

2º CICLO DE ESTUDOS
[MESTRADO EM MUSEOLOGIA]

Relatório de estágio no Museu do Porto: O Serviço de Mediação e Educação

Beatriz Figueiredo

M

2025



Beatriz Figueiredo

Relatório de estágio no Museu do Porto: O Serviço de Mediação e Educação

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Museologia, orientado pela
Professora Doutora Alice Semedo e coorientado pela Doutora Rita Ladeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Para a Laura e por Abril.

Sumário

Declaração de honra / Declaration of Honour	6
Agradecimentos	7
Resumo.....	8
Abstract	9
Índice de Figuras	10
Índice de Tabelas.....	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução.....	14
1.A Educação e os Museus.....	16
1.1. Teorias pedagógicas	20
1.2. Serviços Educativos e de Mediação.....	32
1.2.1. Contexto Histórico em Portugal	33
1.2.2. Relação Museu-Escola	35
1.2.3. Atividades e Programas Educativos.....	42
2.O Museu do Porto	45
2.1. Espaços Museológicos.....	48
2.2. Estágio Curricular.....	50
2.2.1. Observação Participante.....	50
2.2.2. “A Natureza nas Tuas Mãos”: um projeto continuado.....	58
2.2.3. Outras atividades.....	79
3.Atividade Profissional.....	92
3.1. “O Mundo de Sofia: Um Chapéu que conta Histórias”	92
3.2. “Barbichas de Tulipeiro”	95
3.3. “Retratistas de Almas”	96
Considerações Finais	98
Referências Bibliográficas	100
Anexos	
Anexo A - Ficha Técnica do Projeto “A Natureza nas Tuas Mãos”	
Apêndices	
Apêndice A -Tabela com atividades realizadas durante o Estágio Curricular	

Apêndice B - Ficha de Observação

Apêndice C – Ficha Técnica da Oficina “O Mundo de Sofia: Um Chapéu que conta Histórias”

Apêndice D – Ficha Técnica da Oficina “Barbichas de Tulipeiro”

Apêndice E – Ficha Técnica da Oficina “Retratistas de Almas”

Declaração de honra / Declaration of Honour

Declaro que o relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 15 de novembro

Beatriz Figueiredo

Agradecimentos

Neste longo e duro processo, que foi a realização do meu mestrado, posso dizer que não houve algum momento em que estivesse realmente sozinha a enfrentar todos os obstáculos que a vida me impôs. Houve sempre alguém para ajudar.

Agradeço primeiramente à minha mãe, Rafaela, que desde sempre me incentivou a procurar a felicidade e a seguir os meus sonhos, ao meu pai, Bruno, por ser uma fonte de alegria, e ao meu cão, Ted, que me trouxe conforto nos dias mais difíceis, com a sua presença constante nos pés da minha cama. Amo-vos muito.

Nunca conseguiria ter terminado este relatório sem a empatia da minha orientadora, Professora Alice Semedo, e o carinho da equipa do Serviço Educativo e Mediação do Museu do Porto, da qual destaco a incrível Rita Ladeiro, a maravilhosa Daniela Ribeiro, a engraçada Joana Leite e a fantástica Celeste Domingues da Ágora - Cultura e Desporto do Porto. A todos os que me acompanharam ao longo do estágio e que não nomeio – vigias de sala, guias, seguranças, trabalhadores do back office, etc. – obrigada por me apoiarem, ensinarem e acolherem de forma tão calorosa.

Obrigada, Patrícia, pelos teus bons conselhos e pelas memórias felizes que criámos e continuamos a criar juntas, e agradeço a quem garantiu que eu nunca estaria só numa cidade tão grande como o Porto: os meus camaradas. Obrigada, Taylor, por todo o amor que me deste; obrigada, Bea, por resgatares a minha paixão pela arte; obrigada, João Luís, pela tua amizade de tantos anos e por teres aguentado tanto choro; obrigada Chico, Ana, Mateus, Marta, Bruno e Zé, por todos os momentos de camaradagem que me fizeram sorrir quando estava tão cansada; obrigada, Calejo, por todos os abraços que me deste. A todos os camaradas que não consegui mencionar: punho direito cerrado no ar e vemo-nos na luta!

Agradeço à minha psicóloga Dra. Joana Jesus, por sempre ter acreditado em mim.

E, finalmente, quero agradecer ao Partido Comunista Português por me dar esperança.

Obrigada.

Resumo

Este relatório de estágio, realizado no âmbito do Mestrado em Museologia da Universidade do Porto, desenvolveu-se no Serviço Educativo e de Mediação do Museu do Porto. O objetivo central deste trabalho é analisar criticamente as práticas de educação e mediação museológica, refletindo sobre o seu enquadramento teórico, o seu percurso histórico em Portugal e os seus desafios atuais, com especial foco no público infantil; e documentar e refletir sobre a experiência prática de estágio, tomando como estudo de caso as atividades desenvolvidas pelo Museu do Porto, em particular o projeto continuado "A Natureza nas Tuas Mãos".

A metodologia assenta na observação participante, abordagem fundamental para recolher dados sobre as interações e os processos de aprendizagem e para compreender, na prática, os desafios de equilibrar planeamento e flexibilidade, teoria e prática, e os diferentes interesses de mediadores, educadores e crianças.

Início com uma revisão bibliográfica sobre o papel educativo dos museus, o conceito de educação patrimonial e o contexto histórico dos serviços educativos em Portugal. É neste enquadramento que se explorou a relação museu-escola, problematizando a "escolarização" dos museus e defendendo a especificidade da aprendizagem museal.

O núcleo do trabalho está na análise das atividades desenvolvidas, com destaque para o projeto "A Natureza nas Tuas Mãos", em que se procura descortinar como os princípios teóricos são operacionalizados na prática e que impacto têm na experiência das crianças. Por fim, inclui-se uma reflexão sobre a atividade profissional desenvolvida após o estágio, demonstrando a consolidação das competências adquiridas.

Palavras-chave: Museu; Educação; Serviços Educativos; Mediação Cultural; Museu do Porto.

Abstract

This internship report, conducted within the Master's in Museology at the University of Porto, examines the practices of educational mediation at the Museu do Porto. The study has a dual objective: firstly, to critically analyse the theoretical framework, historical trajectory, and contemporary challenges of museum education and mediation, with a specialised focus on young audiences. Secondly, it aims to document and reflect upon the practical experience of the internship, using the ongoing project “A Natureza nas Tuas Mãos” as a primary case study.

The methodology is grounded in “participant observation”, an approach that was fundamental for gathering data on learning processes and interactions and for understanding the practical challenges of balancing planning with flexibility and theory with practice. This was complemented by bibliographic research covering areas such as heritage education, the museum-school relationship, the sociology of culture, and “children's geographies”, a theoretical lens that values the child's bodily and sensory experience beyond mere cognitive learning.

The report begins with a bibliographic review on the educational role of museums, the concept of heritage education, and the historical context of educational services in Portugal. This framework is used to explore and problematize the museum-school relationship, criticizing its tendency towards “scholarization” and advocating for the specificity of museum-based learning. The core of the work lies in the analysis of the activities developed, focusing on how theoretical principles are operationalized in the “A Natureza nas Tuas Mãos” project and what impact they have on the children's experience. A final reflection on post-internship professional practice demonstrates the consolidation of acquired skills.

Keywords: Museum; Education; Educational Services; Cultural Mediation; Museum of Porto.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - CRONOLOGIA DO MUSEU DO PORTO	45
FIGURA 6 - A NATUREZA NAS TUAS MÃOS, SESSÃO #1/TURMA A	60
FIGURA 7 - A NATUREZA NAS TUAS MÃOS, SESSÃO #1/TURMA A	61
FIGURA 8 - A NATUREZA NAS TUAS MÃOS, SESSÃO #1/TURMA B.....	62
FIGURA 9 - A NATUREZA NAS TUAS MÃOS, SESSÃO #1, TURMA B	63
FIGURA 10 – ATIVIDADE PRÁTICA NA SESSÃO #2 COM A TURMA A.....	69
FIGURA 11 - DESENHO FEITO POR CRIANÇA NA SESSÃO #2 COM A TURMA A	70
FIGURA 12 - APANHA DE ELEMENTOS NATURAIS NA SESSÃO #3 COM A TURMA B	71
FIGURA 13 – EXEMPLOS DE MEDALHÕES FEITOS NA SESSÃO #3 PELA TURMA B	72
FIGURA 14 - CRIANÇA DA TURMA B A FAZER IMPRESSÕES NATURAIS NA SESSÃO #3	73
FIGURA 15 - OBRA COLETIVA FEITA SESSÃO #3 PELA TURMA B	74
FIGURA 16 - VISITA AOS JARDINS NA SESSÃO #4 COM A TURMA A	75
FIGURA 17 - CRIANÇAS DA TURMA A A TOCAR NUMA FAIA, NA SESSÃO #4. © BEATRIZ FIGUEIREDO, 2024 ..	76
FIGURA 18 - VISITA AOS JARDINS DA CASA TAIT DURANTE A SESSÃO #5 COM A TURMA B	78
FIGURA 19 - VISITA GUIADA NA SÉ DO PORTO NO ÂMBITO DA ATIVIDADE "PORTO ACOLHE"	80
FIGURA 20 - OFICINA DE ESTAMPAGEM NA CASA-MUSEU GUERRA JUNQUEIRO	81
FIGURA 21 - CAMISOLAS ESTAMPADAS NA OFICINA DE ESTAMPAGEM DE VANESSA ESPÍNOLA.....	81
FIGURA 22 - DERIVA "ODE À BOLOTA E OS CARVALHOS" COM A RECOLETORA E A LANDRA	82
FIGURA 23 – MATERIAIS NATURAIS UTILIZADOS NA ATIVIDADE "OUTONO NA BOCA"	83
FIGURA 24 - OFICINA COM CRIANÇAS EM CENTRO SOCIAL	84
FIGURA 25 - OFICINA NA QUINTA DE BONJÓIA COM A RECOLETORA E A LANDRA.....	85
FIGURA 26 - OFICINA "PARTILHAR PÉROLAS COM PORCOS: ALIMENTAÇÃO À BASE DE BOLOTA"	86
FIGURA 27 – MEDALHÕES FEITOS NAS FÉRIAS DE NATAL DO MUSEU DO PORTO	87
FIGURA 28 - PREPARAÇÃO DE MATERIAIS PARA A OFICINA " LUGARES DE CASA"	88
FIGURA 29 – EXEMPLO DE CASA FEITA PARA A OFICINA “LUGARES DE CASA”	88
FIGURA 30 - OFICINA "DETETIVES DO TERRITÓRIO" NO DIA DO VIZINHO	89
FIGURA 31 - OFICINA DE CIANOTIPIA NO DIA DO VIZINHO.....	90
FIGURA 32 - CROCODILO DE PAPEL FEITO POR CRIANÇAS EM OFICINA REALIZADA NA ESCOLA	91
FIGURA 34 - BASE DE CHAPÉUS PARA A OFICINA "MUNDO DE SOFIA: UM CHAPÉU QUE CONTA HISTÓRIAS" ...	93
FIGURA 35 – MATERIAIS SUSTENTÁVEIS PARA OFICINA NA CMOS	94

