboa, expõem-se as inúmeras possibilidades destas instituições para gerar envolvimento dos públicos e educação. O tema de investigação procura salientar a importância do Serviço Educativo nos museus e do profissional que o integra, enquanto responsável pela transmissão ao público do potencial patrimonial, através da produção de diversas atividades e da criação de propostas culturais que propiciem a aprendizagem e democracia.

Palavras-chave: Serviço Educativo; Mediação Cultural; Educação; Públicos; Museu.

ABSTRACT

The internship at Museu de Lisboa's Educational Service, part of the Master's Degree in Artistic Studies at the Faculty of Letters of the University of Coimbra, aimed to explore the role of the cultural mediator in a museum context.

From the experience of mediating with various types of public, the aim was to promote one of the primary functions of museums: education. It is through education that audiences are formed and the appreciation and understanding of the arts and heritage is promoted. In this sense, and taking into account all the work carried out during the internship, through the explanation, with due argumentation, of some paradigmatic examples with regard to the position of assistant and professional of the educational service carried out by me at the Museum of Lisbon, the countless possibilities of these institutions to generate public involvement and education are exposed. The research topic seeks to emphasise the importance of the Education Service in museums and the professional who is part of it, as the person responsible for transmitting the potential of heritage to the public, through the production of various activities and the creation of cultural proposals that encourage learning and democracy.

Keywords: Educational Service; Cultural Mediation; Education; Publics; Museum.

ÍNDICE

Introdução.....	1
1. O Museu de Lisboa.....	2
Missão	2
Palácio Pimenta	3
Santo António.....	3
Teatro Romano	4
Casa dos Bicos	5
Torreão Poente	5
Manutenção Militar – Hub Criativo do Beato	6
2. Atividades desenvolvidas com o Serviço Educativo do Museu de Lisboa.....	7
2.1. Percursos por Lisboa	7
2.2. Atividades para escolas, famílias, público infantil e jovem.....	17
2.3. Visitas orientadas	33
3. Mediar o Serviço Educativo em Museus: formação, educação e democratização cultural	41
3.1. Os Museus: História e Novas Práticas	41
3.1.1. Museus: Origens e História.....	41
3.1.2. Realidade Portuguesa.....	41
3.1.3. A Nova Museologia	42
3.1.4. Nova definição de Museu (2022).....	43
3.2. Os Públicos.....	44
3.2.1. O Público dos Museus	45
3.2.2. Em busca de novos públicos	47
3.3. Produção e Mediação Culturais: Programadores, Mediadores e Intermediários Culturais	50
3.3.1. O Mediador cultural: um ator de inúmeros papéis.....	53
3.3.2. O Papel humano e sensível do Mediador Cultural.....	56
3.4. O Serviço Educativo dos Museus em Portugal	59

3.4.1. História e Surgimento	59
3.4.2. O Serviço Educativo na Atualidade	60
3.5. Indústrias da Cultura	61
3.6. Políticas Culturais: Democracia e Educação.....	62
3.6.1. Carta do Porto Santo (2021)	66
3.7. Museus e Educação	67
3.7.1. Educação Patrimonial: <i>Para Quê?</i>	68
3.7.2. Educação Patrimonial: <i>Porquê?</i>	69
3.7.3. O Contexto na aprendizagem.....	71
3.8.4. Aprendizagem consoante o público	74
3.7.5. Por uma aprendizagem ativa e cooperativa	76
3.7.6. O Futuro da Educação Museal: algumas estratégias.....	80
Conclusão	83
Referências bibliográficas.....	85
Anexos.....	96

Siglas e Acrónimos

APOM – Associação Portuguesa de Museologia

CB – Casa dos Bicos

DGPC - Direção-Geral do Património Cultural

EGEAC – Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural

FLUC – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

ICOM – International Council of Museums

ML – Museu de Lisboa

MM – Manutenção Militar

MNAA – Museu Nacional de Arte Antiga

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PP – Palácio Pimenta

RPM – Rede Portuguesa de Museus

SA – Santo António

SE – Serviço Educativo

TP – Torreão Poente

TR – Teatro Romano

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

O presente relatório visa a obtenção do grau de mestre em Estudos Artísticos pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no âmbito da realização de estágio curricular na secção de Serviço Educativo do Museu de Lisboa.

Em primeiro lugar, apresenta-se o Museu de Lisboa, nomeadamente a sua história, missão e os núcleos que o compõem (Palácio Pimenta, Santo António, Teatro Romano, Casa dos Bicos, Torreão Poente, Manutenção Militar). Numa segunda instância, referem-se algumas das atividades e tarefas desenvolvidas durante o estágio e sua devida reflexão sobre os conhecimentos e competências obtidos.

O terceiro capítulo diz respeito ao tema de investigação. Em diálogo com a experiência proporcionada pelo trabalho de mediação no museu, reflete-se sobre a importância do mediador do Serviço Educativo em contexto museológico, no sentido da formação, educação e democratização dos públicos da cultura. Ciente de toda a História da Museologia, desde o surgimento dos primeiros museus, até às novas ideologias, mudanças de paradigma e práticas mais inovadoras que definem estas instituições nos dias de hoje, chega-se até à mais recente definição de museu, implementada no ano passado. Ao explorar os públicos, em particular os frequentadores de espaços museológicos, é inevitável refletir sobre novas formas de alcançar maior diversidade de visitantes - uma das principais apostas dos museus nos últimos anos. De seguida, exploram-se as inúmeras potencialidades e valências do mediador cultural enquanto agente auxiliar na fruição, educação e democratização em museus. Esta reflexão conduzirá ao surgimento dos primeiros serviços educativos encarregues dessas funções de forma efetiva. Numa fase posterior, dedica-se um momento às indústrias da cultura e ao conceito de cultura. A partir daqui, expõe-se o percurso histórico das chamadas políticas culturais que promovem a democracia e a educação.

Por fim, desenvolve-se o tópico da educação em contexto museológico. Através de conceções esplanadas por especialistas, procura-se compreender a importância da educação patrimonial em museu, nomeadamente o contexto para gerar aprendizagem, que depende de abordagens específicas consoante o tipo de público. Sempre em vista um papel ativo por parte do visitante. Em último lugar, apresentam-se estratégias que podem, e têm já vindo a ser implementadas por partes dos serviços educativos, de modo a gerar conhecimento e educação adequada à sociedade do presente.

1. O Museu de Lisboa

O Museu de Lisboa começou a ser pensado em 1909, quando a primeira vereação republicana da cidade declarou interesse na criação de um museu municipal para contar a história de Lisboa. O acervo existente à época fora depositado no Museu Arqueológico do Carmo, onde se estabeleceu o chamado Museu Olisiponense em 1922.

O Museu da Cidade, como foi conhecido durante muitos anos, é inaugurado em 1942, aquando da aquisição do Palácio da Mitra pela Câmara Municipal de Lisboa. Ainda com uma coleção reduzida, num espaço de exposição limitado.

No início da década de 70 do século XX, o museu é transferido para o Palácio Pimenta, previamente adquirido em 1962, onde atualmente ainda se encontra. É a partir desta data que, graças ao incansável trabalho da arqueóloga, historiadora e museóloga Irisalva Moita (1924-2009), o Museu da Cidade assume uma identidade sólida. Com um acervo cada vez mais completo, principalmente devido à aquisição da coleção do olisipógrafo Augusto Vieira da Silva, e de diversas intervenções executadas na cidade. O programa museológico propõe um discurso cronológico e evolutivo sobre a cidade.

É no ano de 2015 que passa a denominar-se Museu de Lisboa enquanto museu polinucleado. Sofre nova renovação e passa a ser tutelado pela Câmara Municipal de Lisboa, sob gestão da EGEAC – Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural. Atualmente, possui cinco espaços espalhados pela cidade: Palácio Pimenta, Teatro Romano, Santo António, Casa dos Bicos e Torreão Poente¹. Encontra-se também em curso a criação de um novo espaço museológico direcionado para o estudo e valorização do património industrial de Lisboa, na Fábrica de Moagem da antiga Manutenção Militar.

Missão

O Museu de Lisboa visa refletir a evolução histórica e da população que habita a cidade e a caracteriza, despertando a curiosidade sobre o lugar físico e a ocupação de Lisboa ao longo do tempo, bem como a relação com o rio que se abre para o mundo. Procura-se dar a conhecer a identidade cultural, social, económica, política, antropológica e territorial da capital e a sua herança multicultural como contributo para os seus possíveis futuros.

¹ Museu de Lisboa (n.d.). *Sobre Nós*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/sobre-nos>

A direção do Museu de Lisboa está a cargo de Joana Sousa Monteiro, juntamente com o diretor-adjunto David Felismino. A coordenação do Teatro Romano compete à arqueóloga Lídia Fernandes e o Museu de Santo António é coordenado pelo antropólogo Pedro Teotónio Pereira².

Palácio Pimenta

O núcleo-sede do Museu de Lisboa incorpora a exposição permanente sobre a evolução da cidade, desde a ocupação do território durante a Pré-história até aos finais do século XX. Atualmente, todo o piso superior encontra-se em manutenção, pelo que o acervo engloba vários períodos históricos até ao século XVIII, antes do Terramoto de 1755, correspondente ao piso inferior.

A designação de Palácio Pimenta deve-se a um dos proprietários, Jorge Lobo Pimenta de Carvalho. Um palácio de veraneio da primeira metade do século XVIII com um jardim de uma antiga quinta senhorial. É adquirido pela Câmara Municipal de Lisboa em 1962, onde é reinstalado o então Museu da Cidade. Em 1968, o arquiteto Raul Lino realiza o primeiro projeto de adaptação. No entanto, o novo museu só é inaugurado em maio de 1979, com a intervenção do arquiteto Duarte Nuno Simões e com o programa museológico concebido por Irisalva Moita.

O Palácio Pimenta conta também com o Pavilhão Preto, destinado a exposições temporárias e ainda um centro de documentação e serviços. Os jardins foram, entretanto, recheados com esculturas e outros elementos do acervo. Desde 2010, integra cerâmicas desenhadas pelo artista português Rafael Bordalo Pinheiro, num projeto elaborado pela artista plástica Joana Vasconcelos³.

Santo António

Localizado junto à Igreja de Santo António, próximo da Sé, o Museu de Lisboa – Santo António conta a história do santo e a sua relação com a cidade onde nasceu e viveu durante muito tempo.

²Museu de Lisboa (n.d.). *Palácio Pimenta*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/palacio-pimenta>

³Museu de Lisboa (n.d.). *Palácio Pimenta*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/palacio-pimenta>

O museu inaugurou em 2014, decorrente da transformação do antigo Museu Antoniano. Após ser adquirido pelo Museu de Lisboa, sofre remodelações e aumenta a área expositiva. O espaço é composto por dois edifícios: o espaço original que pertenceria à Real-Casa de Santo António, mandada construir por D. Manuel I e, mais tarde, remodelada por D. João V (muito afetada pelo terramoto de 1755) e um novo local inserido num edifício pombalino.

O Museu de Lisboa – Santo António contém a exposição permanente sobre a vida do Santo, bem como a sua iconografia e relevância para Lisboa e para o resto do mundo⁴.

Teatro Romano

O Museu de Lisboa – Teatro Romano caracteriza-se por ser um museu *in situ*. Data do século I d.C., sendo o teatro mais antigo do país ainda em funcionamento. É um dos mais importantes monumentos da cidade de *Felicitas Iulia Olisipo* (designação de Lisboa em época romana), que ainda persiste passados 2000 anos.

O museu possui o campo arqueológico, onde se vislumbram as ruínas do antigo teatro, e a área do museu, onde está patente a exposição de longa duração, espaço esse também utilizado para exposições temporárias e diversos eventos e atividades. Para além dos vestígios romanos, os achados arqueológicos e o próprio edificado permitem contar a história da ocupação da cidade ainda antes da presença romana até à atualidade.

A inauguração do museu decorre no ano de 2001. Entre 2013 e 2015 é temporariamente encerrado ao público para realização de novas intervenções arqueológicas, e conseguinte musealização de estruturas colocadas a descoberto em virtude de novas escavações. Reabre em 2015, com a designação de Museu de Lisboa – Teatro Romano, aumentado o espólio expositivo e melhoradas condições de acessibilidade⁵.

⁴ Museu de Lisboa (n.d.). *Santo António*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/santo-antonio>

⁵ Museu de Lisboa (n.d.). *Teatro Romano*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/teatro-romano>

Casa dos Bicos

O núcleo arqueológico da Casa dos Bicos localiza-se na zona ribeirinha e representa um edificado típico da arquitetura civil do período renascentista em Lisboa. Neste espaço são possíveis vislumbrar diversas ocupações que remontam até há 2000 anos.

A CB foi edificada por ordem de Brás de Albuquerque (1500-1580), filho do governador da Índia, Afonso de Albuquerque, a partir de 1522. A peculiar arquitetura cuja fachada representa pontas de diamantes fora inspirada em outros edifícios, tal como o Palácio dos Duques do Infantado, em Guadalajara.

O Terramoto ocorrido em 1755 destrói os pisos superiores. Só em 1981 é que o imóvel recupera os dois andares, depois de ter sido adquirido pela Câmara Municipal. Posteriormente, os pisos restaurados passam a dar lugar à Fundação José Saramago. O piso térreo integra um núcleo arqueológico com vestígios de várias épocas históricas, nomeadamente os troços da muralha tardo-romana e os grandes tanques romanos de salga de peixe.

O Museu de Lisboa – Casa dos Bicos é oficialmente inaugurado em 2014⁶.

Torreão Poente

Concebido após o terramoto de 1755, na Praça do Comércio, é um espaço dedicado a exposições temporárias relacionadas com a história e o presente de Lisboa.

O primeiro torreão é construído em simultâneo com o Paço da Ribeira, por ordem de D. Manuel I. O segundo torreão foi edificado por D. Filipe I, pois o terramoto tinha danificado parte do palácio régio, no âmbito do plano de recuperação da cidade pelo Marquês de Pombal. O torreão poente só é finalizado em 1843, quase um século após o terramoto. Pertenceu ao Estado Central onde se instalaram organismos relacionados com o exército. É desocupado em 2011 e, após dois anos, inaugura a primeira exposição.

É adquirido pelo Museu de Lisboa em 2015. Desde 2020 que se encontra encerrado para obras de restauro e melhoramento, de modo a criar um espaço museológico que possibilite a partilha de mais história sobre a cidade passada, presente e futura. Continua a ser local de

⁶ Museu de Lisboa (n.d.). *Casa dos Bicos*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/casa-dos-bicos>

referência para atividades de exploração da cidade em vista o público escolar e ponto de partida para percursos dinamizados pelo ML⁷.

Manutenção Militar

Localizada no Beato, a antiga Fábrica de Moagem, dos armazéns da Manutenção Militar, é um espaço que está a ser conservado e restaurado pelo Museu de Lisboa, no sentido de inaugurar um novo núcleo museológico.

No ano de 1862 é criada a Padaria Militar para o fabrico de pão e alimentação do Exército. O espaço é então convertido na Manutenção Militar (MM), em 1897, responsável pela produção dos alimentos, distribuição e ainda do estabelecimento de uma rede de sucursais. Durante a Segunda Guerra Mundial, a MM assegurou a alimentação das tropas portuguesas, incluindo as enviadas para o Ultramar.

Comporta a zona fabril para a produção de produtos derivados da farinha, destacando-se a fábrica de moagem para transformação do cereal em farinha na confeção de pão, cereais, bolachas, etc. Esteve em funcionamento até 2005⁸. Atualmente é local de visitas orientadas e atividades dinamizadas pelo Serviço Educativo do Museu de Lisboa.

⁷ Museu de Lisboa (n.d.). *Torreão Poente*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/torreao-poente>

⁸ Junta de Freguesia do Beato (n.d.). *Manutenção Militar*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://jf-beato.pt/manutencao-militar/>

2. Atividades desenvolvidas com o Serviço Educativo do Museu de Lisboa

O Serviço Educativo do Museu de Lisboa abrange principalmente quatro tipos de público (famílias, escolas, público geral e público com necessidades especiais), desenvolvendo percursos, atividades, visitas orientadas e projetos de continuidade, no sentido de despertar a curiosidade sobre a história e os habitantes de Lisboa.

Para o público escolar, o museu possui o programa CONSTRUIR LISBOA, em vista o desenvolvimento do calendário curricular. O programa organiza-se em cinco domínios: a CIDADE, o TERRITÓRIO, as PESSOAS, as ARTES e o MAIS CIDADÃO!, integrados em visitas, oficinas, jogos e debates em todos os núcleos do Museu⁹.

De um modo geral, poderei dividir as tarefas desenvolvidas no estágio em três campos de ação do SE: percursos, atividades e visitas orientadas.

2.1. Percursos por Lisboa

Uma componente considerável do estágio representou a assistência ao trabalho dos integrantes do SE aquando da realização de percursos pela cidade, bem como na observação dos diferentes públicos que os compunham. Tendo tido oportunidade de colaborar em algumas etapas. Estes passeios são um método de exploração do museu fora de portas, em que os visitantes podem estar em contacto com o espaço, ao mesmo tempo que se alerta para a importância do Património Imóvel.

“A Mulher na I República e nos anos 20”

No âmbito da exposição temporária concretizada no Pavilhão Preto do PP, intitulada OS LOUCOS ANOS 20 EM LISBOA, realizou-se o percurso “A Mulher na I República e nos anos 20”, que liga a Praça D. Luís I à Rua d’O Século, numa reflexão sobre a emancipação da mulher e sobre diversas personalidades femininas que lutaram sem descanso pelo alcance desta independência e afirmação na sociedade. É na década de 1920 que a imagem da mulher começa a afastar-se dos padrões sociais e tradicionais ligados à casa e à família. Ela torna-se urbana,

⁹ Museu de Lisboa (n.d.). *Educação*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/educacao>

cosmopolita, adota o chamado estilo “à garçonne”, com os seus cabelos curtos, que trabalha e é mais individualista, libertando-se do vínculo apertado ao marido e aos filhos.

O percurso deu ao público contacto com espaços icónicos, em tempo real, que são abordados na exposição, bem como aqueles que não a integraram, aprofundando ainda mais os conhecimentos dessa época marcada pela liberdade e euforia de viver. Temática respeitante ao universo feminino, que levou os ouvintes numa viagem pelas personalidades femininas mais marcantes, revolucionárias do pensamento, entre elas Maria Amália Vaz de Carvalho ou Adelaide Cabete, a adesão fez refletir. Com total de cinco participantes, apenas compareceu um indivíduo do sexo masculino de meia-idade e quatro mulheres também da mesma faixa etária. A primeira reflexão que surge é a seguinte: num mundo cada vez mais interessado em feminismo e estudos de género, a procura por esta atividade do Museu de Lisboa foi fraca. Na verdade, este acaba por ser o papel da História; dar-nos a conhecer o passado e as pessoas que estiveram antes de nós, propulsoras dos avanços da sociedade e das mentalidades. Se os jovens não aprendem sobre as personalidades antecessoras, como irão proclamar novos ideais? Outra questão passa pela minoria do público masculino. Coloca nova reflexão sobre o interesse por parte deste público em alargar horizontes sobre a História centrada no feminino.

A minha conclusão passa pelo desinteresse generalizado dos próprios cidadãos na adesão a atividades culturais, pois o horário (note-se que o percurso foi realizado ao domingo, pelas 15 horas) foi adequado à possibilidade de participação. O preço estipulado de 8 euros incluía também uma visita orientada da parte da manhã, no Palácio Pimenta. Talvez, neste sentido, o valor total não tenha sido tão apelativo aos jovens. Contudo, por experiência própria, pensando que alguns percursos do ML têm o valor médio de 5 euros, não me parece que uma redução ditasse aderência superior. De qualquer maneira, o público participante decerto apreciou o percurso e levou para casa novos ensinamentos que o irão marcar quando voltar a circular pelas ruas lisboetas.

“Lisboa Rica”

O percurso “Lisboa Rica” é uma iniciativa contínua do ML. O objetivo passa por caminhar pela Lisboa Quinhentista dos Descobrimentos para dar a conhecer os testemunhos arquitetónicos e artísticos mais marcantes. Inicia-se no Torreão Poente da Praça do Comércio, passando pela Casa dos Bicos e termina no Chafariz d’El Rei.

No contexto de significativas transformações na cidade, por volta de 1500, D. Manuel abandona a colina do Castelo de São Jorge, morada habitual dos reis de Portugal, e desce até à zona ribeirinha, onde manda construir o Paço Real, para nele habitar. Junto à residência régia, anos depois, teremos o Terreiro do Paço, principal praça do reino e do império português à época. O público é convidado a realizar um exercício de imaginação e viagem à Lisboa do século XVI¹⁰.

Nesta caminhada, o Museu de Lisboa, de modo muito inteligente, aproveita a pertinência da temática, para chamar a atenção de dois dos seus núcleos: o TP e a CB. Durante o percurso, a Casa dos Bicos é só observada por fora, convidando o público a, noutra ocasião, visitar o interior da casa renascentista. No presente caso, a adesão foi superior. Em primeiro lugar, o nome atribuído ao evento é, a meu ver, apelativo: Lisboa Rica. Esta designação, por si só, cativa o público a testemunhar uma época áurea do nosso país, definindo-o enquanto cidadão e pessoa coletiva, ligada a uma identificação nacional. Espera-se dinamismo, não só pela componente física do passeio ao ar livre, mas também sugere a aquisição de conhecimentos interessantes sobre a beleza e grandiosidade de locais emblemáticos do passado, presente e futuro.

Igualmente agendada para domingo à tarde, pelas 15 horas, no valor agora de três euros. A redução do preço, em comparação com o caso anterior, parece-me ser motivo de referência. É certo que assim o foi por se tratar somente de um passeio com a duração de cerca de uma hora e meia, e não um evento que implique o dia todo. Como já referido, o número de participantes foi superior, cerca de oito pessoas. Aliás, o próprio grupo era bem mais heterogéneo. Composto por jovens, um pai e uma criança, mulheres de meia-idade, jovens adultas e público sénior. Havia os meros curiosos, indivíduos recém-chegados à cidade, de outras zonas do país ou de nacionalidade estrangeira, e público interessado nas temáticas da História. Outra vez, a satisfação fez-se demonstrar pela dinâmica do percurso, cujos participantes tiveram papel ativo nesta descoberta, trazendo questões ou dúvidas, e pelos agradecimentos finais ao mediador do SE, daqueles que decidiram optar por conhecer melhor a cidade onde vivem, numa tarde solarenga.

“Lisboa sai do armário”

Em concordância com a celebração do Dia Mundial contra a SIDA, dia 1 de dezembro, realizou-se um percurso habitual do museu, com foco na comunidade LGBTIQ de Lisboa.

¹⁰ Museu de Lisboa (novembro 2022). *Percurso: A Lisboa Rica*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://www.facebook.com/events/902982370718053/>

A história da homossexualidade é abordada de uma perspetiva cronológica, abrangida por várias épocas, desde a Idade Média até aos nossos dias, que por vezes foi ignorada, outras vezes celebrada. Falou-se de personalidades relevantes, locais e histórias desta comunidade numa cidade que se tornou mais aberta, plural e cosmopolita. Com início no Largo de São Domingos, relembrando a forte presença da Inquisição e de seus autos de fé, de que esta comunidade também foi vítima, passando pelo Cais do Sodré e Bairro Alto, onde se invocou antigos bares e restaurantes da cena *gay*, da boémia e da vanguarda dos anos 80¹¹.

Esta iniciativa revelou alguns aspetos de considerável reflexão. Em primeiro lugar, o local de encontro consistiu um desafio naquele mesmo dia. À chegada, o Largo de São Domingos estava repleto de pessoas e guias turísticos a iniciarem outros percursos, o que pode ter ditado a pouca adesão à atividade, pois tornava-se difícil localizar o elemento do SE que iria dar início ao passeio, acabando, talvez, por haver desistências. Para além do facto de ser feriado nacional de comemoração da Restauração da Independência, logo, havia cortejos e muita gente na baixa lisboeta. Ainda se aguardou alguns minutos pela chegada de eventuais participantes, contando que havia sido adquirido um número considerável de bilhetes na plataforma da Blueticket.

No fim de contas, apenas duas pessoas se juntaram a nós - dois indivíduos do sexo masculino, sendo um de origem estrangeira, recém-chegado a Portugal, e um outro português reformado. Saliento que foi uma atividade gratuita, portanto, acaba por ser calculado que nem todos os que se inscreveram, comparecerem. Deste modo, o propósito nunca foi o lucro, e sim a transmissão de novos conhecimentos e de uma experiência diferente. Não obstante, esperava-se um número bem superior, particularidade que se verificou mais do que uma vez nas atividades mediadas pelo SE. Problema este que deixa o mediador com expectativas frustradas. Contudo, é de facto uma situação comum, compreendida inteiramente por mim, cabendo ao profissional apenas, passo a expressão, “dar a volta”. O importante é estar prevenido e a atividade prosseguir com tranquilidade, sempre presente que o público merece toda a nossa atenção. E como já referi, um grupo menor acaba por permitir a criação de laços afetivos de maior grau com os envolvidos, na partilha de histórias, ponto crucial do trabalho do Museu de Lisboa. O percurso deu-se com satisfação dos intervenientes evidenciada, de novo, pelos agradecimentos expressos no final.

¹¹ Museu de Lisboa (n.d.). *Lisboa sai do armário*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://www.museudelisboa.pt/pt/acontece/percorrer-lisboa-lisboa-sai-armario>

“A Lisboa de Santo António”

Integrado no Museu de Lisboa – Santo António, localizado junto à Igreja de Santo António, sítio onde terá nascido, realizou-se um percurso com vista à melhor compreensão da história do Padroeiro do Patriarcado de Lisboa. Um santo do mundo que nasceu, cresceu e viveu durante cerca de metade da sua vida na cidade, mas cuja celebração e culto se estendem a todos os continentes. Do Museu de SA partimos em direção à Sé de Lisboa, local emblemático da capital, em que o então Fernando de Bulhões, mais tarde, o jovem António, recebe o batismo¹².

Aos participantes foi dado acesso à Sé de Lisboa, com as magníficas capelas góticas. Subiu-se as escadas da torre, para ir ao encontro da marca de cruz gravada na parede de pedra, inscrita pelo próprio santo, para afastar as tentações do Diabo, segundo a crença católica. Nesta fase, aproveitou-se para mencionar alguns dos milagres a ele associados e vislumbrar uma relíquia na pia batismal que se pressupõe pertencer-lhe. Já no exterior do edificado, partimos para a zona oriental da cidade.

As condições meteorológicas estavam incertas, pelo que foram necessárias algumas paragens perante momentos de chuva dispersa. De qualquer modo, não foi impeditivo de continuar o passeio, até porque a maioria trouxe chapéu-de-chuva ou casaco. Então, prosseguiu-se sem qualquer desmotivação. A questão da meteorologia foi frequente objeto de debate no que diz respeito às caminhadas ao ar livre. Neste caso, não se previam aguaceiros intensos, pelo que não se viu motivo para cancelar. O mediador do SE acabou por dar preferência à visita de espaços interiores - as igrejas que já estavam planeadas no guião. Decerto, se chove com mais intensidade, os profissionais do SE, deixam a decisão ao público de iniciar e/ou prosseguir o passeio. É facto que, ao longo do estágio, verifiquei percursos agendados nos vários núcleos do museu, tanto inseridos no programa curricular com as escolas, bem como para o público geral aos fins-de-semana, alvo de cancelamento, ou em que simplesmente ninguém aparecia. Inconvenientes da época de outono/inverno que exigem nova organização de certas atividades ou adaptação das mesmas. De novo: a capacidade de resolução de problemas é uma competência necessária e fundamental.