FIGURA 36 - ALGUNS CHAPÉUS FEITOS NA OFICINA " MUNDO DE SOFIA: UM CHAPÉU QUE CONTA HISTÓRIAS"	
.....	94
FIGURA 38 - QUADROS FEITOS POR CRIANÇAS NA OFICINA "BARBICHAS TULIPEIRO"	96

Índice de Tabelas

TABELA 1 - QUESTÕES. SESSÃO #1/TURMA A.....	60
TABELA 2 - QUESTÕES. SESSÃO #2/TURMA A.....	63
TABELA 3 - RESPOSTAS DA TURMA A NA SESSÃO #2 ÀS QUESTÕES DA TABELA 2.....	64
TABELA 4 - QUESTÕES NA 1ª SALA DO MUSEU, SESSÃO #2/TURMA A	65
TABELA 5 - RESPOSTAS DA TURMA A ÀS QUESTÕES NA 1ª SALA DO MUSEU, NA SESSÃO #2	65
TABELA 6 - RESPOSTAS DA TURMA A NA ÚLTIMA SALA DO MUSEU, NA SESSÃO #2.....	68
TABELA 7 - RESPOSTAS NA ÚLTIMA SALA DO MUSEU. SESSÃO #2/TURMA A	69
TABELA 8 - QUESTÕES DA SESSÃO #3 DA TURMA B.....	72

Lista de abreviaturas e siglas

CMP	CÂMARA MUNICIPAL DO PORTO
CMOS	CASA MARTA ORTIGÃO SAMPAIO
ICOM	INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS
MDC	MUSEU DA CIDADE

Introdução

O museu contemporâneo do século XXI afirma-se como uma instituição cultural com importantes funções educativas para além das tradicionais funções de colecionar, preservar, estudar e expor. Hoje entendemos o Museu como um espaço dinâmico de encontro, questionamento e construção de significados, que deve ter um papel ativo na vida da comunidade que o rodeia. No centro deste processo está o Serviço Educativo, um setor estratégico que tem a missão de mediar a relação entre o património, os discursos das exposições e os seus públicos, pluralizando e democratizando o acesso à cultura.

Em Portugal, a consolidação destes serviços é um fenómeno relativamente recente. A sua evolução histórica, marcada por uma progressiva autonomia em relação ao sistema de ensino formal, reflete uma mudança de mentalidade: do museu como uma extensão fora da sala de aula, focado na transmissão de conhecimento cognitivo, para a sua afirmação enquanto espaço de aprendizagem não-formal, privilegiando a experiência, a descoberta e a construção pessoal de significados. É neste contexto teórico e prático que se insere o presente relatório de estágio, realizado no Serviço de Mediação e Educação do Museu do Porto.

Este relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Museologia da Universidade do Porto, tem dois objetivos. Primeiro, analisar criticamente as práticas de educação e mediação museológica, refletindo sobre o seu enquadramento teórico, o seu percurso histórico em Portugal e os seus desafios contemporâneos. Segundo, documentar e refletir sobre a minha experiência prática de estágio, aproveitando a posição privilegiada que tive ao acompanhar e participar na execução das atividades desenvolvidas pelo Museu do Porto, em particular o projeto continuado "A Natureza nas tuas mãos", destinado a crianças em idade pré-escolar, mas também outras atividades de diferentes tipologias.

A metodologia que utilizei para este estágio e relatório assenta na observação participante. Esta abordagem qualitativa, de inspiração etnográfica, permitiu uma imersão profunda no contexto de trabalho, sendo fundamental não só para recolher

dados sobre as interações e os processos de aprendizagem, mas também para compreender os desafios de equilibrar o planeamento e a flexibilidade, a teoria e a prática, e os diferentes interesses dos mediadores, educadores e crianças. A observação foi complementada com uma pesquisa bibliográfica, cobrindo áreas como a educação patrimonial, a complexa relação museu-escola, a sociologia da cultura e as denominadas "geografias infantis".

A estrutura do relatório organiza-se de forma a guiar o leitor do geral para o particular, estando dividido em 2 grandes partes. Começando com uma revisão bibliográfica sobre o papel educativo dos museus, o conceito de educação, em particular o da educação patrimonial, e o contexto histórico dos serviços educativos em Portugal. É neste enquadramento que procuro explorar e problematizar a relação museu-escola, defendendo a especificidade e o valor único da aprendizagem museal. Na segunda parte faço uma apresentação do contexto institucional do Museu do Porto, a organização que me acolheu durante o meu estágio, detalhando a sua história mais recente e a sua estrutura. O foco central do trabalho reside na análise detalhada das atividades que desenvolvi no Serviço de Mediação e Educação, onde se procurou entender de que modo a teoria funciona (ou não) na prática, e que impactos têm na experiência das crianças. Por fim, incluí uma pequena reflexão sobre a minha atividade profissional desenvolvida após o estágio, que acredito que demonstra a consolidação das competências adquiridas e a aplicação prática dos conhecimentos teóricos.

Este relatório é mais do que um simples exercício descritivo; é uma análise crítica que procura contribuir para o debate sobre o futuro da educação em museus. Argumenta-se que a mediação cultural com o público infantil deve abandonar modelos excessivamente instrucionais e abraçar uma abordagem holística e criativa, que valorize o corpo, os sentidos, o brincar e a construção de relações afetivas com o património. Por meio deste relatório, quero demonstrar que é possível e imperativo criar experiências museais significativas que respeitem a agência da criança, transformando-a num visitante ativo e, em última instância, num cidadão consciente e defensor do património no futuro.

1. A Educação e os Museus

O aparecimento de museus públicos marca desde logo o início da educação como função destes espaços. Porém, é com o final do século XX que se torna algo extremamente essencial para o funcionamento dos museus, já que, com a democratização destes espaços, a audiência dos museus expandiu-se para um público bastante variado e os museus tornaram-se mais conscientes das necessidades dos seus visitantes, alargando as funções educativas para além dos públicos mais jovens.

Esta mudança significou olhar o museu através da sua função educativa e identificar as relações que este trava com os vários elementos e áreas de conhecimento no museu, e permitiu o debate, criação e implementação de novas metodologias e tipologias de aprendizagem.

A maneira como se aprende e como se ensina passam a ser uma questão interessante de se investigar e pensar sobre, e os resultados são refletidos na maneira como se produzem conteúdos nos museus, nas exposições, nos seus programas, nos seus textos e atividades. Aqui surge o museu construtivista (Ferreira et al., 2017, p. 374).

Para François Mairesse, o museu tem as funções de preservar, pesquisar e comunicar, e tem o estudo, a educação e o deleite como objetivos prioritários (Valente, 2009, p. 89). A Associação Americana de Museus acredita ser a função do museu preservar, interpretar, pesquisar, coletar, expor e educar os públicos, promovendo a sua participação ativa. O International Council of Museums (ICOM) repete a tendência, afirmando que os museus são instituições focadas em coletar, preservar, pesquisar, expor e comunicar com vista o estudo, a educação e o lazer (Valente, 2009, p. 89).

Na generalidade da minha pesquisa todas as definições, funções e objetivos entregues a um museu referem a educação, o que serve de amostra de como esta é extremamente essencial e inseparável das tarefas do museu enquanto instituição democrática. No entanto, na prática, verifica-se que esta educação nos museus se confunde com o sentido mais amplo de educação, demonstrando discordância e uma dificuldade em manter o equilíbrio entre as diferentes funções atribuídas ao museu.

Para exemplificar, Valente (2009, p. 90) utiliza um trecho do autor Theodore Low onde este separa os opositores dos novos conceitos de museu e educação em três, embora classifique todos como homens conservadores: curadores cuja função era tomar decisões no que toca à exposição das coleções, sem consultar a equipa de educação e mediação, mas cuja tarefa de explicar a curadoria lhes cabia a eles no momento de comunicar com o público; os diretores que se focaram mais no prestígio das coleções no momento de as construir, acabando por construir coleções sem utilidade além do seu valor (quer pela raridade, pelo valor monetário, etc.); e os administradores.

Em um museu onde o foco está na investigação, as coleções acabam por pertencer aos curadores que deixam de ver outra utilidade que não aquela para os objetos, e deixam de considerar o público geral como uma prioridade. O apoio e a oposição a estas ideias moldam a maneira como se entende o conceito de património, conservação e preservação, assim como interfere na relação entre a museologia e outras áreas do saber.

Apesar desta posição ser mais comum em instituições antigas, verifica-se ainda a sua existência em museus mais recentes. Na ótica destes, a educação e o ensino não têm um lugar no museu, a não ser que sirva de ferramenta para cobrir lacunas que a escola possa ter. Aqui, nestes espaços, é possível encontrar profissionais que desvalorizam completamente a vertente educativa do museu, o que por vezes é resultado da ignorância quanto à história do museu enquanto instituição.

Como maneira de melhorar e aumentar a capacidade de aprendizagem nas exposições, os museus passam a considerar a importância que o familiar e conhecimento prévio tem nos visitantes. Além disso, os museus passam a preferir um maior envolvimento do público nas exposições, transformando-o de um agente passivo para um agente ativo, capaz de interagir com o museu e as suas exposições. Assim o museu torna-se mais próximo do mundo real onde o poder dos objetos de transmitirem conhecimento é mais valorizado. (Ferreira, et al., 2017, p. 374).

Há muito que os museus são reconhecidos como instituições educacionais, no entanto, o público do museu tem sido tradicionalmente definido de formas muito limitadas. Vários são os profissionais que, por décadas, trabalharam pela mudança de perspetiva sobre o processo de aprendizagem.

A adoção deste novo pensamento sobre a educação nos museus, no final do século XX, está marcada até hoje em museus cujo serviço educativo é extremamente forte e essencial, e se responsabiliza pela missão educativa do seu espaço museológico, apesar da sua ação abranger outros serviços. Estes serviços fortes são caracterizados por uma capacidade impressionante de efetuar mudanças por si, ao invés de esperar que a mudança ocorra de cima para baixo, e por um equilíbrio entre organização, planeamento, rigidez, liberdade e fluidez, onde possa ser possível criar relações dinâmicas entre as pessoas, os serviços e o museu, para enfrentar os desafios que vão surgindo.

Em várias partes do mundo se nota cada vez mais a presença forte de crianças em museus, o que só por si demonstra o forte interesse em construir e planejar exposições, eventos, atividades e oficinas para melhor servir esta parte dos visitantes dos museus (Hackett et al., 2020). Para se conseguir satisfazer as necessidades deste público é necessário refletir e observar: *“It involves wondering, asking and experimenting.”* (Hackett et al., 2020, p. 2).

Santos (2001) aborda o conceito de educação como um processo de conhecimento e transformação, e uma ação social e cultural para o sujeito e o mundo que o rodeia. A mesma autora ressalta a necessidade de uma abertura para o mundo de modo a “transformar a extensão em ação” (Santos, 2001, p. 3), sendo possível construir conhecimento com as trocas e interações com este, onde o ensino formal e não-formal se relacionam, onde os muitos sujeitos sociais trocam experiências, aumentam a criatividade, indicam problemas, soluções e novos conhecimentos.

A educação, estendendo-se além dos espaços escolares e sendo de carácter contínuo e permanente, obriga que a sociedade e a família estejam conectadas com o trabalho das escolas, e faz entender que o conhecimento e as ações educativas vão além do

oferecido nos meios escolares. A comunidade, as famílias e os professores são todas as chaves da educação.

Sendo que as áreas do saber funcionam em rede – afetam-se umas às outras, dependem umas das outras, são o resultado umas das outras – entende-se que a ciência, a tecnologia, a cultura e o património são um suporte da educação, e vice-versa, já que são o resultado direto da ação do homem produtor de cultura e conhecimento (Santos, 2001, p. 3-4).

Porém, os conteúdos pedagógicos nas escolas são desatualizados, impostos de cima para baixo e, portanto, distantes da realidade da maioria dos estudantes e das comunidades que os rodeiam e moldam (Santos, 2001, p. 5). A definição antiquada do que é um museu, que ainda prevalece entre professores e alunos, é um exemplo claro desta desatualização, já que limita o património ao passado e à passividade dos sujeitos sociais.

A principal missão da escola deve ser repensar a tradição e a cultura. Para isso é essencial incentivar a pesquisa, um princípio educativo, pois promove a emancipação, a busca por novos conhecimentos, a criação de novas oportunidades e novos questionamentos e soluções:

A pesquisa, como princípio educativo, deveria ser, então, o caminho a ser percorrido, no sentido de estabelecer uma relação efetiva entre educação e cultura, visando à apropriação, à reapropriação e à criação de novos patrimônios culturais. (Santos, 2001, p. 5).

Para Smedo nem todas as aprendizagens são simples e proporcionadas pelo quotidiano sendo necessário a criação e frequência de espaços e atividades dedicadas, e o museu e a escola são locais que procuram diminuir os efeitos da desvantagem que uma criança pode ter se o seu ambiente familiar não lhe proporcionar um incentivo à aquisição de conhecimento e prática cultural (2022, pp. 381-382).

A escola é muitas vezes defendida como um meio de desenvolvimento humano e útil na escalada social através do conhecimento, e a educação é por isso uma ferramenta

para a promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades. Ensinar e produzir conhecimento, as bases da educação, são ações que resultam das escolhas e do aperfeiçoamento do campo das ideias, dos conceitos, valores, símbolos, discursos, atitudes, hábitos, rotinas, habilidades, etc., e a escola é um dos mais importantes canais da difusão destes (Valente, 2009, pp. 86-88).

Na escola está a educação na sua forma institucionalizada, onde os esforços são dirigidos para a aquisição de ferramentas de acesso ao saber, e para o uso de métodos pedagógicos criados a partir de novas percepções do mundo. Ao mesmo tempo, o museu também cai nesta descrição:

No museu, programas e projetos educacionais são gerados com base em modelos sociais e culturais e o processo de seleção de partes da cultura é realizado com o intuito de torná-las acessíveis a seus frequentadores. Para tal, se promove um esforço de recontextualização da cultura, favorecendo a socialização dos saberes acumulados, reelaborados e transformados. (Valente, 2009, p. 87).

Da Conferência Anual da Associação de Museus, ocorrida em 1989, saiu o documento “Policy statement on museums – a national resource, a national responsibility” que, segundo Barros (2008, pp. 33-34), afirma uma necessidade de os museus delinearem políticas que visassem o público geral, além do escolar, criando políticas comunicativas e educacionais feitas por toda a equipa do museu, mesmo quando não são postas em práticas em conjunto.

1.1. Teorias pedagógicas

O modelo de comunicação de Hooper-Greenhill, transforma o visitante num elemento ativo e num intérprete que se baseia nos seus conhecimentos, experiências, valores e ações, ou seja, um indivíduo capaz de produzir significados. Esta produção não se esgota na interpretação de objetos, pois inclui as experiências resultantes das visitas ao museu, como os contatos que travou com visitantes e funcionários, o tempo e a

refeição que experienciou na cafeteria do museu, a lembrança que comprou para oferecer, etc. (Barros, 2008, p. 34).

O modelo de comunicação e aprendizagem de Falk e Dierking, segundo Barros (2008, pp. 35-36), chama-se Modelo de Experiência Global e divide-se em 3 partes diferentes que se interligam: contexto físico, contexto pessoal e contexto social. O contexto físico diz respeito às aprendizagens no museu enquanto espaço físico, ou seja, experiências ligadas à arquitetura do espaço, as emoções que o edifício, as exposições, os objetos e as zonas de apoio e convívio provocam. O contexto social diz respeito à visita no museu pois na maioria das vezes o visitante visita em grupo, mas mesmo quando se encontra sozinho, acaba por interagir socialmente com outros visitantes e funcionários do museu. O contexto pessoal é um conjunto de experiências e conhecimentos que o sujeito tem – como os seus interesses, motivações, preocupações e características próprias– que definem as atitudes e comportamentos que ele pratica.

Este modelo faz entender que há aspetos a serem tomados em conta quando se realiza o planeamento destas vivências qualitativas, já que os indivíduos chegam ao museu com interesses e motivações baseados na sua própria experiência de vida, nos seus conhecimentos e posição social. Assim, a experiência global resulta da relação entre o museu e as suas exposições, e o património cultural, social e emocional que os indivíduos trazem consigo (Barros, 2008, p.36).

No que toca à pedagogia crítica, destaco o pensamento de Henry Giroux. No livro “On Critical Pedagogy” (2020), o professor dialoga sobre o papel que a pedagogia e a cultura têm na construção da democracia e liberdade, criticando o que chama de “pedagogia neoliberal” (p. 7) onde a educação está unicamente voltada para a preparação dos indivíduos para o mercado, o grande centro do sistema económico capitalista dominante.

Para Giroux (2020, p. 154-155), a educação, vítima das políticas neoliberais, é desprovida de vários objetivos que devia promover como a fomentação da agência humana e do pensamento crítico, a criação e prática de linguagens e aprendizagens viradas para a formação integral do indivíduo e não focadas em objetivos económicos,

e a formação do papel do professor enquanto agente transformador capaz de educar alunos questionadores das relações entre educação, cultura, conhecimento, poder e autoridade.