Outro aspeto observado que me parece relevante: o ritmo dos percursos. Houve momentos em que parte do grupo decidia andar mais rápido, para evitar a chuva, verificando-se algum

¹² Museu de Lisboa, CML (2016). *Museu de Lisboa – Santo António: Guia*. Lisboa: CML/INC.

desequilíbrio. Pois, também estava presente público de faixa etária mais elevada, adepto de uma caminhada mais compassada. Nestas situações, com público de idades dispersas, é preciso estar alerta para que todos se sintam à vontade, onde é exigido esforço físico superior, em particular, determinados espaços da cidade. Basta referir as várias colinas, inerentes à configuração de Lisboa, temática esta salientada num museu dedicado ao estudo e promoção do espaço. Às vezes, nem damos conta de andar demasiado rápido, podendo dificultar o acompanhamento dos participantes e consequente audição do discurso na totalidade.

O percurso findou no Mosteiro de São Vicente de Fora. Com breve contexto e visita orientada de espaços relevantes, por exemplo, a estátua do Santo António. Uma vez mais, foi dado acesso a outro espaço, livre de qualquer taxa adicional. Situação que se verificou duas vezes num só passeio. E, diga-se de passagem, não estamos a falar de qualquer espaço, com uma história e uma dimensão tal como este mosteiro! Para além disso, o público foi deixado a circular no local, após o fim da caminhada. E mais: o passeio foi totalmente gratuito. Possibilidade assegurada pela parceria com o QuoVadis – Turismo do Patriarcado.

“Lisboa Medieval”

Delineado com foco no público jovem, abrangido pelo programa escolar “O Museu está na rua”, pretende-se realizar percursos que exploram colinas, bairros, ruas e lugares da cidade com o intuito de visitar memórias, histórias e épocas, revelando antigos e novos patrimónios. Aqui, o público-alvo é o 3º ciclo. Numa viagem pelo centro histórico, revisitou-se Lisboa na Idade Média, em vista os conteúdos abordados na disciplina de História deste grau de escolaridade. Uma cidade plural caracterizada pela coexistência de três grupos religiosos em simultâneo: muçulmanos, judeus e cristãos. Alerta-se, assim, para questões de multiculturalidade, diversidade e comunidade¹³.

No percurso, partiu-se do Museu de SA, atravessou-se a colina do Castelo, a Mouraria, a antiga Judiaria, e finalizou-se na Casa dos Bicos, no núcleo arqueológico que alberga restos de muralha. Com particular incidência no facto da nossa cidade, apesar do terramoto de 1755 ter destruído grande parte, ainda possuir vestígios proeminentes na paisagem destas construções fortificadas, cujo propósito seria a proteção contra tropas invasoras. Mesmo não sendo já imperativo o uso destas estruturas em pedra, a verdade é que ainda estão conservadas e são, por vezes, tal como a arqueologia nos mostra, utilizadas como alicerce de construções posteriores.

¹³ Museu de Lisboa (n.d.). *Educação*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/educacao>

Deu-se especial enfoque à função defensiva, mas também ao facto de as muralhas funcionarem como divisão entre o espaço urbano e as periferias. Sumariamente: a cidade romana de *Olisipo* teria duas fortificações, uma do séc. I, de carácter mais simbólico-propagandista, e uma outra, defensiva, erigida entre os séculos III e IV, período do declínio do Império Romano. Parte delas foram utilizadas em época medieval islâmica e cristã. Na Lisboa islâmica dos séculos IX e XII, haveria ainda as duas: protegendo o castelo e a alcáçova, e o núcleo urbano que ia da colina ao Tejo, pelo lado sul. Com o crescimento da cidade, esta “Cerca Velha” já não era suficiente e, em 1294, constrói-se a Muralha Dionisina, durante o reinado de D. Dinis. Marcadamente insuficiente para defesa e crescimento da população lisboeta e, devido às invasões castelhanas a partir de 1369, sob reinado de D. Fernando, erigiu-se outra: a Cerca Fernandina. Com extensão sete vezes superior¹⁴.

Passoio bastante acentuado, com diversas subidas por colinas, curiosamente, revelou-se de elevada dificuldade para os jovens (diga-se: a preguiça e falta de motivação são características inevitáveis da adolescência). O grupo esteve interessado, contudo, cansava-se rápido. De acordo com a experiência no estágio, estas idades acabam sempre por ser mais desafiantes, em termos de captação da atenção. Contudo, numa apreciação geral, concluo que é um público particular. Demonstra curiosidade por algumas temáticas, até porque as abordam durante as aulas e consegue acompanhar. De facto, estes percursos são muito pertinentes para ajudar a consolidar e até dar nova perspectiva e abordagem à matéria. Como referia a conservadora Glória Nunes Riso Guerreiro: “...há disciplinas que serão deficientemente ensinadas se o professor apenas se subordinar ao ensino livresco.” (GUERREIRO, 1963: 6). Não só sendo explicada por outro especialista, mas pela dinâmica prática, no exterior, em contacto com os locais mencionados em regime de sala de aula. Assim, permite a visualização de conceitos que na escola podem revelar-se mais abstratos e, no fundo, aqui estão em contacto direto com a História. Os museus realizam, assim, a função de complemento do ensino (AZEVEDO, 1967). Em todo o caso, e apesar de parecerem cansados, acredito que o passeio os tenha marcado, nem que seja pela possibilidade de explorar locais da sua própria cidade, de certeza ignorados até àquele instante. O estudo da História não tem de ser abstrato e as saídas de campo para escolas são fundamentais para consolidar os conteúdos programáticos, como para despertar interesse e ouvir sobre a cidade onde vivem de outra perspectiva. Mesmo de um ponto de vista pessoal e profissional, ficou claro para mim que a capacidade de saber cativar é essencial no trabalho de mediação, tendo sido muito bem conseguida.

¹⁴ Museu de Lisboa, CML, CAL (2014). *Muralhas de Lisboa – Cerca Velha* [panfleto desdobrável]. CML/Imprensa Nacional.

Em síntese, e o mais importante, estes alunos irão guardar na memória as aprendizagens adquiridas com o SE do museu.

“Passeio em *Felicitas Iulia Olisipo*”

O passeio em *Felicitas Iulia Olisipo* remete-nos para a cidade em tempo de ocupação romana. Conjugado com visita orientada ao Teatro Romano, os participantes partem numa viagem em busca de vestígios romanos no centro da cidade que liga o mais antigo teatro do país ao núcleo arqueológico da Casa dos Bicos, junto à zona ribeirinha, onde se podem observar cetárias de salga de peixe, um método romano de confeção e preservação dos alimentos.

Durante os dias de semana, o percurso é direcionado a escolas e aos fins-de-semana acolhe o público geral. Durante o fim-de-semana, a adesão é grande, verificando-se uma audiência numerosa e heterogénea. Em termos de público, observa-se que há os meros interessados em eventos culturais, quer seja por esta temática específica da Antiguidade, quer por qualquer outro tipo de atividade. Há famílias. Professores, principalmente de História ou ensino secundário. E aqueles que não são de Lisboa e, por essa razão, aproveitam estas iniciativas que dão a conhecer a cidade.

Num dos sábados de manhã, a atividade estava completamente esgotada. Ora, de facto, o número de participantes foi bastante satisfatório. Contudo, não foi o esperado e não coincidiu com o número de ingressos vendido na plataforma da Blueticket. A 5 euros por pessoa, foi com espanto que se constatarem desistências, mesmo após o pagamento. Ao mesmo tempo, torna-se então difícil prever quantos participantes serão na realidade.

De qualquer modo, chegada a hora marcada, dá-se uma pequena tolerância e, de seguida, inicia-se a visita. Estas visitas-percurso são bastante dinâmicas em comparação com a simples orientada ao museu. A componente ativa da caminhada, em oposição à audição passiva do público, dá aso a interrogações que extrapolam os espaços arqueológicos explorados. Foi agradável observar caras conhecidas de percursos anteriores; o que comprova a pertinência destas iniciativas. Sendo o Museu de Lisboa, um museu de território, joga muito com estas possibilidades que, de facto, chamam públicos diversos.

No que diz respeito às escolas, a experiência é diferente. Um dos percursos verificou-se particularmente desafiante. O grupo era de ensino profissional em Informática e não era da zona de Lisboa. Desde logo, são dois pontos necessários tomar em consideração pelo mediador.

Estudantes de uma área específica de ensino, que não está, de forma imediata, ligada às Humanidades, requer maior atenção ao tipo de abordagem a realizar. Logo no começo da visita, a turma demonstrou-se pouco interessada. Iniciou-se dentro do museu, antes de partir para a rua. Na observação do colega do SE, verifiquei certas metodologias estimulantes. Optou-se pelo discurso mais coloquial, de modo a abranger ideias gerais que não podiam deixar de ser transmitidas. É costume mencionarem-se certas ruas da cidade, contudo, se os alunos não frequentam a área da Grande Lisboa, não vale a pena referi-las, e acabou por dar-se relevo a zonas centrais da cidade. Por outro lado, a título de exemplo, no final do percurso, já na Casa dos Bicos, faz-se sempre referência às cetárias - tanques retangulares destinados à salga e fabrico de molhos e outros preparados de piscícolas. Prevê-se que o público jovem não saiba o significado do termo, pelo que, em seguida, faz-se a explicação. Nesta faixa etária opta-se por referir um número diminuto de nomes técnicos, só aqueles necessários para a compreensão do todo.

A visita-percurso é relevante para conhecerem espaços marcantes da capital, dar a conhecer a cidade, premissa principal do Museu de Lisboa, e reforçar conteúdos programáticos da disciplina de História. No entanto, o mediador tem de demonstrar capacidade de adaptar o discurso consoante o público em causa. Verificou-se que, tomando consciência da área de estudos da turma, seria frutuoso estabelecer ligação com a informática e tecnologias, assim, salientou-se a importância do design e das tecnologias para o bom funcionamento de um museu. A título de exemplo, a necessidade indispensável da comunicação. Claro está, todos os museus têm uma equipa de comunicação encarregue da divulgação de conteúdos e gestão de redes sociais e *website*. Para além disso, foi salientado o trabalho do pessoal de multimédia nos vários postos dos museus e nos QR Code espalhados pela cidade desenvolvidos no âmbito do projeto Lisboa Romana, que divulga informação relativa a vestígios romanos. O uso da tecnologia acaba por despertar interesse a qualquer jovem.

Posteriormente, após a visita-percurso, o SE do museu procedeu a uma autoavaliação de desempenho e de adequação desta proposta – a dita fase de pós-produção. De facto, notou-se dificuldade em manter os alunos compenetrados com a visita. Um aspeto que se revelou inadequado foi a duração. Para este tipo de público, visitas orientadas completas ao TR e à CB, juntando o percurso com as devidas explicações, tornam-se excessivas e o mediador perde a atenção dos ouvintes. Basta pensar no facto da visita orientada aos núcleos ter cerca de uma hora e pouco. Chegou-se à conclusão, que, se o foco principal da atividade é o passeio, as visitas orientadas de início e fim, dentro dos dois núcleos museológicos, têm de ser mais reduzidas e dadas de forma sucinta.

Bom, nos passeios ao exterior, observa-se sempre maior dispersão das turmas. É algo comum e expectável, mas ao mesmo tempo, sabe-se que resulta muito bem, em comparação com a visita expositiva a um único local, com o grupo a ouvir passivamente. A menor formalidade incita à aprendizagem dinâmica *in situ*. Na passagem de um local de referência romana para outro, havia maior devaneio e conversa, mas não é desaprovada, visto que se procura o tal carácter descontraído. Sem dúvida, pela evidência observada, o passeio permite estabelecimento de diálogos e, deste modo, o público demonstra maior desinibição e um papel ativo, dando azo a conversas e estimulando mais interrogações com o mediador. São, assim, estabelecidos valores de igualdade e cooperação que remetem para a essência de Lisboa: uma cidade marcada pela vivacidade das suas gentes que a constroem. Chegados a um ponto-referência, o mediador aguarda por silêncio e prossegue o discurso.

Apesar deste “à vontade”, houve uma turma desafiante, cujo próprio professor acompanhante teve de interromper para repreender o grupo. Estas situações também são interessantes para compreender que a atenção da turma não depende inteiramente da prestação do mediador. É curioso pensar como João Couto, o “pai” do Serviço Educativo em Portugal, defendia o papel ativo do professor e que este teria, à partida, de ser conhecedor do museu em questão para os mostrar aos seus alunos (COUTO, 1961: 7). Contudo, esta função parece dissipar-se, uma vez que a equipa do Serviço Educativo fica encarregue da mediação entre escola e museu, não sendo necessária a intervenção do professor. Ainda assim, pela experiência de estágio, é importante manter um papel ativo no auxílio da mediação, até porque é ele que melhor conhece os seus alunos. Há sempre grupos de jovens mais indisciplinados, mas, procura-se usar fórmulas que despertem atenção para tópicos de possível interesse, que acabam por resultar.

Por fim, refiro em particular os momentos de mediação realizada por mim, fazendo a visita/percurso em parceria com elementos do Serviço Educativo. Recordo uma turma de ensino secundário, vinda fora de Lisboa, com um número bastante elevado de alunos. A dimensão do grupo verificou-se desafiante e eu próprio constatei a dificuldade em conseguir alcançar todos os elementos em simultâneo. De acordo também com os interesses de cada um, era possível captar a atenção em zonas específicas, contudo, senti que apenas no início houve aproveitamento global do grupo. Acredito que o facto de as ruas serem estreitas e a turma ter de colocar-se em fila junto ao passeio, constrangeu a audição do meu discurso. No entanto, houve alunos que estavam atentos e interessados, tendo-se deslocado na minha direção, e assim pude apresentar-lhes os achados arqueológicos.

De modo geral, apesar de uma ou outra turma menos cooperativa, os percursos resultaram e, principalmente para escolas fora da zona metropolitana de Lisboa, foram importantes para dar a conhecer e identificar zonas, para muitos, desconhecidas até então. Não sejam, pois, os museus, auxiliares de memória.

2.2. Atividades para escolas, famílias, público infantil e jovem

Nesta secção irei referir as diversas atividades mediadas pelo Serviço Educativo. Durante os dias de semana, o público-alvo eram as escolas, principalmente de Ensino Básico, e aos fins-de-semana as propostas realizadas nos vários núcleos do Museu de Lisboa eram destinadas a famílias. Aqui, a vertente prática e participativa explorada evidencia o jogo como elemento da cultura, defendido pelo historiador cultural Johan Huizinga (HUIZING, 2003: 25). Recorrendo à teoria do antropólogo Gregory Bateson, durante o jogo, para além dos aspetos cognitivos (*eidós*), os instintos e emoções dos indivíduos são explorados (*ethos*), desenvolvendo entre os participantes, sentimentos de pertença e uniões de afeto (BATESON, 1972: 183-198).

“*Garum*, que delícia!”

O Museu de Lisboa – Casa dos Bicos foi palco de um *workshop* de culinária típica de um verdadeiro romano! Nesta viagem à Antiguidade, os participantes foram convidados a confeccionar um preparado extremamente apreciado na Roma Antiga, que hoje em dia poderia ser apelidado de *gourmet*. Um molho apenas acessível às grandes elites, à base de peixes gordos, como a sardinha, colocada em grandes tanques, coberta por sal e ervas aromáticas. Desta salga do peixe, que ficava a fermentar durante meses ao sol dentro das cetárias, era extraído um líquido de tonalidade escura, a que os Antigos chamavam de *garum*.

A atividade teve lugar no dia 10 de dezembro, coincidente com o horário da Copa do Mundo 2022, causa de alguma incerteza relativa à adesão por parte do público ao Museu de Lisboa. No entanto, verificou-se a presença de 7 pessoas. Aquando da sua chegada, foi possível compreender que alguns dos presentes não se informaram na totalidade sobre a iniciativa, pois o público-alvo eram as famílias com crianças. Das setes, havia apenas um casal jovem com dois filhos, e as restantes três eram adultos que vieram individualmente. Foi mais um exemplo de eventos dinamizados pelo Museu a que o público aderiu, sem se informar na totalidade. De

qualquer maneira, não causou constrangimentos. Todas estas iniciativas, para além da vertente prática, são introduzidas pela explanação do contexto e história do núcleo museológico em questão. Pela postura corporal dos visitantes durante a escuta, de braços cruzados, foi possível compreender que também não deviam estar muito cientes da proposta culinária subsequente. Em todo o caso, demos início ao *workshop* do *garum*. A princípio, o Serviço Educativo tinha solicitado uma mesa dobrável para melhor acomodar o público, mas, não foi possível adquiri-la, pelo que, em alternativa, fizemos na mesa de exposição. O que não foi ideal.

Algo verificado no decorrer do estágio com o SE, foi, desde logo, a procura de criar laços afetivos com o público, estabelecidos numa fase inicial pela interrogação relativamente ao interesse por detrás da adesão à atividade. É uma estratégia eficaz para colocar os visitantes em diálogo, de modo a tornar a visita/atividade o menos passiva possível e eliminar inibições. Assim, os visitantes deram a conhecer-se uns aos outros e constatou-se que todos tinham algo em comum: Itália. Curiosamente, a mulher com os dois filhos era de nacionalidade italiana, um outro senhor era também italiano, uma das participantes, funcionária da EGEAC, tinha estado uma temporada em Itália no âmbito do programa Erasmus+. De facto, o que os unia era o gosto pela cultura romana, o que não podia ser mais pertinente. Acabámos todos por partilhar experiências relativas ao país a que tanto devemos pela riqueza da cultura antiga, e claro, pelo *garum*. É um outro exemplo das possibilidades respeitantes a grupos mais diminutos – a facilidade de estabelecer contacto e afabilidade.

Como já referido, depois das apresentações, procedeu-se à breve contextualização sobre o Núcleo Arqueológico da Casa dos Bicos. Em resumo, salientou-se o cruzamento entre diversas épocas ao longo de 2000 anos. Da cidade romana de *Olisipo*, encontram-se vestígios de uma unidade fabril de preparados de peixe. Achados que comprovam a exploração dos recursos marinhos do estuário do Tejo, sendo das principais fontes de riqueza do município romano, destinado não apenas ao consumo local e regional, mas também à elevada atividade de comércio e exportação para todo o vasto império. Há também evidência da muralha romana, utilizada para proteção e defesa, presumivelmente do século III, época de instabilidade económica, política e militar do Império. Já em época medieval, a construção do troço de muralha fora aproveitada pela pré-existente. Com o terramoto de 1755, seguido dos incêndios que deflagraram pela cidade, os dois pisos superiores foram destruídos. Neste período, também comprovado pela designação do local – Rua dos Bacalhoeiros – sabe-se que chegou a funcionar um estabelecimento para o comércio de bacalhau neste edifício.

Sem deixar de observar as grandes cetárias e as ânforas, utilizadas para o transporte e comércio dos preparados piscícolas, chegara a hora de confeccionar uma iguaria verdadeiramente romana. O próprio Museu de Lisboa adquire exemplares deste molho que são produzidos em Tróia. Assim, distribuímos os vários ingredientes necessários para a confeção de uma espécie de patê de sardinha que incluía cebola, peixe em conserva, mostarda e ervas aromáticas. Os visitantes foram convidados a criar a pasta de peixe, que era finalizada e temperada com o molho romano, e depois degustarem-na com tostas. Ao longo deste processo, constatou-se o desenvolvimento de laços entre os pares, que, mesmo após a conclusão da atividade, continuaram a discutir ideias. Foi muito gratificante para nós mediadores.

“Embalagens e mais embalagens!”

Projeto de continuidade desenvolvido em parceria com a Escola Básica do Beato (EB1 Beato), localizada junto à Manutenção Militar. Atividade que nos levou fora de portas, procurou-se transmitir aos alunos de 3º ano, o que se fazia dentro de uma fábrica de extrema importância em época passada, mesmo ao lado da escola básica. Associado à atividade, convidou-se as crianças a criarem logotipos para embalagens. Os trabalhos desenvolvidos tinham a finalidade de serem expostos numa exposição futura.

Em primeiro lugar, explicou-se à turma todo o processo necessário para a produção de bolachas e fabrico dos pacotes utilizados para venda. Desde o tratamento do cereal, limpeza, moagem e transformação em farinha, para posterior confeção com adição de outros ingredientes. De seguida, passou-se à conversa sobre embalagens. Pensaram-se os vários tipos que se podem produzir, e também, bastante relevante, a elaboração dos logotipos e imagens presentes nos pacotes de bolachas, naquela que é, na verdade, a chamada “imagem de marca”. A partir daí, dinamizou-se diálogo com as crianças em torno de embalagens e logotipos, segundo os gostos pessoais de cada um. Estimulou-se a reflexão sobre qual o tipo de bolachas que mais apreciam. Lançámos a pergunta: os desenhos das embalagens das bolachas são importantes quando escolhem as que mais gostam? Criou-se então uma discussão interessante, fazendo-as pensar sobre escolhas e, inconscientemente, também em *design* de produto, *marketing*, cultura visual ou publicidade, tudo de forma descontraída e leve. Houve uma criança perspicaz que exclamou: a embalagem pode ser bonita, mas as bolachas não serem tão boas! Achei genial. E claro, o sabor predileto da maioria era o chocolate!

Após a conversa, iniciou-se a oficina. O objetivo era a criação de um logotipo original para uma embalagem de bolachas. Para tal, os alunos começaram por desenhá-lo a lápis em papel vegetal. Nesta fase, alertou-se para a necessidade de esboçarem imagens com dimensões amplas, e não efetuarem desenhos com demasiados pormenores de tamanho reduzido, pois seria difícil na passagem para o papel. Houve crianças que tiveram alguma dificuldade em seguir o conselho. Na folha vegetal torna-se complicado apagar com borracha, pelo que o desenho teria, de preferência, ser feito à primeira tentativa. De qualquer forma, acabou-se por ajudar caso a criança quisesse retificar, situação que se repetiu. Foram também encorajados a atribuir um nome à embalagem, como se de uma marca se tratasse. Finalizada essa etapa, a seguir tinham de virar a folha de vegetal do lado oposto e, em amostras de embalagens de leite e afins, trazidas por nós, passar de novo a lápis, para ficar visível no pacote. A parte complicada para as crianças foi manter a folha estável para que o desenho ficasse igual. Nesse momento, tentávamos auxiliar aqueles com maior dificuldade, mantendo o desenho fixo. Depois, com a ajuda de um pincel, cobria-se o desenho já passado para o pacote, e prensava-se numa folha de papel. Foi no uso das tintas que foi preciso maior intervenção; a quantidade teria de ser equilibrada, pois, se colocassem demais ou de menos, a pintura não ficaria visível. Os pincéis que tínhamos à disposição não eram os ideais, isto porque, no início, tinha-se pensado a atividade de modo diferente. Um ou outro teve de repetir e usar outra amostra de embalagem, mas, de modo geral, ficámos muito satisfeitos com o resultado final.

Considero que esta atividade serviu para desenvolver competências valiosas respeitantes a este tipo de público, que até então não tinha tido ocasião de explorar. Eram uma turma efetivamente numerosa e, sendo do 3º ano de escolaridade, eram muito novos, necessitando de auxílio e supervisão. Para além disso, eram um grupo heterogéneo, inclusive com algumas crianças estrangeiras, que estavam ainda a dar os primeiros passos no domínio da língua portuguesa. Havia também crianças nascidas em Portugal, mas que ainda não dominavam a escrita ou a leitura, ou até algumas com necessidades especiais. O que contribuiu para eu próprio aprimorar a comunicação com diferentes públicos. Muitas vezes, após a explicação inicial do trabalho em mãos, era preciso falar individualmente com cada criança para repetir o pretendido nesta atividade. Atividade reveladora de extrema importância para a compreensão do funcionamento de uma fábrica e o seu papel na alimentação das populações, em especial oportuna por encontrar-se um enorme complexo fabril do outro lado da escola, a Manutenção Militar. Foi uma atividade que permitiu às crianças superar desafios, trabalhar a criatividade e compreender todo o processo por detrás do fabrico, embalamento e venda das bolachas que tanto adoram, contribuindo com um papel ativo e desenvolvendo novas competências. Tanto eles como eu!

Terminada a atividade, já numa fase de pós-produção, inerente a qualquer projeto ou atividade de foro cultural, e depois da recolha dos materiais e abandono da escola, procedeu-se à avaliação geral. Chegou-se à conclusão de que seria mais eficaz dispor formas para bolachas, de modo que as crianças não tivessem tendência em desenhar elementos de pequenas dimensões, ininteligíveis na fase de prensa com a tinta. Por outro lado, o uso de formas limita a criatividade dos rótulos desenvolvidos por cada um. Pensou-se também num outro método para auxiliar na passagem do desenho no papel vegetal para a folha de cartão, pois mantê-la estável com as mãos afigurou-se complicado. Talvez, utilizar fita-cola para a fixar. Quero referir como este tipo de atividades é fundamental para fazer chegar os museus às crianças. Não basta trazê-las às instalações, é preciso irmos ao seu encontro! Reforçando o entendimento de um museu que extrapola as suas quatro paredes e é dinâmico, que promove a comunicação e o contacto com a comunidade. Valores em consonância com os promovidos pela Nova Museologia (FERNÁNDEZ, 2001: 25-27).

“Água vai!”

Visita-oficina realizada no Palácio Pimenta em vista a temática da água. Através de imagens com elementos relativos a este bem-essencial, foi pedido aos alunos de 7º ano para construírem um dominó através de relações estabelecidas, e devidamente justificadas, entre as figuras, em vista a consciencialização para a proteção do ambiente e dos recursos do planeta.

Em primeiro lugar, apresentou-se o jogo e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) elaborados pelas Nações Unidas, em particular os números 6 e 14 (Água potável e saneamento + Proteger a vida marinha)¹⁵, para assim despertar a reflexão e o pensamento crítico da turma. Neste dominó cruzavam-se imagens contemporâneas, por exemplo, uma torneira a deitar água, um chuveiro, o lago do PP, entre outros. Com fotografias de épocas passadas em Lisboa, em particular, no que diz respeito a profissionais dedicadas ao tratamento das águas quando ainda não existia sistema de saneamento, simbolizado pela figura da calhandreira e do seu instrumento de trabalho, o calhandro. Através destas associações alertou-se para a inexistência de algo tão trivial na atualidade como o autoclismo. Assim, no século XVIII, havia mulheres responsáveis pelo tratamento das águas e dos dejetos, na sua maioria mulheres negras, que iam de porta em porta recolher as imundices, colocadas num bacio – o calhandro, e lançá-las ao rio. Por outro lado, havia também o método que dá nome à atividade, em que o próprio indivíduo lançava as águas sujas

¹⁵ BCSD Portugal (n.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://ods.pt/ods/>

pela janela, exclamando em sinal de aviso: “Água, vai!” A associar a esta realidade, estava a inevitável poluição e maus cheiros na cidade, em especial, junto ao Tejo. É provável que o 3º ciclo não estivesse ciente da prática, comprovado pelas feições dos alunos durante a escuta. A atividade serviu, assim, para promover o desenvolvimento de uma consciencialização histórica, ambiental e humanitária enquanto jogavam.

Contudo, não se fala somente do período setecentista em questões de saneamento básico e poluição, pois também está presente na atualidade. De acordo com o ponto 6 das metas globais para a sustentabilidade, achou-se proveitoso refletir sobre o acesso à água potável no Mundo, e fazer compreender a sua desequilibrada distribuição. Por exemplo, nos ditos países menos desenvolvidos, para dispor deste bem-essencial, há populações que têm de caminhar enormes distâncias de modo a poder recolhê-la, implicando todo um leque de outras questões inerentes, como o tempo disponibilizado para a educação.

Finalizado o jogo, iniciou-se a visita pela exposição de longa duração do museu. Na perspetiva histórica organizada do acervo, percorreram-se as várias salas em torno da temática da água. Desde a presença romana em *Olisipo*, civilização esta que aplicava grande prestígio à água enquanto fonte de vida e de saúde, evidenciado na presença de fontes romanas, nas termas, e até nos teatros, onde havia jogos de água no decorrer das representações. Avançando para a época medieval, também se referiu os chafarizes espalhados pela cidade, que ainda hoje prevalecem. Apresentou-se um poço de época presente no museu. A visita terminou na grande maquete de Lisboa, estrutura central da exposição, onde se observou a cidade pré-terramoto, com o vasto rio Tejo, essencial à vivência das populações desde a Pré-História até à atualidade, seja para a circulação, comércio, limpeza, saneamento, fonte de vida, etc.

De um modo geral, e apesar das dificuldades no estabelecimento de correlações mais complexas entre as peças do dominó, a escola ficou com noções básicas e importantes acerca da água. Como é um bem-essencial, está presente de inúmeras formas, com fins distintos e, principalmente, é de verificar as mudanças evolutivas do uso em termos históricos, as desigualdades de acesso nos dias de hoje em outros países e a necessidade de desenvolver uma consciência sustentável. Constatei que a mediação adequada no decorrer do jogo, para desenvolvimento de reflexões, sentido crítico e diálogo entre as imagens e realidades a ela associadas, foi crucial, não só para ajudar a jogar, como para dar aos alunos outra perspetiva, diferente daquela em que vivem, em termos históricos e geográficos. Já no final da visita-oficina, em conversa com a colega do Serviço Educativo, referiu-se a dificuldade e apatia por parte das

turmas durante o jogo e aquando da argumentação da escolha de determinada peça no dominó. Nesse sentido, no decorrer da atividade foi necessário fazer um acompanhamento mais ativo para descortinar ideias com os alunos. Acabámos por ter de auxiliar cada grupo antes de iniciar a sua jogada, para depois ser possível justificarem. Em todo o caso, foi uma oficina e visita úteis para compreenderem noções novas, ligadas a vivências que, muitas vezes, não pensamos de forma tão crítica, e que nos permite olhar certos privilégios e fazer o uso consciente dos recursos.

“Eu, cidadão!”

Também no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), organizaram-se várias visitas-oficina com diferentes turmas de ensino secundário no Museu de Lisboa – Santo António. Nesta atividade relacionou-se a vida do santo e os princípios pelos quais se regia, com a atualidade e a importância dos valores universais explanados nos ODS em nome “dos povos e do planeta”¹⁶.

Após breve biografia do santo nascido junto à Sé de Lisboa, onde se erigiu a Igreja de Santo António, procurou-se demonstrar a relevância desta figura, não só para Portugal, ou para Pádua, local onde faleceu, e daí também ser conhecido por Santo António de Pádua, mas como para todo o Mundo. Pois, o seu culto está evidenciado nos quatro cantos do planeta, devido ao facto de ter sido um santo que viajou bastante, não só por terras lusas, Lisboa ou Coimbra, mas passando também por Marrocos ou Itália. Ao mesmo tempo que é um símbolo religioso, adquire valores associados ao profano – sejam as conhecidas festas dos Santos Populares em Lisboa, ou a impressão do seu rosto em notas de escudos. Sem deixar de referir a simbologia e iconografia associadas, seja o menino Jesus, a Bíblia, o seu hábito de franciscano ou a açucena. Deu-se ênfase particular aos valores de simplicidade, humildade, frugalidade, modéstia e partilha, que regiam a sua vida¹⁷.

Entretanto, dedicaram-se breves instantes à apresentação de um livro com imagens *pop-up*, onde constam os ODS, para estimular a reflexão e criatividade para a oficina e, iniciou-se a atividade.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Museu de Lisboa, CML (2016). *Museu de Lisboa – Santo António: Guia*. Lisboa: CML/INC.

A turma foi organizada por grupos e distribuiu-se o material. Cada um tinha ao seu dispor uma folha A4, para fazer um esboço, e outra A3, onde iriam desenhar e apresentar o valor que, no seu entender, consideravam de maior relevância, com o auxílio de canetas de feltro de diversas cores. Nesta fase, acompanhou-se cada grupo para pensar o valor a explorar e, o mais importante, saber justificar a escolha para o debate posterior. Ao início, denotei que alguns dos escolhidos eram demasiado abrangentes, o que não é desajustado. O fundamental seria o aprofundamento dessas ideias mais globais, justificando com argumentos e questões específicas. A título de exemplo, recordei-me de outra atividade do estágio – “Natal Artístico” (que apresento adiante, pela importância que lhe quero atribuir) - onde adquiri noções úteis para aplicar no momento. Um dos grupos tinha escolhido a palavra “consumismo” - com ela podiam desenvolver-se várias ideias. Expliquei-lhes, por exemplo, o facto de ser necessário enormes quantidades de água para fabricar um par de calças de ganga, e que, aquelas com aparência mais “desbotada” e “clara”, são conseguidas pela aplicação de um produto tóxico que as desclora. Havendo indivíduos encarregues dessa prática, que estão todos os dias expostos a químicos. Para além disso, essas simples calças chegam ao mercado a preços reduzidos, sendo que vêm de países longínquos, exigindo várias horas de viagem para chegarem a Portugal. Isto coloca outra noção de salários: se vêm de tão longe e chegam ao nosso país a preços mínimos, estas pessoas devem receber pouquíssimo, insuficiente para ter uma vida digna.

No final, apresentaram-se as propostas, seguidas de debate entre a turma. A maioria dos grupos cingiu-se a valores semelhantes: igualdade, empatia, sustentabilidade. Houve aqueles que elaboraram cartazes esquemáticos, e outros deram asas à criatividade e talento, para estruturar diversos desenhos, alguns até com componente narrativa. Ficámos bastante satisfeitos com o resultado final. Em termos de justificação da escolha, houve grupos mais bem-sucedidos que outros. No entanto, a partir daí, deu-se espaço para refletir em conjunto e a colega do SE ajudou a fomentar diálogo, transmitindo-me novos e úteis ensinamentos de mediação. Destaco dois grupos pertinentes para o desenvolvimento da discussão.

Em primeiro lugar, precisamente o grupo que orientei sobre o consumismo. A apresentação gerou um debate aceso com alguns dos colegas que afirmavam ser um valor inerente à nossa sociedade atual. De facto, não estavam errados. Contudo, foi preciso fazê-los compreender que nem toda a gente tem o privilégio de viver do mesmo modo, ou comprar aquele iPhone, ou aquela roupa em determinada loja. No mundo capitalista atual, é inevitável o consumo, mas é preciso saber doseá-lo e procurar um equilíbrio sustentável, logo a partir do desenvolvimento de uma consciência de desperdício: compreendendo todo o processo inerente ao fabrico destes materiais;

interrogando-nos que pessoas são essas responsáveis pela sua criação e o modo de vida a que estão sujeitos.

Outro tópico foi a escolaridade obrigatória. Alguns dos alunos defendiam o regresso à escolaridade mínima obrigatória até ao 9º ano e tinham uma visão muito pessimista da escola. Chegaram a equipará-la a uma prisão. O importante desta intervenção foi o diálogo estabelecido. Por certo, os alunos tiveram elevado poder argumentativo, o que é de louvar. Apesar de deixarem as professoras desgostosas, foi benéfico para desenvolver conversa relevante. Fazê-los pensar que ainda existe desigualdade no acesso à escola. E que a educação é uma ferramenta imprescindível para a nossa afirmação enquanto cidadão. E mais, imensas crianças, em outros países, estão sujeitas a trabalhar desde tenra idade, por não terem alternativa para o sustento da família. Apesar de a escravatura ter sido abolida, ainda é praticada de diversas formas. De facto, o ensino é o que permite arranjar bons empregos, numa sociedade de trabalhos precários e rendas altíssimas. Com isto, procurou-se fazê-los compreender que a educação é fundamental para construirmos um futuro melhor!

“Scriptorium”

Também no Museu de Lisboa – Santo António, e em vista a exploração dos ODS, organizou-se uma atividade intitulada “Scriptorium”. Tal como em “Eu, cidadão”, mas agora direcionada a alunos do ensino básico, procurou-se advertir para a importância do desenvolvimento de uma consciência sustentável, guiada pela simplicidade e frugalidade, contra o desperdício dos recursos do planeta e comedimento no consumo. Valores que governavam a vida do santo.

Durante breve contextualização, com as crianças sentadas em pufes coloridos, para uma confortável escuta e absorção da história de Fernando de Bulhões, foram apresentados diversos materiais e instrumentos essenciais para a prática da escrita monástica, em vista a preparação para a atividade posterior. Explicou-se como se fabrica um livro, recorrendo a pele de animal, deixada a secar, para fazer o papel, que se tornava muito rijo e resistente, unido através de fio e agulha. Para a tinta, podiam utilizar-se especiarias, flores, insetos. Em particular a tinta preta, provinha de bugalhos, pequenas esferas que se formam nos ramos das árvores, após a picada de um inseto, como forma de defesa da planta. Estas bolas, tal como a tinta colorida, eram depois esmagadas num almofariz, adicionando água. Claro que não havia canetas na Idade Média, e os monges dos conventos recorriam a penas.

A partir daqui, dialogou-se sobre a vida monástica e conventual dos copistas, especialistas na cópia, escrita e produção de livro medievais religiosos. Para a sua elaboração, os monges tinham de se deitar cedo, para acordarem logo que o Sol nascesse, de modo a aproveitar todas as horas possíveis de luz natural. Não significando, que o seu trabalho terminasse. Eram trabalhadores incansáveis que, durante a noite, continuavam o ofício livresco, com auxílio de uma vela à secretária. Durante horas a fio, estes frades trabalhavam com extrema paciência. Pois claro, não era possível apagar o que já se tinha escrito! Só fazendo uma pequena incisão no pergaminho. Por isso, o texto teria de ser redigido com letra extremamente cuidada e legível. Acredito que estes foram ensinamentos significativos para transmitir às crianças, em termos de dedicação ao estudo e a concentração. Numa vida de reclusão voluntária, os religiosos que habitavam as igrejas e mosteiros, dedicavam-se ao serviço exclusivo da comunidade. Útil para transmitir valores de partilha e ajuda ao próximo.

Após este diálogo com os alunos, iniciou-se a oficina. Foram vestidos com o hábito de franciscano e foi colocada música gregoriana para dar verdadeira ambiência de convento! Enquanto aguardavam que todos se vestissem, com o nosso auxílio, pediu-se que se organizassem em fila. Esta abordagem foi interessante e benéfica. Foi até divertido constatar que um rapaz, durante a espera para o início da oficina, vestido e a escutar a música coral, colocara as mãos em gesto de reza. Sem dúvida, o caráter performativo e ritualístico da atividade fora importante para melhor aproveitamento e retenção do ensinamento histórico enquadrado no museu. A vertente performativa é benéfica para despertar interesse e a atenção deste tipo de público, pois convoca a participação ativa e é uma abordagem dinâmica, que se auxilia à *mimesis*, componente fundamental da aprendizagem, já salientada desde a Antiguidade por Aristóteles na sua *Poética*, não seja esse o método usado por todas as crianças desde o nascimento... A mensagem só é muitas vezes interiorizada se os fizermos contribuir para a sua própria aquisição de conhecimentos. A turma estava realmente a encarar a personagem!

Já sentados numa mesa comprida disposta no museu, distribuiu-se uma folha a simular uma iluminura, com texto redigido e diversas ilustrações em volta. A atividade consistia na cópia dessa mensagem escrita com caracteres medievais, recorrendo a penas de escrita modernizadas, a simular a pena usada à época. Tinham então de molhar a caneta na tinta preta disponibilizada e passar as letras e desenhos por cima. O segredo estava no equilíbrio da dose de tinta, questão que se frisou e ajudou no momento. Na oficina, o público pôde conhecer a estética dos caracteres medievais. Por exemplo, fiz-lhes notar que o caráter semelhante à letra “f”, sem o traço central, lê-se como “s”. A iluminura era muito apelativa esteticamente, com desenhos de flores, figuras mitológicas e animais

antropomórficos. No final, houve ainda tempo para carimbar o “pergaminho” a cera vermelha, derretida no momento, à maneira medieval, que deixou a turma maravilhada.

“À mesa com os romanos”

Apesar do mundo cristão festejar o nascimento de Cristo a 25 de dezembro, esta celebração inspirou-se num outro ritual de origem romana, designado por Saturnália. Assinalado no dia 17 de dezembro e que, mais tarde, se prolongou até ao dia que hoje associamos ao Natal. Esta festa era realizada em honra do deus Saturno, pai dos deuses¹⁸.

Para assinalar a data, o Teatro Romano, enquadrado nas iniciativas “Natal no Museu de Lisboa”, organizou uma atividade em torno deste festejo pagão, em vista a gastronomia romana. Divida em dois momentos. Aproveitou-se a ocasião, uma vez que tinha sido colocada uma mesa à entrada do museu, recheada de alimentos caraterísticos da época, para apresentar às famílias as tradições alimentares desta civilização. Depois, numa vertente prática, as crianças foram convidadas a “pôr a mão na massa” e, com um rolo da cozinha, transformar umas bolas de preparado, em bolachas para colocarem no forno em casa, a tempo do Natal!

A atividade iniciou-se com breve explanação proferida por mim, relativa aos alimentos que compunham a mesa e sobre a história da alimentação romana. Desde o facto de que, numa primeira fase, os romanos eram essencialmente vegetarianos, ingerindo frutos e legumes. Um bom pretexto para motivar as crianças menos apreciadoras de verduras e reforçar a importância e seu benefício para a saúde. Até entrarem as papas, o antecedente do pão, que irão ser a base da alimentação. Feitas à base de cereais, evidenciadas pela presença dos flocos de aveia na mesa do museu. Estas papas eram enriquecidas com favas ou lentilhas, leguminosas presentes também na mesa que as crianças e pais puderam observar (e mexer). Entretanto, com a expansão do império, e a importação de produtos, havia mais cereais, e os romanos passaram a fabricar o pão, que ainda hoje representa o cerne da nossa alimentação. Mas avisei, este pão não tinha levedura e era achatado!

Fundamental para realçar o sabor de qualquer refeição, as crianças identificaram a presença do sal que, à época, era ingerido em grandes quantidades, cerca do dobro do nosso consumo contemporâneo, contra todas os conselhos médicos de hoje. Sem deixar de referir a sua importância na conservação dos alimentos. Algo tão valioso para os romanos, era utilizado como

¹⁸ Museu de Lisboa (n.d.). *Saturnalia*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/acontece/saturnalia>

forma de pagamento, e daí a origem da palavra “salário”. Houve quem não conseguisse resistir à tentação e, discretamente, ter levado o sal da mesa à boca!

Fiz então uma pergunta: qual é que vocês acham que era o vegetal considerado mais saudável pelos romanos? Na busca por uma resposta, observaram a mesa e alguém exclamou: “Alface?” Estava muito perto de acertar, mas o que estava exposto era uma couve. Parecido. De seguida interroguei: com o que é que os romanos cozinhavam? Olharam, intrigados. Até que uma mãe reparou numa pequena oliveira. Ora aí estava a resposta. O azeite. Salientei que o azeite era central na gastronomia, em oposição à manteiga, que os romanos consideravam ser indigesto e associarem-na aos bárbaros, aquele povo sem educação e modos selvagens, segundo a sua crença. Está claro que, para além da transformação da azeitona em óleo, também ingeriam o fruto, que era equiparado, em termos de popularidade, à uva. Que as crianças adivinharam logo quando fiz o gesto e referi que era aquela fruta presente nos filmes, dada à boca ao imperador, geralmente recostado num divã. Consumida por inteiro, ou transformada em vinho, a bebida predileta, que aromatizavam com mel, flores, especiarias ou fruta. Para além das frutas frescas, também ingeriam frutos secos.

Algo que não estava representado na mesa, por razões óbvias, eram o peixe e a carne. Depois da fase vegetariana, os romanos tornaram-se muito apreciadores de peixe, até se pode dizer mais do que de carne. Particularidade importante para incentivar a audiência infantil menos apreciadora! Era vendido em tanques nos mercados, ainda vivo (pormenor que as crianças acharam curioso), ou comprado já salgado. As já referidas conservas, de onde se fabricava também o *garum*. Novamente, demos às famílias a honra de estimularem o historial olfativo e cheirar esse molho, claro, não se irão esquecer depois da expressão e careta que fizeram ao aroma divinal!

No respeitante à carne, havia pontos interessantes a explorar. Questionei: que carnes é que os romanos comiam? Fiz saber que a vaca não era considerada um animal adequado para consumo, pois era associado ao trabalho no campo. Perguntei também: vocês sabem qual era a melhor carne de todas? Ninguém se atreveu a adivinhar e então pronunciei-me: a lebre. Aliás, a lebre era associada à beleza. Expliquei: dizia-se que quem comesse esta carne ficava muito belo. E segundo uma lenda, o imperador comia este animal todos os dias para ficar muito bonito! As crianças adoraram esta história. No que diz respeito à doçaria, os romanos utilizavam o mel para adoçar e muitas especiarias, em particular a pimenta. Em cima da mesa, os nossos participantes puderam tocar e cheirá-las, enquanto ajudávamos na identificação correta de cada uma (CASTRO, 2003: 21-42).

De seguida, passou-se à prática. As famílias foram organizadas por mesas e distribuámos o material necessário. Cada grupo tinha à sua disposição um rolo da massa, película aderente, o preparado de bolacha circular e algumas formas, que eram utilizadas por todos. O objetivo seria cada criança esticar a massa e dar-lhe a forma escolhida. A atividade correu bastante bem e promoveu-se a partilha entre todos. Íamos conversando entre todos e ajudava-se quem tinha mais dificuldade em estender a massa. Os mais novos gostam sempre de utilizar as mãos e, literalmente, “pôr a mão na massa”, pelo que, pela experiência ao longo do estágio, são as atividades mais bem-sucedidas. Prova disso foi a família repetente nesta atividade e na da “Pimenta doce”.

“Pimenta doce”

Na linha da culinária, houve outra atividade realizada no mês de dezembro, no também âmbito da iniciativa “Natal no Museu de Lisboa”.

Propôs-se, em primeiro lugar, visita ao jardim do Palácio Pimenta, onde as famílias puderam observar diversas árvores de fruto: laranjeiras, limoeiros, tílias, entre outras. Após o vislumbre da paisagem envolvente e do entendimento de toda a botânica, seguiu-se para a cozinha.

Um espaço de grande riqueza, construído entre o final do século XVII e o início do XVIII, alberga um conjunto de utensílios, peças e instrumentos que datam da centúria seguinte, tal como o forno central deste palácio real. Qualquer visitante que ali entre, não fica indiferente aos azulejos que compõem as paredes, naquela que integra a segunda mais importante coleção de azulejaria do país. Ainda antes de os visitantes darem entrada no museu, foram colocadas mesas, bancos e o material necessário à atividade – sejam facas, tábuas de corte, recipientes, espremedores, guardanapos, bem como um pequeno fogão elétrico e o tacho para confeção do doce de laranja.

Durante o passeio, encarreguei-me de preparar o doce. Os aromas agradáveis propagavam-se pela cozinha, expandindo-se até outras salas e deixando os visitantes exteriores à atividade intrigados e curiosos. Alguns sortudos puderam provar o preparado!

Com rápida contextualização do espaço museológico, os participantes foram convidados a sentar-se na cozinha e proceder ao corte das cascas e confeção do sumo de limão e laranja. Procurou-se dar particular ênfase aos sentidos. Compreender os cheiros da fruta através do olfato, o toque dado pelo tato, as cores com a visão. Enquanto isso, eu e o elemento do SE auxiliávamos e dinamizávamos, ajudando as crianças mais introvertidas.

No final, foi altura de receber os frascos trazidos pelas famílias e distribuir o doce. Com tempo para provar. Houve ainda espaço para referir ocasionais utensílios presentes na cozinha, tais como a chocolateira e um outro instrumento que servia para colocar lenha e assim aquecer as camas das princesas, um antecessor do nosso estimado “saco de água quente” que sabe tão bem no inverno! Ao desvendar este objeto, que à primeira vista causou estranheza, as famílias esboçaram um sorriso que nos deixou a todos reconfortados numa tarde de inverno com cheiro a Natal e laranja. Acompanhados até à porta, despedimo-nos dos visitantes e procedeu-se à arrumação e lavagem.

Ao contrário de outras atividades, a “Pimenta doce” teve lotação máxima, sem desistências, mesmo tratando-se de um evento gratuito, o que é de valor referir, uma vez que as gratuitas correm sempre o risco de ter vários inscritos que não chegam a aparecer.

“Um Natal Artístico”

Integrada no programa de “Férias no Museu”, organizado durante as férias escolares do Natal e do verão, propôs-se “Um Natal Artístico”. Durante 4 dias, crianças e jovens entre os 6 e os 14 anos de idade deram asas à imaginação, num conjunto de atividades artísticas de expressão plástica, cujo acervo do museu serviu de inspiração para as suas criações.

Todos os dias, às 9h30, reuníamo-nos com os nossos participantes, à entrada, para lhes dar as boas-vindas e colocar a etiqueta com o respetivo nome. De seguida, entrávamos na exposição de longa duração para conversar sobre a temática do dia. Nesta altura, as crianças ainda estavam um pouco sonolentas, pelo que esta abordagem servia como rápida explanação do que se pretendia aprender e elaborar. E fazia-se uma pausa para lanchar, onde já podiam conversar entre si mais à vontade. Depois, em vista a exploração da coleção permanente, propunha-se a observação e interpretação dos quadros, cerâmicas, azulejos, esculturas, objetos; enfim, todo o acervo exposto que ajuda a contar a história da cidade. Por volta das 13h, dirigíamo-nos para a chamada casa do guarda, onde se almoçava, descansava e fazia um pouco de “recreio”. Após a pausa de almoço, iniciava-se a atividade prática. Concluída, voltavam a lanchar e brincar, enquanto aguardavam pela chegada dos pais.

Considero que “Um Natal Artístico” foi das atividades mais impactantes a nível profissional e também pessoal, do estágio, pois exigiu o meu envolvimento total durante os quatro dias. Tratando-se de público infantojuvenil, requeriam particular atenção, de modo a corresponder às necessidades específicas individuais. Cada um era diferente. A correta mediação desempenhava

aqui papel central. Os ensinamentos transmitidos às crianças, relativamente ao museu, também foram úteis para mim, pois pude aplicá-los em outras situações, como já referi.

Em relação a um tópico particular, que diz respeito à faixa etária estipulada para a atividade, chegou-se à conclusão de que os 14 anos já seriam uma idade desadequada. Houve um caso de um jovem dessa idade, acompanhado da irmã mais nova, claramente desinteressado pela abordagem simplista. No entanto, esta ocorrência fora elucidativa para mim. As colegas do SE explicaram-me que, nestas situações, o importante é fazer os mais crescidos sentirem-se úteis e promover a sua colaboração ativa. Como se de mediadores se tratassem. De facto, este rapaz tinha conhecimentos vastíssimos, pelo que procurávamos que ele interviesse nos momentos de visita orientada pelas salas. À medida que o fomos incentivando a participar, e com o passar dos dias, notava-se um certo sentimento de “relevância” da sua parte, que o fazia partilhar mais da sua sabedoria, para o público infantil. Esta evolução foi clara – da sua postura reclinada e entediada, para uma posição ativa, e até de maior convívio e auxílio aos restantes. Acredito que esta mudança fora fruto de uma mediação adequada por parte das colegas do SE através de estratégias que testemunhei e assimilei. Por outro lado, havia outro rapaz de 13 anos, mais tímido, que parecia interessado e deu-se bastante bem com o resto do grupo. Aliás, os dois pré-adolescentes, quando se iniciavam as atividades práticas, demonstraram sentido colaborativo e pareciam estar a disfrutar. O que leva novamente a concluir a importância da vertente lúdica e prática de qualquer intervenção cultural.

Durante esses dias, verificaram-se atritos entre alguns elementos do grupo, e foi crucial desenvolver capacidade de resolução de conflitos. Havia quatro elementos que eram família. E uma menina procurava integrar-se e fazer amizade com eles. Contudo, esta tentativa casou diversos dramas internos, que já afetavam todo o grupo, ameaçando o sentido de unificação. Por várias vezes tentávamos conversar para tentar resolver o problema, mas a origem do conflito era sempre dúbia. Foi desafiante. De qualquer forma, sendo eu até mais jovem que as mediadoras do SE, ambas as partes se apoiavam em mim, na tentativa de expressarem as suas inquietações e eu fui consequentemente intermediário entre o grupo de crianças. Difícil, porém, gratificante e profícuo. Ao mesmo tempo que exigiam maior atenção, não podíamos descurar a dedicação precisa aos restantes elementos que, sendo de idades distintas, exigiam um cuidado diferente, promovendo sempre a união dos pares, apesar das diferenças.

Também dentro da família em causa, havia um rapaz de 6 anos, um dos mais agitados e com maior dificuldade em escutar e manter a atenção. Era necessário adverti-lo para uma boa postura no museu, e pedir por silêncio quando se estavam a dar explicações. Foi divertido constatar

que esta criança foi das primeiras, de modo voluntário, a estender-me a mão. O gesto demonstrou a necessidade de dedicação superior. Na verdade, os museus também são isso mesmo: ir ao encontro das necessidades das pessoas. Acaba por ser um trabalho muito humano, segundo pude verificar.

Cada dia tinha uma temática diferente: Pintar Lisboa; Moldar Lisboa; Lisboa tem textura; Natureza na cidade. Refiro, a título de exemplo, a atividade “Moldar Lisboa”:

Iniciou-se o dia com uma conversa sobre os objetos do quotidiano e o material de que são feitos. Dando-se especial atenção ao barro (e à cerâmica). Durante a exploração das salas, procurou-se demonstrar a presença omnipresente desse material, desde a Pré-História até à atualidade.

Nesta atividade, tive oportunidade de participar de forma mais ativa, pois fiquei encarregue da mediação do grupo e apresentação de uma peça. Escolhi um prato em cerâmica, intitulado *O Triunfo de Sileno* (1883) da autoria de Wenceslau Cifka. A escolha prendeu-se, em primeiro lugar, com uma estética, a meu ver, apelativa para o público em questão, caracterizada pela presença de tons vivos, e da complexidade de pormenores existentes no prato. Por outro lado, pareceu-me proveitoso, pois o objeto remete para uma história mitológica. Que acaba sempre por ser de maior interesse, e, deste modo, poderia integrar na explanação, um elemento de *story-telling*, que acho ser uma forma de envolver o público. Fi-los observar o objeto, e identificar os elementos que o compunham: as figuras humanas/mitológicas, as louças, as cores, os elementos de natureza-morta e botânicos, as vestes, os instrumentos musicais, os animais. É, de facto, um objeto museológico riquíssimo. De seguida, passei à explanação do mito retratado. O jovem mais velho já estava familiarizado, causando certo entrave inicial no meu discurso, contudo, foi fluído e acredito que as crianças tenham achado interessante. Procurei usar a técnica empregada pelas minhas colegas e fiz o Tiago ajudar a contar a história.