Relativamente ao papel do educador, esta pedagogia critica a noção contemporânea imposta pelo sistema económico, pois esta profissão passa de professor para um técnico que aplica a sua autoridade máxima numa sala de aula onde põe em prática métodos e técnicas padronizadas, inflexíveis e estáticas de aprendizagem que defendem uma suposta neutralidade objetiva do conhecimento. É uma clara mecanização do ato de educar, que fica vazio de autonomia, pensamento crítico, criatividade e liberdade, o que acaba por afastar e prejudicar qualquer estudante, jovem e adulto que não caiba nestas caixas muito pequenas geradas pelos objetivos económicos impostos às instituições educacionais e culturais:

Embora o atual discurso educativo advogue a favor da emancipação dos sujeitos, a objetividade que o caracteriza ameaça tudo o que representam as formas de pensamento reflexivo e crítico, reduz a relação professor-aluno, a relação de ambos com o currículo e transmite aos alunos a sensação ilusória de apropriação do conhecimento. (Oliveira, 2025, p. 164)

Paulo Freire (1967, p. 119) critica como os métodos tradicionais de ensino olham as crianças como depósitos passivos de informação e como reduzem a alfabetização ao “saber ler e escrever”, sendo que, para este, a educação deveria ser um ato libertador focado na consciencialização do sujeito da sua história e capacidade de transformar a sua realidade e da sociedade que o rodeia, e o conceito de alfabetização devia incluir este ato de conscientização política e social.

Recorrendo ao modelo educativo de esperança, fundado por Paulo Freire, Giroux (2020, p. 129) propõe o uso da cultura como meio de promoção de políticas transformadoras focadas na construção de um mundo mais livre e democrático e formação de agentes políticos participativos. Porém, o autor adverte para a tentativa de criar princípios fixos e práticas repetidas, explicando como a pedagogia crítica, pela sua

natureza de constante diálogo entre o ser humano e o mundo que o rodeia, obriga a que estas mudem regularmente (p. 47). Desta forma, entendesse a educação como o ato de criticar, pensar, questionar e transformar o mundo: “Educar é justiça, é liberdade social e é dar condições para que os alunos assumam a sua agência” (Oliveira, p. 165, 2025).

No museu a pedagogia crítica traduz-se na construção de espaços museológicos onde o debate, o questionamento e a controvérsia têm lugar para se manifestarem, a neutralidade é um conceito rejeitado e há uma maior abertura para as várias possibilidades existentes. É neste “museu crítico, interrogativo, performativo, ativista, ético” (Semedo, 2019, p. 160) que se constroem grande projetos educativos que visam a formação de futuras gerações confiantes, questionadoras, autónomas e democráticas.

Intelectuais das pedagogias do espaço tecem críticas ao que acreditam ser uma pedagogia completamente vazia de discussão sobre as relações que o ser humano trava com a Natureza, o ambiente e os locais onde vive. Gruenewald (2008, pp. 312-313) aprofunda esta crítica demonstrando como a pedagogia crítica tende a se considerar a única preocupada com as questões sociais que assombram a sociedade, negligenciando por completo temas ecológicos e do mundo rural, e como estes se interrelacionam:

If, for example, the environmental crisis cannot be solved without social justice, then ecological educators and critical pedagogues must build an educational framework that interrogates the intersection between urbanization, racism, classism, sexism, environmentalism, global economics, and other political themes. (p. 314).

O autor, no entanto, consegue perceber como as diversas experiências sociais resultam em perspetivas diferentes e divergentes no que toca a questões culturais e ecologistas, pois reconhece que a localidade geográfica, grupo étnico, classe económica e género são fatores determinantes na hora da construção de opiniões. Isto resulta em diferentes grupos e comunidades com entendimentos, problemas sociais e ecológicos, e prioridades diferentes (2008, p. 314).

Apesar de não existir referência a qualquer influência específica das teorias da ecopedagogia no texto de Gruenewald, noto uma certa semelhança, principalmente quando comparando a teorização feita também por outros autores no que toca à pedagogia do espaço.

Usando, por exemplo, o artigo de Gadotti (2009) noto a mútua preocupação com a introdução de tópicos como ecologia e sustentabilidade em sistemas educacionais cujos currículos escolares consideram serem ultrapassados e insuficientes para o mundo de hoje (pp. 3-4). Ou seja, tanto o trabalho de Gruenewald como o trabalho de Gadotti acabam por determinar que uma educação ecológica é algo indispensável para a sobrevivência do planeta e para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a sociedade e ambiente que os rodeia.

Já Ford (2016, p. 177) aborda a pedagogia do espaço de uma outra maneira, maioritariamente fundamentando o seu artigo através da teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre, onde este explica o espaço enquanto conceito socialmente produzido, impossível de neutralidade. O ensino representa toda a dimensão ativa e intencional da transmissão de saberes, a aprendizagem é a assimilação desses saberes e o estudo é uma prática aberta e reflexiva que não está subordinada a objetivos e finalidades específicas, sendo, portanto, o ato com maior potencialidade emancipadora e capacidade de gerar novas experiências e significados (pp. 183-186). Desta forma, o autor defende uma interligação forte entre a teoria da produção do espaço e a educação para formar uma pedagogia do espaço que sirva na criação de espaços alternativos com potenciais revolucionários, focados no estudo e na transformação das condições materiais e simbólicas da vida social.

Para refletir sobre teorias de pedagogia patrimonial, será necessário entender que o conceito de património não é fixo, sendo dependente do tempo, da ação humana, da comunidade e cultura. Porém, uma definição simples e atual que se pode utilizar é que o património “é um conjunto de bens culturais vasto, material e imaterial, ao qual uma determinada comunidade e sociedade reconhece valor e assume como coletivo” (Machado, 2018, p. 25). Este conjunto de bens culturais vai além dos objetos e edifícios,

abrangendo o conceito de centro histórico, paisagens naturais, tradições, rituais, memórias, costumes, etc.

Esta parte essencial da identidade de um povo é protegida pela lei (Lei n.º 107/2001 de 8 de setembro), sendo a tarefa dos cidadãos e das instituições trabalhar pela divulgação e preservação deste património. Apesar disto, Machado (2018) identifica dificuldade em estabelecer uma boa prática cultural e patrimonial em Portugal, e urge para que se arranje soluções.

Estas soluções são possíveis de criar apostando na educação patrimonial já que “para se defender o património cultural, deve-se conhecê-lo”, havendo uma enorme necessidade de “investir na mudança de mentalidades, investir na preservação do que é nosso e do que é coletivo, da comunidade” (Machado, 2018, p. 26).

Da mesma maneira que o património cultural é uma base no desenvolvimento de ações educativas, este também é uma base essencial no desenvolvimento de ações museológicas (Santos, 2001, pp. 6-10). A ampliação do conceito de património cultural para abranger a relação entre homem e meio, quer seja material, imaterial, natural ou cultural, significa que as ações museológicas vão além dos objetos e coleções dos museus e têm em conta o meio em que se inserem, incluindo as dinâmicas da vida global.

Esta ampliação do conceito de património anda lado a lado com o surgimento de novas categorias e conceitos de museu (museu comunitário, ecomuseu, etc.), já que são resultado de novas ações museológicas, novos processos de musealização, novas pesquisas e possibilidades, dependendo de ambiente, contexto e sujeitos sociais (Santos, 2001, p. 6).

Apesar de entender a importância de investir na divulgação, preservação e na educação patrimonial como ferramentas para proteger um conjunto de bens culturais, materiais ou imateriais, que pertence a um coletivo, muitas vezes não se pensa nas crianças enquanto parte deste coletivo. No entanto, as crianças são parte das comunidades e o património é tanto delas quanto dos adultos, sendo algo que elas devem poder usufruir e experienciar.

Os bens culturais são um ponto de partida para desenvolver pedagogias onde estes agem como fonte primária de ensino, como no caso da educação patrimonial. A educação patrimonial coloca o museu ao serviço da comunidade da qual faz parte, dedica o museu à preservação da memória cultural e usa o museu para educar com “imagens, ideias e testemunhos da capacidade criadora do homem em seu processo evolutivo” (Almeida, 1997, p. 54).

O envolvimento afetivo nesta proposta está dependente de elementos como a observação, a motivação, o interesse, a memória e a emoção. Para promover o surgimento destes elementos criam-se jogos e desafios que estimulem a observação e a imaginação e que tenham em conta a idade dos visitantes, já que diferentes grupos etários respondem a diferentes estímulos. A memória é um elemento fundamental pois a educação patrimonial valoriza experiências passadas já que as pessoas tendem a beneficiar mais com experiências novas se puderem estabelecer relações com experiências anteriores. A emoção diz respeito à criação de vínculos afetivos durante o processo de aprendizagem, algo extremamente útil com crianças já que estas são capazes de sentir mais interesse por algo quanto mais se conseguem envolver afetivamente no processo (Almeida, 1997, p. 55).

Segundo Almeida (1997, p. 55), a educação patrimonial divide-se em três etapas: observação e análise do bem cultural, registo do bem cultural e interpretação e comunicação do que foi observado e registado. A primeira etapa é feita através de exercícios que envolvem a observação das características dos objetos, como textura, cor, tamanho, funções, elementos, movimentos, etc. A segunda etapa é o registo de todas as informações materiais, mas também a busca e registo de todas as informações históricas e culturais sobre o objeto que são possíveis de recolher como desenhos, fotografias, entrevistas, documentos, notícias, etc. A última etapa é a interpretação e comunicação do que foi recolhido, ou seja, é a materialização do espírito crítico e capacidade criativa através de exposições, teatros, textos, poesias, atividades de lazer, etc.

A educação patrimonial, enquanto ferramenta de trabalho e instrumento de inclusão e empoderamento, é algo extremamente relevante ao longo da vida, e não apenas na infância. Entende-se que os direitos culturais assegurados pelas políticas públicas são garantidos através deste instrumento e vice-versa, e são responsáveis por garantir o acesso universal e democrático aos bens culturais e o património. Além disso, procuram promover ações e iniciativas que incentivam a criatividade e criação de inovação social a partir do património e suas comunidades (Leite, 2017, p. 5).