À tarde, com recurso a pasta de moldar, os nossos participantes puderam experimentar ser escultores numa oficina de modelagem! Questionados sobre a atividade preferida das férias, a maioria respondeu o trabalho com a pasta. Novamente, o “colocar a mão na massa” prevalece em relação a qualquer outro tipo de iniciativa. É evidente que havia crianças mais criativas e habilidosas, contudo, ao mesmo tempo, aqueles com maior dificuldade permitiram-nos auxiliar na construção e fazer pensar as possibilidades do “barro” em conjunto. Foi com espanto que se verificou a enorme habilidade manual de uma das crianças mais novas, que criou uma espécie de caneca, com diversos efeitos e pormenores. Através destas atividades, também foi possível

conhecer melhor o tipo de público em mão e as suas predisposições, ou até projetar uma carreira na área das artes, quem sabe...

2.3. Visitas orientadas

As visitas orientadas representaram o momento de maior autonomia do estágio. Numa primeira fase, realizei observação direta, não só dos métodos pedagógicos e de mediação empregues consoante o tipo de público, mas também para aprofundar conhecimentos relativos ao Museu de Lisboa e suas várias extensões. Após esta etapa inicial, eu próprio procurei desenvolver a sensibilidade imprescindível de um bom mediador cultural durante as visitas mediadas por mim. Apesar do mesmo conteúdo teórico e factual presente no guião das exposições, constatei que a abordagem é distinta consoante o mediador e o público em mãos.

As visitas que realizei foram sempre no Palácio Pimenta e no Teatro Romano. Tal como nos percursos ou nas atividades, também nas visitas escolares, passo a redundância: cada público é um público. A socióloga Maria de Lourdes Lima dos Santos adverte para essa realidade dos grupos restritos que são um “conjunto complexo, perpassado por clivagens internas, numa tensão entre homogeneidade e diferenciação” (SANTOS, 2003: 10). Pessoalmente, os grupos mais desafiantes tendiam a ser os do Ensino Secundário. De modo geral, são alunos que se aborrecem depressa, sendo preciso utilizar todas as estratégias possíveis para captar a sua atenção. Ora, mesmo dividindo os estudantes por grau de ensino, dentro da mesma faixa etária vai haver diferenças e especificidades consoante a escola ou mesmo a área de estudos. É diferente mediar uma turma de Lisboa e outra fora da cidade, pois terão vivências e uma relação com o espaço distinta. Nestes casos, podem verificar-se duas situações: os de fora da cidade demonstrarem maior interesse, pois não estão tão familiarizados com certos espaços, ou, em oposição, ser mais complicado relacionarem-se, por não terem tão presente alguns locais.

Outro fator considerável diz respeito aos conteúdos programáticos aprendidos na escola ao momento da visita. A experiência será diferente da turma que, a título de exemplo, já está familiarizada com o período medieval, daquela que ainda apenas abordou a civilização romana. Há até professores que, quando se tratava de uma visita ao PP, solicitavam incidência superior em determinada época histórica.

Passo a relatar as visitas orientadas ocorridas no PP e no TR ao longo do estágio, consoante o nível escolar e seus públicos.

Ensino Básico

O Ensino Básico é um dos grupos escolares mais interessantes de trabalhar. São crianças empenhadas, que captam informação de forma rápida e com elevada capacidade de memória, até superior aos adultos. Para além disso, têm uma postura muito ativa. Colocam inúmeras questões. Todavia, as interrogações, se não controladas, tornam-se excessivas, e podem afastar-se do tema central da visita e dificultar a fluidez do discurso, como eu próprio pude constatar na minha primeira mediação. Segundo experiência pessoal, a melhor estratégia é ser aberto às perguntas, com limitações. Fazer as crianças sentir que estão num lugar com regras, onde não é possível atender a todos, contudo, não intimidante ou fechado.

Palácio Pimenta:

No Palácio Pimenta, uma das visitas de maior regularidade para as escolas denomina-se “Uma cidade, tantos nomes”, onde os alunos aprendem sobre as várias vivências de Lisboa, consoante uma cronologia histórica, destacando as diversas denominações que as diferentes gentes lhe atribuíram. Seja: Olisipo; Felicitas Iulia Olisipo, Al-Uxbuna e, finalmente, Lisboa. Para além dessa, o Museu de Lisboa organiza outras propostas em volta da exposição, seja: a “História que Lisboa conta” ou “A minha primeira Lisboa”, dirigidas às crianças.

Numa das minhas primeiras mediações, recordo como uma aluna bastante inteligente acrescentava o seu conhecimento enquanto eu realizava a visita. A título de exemplo: na organização das bancadas do teatro, consoante o estatuto social, os escravos e as mulheres de baixo estatuto observavam as peças em pé. O que foi extremamente positivo, pois permitiu a criação de diálogo entre todos, em oposição à explanação passiva. Em outro momento, ao observarem as lápides romanas, onde consta uma pedra funerária dedicada a uma escrava, outro aluno interrogava-se sobre a pertinência de tal construção, uma vez que se tratava de um indivíduo do estatuto mais baixo da sociedade. Esta intervenção foi crucial para fazer compreender que a ideia mais corrente de escravo remete para o período dos Descobrimentos, no entanto, na Antiguidade, um indivíduo escravizado, poderia comprar a sua liberdade e ser livre. Não estava condenado para toda a vida.

Da época medieval e passagem para o período dos Descobrimentos, aborda-se a expansão contínua da cidade, que aumenta em espaço e em gentes de múltiplas proveniências. Passando para a sala dedicada ao Hospital Real de Todos-os-Santos, com este tipo de público, é sempre profícuo

abordarem-se curiosidades da medicina da época e tratamentos utilizados. Referir, por exemplo, que se recorria a análises de urina para perscrutar a saúde do paciente, tal como na atualidade, acrescentando a prática de testar a substância no palato! Outra prática diz respeito ao tratamento recorrendo à água. Já desde a Antiguidade, se encarava-a como auxiliadora na cura de maleitas e, entre os séculos XVI e XVIII, nestas hospedarias, usavam-se púcaros de barro para a beber a água, com subsequente ingestão de um pequeno fragmento do dito recipiente, para auxiliar a digestão, segundo a crença da época. São duas singularidades que deixam sempre as crianças espantadas e interessadas!

Continuando pela sala dedicada à porcelana, chega-se à grande maqueta pré-terramoto. Para alunos do Ensino Básico, depois de assinalar alguns locais importantes e históricos, era comum interrogarmos-lhes onde viviam para tentar localizar a sua casa, ou o local onde se situava a escola deles, pois uma estrutura de tal dimensão pode suscitar alguma desorientação, e conseqüente desinteresse. Depois, as visitas eram finalizadas na cozinha do palácio, com observação dos utensílios de época e os azulejos com desenhos peculiares de animais ou plantas. Era comum organizar-se um jogo com uma particularidade da azulejaria em questão. Um dos azulejos tem a figura de um “duende”, diferente de todos os outros desenhos, e o objetivo prendia-se com a sua descoberta, numa rápida “caça ao tesouro”. Também fazíamos questão de pegar em alguns utensílios para os mostrar mais de perto e explicar a função, como já mencionado na “Pimenta doce”.

Houve também diversas visitas em torno da temática “A minha primeira Lisboa”. Neste sentido, dava-se maior destaque a certos aspetos da exposição. Muitas escolas estavam a trabalhar assuntos distintos e, a partir deles, procurava-se fazer visita “à medida”. A título de exemplo, na aula de cidadania, uma turma estava a realizar um projeto em vista o futuro do local onde viviam, pelo que a visita foi guiada pela pergunta: “O que é que gostavam de melhorar na vossa cidade?”. Tivemos outras que davam, por exemplo, maior relevância à figura do Santo António, ou a imensa versatilidade da azulejaria.

Teatro Romano:

Para o Ensino Básico, no Teatro Romano, era costume sentar os alunos num semicírculo durante a escuta. Quando se observavam as várias colunas romanas em exposição, fazia-se um pequeno jogo para as reconstituir, pois as ditas estavam separadas em base, fuste e capitel. De seguida, explicava-se que estes objetos arquitetónicos presentes no antigo teatro, era compostos

por elementos orgânicos e, através de olhar atento, era possível observar fósseis marinhos incrustados na pedra. Aí, as crianças partiam à descoberta dos vestígios de conchas escondidas.

Em vista maior dinamismo durante a visita, as crianças podiam vestir alguns trajes romanos à disposição. A partir deles, dialogava-se sobre hierarquias e estatutos sociais. Consoante o modo de envergar a toga, depreendia-se o tipo de cidadão, ou mesmo através da coloração das roupas. Se fosse de tom mais vivo, pertenceria aos nobres: o imperador, um político ou soldado; em oposição, os que envergassem vestimenta mais sóbria seriam artesãos ou escravos. Aproveitava-se também para falar das cores e como é que elas se obteriam a partir de elementos naturais. E, sem exceção, reiterar que este espaço musealizado, à época, seria colorido por tons verdes ou vermelhos, e não no tom branco apresentado hoje. Era sempre um momento divertido da visita que merecia uma foto para recordação. De novo, havia espaço para dar a cheirar o *garum*. Uma estratégia tão simples, para compreender melhor a produção do molho romano, e torná-lo próximo das crianças, passava pela associação com uma “lasanha”, em que a mediadora referiu: “o *garum* era feito em camadas, como uma lasanha; primeiro colocava-se o peixe, depois o sal, e depois ervas aromáticas”. Pormenores que fazem toda a diferença quando se está a tentar explicar noções que podem ser difíceis de estabelecer uma relação emocional e que o mediador tem de saber utilizar para tornar o discurso apelativo ao público em mãos.

Dentro das ruínas, dava-se a contextualização do espaço, com referência ao termo empregado para aludir ao local de saída e entrada dos atores, denominado *vomitorium*, não deixando de ser as crianças adeptas do vocabulário mais escatológico! Além disso, era relevante compreenderem as mudanças que a sociedade sofreu desde então. Na Antiguidade, o elenco de atores era composto apenas por indivíduos do sexo masculino, sendo vedada a possibilidade de representar às mulheres. Porém, podiam estar presentes enquanto bailarinas. Numa sociedade marcada pela desigualdade de género, o teatro funcionava como “escola”, aberta a todos. Qualquer elemento da sociedade romana estava presente nas representações teatrais, pois era um dia festivo especial, onde a comunidade se reunia para conviver e, ao mesmo tempo, ser instruída pelos valores propagandistas e morais da época, através de representações ligadas à mitologia. Estas noções alertam também para a importância e privilégio de frequentar a escola, muitas vezes um dado adquirido nos nossos dias, que não é demais reforçar às crianças.

A juntar aos valores de igualdade, reitera-se a temática da escravatura praticada antes do século XVI. Aliás, num momento da visita, refere-se à remodelação efetuada por um ex-escravo, que se tornou médico e, em honra do imperador Nero, manda construir um muro que separava os

atores e o público - o proscénio. Em uma das visitas, certo aluno, de origem africana, perguntara se os escravos romanos seriam do seu tom de pele. Ora, a interrogação foi fundamental para desmistificar ideias pré-concebidas. Na Antiguidade, esta prática não se cingia a indivíduos provenientes de África. Podia ser qualquer tipo de pessoa! Para além disso, chegavam a tornar-se grandes senhores e, muitos deles lutavam nas arenas, podendo alcançar enorme glória e riqueza pelas suas habilidades.

3º Ciclo e Ensino Secundário

A tipologia de ensino também apresenta especificidades entre os públicos, tratando-se de um ensino secundário mais académico ou profissionalizante. O ensino regular é acostumado à abordagem teórica, enquanto o técnico-profissional orienta-se na vertente prática. Regra geral, o primeiro é mais atento e interessado nos conteúdos históricos, contudo, propenso a timidez e passividade. Por outro lado, o último, é caracterizado por uma postura ativa superior, no entanto, as temáticas podem-lhes ser distantes e difíceis de estabelecer empatia, por o seu gosto direccionar-se com a exposição prática de conteúdos. De qualquer modo, o papel do mediador, é sempre captar o interesse e gosto dos públicos.

Qualquer 3º Ciclo e Ensino Secundário, de pré-adolescentes e adolescentes, caracteriza-se pela agitação inerente à faixa etária. Ainda assim, são um tipo de público com imenso potencial se se souber cativar na medida certa. Tendem a ser reticentes ao início, no entanto, se se sentirem confiantes, são capazes de colaborar e mostrar-se interessados. Com isto não quero dizer que não houvesse períodos de maior alvoroço, em que as professoras, por vezes, tivessem de intervir. Ainda assim, apesar de não ser logo perceptível, os alunos estão atentos e compreendem o espaço envolvente do museu, que contribui para complementar os ensinamentos já adquiridos em sala de aula.

Teatro Romano:

Com estes públicos, é possível dialogar aberta e explicitamente, até porque é uma técnica para os cativar. Sobretudo no TR, aquando da abordagem da tradição teatral da Antiguidade, referem-se os dois grandes géneros - a Tragédia e a Comédia. Neste caso, desenvolve-se toda a crueza que distinguia a representação romana. As cenas explícitas de morte e sexo merecem atenção especial. Os Romanos procuravam a representação verosímil da realidade, decorrente da “mimesis”, isto é, da imitação das ações. Se a peça referisse um assassinato, o público iria testemunhar o derramamento de sangue e morte do ator. Na mesma medida, as cenas de teor

sexual, seriam representadas em palco. Nesta fase do discurso, os alunos depressa ficavam interessados e espantados. O mesmo ocorria com a referência da hierarquia das bancadas e a menção de que os lugares longe do palco seriam destinados aos escravos e às mulheres da classe mais baixa.

A abertura do discurso era também acompanhada de noções teóricas mais complexas, sobretudo para o Ensino Secundário. Exploravam-se conteúdos arqueológicos com recurso a termos técnicos, seguidos da sua explicação; a escravatura era discutida para desmistificar ideias falaciosas; os locais da cidade com vestígios romanos eram referidos. Apesar do discurso denso, procurava-se evitar demasiada formalidade. O museu não é um espaço escolar e, por isso mesmo, quer transmitir-se conhecimento de maneira descontraída e lúdica. Porque, verdade seja dita, apesar do acanhamento característico de certas turmas, os adolescentes divertiam-se a vestir os trajes romanos. Houve até uma escola que gravou um vídeo enquanto os alunos declamavam frases em latim, vestidos a rigor.

Palácio Pimenta:

No Palácio Pimenta, em especial na sala dedicada ao Hospital Real de Todos-os-Santos, refere-se que o emblemático hospital, fundado em 1492 pelo rei D. João II e concluído no reinado de D. Manuel I, funcionava enquanto hospedaria, daí a origem da palavra “hospital”. Pois não era utilizado apenas para a cura de doentes, mas também fornecia refeições e abrigo a pobres e prostitutas. Sem deixar de referir as práticas terapêuticas insólitas já mencionadas, com adicional destaque para a prática de fumar por cachimbos, objetos presentes no museu, que remetem para épocas onde a anestesia ainda era desconhecida, e seria este o método de aliviar a dor.

Recordo a visita orientada de alunos de 10º ano, em parceria com o colega do SE, estudantes de teatro, cuja turma era composta por diversos jovens estrangeiros. Ora, com esta especificidade, aproveitou-se para conceder particular atenção à sala dedicada ao Teatro Romano. Este grupo era mais agitado. Por um lado, compreende-se, pois, a visita fora realizada ao final da tarde de sexta-feira, o que não é muito comum. Mesmo assim, eram bastante inquisidores. As suas interrogações foram frutíferas para a construção de um diálogo de partilha, e não mera exposição passiva. Novamente na sala sobre o hospital, os alunos faziam perguntas e aproveitou-se para referir todas as particularidades já referidas, nascendo novas questões. O grupo de estrangeiros também contribuiu para o bom funcionamento da visita, com diferentes perguntas relativas à cidade de Lisboa, demonstrando curiosidade e vontade de aprender. Na sala da maquete, mediada

pelo colega, observei como, para manter a atenção num objeto complexo e de grandes dimensões que é a maquete, concebida entre 1945 e 1959 pelo olisipógrafo Gustavo de Matos Sequeira, referiu o facto de, no jogo *Assassin's Creed*, passado no século XVIII, existir um breve momento de passagem por Lisboa durante o terramoto. Esta estratégia de referir um jogo de computador para cativar este tipo de público foi certa.

A atenção dos grupos pode, em inúmeros casos, sofrer por motivos externos à própria visita. Como analisado em cima, o final do dia de uma sexta-feira nunca será o melhor horário para levar qualquer escola ao museu. Verifiquei também que, em particular as fora de Lisboa, têm por hábito agendar visitas de estudo a vários locais de interesse cultural no mesmo dia. Ora, quando as turmas iam até ao Museu de Lisboa da parte da tarde, notava-se agitação e cansaço superiores se antes tivessem visitado outro espaço.

Grupos séniores

Tanto à exposição permanente do PP, como à de curta duração sobre *Os Loucos Anos 20 em Lisboa*, durante o período de estágio, o museu recebeu grupos séniores. Dentro desta faixa etária, havia os grupos de amigos de Lisboa ou dos Museus, e os alunos das universidades séniores. São conhecedores profundos do património, com inúmeras histórias para partilhar das suas vivências. Na mesma medida desafiantes, pois não se deixam impressionar com qualquer coisa e, por vezes, podem denotar certos ideais conservadores, caraterísticos da sua época, que divergem ao espelho da sociedade contemporânea e do modo de contar a História na atualidade. Nestes casos, é importante saber contornar suscetibilidades.

Para este tipo de público, refiro um exemplo em concreto. Recebemos um grupo de amigos dos Museus para a exposição temporária do Palácio Pimenta. A colega do SE fez-me compreender antecipadamente que, para estes visitantes, espera-se uma visita muito partilhada, pois pretende-se dar espaço para contar histórias e expor conhecimentos. De facto, no decorrer da mesma, houve diversos relatos de experiências pessoais que iam ao encontro da temática da década em questão. Logo no início, dá-se destaque à figura da *socialite* e escritora Veva de Lima. Influente na sociedade portuguesa da década de 1920s, que se pode ver representada numa fotografia no cabaré de Josphine Baker. Nesta fase, uma das visitantes partilhou da sua sabedoria relativa a esta figura.

Em outro instante, na sala dedicada à crescente afirmação da mulher, seja no que diz respeito ao direito de voto, ao acesso a estudos superiores e a exercer profissões dignas, que se espelham em nomes como Adelaide Cabete ou Virgínia Quaresma, outra visitante partilhou uma

situação menos feliz. Referiu, enquanto jovem adulta, não lhe ser dada permissão para viajar sozinha, sem o parecer do pai de família. Dados adquiridos na atualidade que nos alertam para as mudanças e conquistas perpetuadas por personalidades nossas antecessoras. Ao percorrer a exposição, chega-se à secção dedicada a transgressões, representadas por figuras reivindicadoras do conservadorismo patente na sociedade. A título de exemplo, referem-se António Botto, associado à poesia homossexual, e Mário Domingues, escritor em diversos periódicos e jornalista negro. Ambas as temáticas denotaram certa sensibilidade em alguns visitantes, pelo que a colega do SE, prontamente, decidiu apenas citá-las, sem aprofundar, exibindo aguçada capacidade de mediação.

3. Mediar o Serviço Educativo em Museus: formação, educação e democratização cultural

3.1. Os Museus: História e Novas Práticas

3.1.1. Museus: Origens e História

O museu acompanha a evolução cultural da humanidade. Basta pensar que os povos da Pré-História já recolhiam e colecionavam objetos. No entanto, os primeiros “museus” remontam à Antiguidade Clássica. A própria palavra “museu” significa Templo das Musas. Durante o período helenístico, marcado pela exaltação das artes e dos ideais de beleza, cultivava-se o gosto pelo colecionismo. Havia o hábito, ao chegar a novas terras conquistadas, de recolher e adquirir objetos antigos. É em Roma que o colecionismo adquire um caráter mais privado. Um luxo dos grandes senhores (FERNÁNDEZ, 2012: 27-60).

Na Idade Média, a Igreja é o grande colecionador de obras de arte. Ligadas ao culto litúrgico (cruzes, relicários, quadros), auxiliavam a contar a história de Cristo a todos os crentes. No século XIV, surgem também colecionadores privados, por exemplo, o Rei Carlos V (*idem*: 60-62).

Durante o Renascimento, marcado pelo gosto pela Antiguidade Clássica, coleciona-se tudo o que é desse período. Surgem artistas de renome, tais como Donatello e Verrocchio, cujas esculturas marcam lugar nos palácios e famílias abastadas, que albergam verdadeiras coleções museológicas. O exemplo mais paradigmático é o palácio da família Médicis (*idem*: 63-67).

As Épocas Moderna e Contemporânea (sécs. XVIII e XIX) são marcadas pelo aparecimento dos primeiros museus públicos. Ignoram qualquer rigor científico, são essencialmente, depósitos de objetos. Os chamados Gabinetes de Curiosidades (*idem*: 68-71).

3.1.2. Realidade Portuguesa

O primeiro museu em Portugal foi o Museu Nacional, criado pela Academia das Ciências de Lisboa, no século XVIII. Também os museus portugueses nascem da reunião de artefactos guardados por colecionadores. É nesta altura que surgem igualmente os Museus Universitários de Coimbra (Museu de História Natural, Jardim Botânico e Gabinete de Física Experimental). E a

Casa da Moeda, onde o Marquês de Pombal já demonstra preocupações pelo rigor científico e museológico, com expositores, legendas e registo do acervo (RAMOS, 1993: 21-26).

Durante o Liberalismo, surgem diversos conservatórios e museus, para além das reformas do ensino, que permitem o desenvolvimento cultural dos cidadãos. Em 1833, o primeiro museu público do país abre portas: o Museu Portuense (mais tarde, Museu Nacional Soares dos Reis). Nos finais do séc. XIX, aparecem os museus regionais (municipais) no sentido de preservar o património local, de que é exemplo o atual Museu de Lisboa, antigo Museu da Cidade (*idem*: 31-32).

Na década de 1960, publica-se o Decreto 46758, que classifica os museus como centros vivos de divulgação cultural, onde se organizam exposições, conferências e fazem investigação e publicações. Em 1965, surge a Associação Portuguesa de Museologia (APOM) (*idem*: 57-59). Estima-se que, atualmente existam mais de 700 museus no país.

3.1.3. A Nova Museologia

Nos anos 1980s, devido à reflexão sobre a crise enfrentada, à época, pelos museus, e com a abertura do Centro Nacional Georges Pompidou (1977), em Paris, surge o termo “Nova Museologia”. A partir daqui, começou a pensar-se numa nova abordagem aos museus. Na busca de outra linguagem e expressão, de maior abertura e dinamismo, focada na participação sociocultural. Esta “museologia de ação”, preocupada com a democracia cultural, propunha um triplo paradigma de operação. Assente na pluridisciplinaridade, que, em vez do trabalho com o “público”, atenta às necessidades da comunidade, extravasando o espaço do edifício museológico para todo o território. Apoiado no trabalho com a comunidade, promove-se a consciencialização para a existência e valor da sua própria cultura. Ademais, o espaço do museu deixa de ser um local fechado e circunscrito a um edifício, para ser um sistema aberto e interativo que promova o diálogo não-hierárquico entre os cidadãos (FERNÁNDEZ, 2001: 25-28).

Podem destacar-se alguns momentos-chave de emergência da Nova Museologia:

- **1958** – Conferência do ICOM no Rio de Janeiro: realça a função educativa dos museus;
- **1972** – Mesa Redonda de Santiago do Chile: os museus da América do Sul estabelecem a educação como função social dos museus;
- **1984** – Declaração de Oaxtepec sobre a participação da comunidade;
- **1985** – Declaração de Lisboa sobre a “Nova Museologia”;

- **1992** – Declaração da UNESCO em Caracas: “A Missão do Museu na América Latina hoje: novos desafios”;
- **2013** – Declaração do MINOM (Rio de Janeiro): “Por uma museologia do Afeto”;
- **2015** – Declaração da UNESCO sobre “Museus e coleções, a sua diversidade e função social”.(FERNÁNDEZ, 2002: 79-80)¹⁹

3.1.4. Nova definição de Museu (2022)

Em vista maior adequação à sociedade do presente e seus valores, foi no ano passado (2022), que os museus ganharam uma nova definição. Aprovada na Assembleia Extraordinária do ICOM, em Praga, no dia 24 de agosto de 2022 [a negrito assinalam-se as alterações efetuadas à anterior definição]:

“Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o património material e imaterial. Abertos ao público, **acessíveis e inclusivos**, os museus fomentam a **diversidade e a sustentabilidade**. Com a **participação das comunidades**, os museus funcionam e comunicam de forma **ética e profissional**, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento.”²⁰

A nova designação vai ao encontro dos princípios da Nova Museologia, ao assinalar a importância do trabalho e da participação das comunidades com os museus, estimulando uma maior diversidade de pessoas e públicos envolvidos. Ao abrir as suas portas a todos os cidadãos, os museus tornam-se espaços democráticos e inclusivos, onde todo e qualquer ser humano consiga usufruir da experiência museológica plena. Ciente da problemática das alterações climáticas e da defesa do ambiente, estes espaços somam esforços para se tornarem cada vez mais sustentáveis e ecológicos.

Os museus já não devem ser vistos como lugares elitistas, silenciosos e pouco atrativos para o público em geral (MAGALHÃES, 2005: 59-60). Não são repositórios de objetos (CONDE, 2003: 183), mas locais, por excelência, de transmissão de conhecimentos, onde se almeja a

¹⁹ MINOM-ICOM Portugal (2023, março 6). *Arquivo*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://www.minom-portugal.org/arquivo/>

²⁰ ICOM Portugal. (2022, setembro 30). *Nova definição de museu*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://icom-portugal.org/2022/09/30/nova-definicao-de-museu-2/>

educação democrática. Em vista a formação ao longo da vida, estão em constante adaptação às necessidades da comunidade (MAGALHÃES, 2005: 65) e seus públicos.

3.2. Os Públicos

Em termos históricos, os museus, numa fase inicial, eram para as elites. Depois, o público-alvo era o escolar. Na atualidade, o paradigma alterou-se, e os museus estão abertos ao público em geral. Ainda assim, saliente-se que não se pretende formar visitantes passivos. Ambiciona-se criar uma comunidade ativa e participativa (MENDES, 2013: 166).

Segundo Luis Alonso Fernández, os museus devem ter em conta três tipos de públicos: o espetador (visitante passivo), o público-ator (visitante ativo) e o não-visitante (FERNÁNDEZ, 2001: 226).

De acordo com estudos sociológicos, os indivíduos que desde a infância e juventude são incentivados e cujos familiares realizam visitas frequentes a museus, têm preponderância superior a tornarem-se adultos assíduos de espaços e eventos culturais, seja museus ou outros, no que Pierre Bourdieu intitula de *habitus* cultural: formador do gosto e da familiaridade com a cultura (BOURDIEU, 2010: 269-271). Apesar do sociólogo constatar que a escolarização explica o crescimento das práticas culturais, nomeadamente da proliferação de museus (BOURDIEU, 2003: 177), este aspeto é insuficiente para uma adesão regular à cultura (LOPES, 2003b: 46). Testemunha disso mesmo, é a percentagem diminuta de visitantes a museus em Portugal. De acordo com o inquérito às práticas culturais dos portugueses, em 2020, 72% dos inquiridos não visitou qualquer museu nos 12 meses anteriores à pandemia (PAIS *et al*, 2020: 201).