Porém, compreende-se que “as crianças são a base comum para todas as dimensões do desenvolvimento sustentável” (Leite, 2017, p.7), já que um progresso sustentável não é possível a não ser que todas as gerações contribuam, e que é necessário educar para esta realidade desde a infância. As crianças atualmente “são portadoras de direitos que implicam a realização plena do seu potencial e transportam o direito de viver num mundo de paz e prosperidade” (Leite, 2017, p.7).

Sendo que a infância é uma fase crucial para o desenvolvimento humano, ter estimado cerca de 250 milhões de crianças com menos de 5 anos que não atingem o seu potencial de desenvolvimento, é um grave problema. A esta situação estão ligados vários fatores de desigualdades como a falta de acesso à água potável e saneamento; desnutrição, falta de estimulação e oportunidades de aprendizagem. Estes fatores por sua vez provocam uma alta taxa de mortalidade infantil, falência escolar, gravidez precoce, desemprego e doenças graves (Leite, 2017, p. 8).

A comunidade local, e os seus sistemas, têm o poder de transformação, mantendo, porém, os fatores de coesão social reconhecidos coletivamente pela tradição e modernidade. Estas transformações estendem-se desde a redução da pobreza, à melhoria do acesso à saúde e educação, aumento e melhoria da agricultura, garantia de igualdade de género e inclusão social até à promoção do desenvolvimento, e são motores para a mudança social.

Na pesquisa bibliográfica que realizei, um dos artigos que mais me chamou a atenção foi o artigo de Hackett et al. (2018) onde se explora o que as autoras denominam de “geografias infantis” em museus, através da museologia, dos estudos e teorias do

material, corpo e espaço e do entendimento de como estes contextos marcam a realidade de uma criança no museu.

Este artigo critica a teoria dominante e tradicional no que toca ao entendimento que se tem do papel do museu numa criança e vice-versa. Hackett et al. (2018) argumentam que o foco na aprendizagem como sendo apenas um processo intelectual e verbal negligência o papel que o corpo, o ambiente, o espaço, os materiais e os objetos têm na experiência que uma criança pode ter no museu: “the consequence of this has been that children in museums are almost entirely framed as «little learners»” (p. 481).

Contudo, não se pretende negar a capacidade que um museu tem na aprendizagem cognitiva na infância, mas sim trazer atenção para outros fatores que permitam interpretar a ação de uma criança no museu e porque este tem significado e significância para si. A dificuldade em realizar esta interpretação advém muitas vezes do facto da experiência sensorial, da materialidade, corpo e espaço, serem sentimentos que aos adultos são mais difíceis de identificar.

Museus, segundo Hackett et al. (2018, p. 482), oferecem ambientes diferentes dos espaços que as crianças frequentam no seu quotidiano – como as suas casas, escolas e parques – não só no que diz respeito ao seu tamanho e visual, como também a sua atmosfera, coleções, objetos expostos e as regras (escritas ou subentendidas) de comportamento e interação com o espaço museológico. A materialidade e o discurso dos museus contrasta com a vida quotidiana e cria espaços interessantes onde a materialidade, a corporalidade, o afeto e continuidade são conceitos que se interligam e permitem um melhor estudo sobre as geografias infantis.

Compreender a relação da criança com o museu implica não caracterizar um apenas como um aprendiz e o outro apenas como um espaço de aprendizagem cognitiva. Portanto, as geografias infantis exigem que o museu seja repensado como um ambiente dinâmico e multifacetado onde o corpo é a peça central no processo de produção de conhecimentos e significados através de sensações, experiências e a materialidade.

Esta abordagem pedagógica valoriza o “sentir” e o “estar” no espaço ao mesmo tempo que não descarta a aprendizagem verbal e cognitiva. Esta valorização justifica-se

pela crença de que a ação física é capaz de despertar um potencial afetivo que move a experiência da criança (e adultos!), demonstrando o quão fundamentais são as sensações, as emoções e os afetos na produção e vivência do espaço: “An attention to an experiencing body as it encounters matter, place and space unseats the position of a learning child at the center and as the locus of agency” (Hackett et al., 2018, p.483).

O artigo de Hackett et al. (2018, p. 483) alerta para o risco de idealizar a criança como um ser “inocente” e perfeitamente inteligente, um grande aprendiz, livre de quaisquer amarras, pois cair nessa tendência reforça estereótipos e ignora a maneira como a criança interage verdadeiramente com o ambiente que o rodeia e o adulto que o acompanha. Ou seja, as crianças, os adultos e os elementos sensoriais convergem para produzir significados, recusando a ideia de que a experiência educativa no museu para uma criança é um mero processo de aprendizagem cognitiva e linear.

Ao caracterizar um museu enquanto um espaço dinâmico, terei que obrigatoriamente aceitar que é também um espaço onde o inesperado faz parte da experiência que este oferece e, por isso, deve ser esperado. Quando aceito esta característica imprevisível, contrário noções geralmente tradicionais da definição de “qualidade” no que toca à educação infantil e rejeito a ideia de que uma criança só pode ser verdadeiramente conhecedora de algo através de práticas de estudo científico ocidental, pensamento que contrasta com a importância que Ford (2016, pp. 184-190) atribui ao estudo.

Além da própria natureza criativa e imprevisível da criança, a própria arquitetura, as texturas e as sensações (luz, temperatura, etc.) são fatores fundamentais que tornam cada visita única para cada criança, pela sua capacidade de novas leituras e experiências. Esta abordagem afasta o museu da rigidez e do congelamento no tempo, criando espaços abertos à criação de mais significados, à provocação de outros sentidos e sentimentos e a valorização e criação de mais riqueza cultural (Hackett et al., 2018, p. 484).

Mas o que observar? Tudo o que uma criança faz num museu, como ela anda, que perguntas faz, para que peças aponta, que histórias decide contar, que detalhes

provocam mais curiosidade ou não. Por mais poético que possa parecer, a realidade demonstra que a resposta para estas perguntas pode ter um significado muito maior do que se espera, podem ser indicadores do sucesso de uma exposição ou de uma oficina, podem ser a prova de que o museu, as crianças, os educadores e mediadores conseguiram criar relações significativas entre si.

Segundo Hackett et al. (2020, p. 81), boas teorias não estão separadas da prática e devem ser mais do que guias escritos de como as coisas devem ser organizadas, ou seja, para se considerar o papel do museu nas experiências de crianças muito jovens, é necessário ter uma visão muito mais aberta e materialmente focada.

A nova Museologia majoritariamente caracterizou as crianças como “learners” que constroem significados, opiniões e conclusões durante as suas visitas a museus. Assim, profissionais de museus procuravam nas conversas que estas travavam com adultos a avaliação de quanto valor a criança retirava do museu. Estas conversas tinham de ser estruturadas, com clara interação com os temas da exposição do museu, para se poder considerar qualquer tipo de troca de palavras como evidência de aprendizagem (Hackett et al., 2020, p. 3).

Porém, esta abordagem significa que se retira das crianças o direito de serem visitantes ao invés de meros aprendizes, e limitamos os profissionais à observação e a reflexão de apenas interações verbais. Esta abordagem abstrai o museu em si deste processo de aprendizagem, focando puramente em interações verbais que as crianças travam com os adultos, negligenciando o envolvimento sensorial com os objetos e a experiência física de andar pelo espaço museal.

Tendo em conta o interesse por caracterizar as crianças enquanto visitantes e não meros aprendizes, têm surgido cada vez mais estudos e experiências. Na Austrália, surge o projeto QUT Museums Collaborative Research onde os profissionais se focam em examinar a importância do envolvimento corporal das crianças no museu; no Reino Unido, a investigadora Christina MacRae traça perspectivas fenomenológicas para descrever sessões conduzidas por profissionais de museus para crianças do pré-escolar, com foco nas sensações e experiências físicas com objetos; e na Nova Zelândia, foram

conduzidas experiências com crianças entre os 2 a 5 anos, onde se notou que as crianças replicavam na creche comportamentos que assimilaram dos museus, como permanecer atrás de uma linha de segurança para poderem olhar os quadros. (Hackett et al., 2020, pp. 3-4).

Apesar do destaque dado a estes estudos, muitos outros foram feitos, focando no movimento e nas experiências que uma criança tem enquanto se desloca pelo museu, para analisarem o conhecimento assimilado, as memórias e os rituais que as crianças relacionam aos museus: The importance of sufficient time for children to become familiar with and develop their own ways of being in and using museum spaces has been increasingly recognized as key. (Hackett et al., 2020, p. 4).

Olhar para o movimento e as sensações potencializa teorias que se expandem além do social-cultural, como as teorias pós-humanas. Estas teorias consideram os espaços, os objetos, materiais e as peças que do ponto de vista de uma criança devem estar num museu, e permite ir além da ideia tradicional de significado, onde uma criança aprende por observar e falar, para teorias que permitem prestar atenção a situações e comportamentos que nem sempre são simples e claros de explicar, compreender e descrever:

While we do not dispute that, visitors (young children and the adults they come with) often use prior knowledge and experiences in order to make sense of the museum, and sometimes express this through talk, the experiences of young children in museums extend beyond this in several different directions. (Hackett et al., 2020, p. 5).