Rui Telmo Gomes diferencia 3 tipos de públicos da cultura:

- a. Públicos cultivados: correspondem aos Grandes Consumidores culturais; possuem elevadas qualificações e apresentam práticas culturais regulares, tanto ecléticas como de cariz lúdico-convivial;
- b. Públicos retraídos: poucas qualificações e hábitos culturais; ainda assim, representam a possibilidade de alargamento de públicos;

- c. Públicos displicentes: os públicos jovens; alta escolaridade e hábitos de saída convivial regulares, contudo, baixa frequência de eventos culturais; os chamados Quase-Públicos ou Públicos Potenciais (cativados pelo cariz efémero e excecional do evento) (GOMES, 2003: 37-38)

António Firmino da Costa completa com vários outros tipos: envolvidos, consolidados, iniciados, autodidatas, indiferentes, benevolentes (COSTA, 2003: 125). A verdade é que existe um público potencial, com formação sólida, adepto de saídas e convívios que não escolhe lugares de cultura, como os museus, para usufruir momentos de lazer e aprendizagem. João Teixeira Lopes reflete sobre a não frequência de jovens à cultura, a que chama de públicos “irregulares”, afetados pela precariedade e fenómenos de regressão cultural, determinada por 2 vias (LOPES, 2003b: 46):

- Familiar: a coabitação com familiares menos escolarizados e sem hábitos regulares de cultura;
- Profissional: o horário de trabalho não promove espaço para a cultura;

Os museus (e outros bens e serviços culturais) estão dependentes da amplitude e da diversidade dos grupos sociais consumidores. É, ao mesmo tempo, uma mais-valia pela gama de possibilidades superior de possibilidades, mas também requiere um alargado estudo dos públicos no campo da sociologia da cultura, da vida quotidiana e da comunicação, que envolvem a produção cultural, a experiência existencial e as manifestações da chamada “cultura de massas” (SANTOS, 2012: 48). Muitos museus têm lutado constantemente para angariar mais público, em especial jovem. Uma das estratégias que tem vindo a resultar nos últimos anos é a promoção de eventos culturais mediáticos em espaços museológicos. Penso no caso do Museu de Lisboa, que conta com grande afluência em sessões gratuitas de cinema ao ar livre, concertos ou *sets* de DJs no jardim do Palácio Pimenta, que, de facto, são muito chamativos da camada jovem-adulta.

3.2.1. O Público dos Museus

Ao debruçarem-se sobre os públicos e suas potencialidades de gerar conhecimento no espaço museológico, Falk & Dierking apontam três categorias principais.

Famílias:

As famílias encaram os museus como espaços adequados para aprender. Exemplo disso são os pais que levam as crianças, não só a visitar as exposições como a participar nas atividades dinamizadas pelo Museu de Lisboa.

Os membros da mesma família conversam entre si e geram conhecimento. Falam de experiências e memórias passadas que se relacionam com a exposição ou atividade. Segundo Falk e Dierking, estas conversas continuam em casa (FALK, DIERKING, 2000: 92-94). Ora, a atividade “À Mesa com os Romanos”, com certeza, despoletou diálogos fora do museu. Pelo simples facto de a massa de bolacha, amassada e estendida no TR, ter em vista a posterior cozedura em casa para compor a mesa no Natal ou oferecer como prenda a um ente querido. Refira-se igualmente, as visitas orientadas que promoveram a criação de objetos artísticos em contexto escolar, após a ida ao museu, para a criação de uma exposição futura com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos (Atividade “Embalagens e mais embalagens!).

O museu continua, assim, presente na memória dos alunos que o levam para a escola e partilham, em casa, com a família, a experiência, e ainda com outro público que irá estar presente na exposição organizada pelos estudantes. Estratégias como as referidas são excelentes para promoção do espaço e, realmente, permitir a criação de laços com os seus públicos, fomentando experiências enriquecedoras e duradouras.

Adultos:

As visitas em grupo de adultos propiciam a criação e reforço de laços afetivos e a partilha cultural comum (*idem*: 98).

Pense-se na atividade “*Garum*, que delícia!”, em que os participantes partilharam a experiência coletiva de ter vivido em Itália, em alguma fase da sua vida. E o facto de terem continuado a dialogar entre si após o término da atividade. Nos percursos do Museu de Lisboa também se testemunhou, em diversas ocasiões, partilha de experiências, ou até conhecimentos, que completavam informação assinalada pelos mediadores do Serviço Educativo.

Grupos escolares:

É sobejamente sabido que os grupos escolares representam a grande “garantia” de públicos dos museus. Não obstante, para uma visita de estudo de qualidade, as crianças e jovens devem ter oportunidade de interagir entre si sobre a exposição em causa e ter oportunidade de escolha. No sentido, em que os alunos possam comunicar entre todos para desenvolver aprendizagem ativa (*idem*: 103-104).

Há já vários espaços museológicos e centros de arte que exploram essa abordagem de circulação livre dos estudantes, sendo eles que decidem o rumo da visita, consoante o seu interesse específico e pessoal. Não se deixe de referir a preponderante importância do mediador que relaciona tópicos das aulas com conteúdos explorados no museu.

Mas como chegar a mais público?

3.2.2. Em busca de novos públicos

Para a procura e angariação de novos públicos há que ter em conta a heterogeneidade em termos de composição social, níveis de interesses e competências. E mesmo a pluralidade, descentralidade, flexibilidade e crescente diversificação dos gostos (SANTOS, 2012: 96-97), a que Bourdieu já chamava de “metamorfose dos gostos” (BOURDIEU, 2003: 169).

Somente através de princípios político-institucionais é que se criam, formam e fidelizam públicos (SANTOS, 2003: 153-162), nas suas mais variadas composições social, sexual, etária e étnica (LOPES, 2003a: 10). Como já referia o filósofo francês Gilles Lipovetsky, integrando-nos num quotidiano estetizado, em que a arte faz parte das indústrias, do comércio e da própria vida (LIPOVETSKY, 2014: 32), Maria de Lourdes Lima dos Santos compreende o inflacionamento estético na aproximação da arte e da vida como uma oportunidade, dentro da “cultura de consumo”, para a democratização (SANTOS: 2012: 101-106). Como é referido na Carta do Porto Santo, apresentada em 2021: “um passo fundamental para que as instituições possam democratizar-se é conhecer os públicos - os que existem e os que poderão existir” (*Carta do Porto Santo*, 2021: 7).

Ora, sobre os gostos da sociedade atual, pode-se falar do conceito de “hibridização”. Segundo Helena Santos, tem havido uma diluição das fronteiras entre géneros culturais e artísticos, seja pela própria diversificação dos gostos, como pela variedade de sistemas de legitimação, cada vez mais distantes do conceito tradicional e institucional (Estado, escolas, museus) e seus “especialistas”. Deste modo, os museus e outras instituições culturais procuram a crescente

incorporação de elementos culturais menores, periféricos, marginais e, até excluídos. Ao que se pode chamar, segundo Richard Peterson, de “consumo omnívoro” (SANTOS, 2010: 92-93).

A museóloga Clara Frayão Camacho aponta alguns métodos para promover maior adesão de públicos. Quanto aos/às:

1- Conteúdos

Abrangência, amplitude, pluralidade patrimonial: intervenções a cargo do SE sobre património móvel ou imóvel, paisagístico (o museu fora de portas; de que são exemplo os percursos pela cidade do ML) e multicultural representante das diferentes comunidades (ex: Percurso Lisboa Africana do ML).

A documentação, conservação e divulgação de conteúdos (CAMACHO, 2007: 39-40) é essencial e um dever. Tal como se explana nos princípios da Lei de Bases do Património Cultural: “O conhecimento, estudo, proteção, valorização e divulgação do património cultural constituem um dever”²¹;

2- Atividades

Multiplicidade de atividades e programas, uso de novas tecnologias: produção de conteúdos em multimédia, criação de conteúdos *online* e preparação de *newsletters* para divulgação de atividades educativas;

3- Públicos

Alargamento dos públicos e da educação permanente: atividades dirigidas a adultos e famílias que promovam a inclusão social que geram resposta às mudanças económicas e demográficas da atualidade (CAMACHO, 2007: 39-40).

²¹ Lei nº 107/2001 de 8 de setembro, (2001). *Estabelece as bases da política e do regime de protecção e valorização do património cultural*. Diário Da República, n.º 209. 1ª Série – A. P. 5808 – 5829.

Em vista a promoção de uma política educativa, no sentido de atrair mais público e os não-públicos, Raquel Henriques da Silva salienta a importância da divulgação e avaliação por parte de todos os elementos e profissionais integrantes dos museus: Serviço Educativo, conservadores, técnicos, administração, seguranças (SILVA, 2002: 16). O trabalho em rede com outros grupos e organismos com finalidades culturais (câmaras municipais, universidades, comunidades locais, associações, profissionais do turismo e da comunicação social e profissionais de área sociais) torna-se crucial para expandir o trabalho em contexto museológico e a abertura à população, com recurso a apoios (*idem*: 18). David Fleming declara que “a política educativa só pode ter sucesso se se desenvolver a par de uma formação de públicos”, almejando a total acessibilidade dos cidadãos. (FLEMING, 2002: 25).

Integrando os museus nas ditas indústrias da cultura, há que refletir sobre a sua relação com os públicos e a comunidade, não só para uma melhor prestação de serviços, mas igualmente para os museus serem vistos de forma mais positiva e apelativa! Quer-se uma instituição museológica “atualizada e recetiva à inovação” (MENDES, 2013: 169-171).

Devem estudar-se os públicos e encontrar estratégias para os cativar, ciente das suas disposições várias, e até contraditórias. Compreender os seus gostos e motivações. O sociólogo francês Bernard Lahire refletira sobre a pluralidade do Homem, afirmando que o indivíduo é produto de uma heterogeneidade de pontos de vista, memórias e experiências (LAHIRE, 2003: 40). Enquanto “atores do quotidiano”, apresentam diferentes esquemas de ação (sensoriomotores, percepção, avaliação, apreciação), de hábitos (de pensamento, de linguagem, de movimento), demarcados por experiências socializadoras passadas, que traz para o momento presente do encontro social com o outro (*idem*: 46).

Sabendo que o visitante é capaz de ser sugestionado na relação com a arte e a participar nela (LOPES, 2003b: 49-52), o papel do profissional do Serviço Educativo é fundamental para essa mediação enquanto comunicador. Helena Santos reflete sobre isso mesmo, afirmando que, no mundo contemporâneo, a sociedade está cada vez mais fragmentada, onde as novas tecnologias da informação e da comunicação representam o centro dos nossos modos de vida (SANTOS, 2010: 92-93).

3.3. Produção e Mediação Culturais: Programadores, Mediadores e Intermediários Culturais

A mediação cultural engloba a abordagem dos conteúdos, a experiência estética e uma conexão artística. O mediador cultural é um intermediário entre o público e o espaço museológico, apresentando o acervo exposto. Nesta “partilha do sensível”, que gira em torno de dimensões políticas e públicas, os indivíduos (neste caso, os visitantes de museu) aprendem a viver em conjunto, pois partilham uma mesma cultura (ABOUDRAR, MAIRESSE, 2018: 4-18). A este respeito, refiro a já mencionada visita orientada à exposição temporária “Os Loucos Anos 20 em Lisboa” de um grupo sénior. O público estabeleceu conexões afetivas a partir da partilha de experiências, fortalecendo os laços desta pequena comunidade de frequentadores de museus, vendo-se refletidos nas vivências de cada um.

Porém, a mediação fomenta, ao mesmo tempo, a aproximação das culturas (*idem*: 13) que, à primeira vista, são distintas. Menciono o percurso “Lisboa africana” dinamizado pelo Museu de Lisboa, que contou com mediação a duas vozes – uma mediadora do ML, em conjunto com um representante da Associação Batoto Yetu Portugal. Esta iniciativa permitiu a convergência de perspetivas diversas, alertando para espaços da cidade, remetentes para modos diferentes de contar a História, focando as vivências de “minorias” e despertando sentidos de tolerância e igualdade perante injustiças passadas. Os mediadores e programadores culturais tornam-se, então, “agentes de mudança social” numa sociedade marcada pela crescente globalização, gerando familiaridade com uma maior diversidade de culturas locais (MADEIRA, 2002: 23-24). Neste sistema aberto a todos pretende-se combater a ideia de “distinção social” esplanada por Pierre Bourdieu.

Os profissionais da cultura são facilitadores, pois, através de uma comunicação empática com o público, colocam a arte e a sociedade em relação. São, de facto, cruciais para a compreensão da arte e, neste caso, do acervo museológico. É sobejamente evidente o olhar muitas vezes inquisidor e confuso do visitante, perante a exposição a obras de arte em contexto de museu, que carecem de informações e esclarecimentos mais profundos. As próprias salas de exposição não podem ser jamais atoladas de legendas, descrições e explicações exaustivas, no eventual risco de se perder o interesse do público. Ora, por esta razão, os mediadores e programadores surgem enquanto elementos comunicativos e fornecedores de um contexto, que “dá a conhecer” e capta o interesse (*idem*: 18-20) para o objeto museológico.

Procura-se, como Bourdieu enfatiza, substituir os “notáveis” da cultura (vistos como especialistas inalcançáveis e detentores da “Verdade”), por “novos intermediários culturais” que se mobilizam pela sociabilidade (LOPES, 2003b: 46). Os intermediários culturais, cientes da

cultura enquanto instrumento de regeneração urbanística, económica e social, unificam a produção e o consumo, incorporando nos bens e serviços conteúdos de elevado valor simbólico e cultural, através de sensibilidades (FERREIRA, 2009: 322).

A ambiguidade patente nas obras culturais são a ocasião ideal para, através do poder comunicativo destes técnicos culturais, promover o jogo entre expectativas e herança simbólica dos públicos. Por seu turno, estes últimos, também são dotados de criatividade e de dinamismo, participantes da “partida”, trazendo elementos da sua própria experiência de vida e *habitus* para a “arena” (LOPES, 2007: 44-46). Acredito que, o surgimento de discórdias no momento de uma visita orientada não seja motivo de constrangimentos, aliás, é uma oportunidade para promover debate. Relembremos a criança que perguntou “porque é que um escravo tem direito a um túmulo?”. Pergunta, a meu ver, importantíssima para desmistificar ideias pré-concebidas e erradas sobre perspetivas e questões hierárquicas da sociedade na Antiguidade que nos deixam pensar o presente de outro modo.

O mediador é o criador do que Bourdieu apelida de “sistemas simbólicos”, enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, no estabelecimento de uma “integração social”. Exerce um “poder simbólico” cujo próprio simbolismo não se limita à função comunicativa, mas também à social. Através de processos de legitimação, cria o espaço favorável e uma realidade única que ajuda a entender a complexidade dos factos, consoante o público em causa (BOURDIEU, 2011: 6). No entanto, afastando-nos do sociólogo francês, a mediação cultural em museus já não ambiciona marcar “distinções” hierárquicas de uma cultura dominante sobre outras (violência simbólica). Pelo contrário, quer aproximar os indivíduos na busca de um equilíbrio e na abertura a todos. As relações de comunicação não querem mais ser relações de poder perpetuadas pelos agentes culturais. É clara a existência de um certo “poder” e legitimação no mediador (“o especialista”), no sentido em que é portador de conhecimentos, à partida, que o público geral não possui. Contudo, o objetivo passa por promover a igualdade no trabalho humano e afetivo, caracterizado pela “humildade”. Nesta troca ativa de linguagens e discursos, o público toma liberdade e parte ativa na discussão (BOURDIEU, 2011: 62-67).

O profissional da mediação do Serviço Educativo está em constante adaptação à situação e público em mão (HONRADO, 2007: 22). Já referido no capítulo anterior, constatei esta faculdade na observação dos colegas do Museu de Lisboa, que moldavam o discurso consoante o tipo de público, e mesmo de acordo com as particularidades de cada indivíduo que constituía o grupo. Para produzir sentido aos visitantes é preciso “ajustar, desajustar e reajustar” (SANTOS,

2012: 53). Em função disso, busca permanentemente novas formas de receção. Neste “entendimento pela partilha”, procura estabelecer uma relação afetiva durável e identitária com o público (HONRADO, 2007: 20-21). Numa “improvisação elaborada”, oferece conexões entre os objetos e as ideias a partir de experiências, representando pontos de vista múltiplos. Por seu turno, o participante “vê e pensa” e dialoga com o mediador, construindo a sua própria aprendizagem (PADRÓ, 2006: 50-55).

Há definitivamente um sistema hierárquico de poder cultural que distingue o mediador do público ouvinte. Todavia, os grupos sociais também possuem características simbólicas e comportamentais, desde crenças, a saberes ou maneiras de agir. Augusto Santos Silva evoca Stuart Hall para explicar que não se trata de uma relação entre dominante e dominado, pois, os intervenientes são produtores ativos de sentido. Os bens simbólicos adquirem significado e valor pelos atadores da comunicação (criadores, mediadores ou públicos) em acordo bilateral. Trata-se de um jogo de intensidades simbólicas entre os atores (intervenientes) que podem resistir, contrapor, negociar, “mesmo quando (...) estão nos lugares subalternos das estruturas de poder.” Mais do que nunca, as instituições devem promover a integração e incorporação de socializações diversas (SILVA, 2010: 296-300).

Já previamente Laura Bovone tinha explanado estas noções ao refletir sobre os novos intermediários culturais. A socióloga italiana definira a sociedade e a cultura pós-modernas usando termos como “ambivalência” e “reflexividade”, marcada pela crescente importância atribuída à informação, à cultura e à comunicação na economia e na estrutura do poder. Bovone aponta Zygmunt Bauman (1991), que afirmara ser característica do Homem pós-moderno “conviver com a ambivalência” e adaptar-se a essa condição através de soluções afetivas e comunitárias (BOVONE, 1997: 106-109). A autora refere, então, que «a identidade oscila (...) entre novas possibilidades e novas sujeições, e o mundo global é “um mundo de interlocutores reflexivos”» (*idem*: 110-111). Ao contrário do enunciado por Bourdieu, os novos intermediários culturais, em vez de manipuladores e dominantes, podem ser “os protagonistas de iniciativas políticas inovadoras, passíveis de estabelecerem alianças entre classes e ser (...) os promotores da informação enquanto elo de aproximação.” (*idem*: 113). Passando a ser transmissores da cultura numa constante elaboração e reelaboração de significados para todos os tipos de público, ao conjugar lógicas de informação e mercado, comunicação, pesquisa intelectual e expressividade, conservação e emancipação (*idem*: 116).

3.3.1. O Mediador cultural: um ator de inúmeros papéis

O mediador acaba por comportar em si certa dimensão performativa. Muito semelhante ao ator em palco, que representa diferentes papéis consoante a peça em cena. A postura do profissional do SE não será equivalente ao comunicar com crianças e com alunos do ensino superior, ou mesmo com população sénior. O antropólogo Erving Goffman nota como os indivíduos se comportam de maneira diferente, consoante determinadas situações e na interação com os outros. Todos representamos papéis no nosso dia-a-dia. Nesta lógica, o mediador observa e “lê” o público, para compreender o que esperar dele, reconfigurando-se no momento. Há uma definição da situação por ambas partes (mesmo que o observador/audiência pareça passivo). Dependendo daquilo que projetamos no outro, também teremos a reação da sua parte. Quase uma encenação em palco, representada e interpretada, onde dois atores atuam juntos para criam harmonia dramática e uma boa impressão (GOFFMAN, 1993: 20, 292-295).

É o que Pierre Bourdieu designa de “discurso performativo” (BOURDIEU, 2011: 22). Porém, reitero, é um discurso que comporta autoridade, mas nunca qualquer tipo de violência simbólica, fundamentado na objetividade do grupo a que se dirige. Estas “representações” de “enunciados performativos” pretendem explicar a realidade (BOURDIEU, 2011: 116-119), atribuindo-lhe o princípio de universalidade enunciado por Bruno N. Aboudrar e François Mairesse, e auxiliando a compreender complexidades (ABOUDRAR, MAIRESSE, 2018: 7).

O discurso de mediação é gerado e compreendido através de signos, no sentido em que os bens simbólicos possuem significado e valor. Uma atividade discursiva aberta, variável e ambígua que é um jogo de constante negociação (adaptação e oposição) entre as partes (SILVA, 2010: 298-304). João Teixeira Lopes sublinha que o discurso performativo e o poder das palavras são, no fundo, a capacidade de resolver problemas, “isto é, de criar os quadros de inteligibilidade dentro dos quais as respostas ganham sentido e são reconhecidas como tal” (LOPES, 2010: 52), indo ao encontro também de B. N. Aboudrar e F. Mairesse (ABOUDRAR, MAIRESSE, 2018: 5).

Tanto na linha de pensamento sobre o poder de Pierre Bourdieu, como na reflexão sobre a linguagem em Walter Benjamin, ou até nas potencialidades imensuráveis da arte patentes em Umberto Eco, Michel Foucault já cogitara esta questão dos jogos de poder e das amplas possibilidades da formação discursiva. O discurso, para ser efetivo, deve propiciar a criação de uma “comunidade de sentido”, no que o filósofo francês chama de “soberania de uma consciência coletiva” enquanto princípio de unidade (FOUCAULT, 2014: 56). Apesar de comportar regras finitas, os discursos moldam-se ao público. Por outras palavras, os acontecimentos discursivos são

finitos, contudo, “todo o acontecimento é único” (*idem*: 64). O discurso é sempre repetido, por exemplo, numa visita orientada ao Palácio Pimenta. Os tópicos e conteúdos teóricos sobre a história de Lisboa são estanques e os mesmos, seja qual for o público visitante. No entanto, Foucault aponta, para além da repetição, existe espaço para a transformação, manutenção e reativação, consoante situações que as provocam (*idem*: 62-64).

Numa visita orientada, o mediador pode iniciar o discurso de forma habitual e, ao observar e compreender a postura corporal e disposição emocional do grupo, terá de reformular o diálogo para corresponder às necessidades e expectativas desta comunidade, adicionando, modificando ou omitindo discurso. Fui, claramente, testemunha e tentei ser promotor deste “adaptar à situação”, em diversas visitas orientadas ao ML, ao observar o (des)interesse de alunos para determinado tópico que obrigou a alteração do discurso, sempre com uma “atenção ativa” ao meu público (LOPES, 2007: 105). A partir daí, podia-se demorar mais tempo numa ou outra sala do museu, caso os visitantes demonstrassem alguma curiosidade particular, ou, referiam-se dados históricos pertinentes que fossem ao encontro do gosto de determinada faixa etária.

Bourdieu atenta à importância das não-respostas, das abstenções e dos silêncios (BOURDIEU, 2003: 249). Sobre este aspeto remeto para a visita orientada “Sentir Lisboa”. Uma visita inédita que procurava despertar sensações e dinamismo, de modo a levar o público a interagir e apresentar um papel ativo na condução da visita. A este respeito, verificou-se que, a efetividade da função pedagógica, cujo um dos tópicos para o seu sucesso assenta na “sensibilização prévia do público a que se dirige a experiência do museu” (FERNÁNDEZ, 2001: 226), não se confirmou na totalidade. Os visitantes foram convidados, ao longo da visita, a partilhar vivências relativas a Lisboa, a ler determinadas informações expostas nas salas. Pela postura corporal e alguma hesitação em participar, compreendeu-se que, na maioria, o público não estava ciente da abordagem a que voluntariamente tinha ingressado.

Esta experiência foi oportuna para reflexão. O Museu de Lisboa procurou explorar os princípios da Nova Museologia, perante um público que não estava preparado. De qualquer modo, apesar de um início mais contido, os visitantes foram libertando-se da timidez e colaboraram na partilha de experiência e vivências na cidade, com um parecer muito positivo. Ainda assim, é um facto, que não leram previamente a descrição da atividade. Na minha opinião, acredito que persista a ideia do espaço museológico enquanto local de receção passiva de informação. A Nova Museologia já existe, como referi, desde os anos 1980s, porém, o cidadão português ainda é algo reticente e de personalidade mais introspetiva.

João Teixeira Lopes afirma que, numa visita orientada por um mediador do SE, o visitante entende o discurso de forma dicotómica: ao mesmo tempo, é pessoal e impessoal, estranho e íntimo, dirigido a si e aos demais (LOPES, 2007: 105). Pelo que é importantíssimo saber “ler os públicos”. Bourdieu já alertara para a compreensão das “diferentes categorias dos consumidores” (BOURDIEU, 2003: 224).

Polivalentes, destemidos e com enorme capacidade de adaptação e resiliência, estes profissionais são verdadeiros atores com inúmeros papéis para desempenhar. Cláudia Madeira refere mesmo que o programador é um especialista no campo cultural pela sua articulação de diversos saberes:

1. **Saber “saber”**: compilação de informação teórica de cariz académico e autodidata, bem como conhecimento prático do campo;
2. **Saber “ser”**: capacidade empática de comunicar e negociar;
3. **Saber “fazer”**: reconversão do conhecimento nas ações práticas (MADEIRA, 2002: 41)

Carla Padró é da mesma opinião sobre a multiplicidade de saberes e universos explorados aquando da mediação e educação. Segundo a autora, a profissão educativa no museu está presa entre “o didatismo, o profissionalismo empreendedor, o conhecimento especializado, a cultura do consumo, as estratégias de marketing e comunicação, o entretenimento educacional (“edutretenimento”) e o espetáculo” (PADRÓ, 2006: 54).

Idealmente, José Amado Mendes indica que o “educador de museu” será um profissional formado em determinada área científica, em ciências da comunicação e da educação, em novas tecnologias da comunicação, em relações humanas e ainda em línguas (MENDES, 2013: 170).

A intermediação cultural surge como elo agregador entre a criação e a receção, entre a criação e o consumo. O papel dos intermediários culturais passa pela difusão, distribuição e promoção/divulgação da cultura, e diria, intrinsecamente ligado, do património. Sem descurar o universo das indústrias culturais integrado na mercantilização das artes e da cultura de uma sociedade globalizada, exigindo uma disputa por público e eficiência administrativa e financeira. São profissionais distribuídos por diversos domínios, entre eles os museus. (FERREIRA, 2009: 325).

O praticante da cultura (seja visitante de museu, espetador de cinema, público de teatro e dança, entre outros) contém em si um *habitus* plástico, moldado nas e pelas situações. Por esta mesma razão, o papel do mediador passa também por “motivador para a ação” no desempenho da sua função comunicacional (LOPES, 2003b: 44-54) que se ajusta ao público nas suas pré-disposições inerentes. Como refere José Madureira Pinto, “o momento da receção cultural é (...) o ponto de encontro de um conjunto de corpos socializados, e, portanto, dos sistemas de disposições que lhes correspondem” (PINTO, 2003: 23).

3.3.2. O Papel humano e sensível do Mediador Cultural

No decorrer do estágio na secção de Serviço Educativo do Museu de Lisboa, e ao acompanhar o trabalho dos mediadores culturais, compreendi a necessidade de estabelecer vínculos afetivos e despertar a dimensão humana ao comunicar com o visitante. É através do apelo às emoções que melhor se efetiva a mensagem, desprendendo-nos de questões de distinção hierárquica.

No que defende Gilles Lipovetsky ser uma era de inflação estética, onde a arte se infiltra na própria vida do cidadão com finalidade mercantil, característica das indústrias de consumo, o apelo às sensações e experiências sensíveis através da emoção afigura-se primordial (LIPOVESTKY, 2015: 35). O filósofo francês afirma que, numa época mercantil como a atual, verifica-se um paradoxo: “quando mais se impõe a exigência de racionalidade monetária do capitalismo, mais este conduz ao primeiro plano as dimensões criativas, intuitivas, emocionais” (*idem*: 17). Deste modo, o afeto infiltra-se no universo consumista (*idem*: 16). Ainda assim, não tapando os olhos à sociedade capitalista em que nos vemos inseridos, prefiro encarar este apelo ao lado sensível e humano dos indivíduos pela via do amor e não por uma motivação mercantil. Acredito que para formar o gosto para a arte, em primeiro lugar, se deve apelar à simpatia, amizade e amor, indo ao encontro da filosofia bourdiana (BOURDIEU, 2003: 170).

Foi neste sentido de aproximação às comunidades, e de uma nova abordagem aos museus enquanto espaços abertos a todos, já se afastando de Bourdieu e do pensamento da sociedade enquanto distinguida por categorias sociais, que se desenvolve a Nova Museologia, no espírito do pós-Guerra e do maio de 1968, de apelo à democratização cultural. Não mais um espaço de elites, mas sim para e com as comunidades! Para a efetivação da função pedagógica dos museus é fundamental o respeito absoluto das comunidades e seus modos distintos, no sentido de consciencializar a comunidade para a descoberta e interpretação do património (FERNÁNDEZ,

2001: 226). Para o sucesso desse objetivo, os “novos intermediários culturais” terão de ser “portadores e difusores das sensibilidades” (FERREIRA, 2009: 322), pois é a única maneira de captar novos públicos regulares para a cultura e museus. Já refere Vala, que “a emoção é uma forma privilegiada de conhecimento e de mobilização perceptiva” (VALA, 1993, 1997 *apud* LOPES, 2003b), através das “dimensões emocionais da experiência pessoal e social”. Assim, o visitante de museu já não sentirá um distanciamento ou pouco “à vontade” no museu, mas identifica-se como indivíduo que pertence e é bem-vindo. A partir daqui, podemos chegar àquilo que se chama fruição da arte pela experiência estética, que está na base da criação de públicos ativos, pois esta experiência estética é superiormente concretizada através da participação (*idem*: 52).

Os novos paradigmas alteram completamente a relação do público com as instituições, tornando-a de caráter “mais complexo, mais próximo, mais informado, mais exigente, mais diversificado” (COSTA, 2003: 131). Pela aproximação através da sensibilidade, consegue-se o que Vanda Lourenço apelida de “fruição informada”, unindo o entretenimento ao conhecimento (LOURENÇO, 2003: 171), pois “o sentido chega pela porta da emoção” (CONDE, 2003). Como afirma Raquel Henriques da Silva, os museus são lugares de aprendizagem sobre conceitos que podem parecer desnecessários “pelo que devem despertar a curiosidade pela via dos afetos e das emoções” (SILVA, 2002: 17). É assim desenvolvida a inteligência emocional, permitindo a apreciação e o deleite da arte pela sua beleza, com significado histórico, na construção na nossa própria identidade (MENDES, 2013: 161).

No campo da sociologia da receção, o mediador é um “despoletador de sentidos” que promove o conhecimento através da partilha ao estabelecer uma relação afetiva e identitária com o público (HONRADO, 2007: 20-22) e o envolver na “experiência museal”, sem deixar de ter em conta as especificidades individuais do visitante e as suas pré-disposições (SILVA, 2007: 58). Os museus deixam de ser lugares de memória para serem espaços de encontro social (DUARTE, 2007: 79).

A educação já não pode ser adquirida somente através de conteúdos teóricos e pela razão. É preciso promover a sensibilidade e a emoção. No desenvolvimento da inteligência emocional, os objetos museológicos, em primeiro lugar, devem causar deleite *per si*. Em segundo lugar, devem despertar no visitante todo um valor histórico. Feitas estas duas associações em conjunto, acredita-se que o indivíduo possa compreender-se a si próprio um pouco melhor (MENDES, 2013: 165) ao sair do museu.

Na partilha de conteúdos intelectuais, a palavra, o gesto e as emoções representam uma troca bilateral com o visitante. Só assim se pode erradicar a ideia generalizada do museu como espaço “onde não se ri, não se fala, não se brinca” (COUTINHO, 2002: 82). A exibição de emoções (gesto, olhar, riso, choro) só demonstra a eficácia da mobilização estética que se pretende estimular no visitante em contacto com a arte (LOPES, 2007: 47). Ao chegar ao museu e ao serem mediados por estes profissionais, os visitantes são “estranhos que se tornam menos estranhos por essa mesma circulação, mediação e apropriação” (*idem*: 105). Confesso, uma das coisas que me deu mais prazer neste trabalho enquanto estagiário do SE, foram os sorrisos e agradecimentos finais dos nossos visitantes, depois de uma visita, atividade ou percurso. Bourdieu profere precisamente esse sentimento, ao equiparar o amor à arte: “O amor da arte fala a mesma linguagem que o amor. O amor é o encontro entre uma expectativa e a sua realização” (BOURDIEU, 2003: 170). Quando qualquer atividade dinamizada pelo Museu de Lisboa terminava com um sorriso e um agradecimento por parte dos nossos visitantes, tínhamos plena consciência de que as expectativas eram realizadas.

Tal como explanado por Walter Benjamin, as obras de arte, e os locais que as encerram (museus), perdem a sua “aura” e a ideia de culto, tornando-se acessíveis às massas (BENJAMIN, 2012: 67-89). O Serviço Educativo aproxima as pessoas da Arte, tornando-a acessível, através da linguagem e poder comunicativo. Dessacraliza-a do valor simbólico superior que se pensa só poder ser compreendido por uma elite cultural dando-lhe sentido de universalidade (BENJAMIN, 2012: 150-154). E o próprio mediador torna-se ele também próximo do visitante na tentativa de “dessacralização das formas de receção cultural” (GOMES, 2003: 36). Helena Santos acrescenta que o Serviço Educativo, para além da mediação pela sensibilização e dessacralização da cultura, “é a própria criação artística que se transmuta em mediação social” (SANTOS, 2003: 160). Focando a inclusão social, que não se cinge aos públicos exteriores ao mundo artístico, mas aos social e culturalmente marginalizados.

Como defende John Reeve, os públicos têm de deixar de ser encarados enquanto objeto de transmissão de conhecimentos e ser considerados parceiros na aprendizagem (REEVE, 2002: 140). No sentido da “obra aberta” de Umberto Eco, o acervo museológico expande as suas possibilidades de interpretação e leituras. Através das possibilidades comunicativas, também se desdobram possibilidades de fruição estética (ECO, 1989: 200). Idalina Conde defende que se trata da “reconstrução dos modos de ver, ouvir, entender e sentir” (CONDE, 1992: 145) no encontro com o objeto museológico, que codifica histórias, memórias e culturas, abrindo a múltiplas interpretações (HOOPER-GREENHILL, 2009: 37). Sobre este tópico, recordemos a visita à

exposição de curta duração “Os Loucos Anos 20 em Lisboa”, patente no Museu de Lisboa, por um grupo sénior. Os conhecimentos particulares e experiências vividas pelos visitantes em causa foram cruciais para a dinamização da visita orientada e para o seu sucesso na troca de ideias e de diálogo entre todos. Para além de que determinados objetos museológicos despertavam diferentes sensações.

3.4. O Serviço Educativo dos Museus em Portugal

3.4.1. História e Surgimento

A Educação Museal visa promover a aprendizagem através do recurso ao património, enquanto ferramenta de questionamento, revisão de conceitos e opiniões, construção de conhecimentos, estímulo dos sentidos e desenvolvimento de habilidades (FIGURELLI, 2015: 116-117).

Até ao início dos anos 70 do século XX, a educação era exclusivamente sinónimo de escolarização. Ligada ao sistema educativo formal, era entendida desde o primeiro ano do ensino básico até ao último ano universitário. Na atualidade, o conceito é obsoleto e procura-se promover a educação ao longo da vida (MENDES, 2013: 167).

João Couto, antigo diretor do Museu Nacional de Arte Antiga, foi o fundador do Serviço Educativo em Portugal. No dito museu, tendo, entretanto, transferido a função para a pintora Madalena Cabral (COUTO, 1961: 8). À época, chamado de “serviço de extensão escolar”, este departamento trabalhava exclusivamente com crianças, no entanto, ao longo do século XXI, alargou-se mediando todos os tipos de público. Depois do MNAA, foi a vez do Museu Nacional Soares dos Reis formar o seu Serviço de Extensão Escolar, em 1961 (FIGURELLI, 2015: 115-135).

Segue-se, em 1970, o Museu Calouste Gulbenkian. Inicialmente para o público escolar, a partir de 1975, estende o programa de atividades culturais aos idosos. A Fundação Calouste Gulbenkian foi pioneira da dinamização de cursos e formações dirigidas aos profissionais da animação cultural e educação pela arte (*ibidem*).

No entanto, até à década de 1970, os museus não tinham profissionais dedicados exclusivamente à educação. É com o 25 de abril de 1974 que surge uma nova mentalidade. A maior democratização da sociedade pós-Estado Novo, conduziu a novos desejos de acesso à educação e cultura para todos. Os museus eram encarados, cada vez mais, como locais para educar. Por um trabalho mais próximo às comunidades, surgem os museus de tutela municipal. É apenas com o Museu Nacional do Traje, em 1976, através do decreto-lei 863/76 de 23 de dezembro, que surge a primeira lei legislativa portuguesa para os Serviços Educativos. O museu estabelece, assim, a educação como principal atividade (*ibidem*), enquanto “espaço de comunicação”.

Desde os anos 1990s até a atualidade, têm surgido inúmeros departamentos de serviço educativo nos museus, muito deles sendo logo estabelecidos aquando da abertura das suas portas. Muitos deles foram repensados para melhor servir a função educativa à luz de hoje. Em 1967, a Associação Portuguesa de Museologia (APOM) organiza o primeiro seminário sobre Museus e Educação. Até ao recente ano têm se organizado inúmeros encontros nacionais para dialogar o papel educativo no espaço museológico promovidos pela APOM e ICOM-Portugal (*idem*: 115-135).

Não obstante, os Serviços Educativos em Portugal ainda enfrentam desafios. Muitos funcionam com pessoal rotativo, em regime de prestação de serviços, sendo necessário regulamentar a função e dar apoio financeiro para se pensar a educação como função primordial dos museus, como consta na Lei-Quadro dos museus portugueses. Já vai longe a ideia de que o SE é apenas destinado a crianças. Tal como o espaço museológico que é aberto a todos, a equipa de mediadores trabalha com as comunidades e todos os indivíduos, numa gama diversificada de públicos de museu.

3.4.2. O Serviço Educativo na Atualidade

No Diagnóstico aos Serviços Educativos e de Mediação Cultural dos Museus publicado no ano de 2021, em 2020, 9 em cada 10 museus da RPM apresentavam Serviço Educativo. Sendo que 83% dos museus possui serviço próprio da instituição, 8% encontrava-se centralizado na tutela, isto é, em partilha com outros museus. Ainda assim, cerca de 5% dos museus da rede afirmou não possuir SE.

Sobre a profissionalização dentro do SE, 97% dos museus afirma ter pelo menos uma pessoa integrada no quadro. Mais de metade dos museus (56%) também recorre a pessoas sem vínculo ao museu para trabalhar nas áreas educativa e de mediação cultural, sendo que 27% dos museus trabalha com pessoal externo na equipa. 44% dos museus trabalho com pessoal interno no departamento educativo. 3% recorre só a pessoal externo. Ainda assim, 7 em cada 10 museus afirma que o pessoal da área educativa e de mediação cultural desempenha funções cumulativas (69%) com outras no museu²².

Os dados do ano de 2021 demonstram que a secção do Serviço Educativo é já um campo autónomo e individualizado, com pessoal dedicado à função educativa e mediação cultural nos museus portugueses. Contudo, a maioria dos profissionais parece não estar exclusivamente a executar funções na dita secção, ocupando-se com outras tarefas adicionais. O que não é ideal.

Sobre contratos de trabalho, o diagnóstico aos Serviços Educativos e Mediação Cultural demonstra que a maioria dos museus recorre a pessoas sem vínculo ao museu para as áreas educativa e de mediação cultural, evidenciando a precaridade da profissão. Os dados indicam que a maioria trabalha sob regime de prestação de serviços (61%), que corresponde a 320 pessoas, dentro de 525 pessoas sem vínculo ao museu. Há ainda os estagiários (21%) e os voluntários (19%). Sem mencionar os museus que não integram a rede. Informação mais recente, de 2022, indica que a Rede Portuguesa de Museus integra 165 museus (NEVES *et al.*, 2022: 3). Na qual o Museu de Lisboa faz parte. Com 6 profissionais exclusivos do Serviço Educativo, permanentes e vinculados ao museu.

3.5. Indústrias da Cultura

Como afirma Theodor Adorno, as massas são a ideologia da indústria cultural (ADORNO, 2003: 97). O sociólogo alemão tem, claramente, uma visão negativa do tópico, contudo, não podemos deixar de compreender que vivemos numa sociedade capitalista. Quer queiramos, quer não. É um facto que, no séc. XX, os modelos e sistemas de produção e receção culturais e artísticos

²² Cultura Portugal. (2022, outubro 21). *Relatório “Diagnóstico aos Serviços Educativos e de Mediação Cultural dos Museus” da Rede Portuguesa de Museus*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://www.culturaportugal.gov.pt/pt/saber/2021/10/relatorio-servicos-educativos-e-de-mediacao-cultural/>

alteraram-se e tiveram de submeter-se às leis do mercado, associando-se a mecanismos de visibilidade (HONRADO, 2007: 18). Se esta é a nossa sociedade, há que saber trabalhar com ela!

No ramo da Sociologia da Cultura, a conceção de públicos explica-se através de 2 conceções sócio-históricas da cultura e sua relação com os “mercados”: o paradigma francês (hierarquização simbólica e social) e o paradigma anglo-saxónico. Foco no último, caracterizado pela dimensão industrial e mediática. Apesar da conceção mercantil, é simultaneamente filantrópica, funcional nos planos económico e social (SANTOS, 2003: 155). Ao contrário de P. Bourdieu, unem-se cada vez mais esforços para dessacralizar e desindividualizar a cultura, permitindo o acesso democratizado. Num trabalho em rede com outras instituições, a oferta cultural será sempre mais rica e atrairá uma diversidade de públicos superior, assente na ideia de comunidade defendida pela Nova Museologia.

De acordo com a definição do ICOM, o museu é uma instituição sem fins lucrativos. Mesmo assim, a oferta de propostas culturais deve, sim, integrar-se em estratégias da sociedade de consumo, como evidencia J. M. Paquete de Oliveira: “a cultura como um produto *nobre* não se pode promiscuir com os objetos de pura comercialização” (OLIVEIRA, 2003: 148). É o que Maria de Lourdes Lima dos Santos caracteriza de “jogo ambivalente de distanciamento e aproximação à economia” (SANTOS, 1998: 307). É óbvio que as questões monetárias também são relevantes, até porque a constituição de novos públicos vai certamente reduzir a dependência de subsídios e apoios públicos, bem como promover a democratização cultural (SANTOS, 1998: 307).

3.6. Políticas Culturais: Democracia e Educação

É em França, com André Malraux e a criação do Ministério dos Assuntos Culturais, que se pode, efetivamente, falar em políticas culturais no Ocidente. Num modelo de democratização cultural, o objetivo passava pela preservação, difusão e acesso ao património cultural a todos os cidadãos franceses. Bem como o estímulo à criação artística dentro dos cânones da civilização francesa e ocidental. Demasiado elitista e centralizador, o ano de 1968 vai pôr em causa este paradigma (RUBIM, 2010: 250-251).

Por uma definição ampla de cultura, promove-se a descentralização e a diversidade, onde a cultura e o quotidiano se interligam, no sentido de democracia cultural, com a ajuda de financiamentos entre autoridades locais (RUBIM, 2010: 252).

As políticas culturais passam a fazer parte da agenda política internacional para a cultura. Destaca-se o trabalho desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Integradas nos domínios nacional, local, regional e global, promove-se uma ideologia “glocal”. Sem esquecer a igual variedade e importância dos agentes culturais que promovem esta diversidade. Conjugam-se as políticas culturais e as políticas de comunicações para se falar da “glocalização” do mundo. Na contemporaneidade, já não se pretende o desenvolvimento de uma cultura legitimada, nem o tratamento da cultura como mercadoria. Quer-se redefinir, afirmar e legitimar a sua centralidade, que enriquece a humanidade pela diversidade cultural de todas as sociedades do mundo (RUBIM, 2010: 252-267).

A cultura é vista enquanto um exercício de cidadania que promove o acesso, participação e expressão das populações. Os municípios são encarados como agentes de descentralização, fundamental para a democratização cultural e formação dos públicos. A cargo das autarquias e do desenvolvimento dos serviços educativos, que trabalham a receção cultural, na captação, qualificação e alargamento dos públicos aos equipamentos e eventos culturais (GOMES, 2010: 116-117). A política cultural é, de forma sucinta, o poder de definir objetivos, de mobilizar meios e de alcançar resultados (LOPES, 2003a: 8). Como tal, conjugam política, cultura e poder. Devendo ser centrais na defesa da identidade e memória nacional em sociedades cada vez mais mercantilizadas (LOPES, 2003a: 52-63). Liberdade e cidadania são as suas duas máximas (LOPES, 2007: 59).

João Teixeira Lopes defende que as obras culturais não podem mais ser vista como simples mercadoria, pelo mero facto de estarem sujeitas a modificações entre oferta e procura. Ainda assim, a cultura faz parte de um mercado que é protegido, regulado e tutelado por poderes públicos (LOPES, 2003a: 8-9).

Em vista uma adequada funcionalidade, há que mobilizar recursos. Não só investimentos públicos, mas também privados. Em primeiro lugar, cabe ao Estado intervir e regular estas políticas (LOPES, 2007: 60). Os técnicos especializados; os ditos mediadores culturais, presentes em serviços educativos de museus, são um exemplo, que ajudam a abolir a “aura” inacessível da arte referida por Walter Benjamin, promovendo a democracia. No entanto, outros locais de aprendizagem por excelência, nomeadamente as escolas, têm de se mobilizar, num trabalho em rede com os espaços museológicos, de modo a cumprirem as funções plenas a que se propõem pela democracia e acessos (LOPES, 2003a: 10). Os vários autores assumem que nos encontramos na terceira geração das políticas culturais, onde os papéis de consumo e receção se mesclam. Com

o envolvimento do público alargam-se os capitais escolar e social, pois é ele que legitima a existência de tais políticas (LOPES, 2003a: 49-56).

João Teixeira Lopes enumera algumas experiências, que considera emancipatórias, para a democracia cultural:

1. “Recusa de usos hierarquizados e hierarquizantes, classificatórios e estigmatizantes da cultura como violência simbólica”;
2. A cultura, enquanto serviço público centrado na liberdade, é um direito na democracia cultural;
3. Criação de bens e obras culturais, distribuição e receção (democratização do campo da produção cultural): permitir o acesso a formas culturais de todas as camadas sociais, através de instrumentos estético-cognitivos para a sua descodificação e fruição, promovendo aproximação empática e participação, em vista a intervenção autónoma na criação (Lopes desenvolve este ponto, a partir de um artigo de José Madureira Pinto, publicado em 1994);
4. A formação de públicos é central na democracia cultural (recusa do conceito de público no singular);
5. Novos profissionais da área de mediação cultural: processo dinâmico de comunicação entre instituições e os seus públicos; facilitar a familiarização com a obra de arte; fomentar pontos de vistas diferentes no contacto com a obra de arte e suas apropriações. (LOPES, 2010: 59-60)

Segundo Lopes, há que desenvolver um carácter autónomo na relação com a cultura. Por um lado, os novos intermediários culturais devem recuperar um perfil intelectual, reflexivo e crítico, ao mesmo tempo que se promova “livre-acesso” ao espaço público democratizado (LOPES, 2010: 60), só assim a arte pode fornecer o espaço para a reflexividade crítica correlacionada com missões pedagógicas. As políticas culturais precisam, portanto, de abarcar receção, públicos e comunidade(s). A receção cultural, refere Idalina Conde, relaciona instrumentalização com emancipação. De um lado, pode ser vista enquanto fator legitimador das instituições e artistas e, por outro, promover a formação de públicos e um sentimento de empoderamento dos mesmos (CONDE, 2010: 123-126).

No fundo, todos saem a ganhar com o investimento na cultura. Citando Conde: “o investimento cultural gera externalidades positivas, benefícios para a sociedade, como o da literacia, além do retorno interno pelos seus mercados e públicos” (*idem*: 124).

Organizações como a UNESCO, o ICOM e o MINOM (Movimento Internacional para uma Nova Museologia) representam os esforços em prol de uma museologia comprometida com a sociedade. É em 1971, na 9ª Conferência Geral de Museus, que o ICOM destaca que os museus devem promover “a educação e a transmissão de informação e do conhecimento, por todos os meios disponíveis”.

Em 2015, a UNESCO, na sua Recomendação de Museus e Coleções, refere novamente a função educativa, no ponto 12:

“A educação é outra função primordial dos museus. Os museus dedicam-se à educação formal, não formal e continuada, por meio do desenvolvimento e da transmissão do conhecimento, e de programas educacionais e pedagógicos, em parceria com outras instituições educacionais, em especial com as escolas. Os programas educacionais nos museus contribuem principalmente para a educação de públicos variados sobre os temas relacionados às suas coleções e à vida cívica, bem como para a ampliação da consciência sobre a importância da preservação do património e a promoção da criatividade. Os museus podem também proporcionar conhecimento e experiências que contribuam para a compreensão de questões sociais afins.”²³

A educação é a principal prioridade da UNESCO, encarada como um direito humano básico e o pilar para a paz e o desenvolvimento dos povos. Assente em quatro pilares (“aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; aprender a viver juntos”; “aprender a ser”) apresentados no relatório de 1999 sobre a Educação para o século XXI, promove o desenvolvimento cognitivo e social dos seres humanos (PRIMO, SOTO, 2022: 10-11).

²³ Cátedra UNESCO (2015, novembro 20). *Recomendação Museus e Coleções 2015*. Universidade Lusófona. Obtido em agosto 1, 2023, de: <http://catedraunesco.ulusofona.pt/recomendacao-museus-e-colecoes-2015/>

3.6.1. Carta do Porto Santo (2021)

Entretanto, no contexto da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia e no decurso da conferência “Da democratização à democracia cultural: repensar instituições e práticas”, realizada em Porto Santo, nos dias 27 e 28 de abril de 2021, foi apresentada a Carta do Porto Santo²⁴.

De modo a promover a democracia cultural na Europa, através de políticas culturais e educativas, os seus princípios e recomendações baseiam-se em pensamento colaborativo com a finalidade de criar uma Europa mais plural, inclusiva e segura (*Carta do Porto Santo*, 2021: 2-3).

A Cultura é assim entendida no plural que, por meio de um conjunto de sistemas simbólicos, dá sentido à experiência pessoal e coletiva. É com esta intenção de aproximar o público ao património cultural que se visa a democratização cultural. Paradigma criado no final dos anos 1950 e que ganha relevo na década de 1980. Indo contra as conceções de Adorno acerca da indústria da cultura e tentando ultrapassar a noção de sociedade hierarquizada que Bourdieu testemunha, almeja-se olhar os consumidores enquanto cidadãos, permitindo o acesso à cultura por parte de toda a sociedade. Para isso, é preciso criar condições de modo a incluir os diferentes grupos sociais, no que se defende ser o deslocamento da relação de *consumo* para uma relação de *comprometimento* (*idem*: 5-7) também implementada na Nova Museologia.

Dentro das políticas culturais, é preciso constar a educação. As instituições fazem parte do território educativo, tal como as escolas são centros culturais. Como se afirma na Carta do Porto Santo, através do acesso às manifestações culturais, onde obviamente os museus estão incluídos, pretende-se que os indivíduos “desenvolvam a criatividade e a imaginação, a sensibilidade estética e o pensamento crítico” participando ativamente, pois a educação, nas suas vertentes formal, informal ou não-formal (caso dos museus), “é o laboratório da democracia” (*idem*: 10). Compete, portanto, às organizações culturais e educativas, promover a articulação de ações e projetos entre ambas, de modo estruturante e contínuo (*idem*: 12).

Na atualidade, verifica-se uma mudança de discurso da antiga democratização da oferta cultural para a democratização da *procura cultural*. Devido ao alargamento dos acessos e do aumento e qualificação dos públicos, denotam-se novas preocupações políticas. Para além de

²⁴ Cultura Portugal. (2021, maio 10). *Carta do Porto Santo*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://www.culturaportugal.gov.pt/pt/saber/2021/05/carta-do-porto-santo/>

políticas articuladas entre os Ministérios da Educação e da Cultura para implementar educação artística nos currículos escolares regulares, há uma outra linha de ação: o estímulo à criação de serviços educativos para desenvolver atividades de mediação entre as populações e o património cultural (LOURENÇO, 2010: 237-238), promovendo a educação em ambiente museológico.

3.7. Museus e Educação

Aquando da definição de museu, e reiterada na mais recente reformulação de 2022, os museus têm como objetivo basilar a educação. Segundo a Lei-Quadro dos Museus Portugueses, apresentada em Diário da República no ano de 2004, a educação está patente nas sete funções museológicas (Estudos e investigação; Incorporação; Inventário e documentação; Conservação; Segurança; Interpretação e exposição; Educação)²⁵.

A secção VIII do referido documento, diga-se os artigos 42º e 43º, determina o desenvolvimento sistemático de programas de mediação cultural e atividades educativas que contribuam para o acesso ao património cultural e às manifestações culturais. Ora, esta incumbência compete precisamente ao Serviço Educativo, cuja atividade visa promover a educação permanente, a participação das comunidades e o aumento e a diversificação dos públicos. As políticas públicas incluem a família, juventude, apoio às pessoas com deficiência, turismo e combate à exclusão social²⁶. Pelo menos, desde a conferência do ICOM no Rio de Janeiro (1958) que a função educativa dos museus tem vindo a ser destacada. Em 2015, na Conferência-Geral da UNESCO abordou-se também a função social dos museus.

O propósito dos Departamentos Educativos é promover a cultura enquanto comunicação e instrumento de cidadania e integração social (MENDES, 2013: 39-40). Posto isto, deve orientar-se para desenvolver a imaginação, compreensão e aumentar o prazer de todos os cidadãos (FLEMING, 2002: 25). Há que compreender que o Serviço Educativo é o mediador do museu (CASTRO, PAIVA, 2022: 56). Enquanto mediador deve procurar que visitante se reconheça e identifique no contacto com o acervo exposto. O seu papel é “questionar, incitar ao diálogo, despertar a curiosidade e o encantamento” pelo contacto direto com os objetos, estabelecendo uma

²⁵ Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto, (2004). *Aprova a Lei-Quadro dos Museus Portugueses*. Diário Da República, n.º 195. 1ª Série – A. P. 5380.