Colocar um foco em situações e comportamentos pouco explorados nesta avaliação do valor da visita de uma criança a um museu, não retira importância das interações verbais que crianças têm com adultos. É, no entanto, uma prática que deveria ser mais comum entre profissionais pois além da conversa e dos adultos há algo pós-humano na relação que as crianças têm com o espaço e os objetos: a maneira como correm, o que sentem em determinados espaços, como brincam nos elevadores, como rastejam ou dão cambalhotas no chão do museu e como colocam a folha de sala na cabeça: Young

children and their ideas seem frequently to be in constant motion, rigorously resisting the fixing down of meanings, yet still with a sense of purpose, of something special unfolding. (Hackett et al., 2020, p. 5).

As teorias pós-humanas permitem uma nova visão sobre as crianças nos museus, mas também potencializa novas formas de compreender e usar espaços, tempo, objetos e o público.

1.2. Serviços Educativos e de Mediação

Figurelli (2015, p. 118) reconhece a função educativa que um museu tem no seu uso do património para fazer questionamentos, estimular sentidos e a curiosidade, reforçar e desenvolver aprendizagens, significados e conhecimentos:

Função educativa que se traduz em ações baseadas em metodologias próprias que permitam a formação de um sujeito histórico-social que analisa criticamente, que recria e constrói a partir de um referencial que se situa nos bens (materiais e imateriais), entendidos como património cultural, nas suas mais diferentes características. (p.117).

Historicamente, o museu foi deixando de estar estritamente focado nas suas próprias coleções e na preservação das mesmas para motivos puramente científicos, académicos e investigativos, tendo os seus profissionais começado por perceber a importante tarefa de estabelecer relações humanas com o património. Nasce desta maior abertura dos museus à sociedade o conceito da função educativa das instituições museológicas. Há, no entanto, autores que acreditam no inverso, ou seja, que a função educativa do museu não surge depois desta abertura, mas sim antes, agindo como a verdadeira catalisadora do museu social, onde se busca a aproximação do público geral com o museu. Desta forma, os espaços museológicos deixam de ser locais de carácter elitista, restrito, onde eruditos, investigadores e especialistas seriam as principais figuras a deambular e a usufruir do museu.

O conceito de educação baseia-se na criação e implementação de meios e ferramentas úteis na formação, transformação e desenvolvimento de habilidades. O

crescimento dos indivíduos conecta-se com a utilização de estratégias pedagógicas para uma aprendizagem efetiva que lhes permita fazer interpretações e correlações. Este processo educativo nos museus traduz-se nas ações do serviço educativo e mediação, onde se promove a integração sensorial, a aprendizagem ativa e experimental.

Se a educação é um processo transformador, pensar na educação na museologia significa entender que o processo museológico é um processo educativo e de comunicação, onde os sujeitos sociais observam, expressam e refletem sobre a realidade: Assim, definimos o facto museal como: a qualificação da cultura em um processo interativo de ações de pesquisa, preservação e comunicação, objetivando a construção de uma nova prática social. (Santos, 2001, p. 9).

A criação de uma política educativa, com objetivos e funções educativas bem definidas, torna-se uma necessidade dos museus e do seu serviço educativo, para estabelecer práticas e orientar as equipas. Estas novas abordagens de aprendizagem criam conflito entre curadores e educadores, já que o equilíbrio entre a qualidade da educação, os objetivos curriculares das escolas, os objetivos da equipa educativa do museu e a qualidade da conservação dos objetos pode ser difícil de alcançar. (Ferreira, et al., 2017, p. 374).

A adoção deste novo pensamento sobre a educação nos museus, no final do século XX, está marcada até hoje em museus cujo serviço educativo é extremamente forte e essencial, e se responsabiliza pela missão educativa do seu espaço museológico, apesar da sua ação abranger outros serviços. Estes serviços fortes são caracterizados por uma capacidade impressionante de efetuar mudanças por si, ao invés de esperar que a mudança ocorra de cima para baixo, e por um equilíbrio entre organização, planeamento, rigidez, liberdade e fluidez, onde possa ser possível criar relações dinâmicas entre as pessoas, os serviços e o museu, capazes de enfrentar os desafios que vão surgindo.

1.2.1. Contexto Histórico em Portugal

Embora Figurelli (2015) não identifique exatamente o que influenciou o quê, a autora defende que a institucionalização dos serviços educativos aconteceu na sequência de

ações educativas desenvolvidas por profissionais dos museus, mesmo que inicialmente estas não tenham tido um objetivo maior em mente. Assim, apesar do reconhecimento do primeiro serviço educativo em Portugal no Museu Nacional de Arte Antiga (MNAA) em 1953 – focado maioritariamente em ações com as escolas e comunidades –, afirma-se que ações educativas eram já uma prática, apesar da falta de um setor institucionalizado que fosse encarregue de as coordenar.

Este primeiro serviço educativo, referido acima, terá sido uma base para os serviços educativos que surgirão em vários museus nacionais, além de ter fornecido uma formação inicial de profissionais de museus dedicados à educação museal, algo que anteriormente era praticamente inexistente.

O serviço educativo do Museu Nacional Soares dos Reis (MNSR) surge a 1961, inicialmente focando-se no público mais jovem, com o objetivo de aproximar estes à arte, criando relações entre ambos através de oficinas de verão. Na década de 80, o MNSR começou a desenvolver atividades dirigidas a adultos, após reconhecerem os muitos pedidos que provinham maioritariamente de professores que frequentavam o espaço com os seus alunos (Figurelli, 2015, p. 120).

Em Lisboa, o Museu Calouste Gulbenkian inaugura o seu serviço educativo a 1970, também ele inicialmente focado no público escolar, no entanto, a 1975 começam os esforços pela realização de ações educativas com o público mais idoso (Figurelli, 2015, p. 120), verificando-se uma diversificação do público que visitava o museu.

Na Madeira é criado o serviço educativo do Museu de Arte Sacra do Funchal, a 1995, dedicado exclusivamente ao público escolar e, no Porto, surge em 1999 o serviço educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, no mesmo ano de abertura deste, visto que a Fundação de Serralves desde a sua criação a 1986, sempre teve grandes objetivos de sensibilização e formação do público. Este serviço educativo teve uma forte programação educativa dedicada a várias faixas etárias e comunidades, desde o público pré-escolar/básico/secundário, famílias, adultos e professores, alunos do ensino superior e pessoas com necessidades específicas (Figurelli, 2015, p. 121).

Apesar de tudo, a formação de profissionais e a estruturação do setor educativo não garantiu qualquer reconhecimento da profissão, sendo o trabalho feito no serviço educativo realizado de maneira voluntária e espontânea, com profissionais de museus que não estavam exclusivamente dedicados às funções educativas, ou muito menos eram formados para tal.

Os serviços educativos ganham o seu verdadeiro e merecido reconhecimento em Portugal no pós-25 de Abril de 1974, através dos movimentos democráticos da cultura e uma maior abertura do país às novidades vindas na Nova Museologia que já corria a Europa. Inicialmente, estes movimentos sentiam-se muito mais nos museus de tutela autárquica pois era mais fácil de se verificar a aproximação do museu com a população através de um programa educativo virado para a valorização do património local. A 1976 é finalmente redigida a primeira medida legislativa no que toca aos serviços educativos nos museus portugueses, através do setor oficializado e focado em visitas guiadas no Museu Nacional do Traje (Figurelli, 2025, pp. 122-124).

Na década de 80 é legislada a educação do público como uma das competências do museu através de “exposições, conferências, concertos e visitas guiadas organizadas de forma sistemática e regular, colaborando com estabelecimentos de ensino, associações culturais e profissionais e de mais entidades públicas e privadas” (Presidência do Conselho de Ministros e Ministério das Finanças e do Plano, 1980).

Em 1967, a Associação Portuguesa de Museologia (APM) organizou o seu primeiro seminário onde Museus e Educação foram dois conceitos interligados, abertos à presença e participação de professores e educadores, e a 1968 acontece o primeiro colóquio do ICOM focado em discutir o papel educativo e cultural dos Museus (Figurelli, 2015, p. 126), o que demonstra que o panorama museológico na teoria, em Portugal, não se encontrava assim tão afastado da vaga da Nova Museologia.

1.2.2. Relação Museu-Escola

O papel educacional entregue aos museus não ocorre só na teoria, visto que, na prática, o que se observa é que o público que mais frequenta os espaços museológicos

são crianças e jovens acompanhados pelas suas escolas, no âmbito das visitas de estudos, método tradicional utilizado na relação museu-escola.

Utiliza-se o termo escolarização para referir-mo-nos a esta inserção dos museus nos métodos do ensino escolar, para atingir certos objetivos e finalidades específicas. Agora pensemos nos problemas que esta escolarização acarreta:

Nossas escolas são «deficitárias». Nossos museus em grande parte não possuem serviços educativos estáveis. Mesmo assim «substituem» a escola em funções das quais esta não dá conta. Sem ela não sobrevivem, já que a clientela é quase exclusivamente escolar. Para manter essa clientela adaptam-se cada vez mais aos métodos da escola. Trata-se de um ciclo vicioso. (Lopes, 1991, p. 449).

Museus tradicionais, com exposições estáticas, que se apoiam em métodos educacionais de transmissão de conhecimentos já bem estabelecidos, provocam e exigem a passividade do público escolar, ou até mesmo do público em geral. Lopes utiliza nomes como “visitas crocodilo” e “visitas rebanho” (1991, p. 449) para se referir a experiências que a grande maioria dos estudantes tem em visitas de estudo com a escola em museus tradicionais. Nestas visitas não é estranho ter presente a figura do guia ou do professor nervoso, chateado e incomodado com o barulho, a deambulação e a excitação que muitas vezes é provocada em uma criança que se encontra feliz por estar fora da sala de aula, longe da aprendizagem e avaliação formal.