²⁶ Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto, (2004). *Aprova a Lei-Quadro dos Museus Portugueses*. Diário Da República, n.º 195. 1ª Série – A. P. 5384.

relação de cumplicidade com o público (CAIADO, 2002: 35). Incitando ao diálogo e proporcionando espaço para afetividade, está ao mesmo tempo a funcionar enquanto regulador de valores socioculturais, tais como a tolerância e a democracia (CASTRO, PAIVA, 2022: 56).

3.7.1. Educação Patrimonial: Para Quê?

Nos termos da Lei de Bases do Património Cultural, este é constituído por todos os bens que, sendo testemunhos com valor de civilização ou de cultura portadores de interesse cultural relevante, devem ser objeto de especial proteção e valorização²⁷.

Com a mudança de paradigma do que é o museu (iniciada nos anos 1960s), e em virtude dos inovadores princípios defendidos pela Nova Museologia, mais centrada no visitante e na comunidade, a dinamização cultural, comunicação e educação foram áreas que se vieram a aprimorar.

Foi devido ao seu potencial educativo que se desenvolveu a chamada educação patrimonial, que “visa promover o conhecimento, a valorização e a salvaguarda de bens patrimoniais, estabelecendo uma mediação entre a sociedade e o seu objeto de estudo – o património” e, assim, contribuir, de forma ativa, para o desenvolvimento sociocultural e económico da sociedade. Associado à história, memória e identidade, permite estabelecer uma ligação entre passado, presente e futuro (MENDES, 2013: 261-265). Nas palavras de Umberto Eco: “é a memória do passado que nos diz porque somos aquilo que somos e nos confere a nossa identidade” (MENDES, 2013: 195).

O património cultural na educação afigura-se como um importante meio de consolidação e concretização da aprendizagem, tornando-a menos “livresca” e mais viva, no tocante a áreas como a História, História da Arte, Arqueologia, entre outras (MENDES, 2013: 199). Recordemos o percurso “Lisboa Medieval” promovido pelo Museu de Lisboa, aos alunos de 3º Ciclo, no âmbito da disciplina de História, que lhes proporcionou uma perspetiva bem mais “real” de conceitos abstratos, através do ensino *in situ*, como complemento aos conceitos teóricos abordados em aula.

²⁷ Lei nº 107/2001 de 8 de setembro, (2001). *Estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural*. Diário Da República, n.º 209. 1ª Série – A. P. 5808.

J. Amado Mendes salienta precisamente esse facto ao referir a importância das visitas de estudo a alunos dos vários graus de ensino que, quando bem elaboradas, permitem sensibilizar para bens culturais de natureza muito diversa. Para além disso, promover a realização de trabalhos, em contexto escolar, sobre elementos patrimoniais, é igualmente uma forma de consolidar essas aprendizagens (MENDES, 2013: 200). De novo, sirvo-me de um exemplo do meu estágio: a atividade “Embalagens e mais embalagens!”, com os alunos da Escola Básica do Beato, ao lado da Manutenção Militar. Não só proporcionou a tal aprendizagem não-livresca, bem como despertou para a importância do património, neste caso industrial. E, mais importante foi incentivada, após a conclusão da atividade, a continuação do trabalho em sala de aula, para uma futura exposição na fábrica, no sentido em que a aprendizagem continua fora das portas do museu e no futuro.

3.7.2. Educação Patrimonial: Porquê?

O património cultural representa, de facto, uma “íntima relação (...) entre a teoria e a prática” (MENDES, 2013: 200). Mendes defende que, para uma eficaz valorização e para a prestação de um correto serviço à comunidade, é preciso maior investimento a nível de educação formal (escola), não-formal (aprendizagem ao longo da vida) e informal (MENDES, 2013: 261). Os museus constam na vertente não-formal. Nessa via de pensamento, aponta os principais motivos para investir na educação patrimonial:

Culturais – sociedade multicultural (educação ligada a valores de inclusão e tolerância);

Identitários – património como meio de reforçar a cidadania e a identidade dos grupos sociais;

Reconhecimento e gratidão para com os antepassados;

Turismo – turismo cultural;

Desenvolvimento – transformação dos recursos em produtos turísticos (com a incorporação de património cultural) (MENDES, 2013: 266)

A verdade é que muitos museus têm apostado em estratégias inovadoras para transmitir conhecimentos, baseados em princípios práticos (“hands-on”) e tecnológicos (MENDES, 2013: 26), pense-se no caso dos museus comunitários, museus de ar livre e ecomuseus, que é exemplo o

Portugal do Pequenitos (Coimbra). Ou nos museus interativos de ciência e técnica, como o Pavilhão do Conhecimento (Lisboa) ou o Exploratório Centro de Ciência Viva (Coimbra). Ou na coleção visitável do Núcleo Arqueológico da Rua dos Correeiros (NARC) que faz um excelente uso das tecnologias. Há até museus totalmente virtuais, sem um local físico, a título de exemplo: Museu da Pessoa ou o Museu Virtual da Educação.

O futuro da educação patrimonial promovida pelos museus já não representa o antigo conceito de museu para elites que tinham de antemão sensibilidade para a fruição. O serviço educativo representa o novo paradigma de museu aberto para todos, cujas massas são agora o público-alvo, promovendo essa sensibilidade para aspetos estéticos e históricos, mas também artísticos, simbólicos, cognitivos, nacionais, sociais e até económicos (MENDES, 2013: 161-198).

José Amado Mendes elenca os principais motivos para a mudança de mentalidade face ao poder educativo dos museus:

Científico – o progresso de disciplinas como a História, Etnografia e Psicologia;

Pedagógico – a nova conceção da educação permanente e para todos;

Didático – maior diversidade de processos, métodos e estratégias educativas;

Tecnológico e Civilizacional – o impacto das novas tecnologias enquanto instrumentos de comunicação em museus e de maior valorização dos acervos; os museus tornam-se, ao mesmo tempo, centros de educação e lazer, experimentação e estudo, sociabilidade e até de espetáculos (*idem*: 39-40).

Sobre o último ponto, pense-se na já mencionada Companhia de Teatro Nós do Museu de Lisboa ou as diversas iniciativas culturais que o dito museu acolhe, desde sessões de cinema, concertos, peças de teatro, DJs, entre outras. Ou as apostas tecnológicas como a criação de um perfil no Tinder para o ex-escravo Caius Heius Primus, responsável por modificações arquitetónicas no Teatro Romano de Lisboa, por ocasião do Dia dos Namorados!

Neste sentido, os serviços educativos têm vindo a repensar estratégias para alcançar toda a população, individual ou coletiva, através da produção de materiais em vista diferentes segmentos de público. Para além da função científica, conservadora e artística, o museu tem uma missão educativa e social (*idem*: 40-41).

É incontestável a adesão superior do público escolar ao museu. Até porque foi a partir do trabalho com os alunos da escola que os Serviços Educativos se formaram em Portugal. No entanto, é preciso sublinhar a necessidade de uma reavaliação dessa relação entre o museu e a escola. Os museus não podem ver a escola enquanto um público garantido, nem a escola pode ver os museus como locais para saídas pontuais, sem se preocupar com a promoção do conhecimento. O SE deve encarar a escola como oportunidade de aproximação à comunidade efetuando um trabalho de mediação e sensibilização entre as populações e os espaços da cultura e das artes (LOURENÇO, 2010: 241).

3.7.3. O Contexto na aprendizagem

John Falk e Lynn Dierking referem que a aprendizagem se baseia, em grande medida, no contexto. Aprender passa pela interação de três principais contextos: pessoal, sociocultural e físico. Os autores salientam um outro: o tempo. Na medida em que o conhecimento é um processo cumulativo a longo prazo e de criação de conexões (FALK, DIERKING, 2000: 10-12).

O museu, à partida, é uma atividade de motivação intrínseca, isto é, o visitante obtém prazer na experiência *per se*. Ou seja, é por existir interesse que alguém se dirige a esse espaço. A partir deste sentimento, gera-se ação. Por seu turno, ele é acionado por dimensões emocionais. Como já mencionado, a aprendizagem ocorre quando se conjugam os sentidos físico e emocional. Basta pensar em Freud, que defendia a impossibilidade de gerar memórias sem a componente afetiva, e, no facto dos museus serem considerados espaço de memória. Assim, o museu e suas exposições devem proporcionar desafio intelectual, físico e emocional. Na ação gera-se uma “experiência de fluxo” que a torna mais prazerosa e a eventual vontade de repetir (*idem*: 17-25). A memória vai influenciar as nossas experiências e escolhas futuras (por exemplo, de visitar, ou não, determinado museu). É ela que, através da inteligência gerada por acontecimentos passados, responde a novas situações. Falk e Dierking defendem que a aprendizagem deve ser entendida “como expansão gradual e consolidação de construções mentais passadas.” (*idem*: 29).

Jean Piaget, que se dedica especialmente aos processos de desenvolvimento cognitivo das crianças, salienta a assimilação como fator preponderante na aprendizagem. Quando assimilamos, interpretamos o mundo exterior através do espectro da nossa herança, construindo conhecimento ou reforçando ideias antigas (*idem*: 29-30). A criança só interioriza esquemas de ação relativos a

operações concretas e de cooperação, quando primeiro desenvolve esquemas socio-motores, pela construção de relações semióticas do pensamento (PIAGET, 1997: 135).

De acordo com o psicólogo suíço, a cognição na criança ocorre do *concreto* para o *abstrato*. Por outras palavras, em primeiro lugar, compreende objetos visíveis do seu mundo, e só depois é capaz de desenvolver conceitos abstratos como a intenção, a motivação e o tempo. Por seu turno, o adolescente já é dotado de “metacognição”, isto é, consegue pensar sobre pensar, saindo de si próprio e interrogar-se sobre o que os outros pensam (colocar-se no lugar do outro) (*idem*: 29-30).

Em função disso, as atividades desenvolvidas pelo Museu de Lisboa iam ao encontro dessas diferenças. Para adolescentes do Ensino Secundário, os percursos por locais emblemáticos da cidade, como o caso do “Lisboa Medieval” ou o “Passeio em *Felicitas Iulia Olisipo*”, proporcionavam diálogo sobre conceitos abstratos da disciplina de História, relacionados com a observação de edifícios e vestígios arqueológicos apresentados em contextos específicos. Para as crianças, dava-se mais importância à aprendizagem com o objeto. A atividade “Embalagens e mais embalagens!” permitiu conversar sobre património industrial através da relação e criação de embalagens de bolachas que são tão familiares a estas faixas etárias, tomando em atenção algo conhecido do seu universo.

Contexto pessoal:

A aprendizagem é motivação pessoal, satisfação emocional e recompensa pessoal. Os autores salientam duas condições primordiais para se aprender: Motivação; Interesse, afeto e fluxo. Em ambiente encorajador, durante a realização de uma atividade, os participantes estão livres de ansiedade e constrangimentos, podendo escolher e controlar a aprendizagem através de desafios adequados às suas capacidades. No fundo, é como já foi reiterado, o visitante não vem como “tábua rasa” ao museu. As suas vivências passadas, interesses, competências e valores influenciam a aprendizagem e o usufruto do momento (*idem*: 32).

Contexto sociocultural:

O humano é um ser individual inserido numa sociedade. Aprender é uma experiência coletiva. Qualquer visita a museu representa uma conversa cultural específica que é socialmente mediada (*idem*: 50-51).

Já Piaget sublinhava que a dimensão cognitiva é inseparável da componente afetiva, quando se trata do desenvolvimento do indivíduo (PIAGET, 1997: 140). Pela troca social, a pessoa (Piaget refere apenas a criança, mas é preciso extrapolar para todas as faixas etárias), desenvolve competências sociais e emocionais (numa altura que se refere tanto a inteligência emocional). A aprendizagem em conjunto despoleta, assim, “reações cognitivas, lúdicas, afetivas, sociais e morais” (PIAGET, 1997: 115).

Contexto físico:

Para além de mediada socialmente, é “situada” num contexto físico, pelo que a aprendizagem é influenciada pela perceção do espaço (FALK, DIERKING, 2000: 65).

Por exemplo, um vestígio arqueológico como as ruínas do Museu de Lisboa – Teatro Romano, pode, à primeira vista, representar uma grande interrogação por parte do observador. Ainda mais se se tratar de uma criança, que tem dificuldade em compreender conceitos abstratos. A questão passa por: como despoletar interesse para um espaço “destruído”? Está claro, que adultos sensíveis ao património cultural, arquitetónico e histórico não necessitam de qualquer tipo de apoio para perceber que estão perante uma obra-prima valiosa da Antiguidade. Porém, para visitantes de faixas etárias menores, a via para a compreensão é a emocional. Surge então o papel imprescindível do mediador cultural (profissional do Serviço Educativo) que, pela emoção e através de um formato de narrativa/história, alerta para a importância de tal achado na cidade.

Segundo Falk & Dierking, para a efetiva aprendizagem no museu, há que ter em conta oito fatores, inseridos nos contextos pessoal, sociocultural e físico, a que os autores designaram de “Modelo Contextual de Aprendizagem”. E são os seguintes:

Contexto pessoal

1. Motivação e expectativas
2. Conhecimento prévio, interesses e convicções/crenças
3. Escolha e controlo

Contexto sociocultural

4. Mediação de grupo
5. Mediação facilitada por outros

Contexto físico

6. Orientação e organizadores
7. Design
8. Eventos e experiências de reforço fora do museu (*idem*: 148)

3.8.4. Aprendizagem consoante o público

George E. Hein, especialista em museus e educação, debruça-se sobre os grupos específicos de visitantes para refletir relativamente à melhor abordagem, de modo a estimular a máxima retenção de conhecimentos e aprendizagem aquando de uma visita, ciente de que todos os aspetos do espaço museológico afetam a experiência e aprendizagem do visitante: luz, temperatura, cor, som, organização das salas, arquitetura do espaço, elementos interativos, a quantidade de visitantes aquando da visita (HEIN, 2000: 137).

Crianças:

As crianças tornam-se mais interessadas em museus se houver dispositivos interativos; cria sentido de propósito. Estes grupos podem não se recordar da informação exposta, mas relembrar-se-ão do que fizeram, daí a necessidade da prática.

Segundo Piaget, as brincadeiras permitem às crianças criar o seu sentido do mundo. Pelo que, jogos contribuem para o desenvolvimento cognitivo, principalmente as atividades que promovam a imaginação pela relação emocional, intelectual e social (*idem*: 142-143) com o acervo. O “Natal Artístico” é exemplo paradigmático. O psicólogo suíço já apontava para a necessidade de desenvolver as capacidades cognitivas/emocionais e físicas, encarando a criança enquanto “ser vivo, que reage, se transforma e se desenvolve mentalmente, segundo leis tão complexas como as do seu organismo físico.” (PIAGET, 2020: 181).

Adultos:

Os adultos encaram os museus como locais para aquisição de conhecimentos. Para este público, possuidor de conhecimentos e experiências prévias, é necessário estabelecer ligações com esse passado (HEIN, 2000: 145). Já se referiu a partilha de competências e vivências na visita orientada com um grupo sénior à exposição “Os Loucos Anos 20” do Museu de Lisboa. E acrescento a nova exposição de curta duração “*Vita prima. Santo António em Portugal*”, inaugurada no dia 24 de junho, que dispõe ecrãs com reportagens a senhoras idosas e a sua relação

com o santo, que permite a identificação do público de faixas etárias superiores com memórias passadas e presentes.

Famílias:

As famílias que visitam museus são compostas por indivíduos multigeracionais. Na “aprendizagem em grupo” há a partilha de conhecimentos, valores e experiências comuns, sendo necessário apela ao sentido da história pessoal. Criar significados baseados em experiências passadas, conhecimento prévio e cultura.

Grupos culturais:

A herança cultural influencia a visita ao museu.

Relembremos a visita ao Museu de Lisboa - Palácio Pimenta de uma turma composta, na sua maioria, por alunos internacionais. Apesar de evidenciarem menor identificação com a cidade, foram os que demonstraram maior interesse em conhecer a história e locais emblemáticos.

A diversidade cultural está cada vez mais presente nos museus e é importante, as exposições irem ao encontro desses segmentos da população. De facto, são cruciais para a angariação de outros e novos visitantes que os museus tanto ambicionam. Em simultâneo, devem atrair o público local para outras temáticas e perspectivas da História (*idem*: 145-148). Foi o caso do percurso “Lisboa Africana”, composto por vários tipos de públicos: de jovens a adultos e séniores, portugueses e estrangeiros. O Museu de Lisboa colaborou, novamente, com a Associação Batoto Yetu Portugal, para dinamizar uma conversa sobre espiritualidades e religiões no âmbito da nova exposição temporária sobre a infância e juventude de Santo António, cruzando o Catolicismo e o Candomblé. Abre-se, assim, uma maior vastidão cultural para promover conhecimentos inéditos e inclusão social.

Perry argumenta que, para uma visita ao museu resultar em aprendizagem, tem de incluir seis fatores:

- 1- Curiosidade: o visitante é surpreendido e intriga-se;
- 2- Confiança: o visitante tem sentimentos de competência;
- 3- Desafio: o visitante compreende que há um trabalho necessário;
- 4- Controlo: o visitante tem sentido de autodeterminação e controlo;

- 5- Jogo: o visitante experiencia prazer sensorial e brincadeira;
- 6- Comunicação: o visitante envolve-se em interações sociais significativas.” (PERRY, 1992: 9 *apud* HEIN, 2000: 151-152)

Sobre a “confiança” (ponto 2) enquanto fator gerador de aprendizagem, evoco novamente Maria de Lourdes Lima dos Santos: “será muito difícil suscitar as pretendidas participação e fruição culturais se se insistir em devolver aos grupos sociais delas afastados a condição de não-competência e ignorância.” (SANTOS, 1998: 324-325).

Estabelecidos os seis fatores de aprendizagem, Falk e Dierking elencam o que os museus fomentam com essa nova aquisição de conhecimentos:

- 1- “Os museus tornam conteúdos e ideias acessíveis, facilitando “conexões” intelectuais e unindo factos dispersos, ideias e sentimentos;
- 2- Os museus afetam valores e atitudes, por exemplo, facilitando à-vontade com diferenças culturais ou desenvolvendo ética ambiental;
- 3- Os museus promovem identidade cultural, comunicativa e familiar;
- 4- Os museus fomentam o interesse e curiosidade do visitante, inspirando autoconfiança e motivação para buscar aprendizagem futura e decisões sobre a sua vida;
- 5- Os museus influenciam o modo de pensar dos visitantes e do seu mundo.” (FALK, DIERKING, 1995: 20-21 *apud* HEIN, 2000: 151)

A partir daí, os visitantes constroem o seu significado, muito pessoal, do que veem, tocam e manipulam, segundo os conhecimentos que possuem de antemão. Se os museus desejam gerar aprendizagem têm de ir ao encontro das necessidades dos seus públicos (HEIN, 2000: 152-153).

3.7.5. Por uma aprendizagem ativa e cooperativa

Eilean Hooper-Greenhill, uma das maiores especialistas em museus e educação, reforça a importância do estímulo físico enquanto instrumento para a aquisição de aprendizagens e conhecimentos em espaços museológicos, no sentido de formar visitantes ativos. A autora defende que é preciso tornar a aprendizagem menos cognitiva, e mais experimental, apelando ao universo emocional. Ao visitar um museu, ambiciona-se que o visitante reflita sobre o acervo, questione-se e construa a sua própria visão sobre o passado em vista a aplicação no presente (HOOPER-GREENHILL, 2009: 3-4), contribuindo para a construção da sua identidade individual. Hooper-

Greenhill acredita que a aprendizagem efetiva só se gera pela experiência e o museu é o local ideal para esse tipo de educação (*idem*: 37).

Saliente-se que, muitas vezes, a função educativa dos museus não passa pela aquisição de novos factos, mas, por outro lado, por dar novas perspetivas a conhecimento já adquiridos (*idem*: 34-35). Fazer pensar sobre informação que consideramos imutável. A título de exemplo, refiro o mais recente percurso “Lisboa Africana” do Museu de Lisboa, cujo objetivo prende-se, exatamente, com a “descolonização das mentes”, ao dar uma nova perspetiva sobre a História de Portugal e seus intervenientes, questionando princípios imperiais e conservadores, ao mesmo tempo que se alerta para as vivências das ditas “minorias” numa mensagem de tolerância, respeito e inclusão social.

Hooper-Greenhill aponta que a verdadeira aprendizagem só se efetua através da experiência na sua dimensão performativa (*idem*: 37). A eficácia deste método abrange todos os grupos etários, contudo, tem vindo a ser mais explorado com crianças nas diversas atividades propostas pelos museus, cujo Museu de Lisboa não é exceção. João Teixeira Lopes partilha da mesma opinião, ao defender o abandono da “estrita racionalidade argumentativa”, e a crescente importância da performatividade e expressividade, principalmente corporal (LOPES, 2007: 106-107). A execução e sucesso de qualquer proposta implica a participação. Ao envolver-se numa tarefa específica criam-se audiências ativas que, usando as emoções e a imaginação, constroem sentidos e aumentam a sua autoestima (*idem*: 171). Refira-se, por exemplo, as férias escolares promovidas pelo ML (“Natal Artístico”), cujas tarefas promovidas em grupo permitiram maior envolvimento de todos os participantes. Ao longo dessa semana, testemunhei a melhoria das relações interpessoais e o aumento da confiança de algumas crianças que, com o passar dos dias, colaboravam de forma ativa para o sucesso das propostas. As crianças davam-se a conhecer como também se ficavam a conhecer melhor.

No entanto, como referi em cima, este tipo de aprendizagem prática também funciona com adultos. Relembremos a atividade “*Garum*, que delícia!”, pensada para famílias com crianças, cujo público aderente fora, ao contrário do expectável, na sua maioria, adulto. É evidente a relevância e pertinência destas iniciativas que funcionam para fomentar novos conhecimentos a público de faixas etárias superiores, permitindo aprender através da experiência prática e promovendo relações afetivas entre todos. A verdade é que a dimensão corporal e prática das atividades funciona para todas as idades (*idem*: 172).

De qualquer forma, focando no público infantil e jovem, é fundamental que a visita ao museu seja divertida. Como Hooper-Greenhill afirma, somente a partir do prazer se retêm factos, desenvolvem competências e a autoestima é trabalhada. Perante a presença num espaço desconhecido (o museu), a concentração em determinada atividade permite estimular as mentes para gerar novas ideias (HOOPER-GREENHILL, 2009: 171).

Hooper-Greenhill aponta que as atividades desenvolvidas em museus se ligam a vivências específicas e às culturas, levantando questões de ética e inclusão social (*idem*: 180). Ora, no decorrer do estágio no Museu de Lisboa testemunhei isso mesmo. Refiro dois momentos distintos. Um deles fora a visita orientada ao Teatro Romano a um grupo do Ensino Básico que levantou questões sobre a relação entre a escravatura na Antiguidade e a cor da pele. A pergunta foi importante para desmistificar ideias preconcebidas que podem ter influência na construção da identidade e autoestima da criança. Um pensamento incorreto que foi prontamente corrigido pelo mediador do SE. Ainda sobre a escravatura na Época Romana, houve uma outra visita orientada ao Palácio Pimenta que desencadeou questões por parte de um aluno ao observar as lápides pertencentes a escravos. O estudante questionara-se o motivo para um indivíduo do mais baixo estatuto da sociedade ter direito a uma pedra tumular. De novo, o momento foi pertinente para compreender as crianças que a escravatura na Antiguidade era muito distinta daquela praticada pelos Portugueses à época dos Descobrimentos. Na Roma Antiga, os escravos eram vistos de forma diferente podendo comprar a sua liberdade e tornarem-se senhores de altos cargos, exemplo disso fora precisamente o ex-escravo que mandara reconstruir parte do Teatro Romano de *Olisipo*.

Para além de questões de ordem moral, experiências desafiantes, potencialmente causadoras de apreensão ou receio, permitem tornar as crianças mais resilientes e aptas a resolver problemas com o apoio do grupo e professores (*idem*: 180). Quando uma turma da Escola do Beato visitou a Manutenção Militar, uma das crianças sentiu certa inquietação ao subir as escadas da antiga fábrica. Não obstante, foi auxiliada pela mediadora e conseguiu superar o medo, conhecendo um pouco melhor das suas próprias capacidades e potencialidades.

Também no trabalho com os alunos na atividade “Eu, cidadão”, em que foram convidados a realizar cartazes sobre valores morais que considerassem importantes na sociedade, a tarefa em grupo permitiu resolver problemas e debater pontos de vista, estimulando o sentido crítico e de tolerância perante ideias distintas. O respeito pelo outro permite assim a criação de laços afetivos entre os estudantes nessa partilha de experiências pessoais (*idem*: 186). Os museus tornam-se os

parceiros exteriores da escola na promoção da criatividade e espírito crítico cuja aprendizagem e desenvolvimento potencial são feitos a partir de prazer, entusiasmo e curiosidade.

A importância de trabalhar em equipa, no sentido de ouvir o outro, questionar, discutir e resolver problemas em conjunto permite a construção ativa de sentido e a tomada de responsabilidade pela aprendizagem, principalmente para os alunos mais adeptos de ensinamentos práticos (*idem*: 184-185). Esta ideia de autonomia fora já explorada por Jean Piaget, ao afirmar que a mesma contribui para desenvolver a personalidade e o espírito de solidariedade na cooperação com os outros (PIAGET, 2022: 125-128).

George E. Hein defende que é a partir da interação social entre as pessoas que se gera inteligência, e não tanto pela vinculação com o ambiente. O significado é promovido na interação entre indivíduos, que atuam em determinados contextos sociais, com os mediadores. Por essa razão, a comunicação em museu não deve ser unilateral, mas uma interação entre visitante, museu/exposição e mediador. A experiência interativa permite a sobreposição de contextos pessoais, sociais e físicos (HEIN, 2000: 149-151). Pense-se na diferença de experiência em museu de alunos de uma escola em Lisboa e de um grupo que resida em outro concelho. O sentimento de identificação com o espaço é diferente, contribuindo para o grau de atenção e interesse na visita fomentados pelo mediador cultural. Ou o caso de um grupo de indivíduos portadores de deficiência auditiva; a relação com o espaço será completamente diferente.

Ao contrário das escolas, os museus utilizam inúmeros métodos geradores de aprendizagem. Desde logo, o conhecimento pela atividade física: tocar em objetos, analisar imagens, desenhar. A educação pelo debate é também explorada. As férias de Natal no museu foram exemplo de tudo isso. As crianças foram incentivadas a observar pinturas e questionarem-se sobre o que os quadros lhes despertavam, que sentimentos transmitiam. Desenvolvendo um olhar mais atento e demorado a cada pormenor, trabalhou-se também a atenção, a partilha e a discussão em grupo. Bem como diversas valências em atividades práticas.

Os museus geram aprendizagem “séria”. Nas palavras de Hooper-Greenhill: aprendizagem holística e prazerosa. Pela sua dimensão performativa e participativa, torna-se divertida e dinâmica. Só assim se produzem indivíduos com identidades pessoais fortes, elevada autoestima, confiança e a capacidade de espírito crítico (HOOPER-GREENHILL, 2009: 187, 200).

3.7.6. O Futuro da Educação Museal: algumas estratégias

Um dos aspetos que Vanda Lourenço aponta para o crescimento dos Serviços Educativos passa pela mudança de conceção de público visitante/espetador. Antes entendido com uma “massa” homogénea, é agora entendido pela sua diversidade social e cultural que gera diferentes formas de comunicação. Em consequência, os programadores procuram diversificar a oferta de ações pensadas para diferentes segmentos de público, atendendo a características geracionais (público infantil/juvenil, sénior), profissionais (públicos especializados e profissionais da educação) e/ou públicos com necessidades especiais (indivíduos portadores de deficiência visual, auditiva, motora) (LOURENÇO, 2010: 240) e acrescento, os indivíduos “à margem” da sociedade (toxicodependentes, sem-abrigo).

A museóloga e técnica-superior da DGPC, Clara Frayão Camacho, distingue 2 tipos de atividades e de públicos no campo de ação do Serviço Educativo:

Atividades dirigidas a crianças, jovens e grupos escolares

Visitas orientadas, oficinas, dramatizações, jogos; com recurso a materiais pedagógicos (cadernos pedagógicos) ou outros instrumentos educativos aliados às novas tecnologias.

Refere, evidentemente, as diferenças no cariz das atividades para crianças de 3-5 anos e de adolescentes do 3º ciclo do Ensino Básico. A este respeito salientei no capítulo anterior, no contexto da atividade “Natal Artístico”, a breve relutância dos elementos mais velhos em participar por falta de interesse que, apesar disso, foi colmatada com a mediação do SE.

Visitas orientadas consoante temáticas concretas, utilizando acervo específico do museu. Sobre o proveito desta abordagem, refira-se, a título de exemplo, a já analisada visita-jogo “Água, vai!”, onde se explorou a exposição de longa duração do Palácio Pimenta na perspetiva da água. No fundo, a exposição é a mesma, porém, o SE está continuamente a criar novas histórias e formas de contar mais sobre a cidade de Lisboa.

Oficinas, ateliers e workshops que necessitam da participação direta do público para serem concretizados. Por exemplo, “Embalagens e mais embalagens!” com a Escola Básica do Beato, ou “*Garum*, que delícia!” cujo público-alvo eram as crianças e respetivos familiares, não impedindo a participação de adultos.

Atividades sazonais e enquadradas nos diferentes períodos do ano: a esse respeito pode recordar-se os percursos de celebração de efemérides, seja o “Lisboa sai do armário” no Dia Mundial contra a SIDA ou “À mesa com os romanos” no período das festividades romanas da Saturnália.

Atividades para crianças e jovens durante as férias escolares: a interrupção letiva afigura-se uma mais-valia para o planeamento de programas em contexto museológico. O “Natal Artístico” representa um modelo de sucesso que permite aos pais um espaço para deixar os filhos, proporcionando ambiente de convívio, aprendizagem e desenvolvimento de competências. O mesmo se verifica no período da Páscoa.

Atividades dirigidas a grupos familiares de diferentes gerações, envolvendo avós

Atividades dirigidas a adultos

Distinguem-se 6 grupos:

- a. Público adulto: público não especializado que aprecia momentos culturais de lazer - exploração de bens culturais de museu ou temas históricos e patrimoniais (incluindo vertente lúdica - visitas temáticas às coleções ou percursos ao ar livre). É o caso dos percursos do ML;
- b. Público interessado: público conhecedor de assuntos e matérias abordadas pelo museu ou de bens culturais do acervo (para elites culturais). Pense-se no grupo sénior da exposição temporária sobre os anos 1920s em Lisboa;
- c. Grupos etários: segmentos etários específicos pré-determinados pelo museu (idosos e jovens, pessoas com necessidades especiais);
- d. Grupos profissionais: grupos relacionados com temas do museu;
- e. Público potencial: supostos “excluídos da cultura” com dificuldades de acesso (pessoas portadoras de deficiência, imigrantes, toxicodependentes);
- f. Público virtual (por exemplo, é interessante que os museus disponham publicações e artigos em linha sobre investigações em curso). (CAMACHO, 2007: 33-35)

Os museus devem sempre alargar a sua intervenção socioeducativa! (*ibidem*). À secção educativa espera-se a eficaz ligação entre o museu e o público. Para tal é necessário:

- Efetuar estudos sobre os públicos dos museus (efetivos e potenciais);
- Produzir materiais;
- Delinear e produzir ações culturais e educativas;
- Coordenar a elaboração ou aquisição de materiais adequados às respetivas finalidades;
- Recorrer a meios didáticos disponibilizados pelas tecnologias. (MENDES, 2013: 44-45)

Em suma, o profissional do Serviço Educativo deve conhecer o acervo e a própria instituição museológica em que se vê inserido, saber comunicar e conhecer todas as estratégias pedagógicas e didáticas para o fazer, entender sobre relações humanas e compreender o tipo de público a que se dirige (*ibidem*).

Ainda assim, no inquérito de 2020 às práticas culturais dos portugueses, a adesão a atividades educativas dinamizadas nos museus continua muito reduzida. Apenas 18% dos inquiridos afirma ter participado em visitas orientadas e somente uma reduzida percentagem de 4% aderiu a outras atividades educativas. Estes dados devem-se, principalmente, à ausência de serviços educativos em alguns museus do país, o desencontro entre visitas espontâneas e as iniciativas pedagógicas existentes e a contínua dificuldade de alargamento dos públicos, para além dos habituais estudantes em visita de estudo, turistas e poucos frequentadores fidelizados (PAIS, *et al*, 2022: 215).

Hoje, os museus têm registado enormes esforços no sentido de aprimorar o poder educativo, ao promover atividades, colóquios, debates, revistas, investigações e publicações. Esperemos que este empenho não cesse. Parece-me que o mais importante é compreender a sociedade, que está em constante mudança, e ir ao encontro das suas necessidades, mantendo-nos sempre atualizados. Principalmente, as novas tecnologias e dispositivos virtuais à disposição devem ser integrados de forma bastante acentuada no espaço museológico. É preciso tomar em consideração as camadas jovens do país, que parecem mais reticentes na visita aos museus, criando espaços de identificação e dinamismo adequados aos seus interesses polivalentes e modos de ver o Mundo.

Conclusão

A partir do trabalho desenvolvido na secção de Serviço Educativo do Museu de Lisboa e consequente investigação sobre mediar para a formação, educação e democratização cultural, chego a algumas conclusões.

Em primeiro lugar, acredito que os objetivos propostos durante o estágio foram cumpridos. A experiência profissional enquanto mediador permitiu compreender as valências necessárias para o correto exercício da função. Para além de conhecimentos sobre o património museológico, é imprescindível ser-se um bom comunicador. Não chega saber sobre história, história da arte, arqueologia e outras temáticas, se não se souber transmitir a informação, de modo a impactar o público.

Os museus são, antes de mais, lugares de memória, contudo, são também espaços de encontro social. Não mais edifícios fechados para elites conhecedoras. Foi com os museus que se assistiu ao crescimento da mediação cultural. Enquanto legitimador da cultura, o mediador cria um espaço e uma universalidade para auxiliar a entender complexidades como facilitador, potenciador e orientador pelos sentidos. Através da criação e dos públicos, promove a relação entre a arte e a sociedade na qualidade de organizador da paisagem artística pelo acesso aos dispositivos culturais. Cabe ao mediador fazer a correta integração de todos, em prol da democratização dos públicos. Pessoalmente, a maior competência que acredito ter desenvolvido fora a capacidade de lidar com os vários públicos. Ir ao encontro das necessidades das pessoas é a chave para a boa fruição, educação e desenvolvimento de conhecimento nos visitantes. Cada faixa etária da população, tendo também em conta o contexto pessoal e sociocultural no qual se veem inseridos, requer uma abordagem diferente. O mediador tem de ser constantemente adaptável à situação no momento presente.

A partir desta experiência, conclui-se que a educação e transmissão de conhecimentos é realizada de forma mais eficiente se se apelar à dimensão sensível. Por isso, o mediador tem de ser um educador que se rege por princípios humanos. Pela emoção se chega ao coração das pessoas. Este objetivo pode ser alcançado principalmente quando se se fomenta a participação dos intervenientes. As atividades e oficinas são o recurso mais utilizado para esse efeito, onde os participantes contribuem e são necessários para gerar aprendizagem e um verdadeiro impacto que se prolonga no futuro após a visita.

O Serviço Educativo é, hoje, indispensável a qualquer museu. Ainda assim, alguns espaços museológicos não possuem um departamento específico responsável pela educação, uma das suas funções principais. Há também um longo caminho a percorrer para a profissionalização destes mediadores, pois muitos deles trabalham em regime de prestações de serviço contribuindo para a precariedade da profissão.

De acordo com dados recentes sobre as práticas culturais dos portugueses, somente uma reduzida percentagem da população adere a visitas orientadas. Este número de participantes decresce substancialmente nas restantes atividades promovidas pelos serviços educativos dos museus. É uma preocupação. De facto, as escolas são uma garantia em termos de público, contudo, o serviço educativo não é apenas destinado a crianças e jovens. Há que promover a formação ao longo da vida para todos os cidadãos e desmitificar a antiga conceção obsoleta. De acordo com a minha experiência, os percursos do Museu de Lisboa representam o melhor testemunho da adesão de camadas heterogéneas da população às atividades pedagógicas.

Ainda assim, decorrente da minha própria vivência e participação neste tipo de atividades em vários museus e monumentos, os participantes são, na sua maioria, de meia-idade ou séniores. Enquanto jovem-adulto apreciador de cultura, das artes e da museologia, a fraca adesão dos meus pares deixa-me desgostoso. Apesar disso, os dados evidenciam que os jovens e jovens-adultos representam a maior percentagem de visitantes de museus e de aderentes a eventos mediáticos promovidos por estas instituições. Alguns autores não apoiam este tipo de iniciativas por acreditarem que vão ao encontro de princípios de consumo mercantis e os museus são instituições, segundo a definição, sem fins lucrativos. Ora, questiono-me se esta definição fará ainda sentido nos dias de hoje. A verdade é que os museus enfrentam dificuldades de financiamento e de contratação de pessoal, impedindo o funcionamento no seu máximo potencial. É um facto que, a maioria dos jovens está quase oculta nas atividades promovidas pelos serviços educativos. Para colmatar esta lacuna, há que criar iniciativas que permitam a estas faixas etárias identificarem-se intelectual e emocionalmente com as propostas. Para atrair novos públicos e democratizar a cultura há que apelar às necessidades e gostos da sociedade de hoje. Os gostos de ontem não são os mesmos de hoje. Na minha opinião, as tecnologias e o apelo às emoções e à estética representam o âmago da atualidade. Há que reunir esforços para promover essa adesão apelando ao sensível e ao poder das tecnologias. Só assim é possível uma efetiva democratização cultural.

Referências bibliográficas

Legislação

Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto, (2004). *Aprova a Lei-Quadro dos Museus Portugueses*. Diário Da República, n.º 195. 1ª Série – A. P. 5379 – 5394.

Lei n.º 107/2001 de 8 de setembro, (2001). *Estabelece as bases da política e do regime de proteção e valorização do património cultural*. Diário Da República, n.º 209. 1ª Série – A. P. 5808 – 5829.

Bibliografia

ABOUDRAR, B. N., MAIRESSE, F. (2018). *La Médiation Culturelle*, 2ª edição. Paris: Que sais-je?

ADORNO, T. (2003). *Sobre a Indústria da Cultura*. Coimbra: Angelus Novus.

AZEVEDO, C. (1967). “Museus e escolas - Coordenação de atividades” in *Museus e Educação*. Seminário organizado pela Associação Portuguesa de Museologia (APOM). Lisboa.

BATESON, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: collected essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. New Jersey: Jason Aronson Inc.

BENJAMIN, W. (2012). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Introdução de T.W. Adorno. Lisboa: Relógio D'Água.

BOURDIEU, P. (2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século.

_____. (2010). *A Distinção: uma crítica social da faculdade do juízo*. Coimbra: Edições 70.

_____. (2011). *O Poder Simbólico*, 2ª edição. Lisboa: Edições 70.

BOVONE, L (1997). “Os Novos Intermediários Culturais: considerações sobre a cultura pós-moderna”, in FORTUNA, C. *Cidade, Cultura e Globalização*. Oeiras: Celta Editora.

CAIADO, J. P. (2002). “Formação”, in CARVALHO, A., MINEIRO, C. *Encontro Museus e Educação: atas*. Lisboa: Instituto Português de Museus.

CAMACHO, C. F. (2007). “Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus: panorâmica e perspectivas”, in BARRIGA, S., SILVA, S. G. *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés.

CASTRO, I. O. (2015). *O Livro de Cozinha de Apício: Um Breviário do Gosto Imperial Romano*. Lisboa: Relógio d'Água.

CASTRO, R., PAIVA, J., COUTINHO, B. (2002). “Captação de novos públicos”, in CARVALHO, A., MINEIRO, C. *Encontro Museus e Educação: atas*. Lisboa: Instituto Português de Museus.

CONDE, I. (1992), *Perceção estética e públicos da cultura*. Lisboa: ACARTE, Fundação Calouste Gulbenkian.

_____. (2003). “Desentendimento Revisitado”, in *Públicos da Cultura: actas*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

_____. (2010). “Arte, cultura, criatividade: diferentes narrativas”, in SANTOS, M. L. L. S, PAIS, J. M. *Novos Trilhos Culturais: práticas e políticas*, 1ª edição. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

COSTA, A. F. (2003). “Dos públicos da cultura aos modos de relação com a cultura: algumas questões teóricas e metodológicas para uma agenda de investigação”, in *Públicos da Cultura: actas*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

COUTO, J. (1961). *Extensão Escolar dos Museus*. Porto.

DUARTE, A. (2007). “Museus e Comunidades”, in BARRIGA, S., SILVA, S. G. *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés.

ECO, U. (1989). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel.

FALK, J. H., DIERKING, L. D. (2000). *Learning from Museums: visitor experience and the making of meaning*. Walnut Creek: AltaMira Press.

FERNÁNDEZ, L. A. (2001). *Museología y Museografía*, 2ª edição. Barcelona: Serbal.

_____. (2002). *Introducción a la nueva museología*. Madrid: Editorial Alianza.

_____. (2012). *Museología: introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Editorial Istmo.

FERREIRA, C. (2009). “Intermediários culturais e Cidade”, in FORTUNA, C. LEITE, R. P. *Plural de Cidade: Novos Léxicos Urbanos*. Coimbra: Almedina.

FIGURELLI, G. R. (2015), “Os Serviços Educativos em Museus Portugueses: uma contextualização histórica” in *Cadernos de Sociomuseologia*, v.50, nº6. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <https://doi.org/10.36572/csm.2015.vol.50.05> (consultado a 24 de julho de 2023).

FOUCAULT, M. (2014). *A Arqueologia do Saber*. Lisboa: Edições 70.

GOFFMAN, E. (1993). *A Apresentação do Eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio d’Água.

GOMES, R. T. (2003). “A distinção banalizada? Perfis sociais dos públicos da cultura”, in *Públicos da Cultura: actas*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

_____. (2010). “Emprego, democratização cultural e formação de públicos”, in SANTOS, M. L. L. S, PAIS, J. M. *Novos Trilhos Culturais: práticas e políticas*, 1ª edição. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

GUERREIRO, G. N. R. (1963). O Serviço Educativo dos Museus, in *Museu*, vol. 5. Porto.

HEIN, G. E. (2000). *Learning in the Museum*. Londres: Routledge.

HONRADO, M. (2007), “Públicos da cultura e serviços educativos: Novos desafios? Viagem ao continente da ‘multiplicação de sentidos’”, in BARRIGA, S., SILVA, S. G. *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés.

HOOPER-GREENHILL, E. (2009). *Museums and Education: purpose, pedagogy, performance*. Nova Iorque: Routledge.

HUIZINGA, J. (2003). *Homo ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.

LAHIRE, B. (2003). *O Homem Plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIPOVETSKY, G. (2014). *A Estetização do Mundo: viver na era do capitalismo artista*. Coimbra: Edições 70.

LOPES, J. T. (2003a). *Escola, território e políticas culturais*, 1ª edição. Porto: Campo das Letras.

_____. (2003b). “Experiência estética e formação de públicos”, in *Públicos da Cultura: actas*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

_____. (2007). *Da Democratização à Democracia Cultural: uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Porto: Profedições.

LOURENÇO, V. (2003). “Aprender com a prática: expressividade artística e formação de públicos”, in *Públicos da Cultura: actas*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

_____. (2010). “Cultura e educação: desafios de uma política partilhada”, in SANTOS, M. L. L. S, PAIS, J. M. *Novos Trilhos Culturais: práticas e políticas*, 1ª edição. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

MADEIRA, C. (2002). *Novos Notáveis: os programadores culturais*, 1ª edição. Oeiras: Celta.

MAGALHÃES, F. (2005). *Museus, Património e Identidade*, 1ª edição. Porto: Profedições.

MENDES, J. A. (2013). *Museus e Educação: estudos do património*, 2ª edição. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Museu de Lisboa, CML (2016). *Museu de Lisboa – Santo António: Guia*. Lisboa: CML/INC.

Museu de Lisboa, CML (2021). *Museu de Lisboa – Teatro Romano: Guia*. Lisboa: Museu de Lisboa – Teatro Romano/EGEAC.

Museu de Lisboa, CML, CAL (2014). *Muralhas de Lisboa – Cerca Velha* [panfleto desdobrável]. Lisboa: CML/Imprensa Nacional.

NEVES, J. S. (2003), “Constituição de redes de equipamentos e seus impactos: o caso da Rede Portuguesa de Museus”, in *Públicos da Cultura: actas*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

NEVES, J. S., SANTOS, J., FERREIRA, L. (2023). *Os museus da Rede Portuguesa de Museus em 2022*. Lisboa: Observatório Português das Actividades Culturais. CIES-Iscte.

OLIVEIRA, J. M. P. (2003). «”O Público não existe. Cria-se.” Novos Media, Novos Públicos?», in *Públicos da Cultura: actas*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

PADRÓ, C. (2006). “Educación en museos: representaciones y discursos”, in LOPES, J. T. *Museus, discursos e representações*. Porto: Afrontamentos.

PAIS, J. M., MAGALHÃES, P., ANTUNES, M. L. (2020). *Práticas culturais dos portugueses: inquérito 2020*. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

PIAGET, J. (1997). *A Psicologia da Criança*, 3ª edição. Porto: Asa.

_____. (2022). *Pedagogia*, 2ª edição. Lisboa: Piaget.

PINTO, J. M. (2003). “Para uma análise sócio-etnográfica da relação com as obras culturais”, in *Públicos da Cultura: actas*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

PRIMO, J., SOTO, M. (2022). “Pelos Caminhos da Museologia e da Educação: sociomuseologia, cidadania e diversidade cultural”, in *Cadernos de Sociomuseologia*, v.63, nº19. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Disponível em: <https://doi.org/10.36572/csm.2022.vol.63.01> (consultado a 24 de julho de 2023).

RAMOS, P. O. (1993). “Breve História do Museu em Portugal” in ROCHA-TRINDADE, M. B. (1993), *Iniciação à Museologia*. Lisboa: Universidade Aberta.

RUBIM, A. A. C. (2010). “Políticas culturais e novos desafios”, in SANTOS, M. L. L. S, PAIS, J. M. *Novos Trilhos Culturais: práticas e políticas*, 1ª edição. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

SANTOS, H. (2003), “Labirintos: alguns contextos atuais dos públicos da cultura, com ilustração empírica portuguesa”, in *Públicos da Cultura: actas*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

_____. (2010). “Revisita ao conceito de artes médias: hibridização, intermediação, hierarquização”, in SANTOS, M. L. L. S, PAIS, J. M. *Novos Trilhos Culturais: práticas e políticas*, 1ª edição. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

SANTOS, M. L. L. (1998), *As Políticas Culturais em Portugal: relatório nacional*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

_____. (2012). *Sociologia da Cultura: perfil de uma carreira*, 1ª edição. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

SILVA, A. S. (2010). “O poder, um novo trilha na análise cultural?”, in SANTOS, M. L. L. S, PAIS, J. M. *Novos Trilhos Culturais: práticas e políticas*, 1ª edição. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais.

SILVA, R. H., FLEMING, D. (2002). “Política Educativa: objetivos”, in CARVALHO, A., MINEIRO, C. *Encontro Museus e Educação: atas*. Lisboa: Instituto Português de Museus.

SILVA, S., G. (2007). “Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus”, in BARRIGA, S., SILVA, S. G. *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés.

Recursos eletrónicos

BCSD Portugal (n.d.). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://ods.pt/ods/>

Cátedra UNESCO (2015, novembro 20). *Recomendação Museus e Coleções 2015*. Universidade Lusófona. Obtido em agosto 1, 2023, de: <http://catedraunesco.ulusofona.pt/recomendacao-museus-e-colecoes-2015/>

Cultura Portugal. (2021, maio 10). *Carta do Porto Santo*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://www.culturaportugal.gov.pt/pt/saber/2021/05/carta-do-porto-santo/>

Cultura Portugal. (2022, outubro 21). *Relatório “Diagnóstico aos Serviços Educativos e de Mediação Cultural dos Museus” da Rede Portuguesa de Museus*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://www.culturaportugal.gov.pt/pt/saber/2021/10/relatorio-servicos-educativos-e-de-mediacao-cultural/>

ICOM Portugal. (2022, setembro 30). *Nova definição de museu*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://icom-portugal.org/2022/09/30/nova-definicao-de-museu-2/>

MINOM-ICOM Portugal. (2023, março 6). *Arquivo*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://www.minom-portugal.org/arquivo/>

Museu de Lisboa (n.d.). *Casa dos Bicos*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/casa-dos-bicos>

_____. *Educação*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/educacao>

_____. *Lisboa sai do armário*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://www.museudelisboa.pt/pt/acontece/percorrer-lisboa-lisboa-sai-armario>

_____. *Palácio Pimenta*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/palacio-pimenta>

_____. *Santo António*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/santo-antonio>

_____. *Saturnalia*. Obtido em agosto 1, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/acontece/saturnalia>

_____. *Sobre Nós*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/sobre-nos>

_____. *Teatro Romano*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/teatro-romano>

_____. *Torreão Poente*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://museudelisboa.pt/pt/nucleos/torreao-poente>

_____. (novembro 2022). *Percurso: A Lisboa Rica*. Obtido em julho 31, 2023, de: <https://www.facebook.com/events/902982370718053/>

ANEXOS



Visita orientada à exposição permanente do Museu de Lisboa – Palácio Pimenta (Fotografia de Paulo Cuiça)



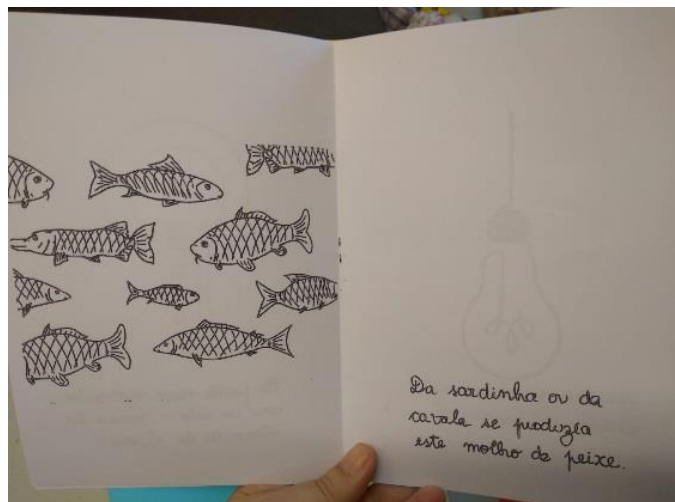
Visita orientada ao Museu de Lisboa – Teatro Romano (Fotografia do autor)



Percurso “A vida é um cabaré!” (Casa do Alentejo – antigo Majestic Club) (Fotografia de Joana Olivença)



Percurso “Lisboa Medieval” (Fotografia do autor)



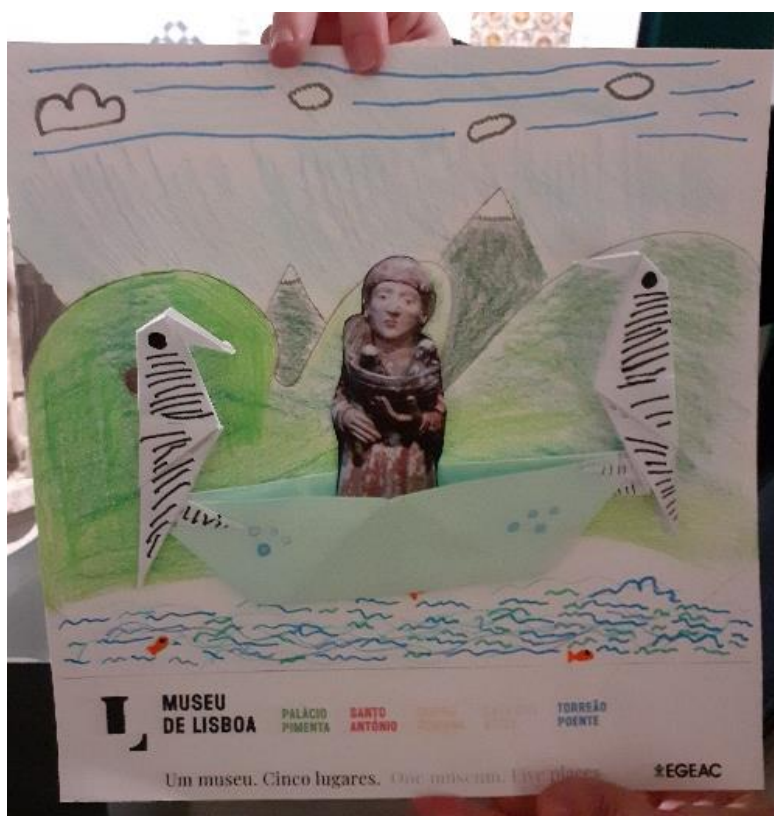
Atividade “Arqueologia das Coisas” e respetivos cadernos pedagógicos (Fotografias do autor)



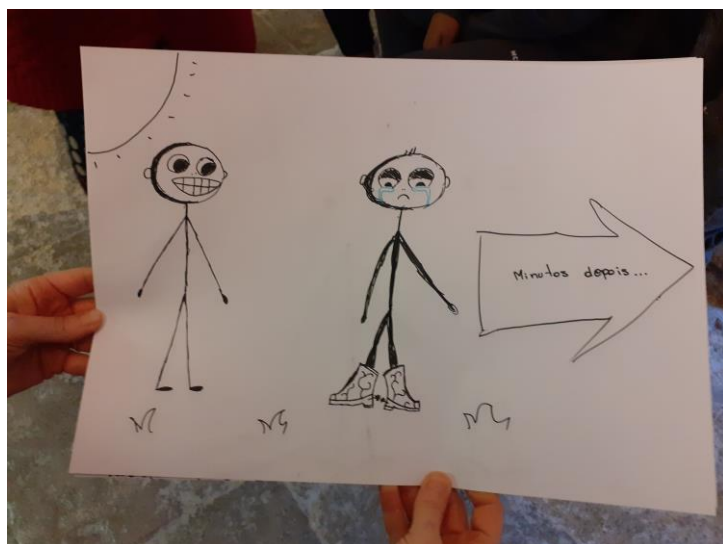
Visita-oficina à Manutenção Militar (Fotografias do autor)



Férias no Museu – “Natal Artístico” (Fotografias do autor)



Oficina “São Vicente e os corvos” (Fotografias do autor)



Visita-oficina “Eu, cidadão!” (Fotografias do autor)



Workshop “Garum, que delícia!” (Fotografias do autor)