Também não é incomum ouvir testemunhos de professores que se sentem desanimados com a participação em visitas pois apontam o desinteresse e mau comportamento das turmas e, por isso, apesar de recursos insuficientes e ineficazes, preferem não participar e manter os estudantes dentro do ambiente escolar, onde se torna mais fácil de os controlar. Além disso, por vezes, os professores não dispõem das ferramentas e recursos necessários (transporte, tempo, autorizações, etc.) para incluírem as visitas nos currículos escolares.

Lopes afirma que, de maneira geral, os professores são apontados como o maior obstáculo na relação museu-escola, sendo descritos como o “centro dos problemas identificados nas visitas escolares aos museus” (1991, p. 450). Apesar de se notar a falta de motivação dos professores, os profissionais de museus precisam de se lembrar que estes professores se encontram entre a espada e a parede, em que um é o sistema de ensino oficial e o outro são as exigências dos museus, além de que os professores carregam uma enorme responsabilidade pela formação cultural das crianças e jovens.

Além disto, a condição de escolarização a que os museus foram sujeitos – onde o conhecimento se torna oficializado, como a escola, e os sistemas educacionais e culturais são tradicionais e ultrapassados – é fortalecida pelas orientações oficiais que colocam obstáculos ao desenvolvimento da relação museu-escola (Lopes, 1991, pp. 447-448) e pelas condições materiais e sociais do local em que o museu se encontra (Santos & Germano, 2020, p. 979).

A Unesco, aquando da escrita do artigo de Lopes (1991), tratava como uma das suas maiores preocupações a pesquisa por maneiras de potencializar o valor pedagógico das coleções museológicas e inseri-lo no processo de educação oficial escolar. Aqui, a Unesco, com vista a proposta de educação permanente, observa o museu enquanto ferramenta complementar da escola, caindo vítimas da não compreensão de que a proposta e processo educativo de um museu é completamente diferente da proposta da escola.

Já Santos e Germano (2020, pp. 973-974), partindo de uma pesquisa qualitativa, defendem que em países onde o hábito da visita ao museu não é tão forte, a maioria dos visitantes serão, naturalmente, de públicos escolares. Esta forte característica do público do museu sofre, portanto, grandes influências nas suas atividades e exposições, quer seja na postura e linguagem que se utiliza em visitas – torna-se mais técnica e formal – ou na linguagem e estrutura das exposições – passam a ser organizadas de maneira muito mais sequencial e com conteúdos mais aprofundados.

Esta particular proximidade com públicos escolares, embora possa ter benefícios, em longo prazo pode ser um ponto fraco da instituição museológica, pois tem capacidade

para ancorar o museu a uma zona de conforto de onde não necessita sair para atrair outro tipo de públicos, perdendo assim características importantes enquanto um espaço de educação informal: flexibilidade, democracia e acessibilidade.

O museu deve ser um espaço de linguagem visual, de observação e compreensão, onde se organizam diferentes visões do mundo no mais variado conjunto de temas, sem a abordagem sequencial da escola e sem a rigidez e burocracia dos prazos e planos do sistema educacional. Neste local, o público escolar pode manter contato com diferentes realidades que se afastam das que lhes são mostradas na sala de aula.

É importante ultrapassar a associação de complementaridade da escola que tem sido entregue a estes espaços: “os museus proporcionam a experiência com objetos que, em si, podem gerar motivação, curiosidade e questionamento da parte do estudante” (Almeida, 1997, p. 51).

Mas como reverter a escolarização dos museus? Santos e Germano (2020, p. 779) apontam a formação de profissionais de museus como uma das soluções, preparando os mediadores para atuar em contextos não formais através de estratégias que atraiam um público diversificado e dialogam com indivíduos de interesses e objetivos diferentes. Ribeiro (2010, p. 27) destaca a importância do museu e a escola manterem uma parceria onde se respeita a agência de cada instituição, entendendo que os objetivos que as une não as subordina às exigências de uma ao outro. Coelho (2009, p. 18) considera importante a formação dos professores, que tipicamente se sentem despreparados e não conseguem estabelecer relações entre o que as suas turmas encontram no museu e a matéria lecionada nas salas de aulas.

O Museu é espaço de educação não-formal contínua, duradoura e virada para práticas de aprendizagem ativa, sendo que a educação não formal é entendida como a “atividade organizada, sistematizada e realizada fora da demarcação do sistema educacional oficial” (Valente, 2009, p.92). Desta forma, ações e processos como colecionar, conservar e investigar, passam a ser meios para alcançar um outro fim que se relaciona com as pessoas e as relações que estas travam com os objetos.

As novas teorias de aprendizagem e a psicologia cognitiva são capazes de tornar as exposições mais criativas, e a “interpretação” do século XX transforma-se em “mediação” no século XXI. Exposições mais criativas significam exposições mais abertas à interatividade, uma característica importante para autores que acreditam que um indivíduo aprende melhor quando se encontra fisicamente envolvido no que está a experienciar, como é o caso de Hackett et. al. (2020, p. 115), e já que cada visitante cria as suas próprias relações e significados com o que observa, é essencial que a sua participação seja ativa e colaborativa para que as possibilidades se possam expandir até experiências multissensoriais e holísticas.

Não há muita informação sobre os objetivos dos professores para as visitas ao museu, ou sobre as suas práticas antes, durante e depois das visitas, mas entende-se que as visitas de estudo são uma ferramenta utilizada pelas escolas para promover um ensino de qualidade e a igualdade de oportunidades. As escolas que não oferecem este tipo de ferramenta cultural, aumentam o fosso entre as famílias mais favorecidas, que têm maior probabilidade de frequentar espaços culturais fora do horário e ambiente escolar, e as famílias de classes mais baixas, já que a escola é na maioria das vezes o seu único meio de acesso ao capital cultural de maneira mais igualitária (Semedo, 2022, p. 382).

As visitas de estudo são vistas como um complemento às práticas pedagógicas tradicionais dos espaços escolares, sendo uma atividade curricular planeada pelos docentes e cujo objetivo é ganhar, desenvolver e consolidar aprendizagens e conhecimentos. São realizadas fora do espaço escolar, e têm em vista a formação dos estudantes, considerando as competências, atividades e valores a se alcançar e que estão previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e no Perfil Profissional associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações (Semedo, 2022, p. 384).

O museu por si tem capacidade de providenciar aprendizagens não só cognitivas como afetivas. Estas últimas são extremamente úteis para a educação em museus, e dificilmente alcançáveis dentro de uma sala de aula onde a maioria das coisas é conhecimento formal, acabado e transmitido de forma unilateral:

a visita ao museu produz aprendizagem (cognitiva), porém tanto quanto uma aula do mesmo assunto. A diferença está no ganho afetivo, pois a visita à exposição gerou maior interesse dos alunos em aprender mais e foi considerada mais divertida por eles (Almeida, 1997, p. 52).

Almeida (1997, pp. 52-54) reclama dificuldades apontadas na realização deste processo educativo na relação museu-escola, utilizando três exemplos que reuniu na sua pesquisa para demonstrar estas dificuldades, tendo eles todos em comum uma óbvia distância entre as propostas dos educadores, as propostas da equipa do museu, e o que ocorre na prática.

O primeiro exemplo é do Museu de Astronomia e Ciências Afins onde foram analisadas as programações feitas a pensar no público escolar, e conclui-se que nem sempre o que a instituição propõe é o que ocorre na prática, e que as expectativas dos professores e as expectativas do museu chocam uma contra a outra.

As visitas escolares neste museu de ciências foram caracterizadas pela distração dos estudantes, pelo rigor dos professores e pela atitude dos monitores do museu, que ao invés de apenas intervirem quando assim solicitado pelos estudantes, acabavam por explicar o funcionamento e princípios físicos dos brinquedos ao invés vez de deixar que os alunos, por si, ganhassem percepção das leis naturais vividas fisicamente (Almeida, 1997).

Para tentar resolver estas questões foi feita uma nova proposta com vista a incorporação do acervo histórico do museu nas suas exposições, onde o público escolar seria convidado a observar, a participar em laboratórios didáticos e projetos, e frequentar cursos e seminários. Era fundamental que o museu preparasse as visitas em conjunto com os professores, a quem o museu daria ferramentas de preparação: vídeos, discussões, visitas guiadas, orientação, definição de objetivos e roteiros para as visitas escolares. Porém, notou-se que a maioria dos professores não utilizava o material de preparação cedido pelo museu e que os professores adquiriram uma atitude muito passiva durante as visitas, limitando-se a observar o trabalho da equipa do museu e não

aproveitando para estabelecer relações entre o conteúdo lecionado nas aulas e o conteúdo expositivo e didático dos museus (Almeida, 1997, pp. 52-54).

O segundo exemplo é o Museu do Folclore Édison Carneiro onde é identificada uma enorme dificuldade de comunicação entre os professores e o serviço educativo do museu. Na procura por resolver esta questão procurou-se apostar na preparação prévia dos professores para as visitas, realizando uma visita guiada com estes, porém esta demonstrou-se inadequada visto que os professores se limitavam a absorver informação para depois a transmitir exatamente da mesma maneira, ao invés de se prepararem para uma ação mais ativa junto aos seus alunos (Almeida, 1997, pp. 52-54). Nesta situação não há a multiplicação de conhecimento e informação que é útil e desejável.

Dado a ineficiência da visita guiada, procurou-se orientar os professores através de material escrito, no entanto, reparou-se que a grande maioria não consultava a bibliografia cedida, não preparava roteiros, nem preparava os seus alunos, limitando-se a fazer preparações genéricas e disciplinares de como se deviam comportar dentro de um museu. Durante as visitas, também se notou a falta de menções ao conteúdo lecionado na escola, apesar dos professores considerarem que a visita é complementar ao currículo pedagógico (Almeida, 1997, p. 53).

O terceiro exemplo é o Museu do Instituto Butantã. Aqui, apesar das escolas afirmarem que “a visita ao museu (...) seria uma complementação do que foi visto em sala de aula ou um incentivo ao que seria trabalhado, ou apenas oportunidade de enriquecimento cultural e preenchimento de tempo e condição disponível” (Almeida, 1997, p. 53), na prática não há preparação dos alunos, não existe preocupação e interesse nas mensagens propostas pela exposição do museu, os professores mantêm uma atitude passiva, e os alunos estão distraídos, dispersos e desinteressados, dando o aspeto de um “passeio” à visita.

1.2.3. Atividades e Programas Educativos

“O acesso ao conhecimento que um espaço de museu nos disponibiliza pode ser melhorado pela possibilidade de participação em atividades diversas, previamente planeadas, com vista à valorização dos públicos que acolhe.” (Hortas & Hortas, 2016, p. 333).

É nos serviços educativos que cai a responsabilidade de analisar profundamente os públicos, e de desenharem estratégias, atividades, projetos e políticas que atraiam, satisfaçam e respeitem os públicos com as mais variadas características.

Nas iniciativas educativas dos museus, Silva (2022, p. 85) identifica dois públicos jovens: alunos integrados num grupo escolar e alunos enquanto jovens autónomos com interesses e motivações próprios.

Silva (2022, pp. 87-92) divide as atividades e projetos educativos em algumas tipologias e subcategorias que se distinguem pelas suas características – temporalidades, objetivos e estratégias de participação. Os três tipos que a autora identifica com maior regularidade nos planos educativos dos museus que investigou são as visitas pontuais, os projetos educativos de curta duração e os projetos de longa duração.

As visitas pontuais ocorrem quando os jovens visitam as instituições culturais de maneira autónoma, pontualmente, para atividades que duram desde um dia a um mês. Podem ser eventos temáticos, organizados por e para jovens, com o objetivo de aproximar as instituições do público jovem, aumentar a confiança desse público na instituição e dinamizar oficinas e exposições. Muitas vezes estes eventos caem nas categorias de concertos, festivais, visitas guiadas, etc., pois a estratégia da tipologia é atrair públicos jovens para eventos públicos que correspondam aos seus interesses. Desta forma, estes eventos podem servir como porta de acesso ao museu, onde o sujeito reavalia a sua relação com este.

Os projetos de curta duração permitem aos jovens planear e desenvolver projetos com artistas e profissionais do museu em atividades que ocorrem entre um dia e um

mês. O objetivo desta tipologia é introduzir artistas, técnicas e temáticas presentes no museu aos públicos mais jovens, e incentivar à participação ativa destes em oficinas, cursos breves, ateliers abertos, etc.

Finalmente, os projetos de longa duração exigem que seja feito trabalho fora das paredes do museu, durando entre três meses e um ano, para que seja feito um diálogo mais próximo e contínuo com os jovens, envolvendo-os de maneira mais aprofundada.

Analisando os programas educativos de museus, Silva (2022, p. 88) denota a existência de “tier-based programs” em muitos museus estrangeiros, e a sua falta em museus portugueses. Este tipo de programação por etapas segue um princípio de continuidade que não é sinónimo de linearidade, funcionando apenas com a compreensão das características específicas e diferenciadas que existem no público jovem: “jovens têm diferentes formas de aceder aos museus, com temporalidades e objetivos distintos, e que o podem fazer ao seu ritmo, em articulação com os seus percursos pessoais, académicos e ou profissionais.” (p. 88). Estes programas são criados tendo em mente os benefícios claros que estes projetos e investimentos têm a longo prazo.

Silva (2022) comenta que a categorização do público jovem por faixas etárias “torna-se evidente no contexto dos museus, quando são os próprios jovens que contestam novos lugares de participação ao atingirem o limite de idade das iniciativas em que estão envolvidos” (p. 92) o que “desafia os museus e os seus profissionais a testarem diferentes formas de programação ou cooprogramação” (p. 92). É importante compreender a necessidade de haver coexistência de diferentes temporalidades, no sentido em que se entende que existem vários momentos, modos e níveis de participação, pois os jovens são participantes independentes com interesses e motivações específicas.

Enquanto o final do século XX é marcado pela necessidade de se comunicar, o início do século XXI é marcado pelo entender da necessidade de também despertar curiosidade e questionamentos, de surpreender e maravilhar. A comunicação deve ser efetiva e criativa!

Para Ferreira et al., o percurso da educação anda de mãos dadas com o percurso da criatividade, e que o objetivo da educação devia passar de ser “aprender” para “aprender de maneira criativa”. O autor aconselha que uma figura, equipa ou serviço do museu fique responsável por garantir que a criatividade é um valor presente nas atividades do museu e suas equipas. No que toca às estratégias, sugere definir medidas concretas e contínuas que incutem valores criativos (2017, pp. 377-379). A coordenação entre educadores e curadores é indispensável para um museu criativo e que cumpre plenamente com as suas funções educativas.

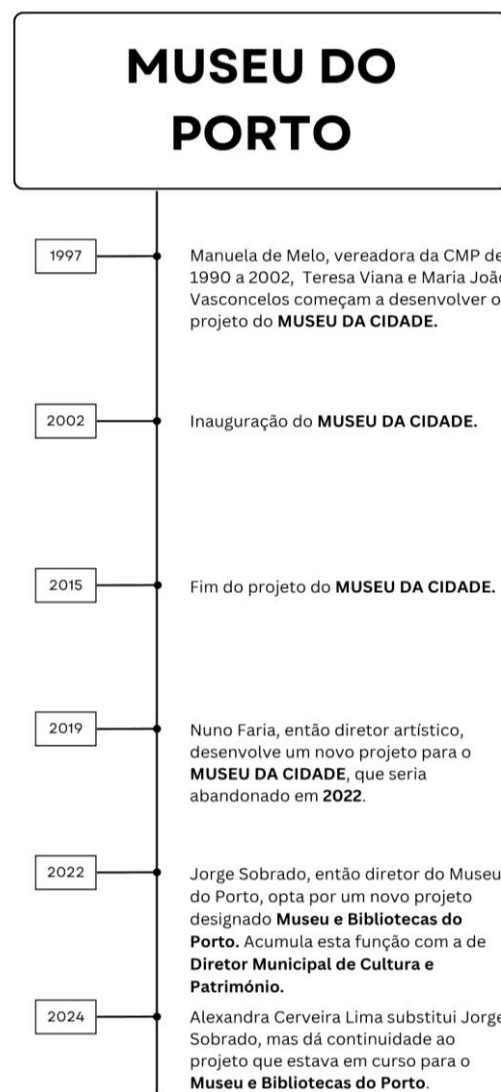
Construir equipas no museu com backgrounds e características diferentes potenciam a criatividade das mesmas já que oferecem vários olhares diferentes nos mais variados assuntos, e são um benefício principalmente na curadoria de exposições que apresentam pontos de vista muito diferenciados.

A criatividade deve chegar até à política de gestão do museu para que se potencialize o desenvolvimento de estratégias, projetos e soluções criativas, não só para o presente, mas também para o futuro, para os novos públicos, etc. Verifica-se ainda a expansão da criatividade no que toca a coautoria, com a integração dos visitantes na construção de exposições, atividades, programas e projetos.

2. O Museu do Porto

O meu estágio curricular, realizado no Museu do Porto que hoje se enquadra no conceito geral Museu e Bibliotecas do Porto, carrega consigo uma longa história que pode ser traçada desde 1836, no entanto, por efeitos de brevidade e relevância, apresentarei aqui o percurso da instituição museológica desde a década de 1990.

Figura 1 - *Cronologia do Museu do Porto*



Nota: Dados retirados de Teixeira (2023) e cronologia feita por Beatriz Figueiredo (2025).

O Museu da Cidade (MdC) surge na década de 90 através dos esforços da então vereadora da Câmara Municipal do Porto (CMP), Manuela de Melo, que procurou

construir uma equipa de profissionais e técnicos qualificados capazes de resolver o que se considerava ser uma enorme lacuna na área da museologia na cidade do Porto. Até aqui a cidade contava com 4 museus: o Museu do Romântico, a Casa-Museu Guerra Junqueiro, o Atelier António Carneiro e a Casa-Museu Vitorino Ribeiro; e a grande maioria do espólio municipal encontrava-se na Casa Tait, então mais conhecida como Gabinete de Numismática, mas também em outras instituições museológicas como o Museu Nacional Soares dos Reis (Teixeira, 2023, p.29).

O principal objetivo do projeto, liderado por Teresa Viana e Maria Vasconcelos, era formar um conjunto de núcleos museológicos que contassem a história viva da cidade, ou seja, o projeto pretendia espaços constantemente atualizados e, acima de tudo, abertos à comunicação e interação entre si e com o público. É nesta fase da história do Museu do Porto que se dá a inauguração da Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, a abertura da Casa-Museu Guerra Junqueiro e do Museu do Vinho do Porto, e o núcleo central/coordenador do MdC torna-se o Palacete dos Viscondes de Balsemão (Teixeira, 2023, p. 31).

O projeto do MdC abre ao público em 2002, mas vê o seu desenvolvimento finalizado em 2015 após o falecimento de Paulo Cunha e Silva, o então vereador da Cultura da CMP.

Em 2019 volta a existir um movimento em torno do projeto museológico dos museus da CMP através de um projeto de reestruturação desenhado por Nuno Faria, onde o diretor artístico procurava criar cinco eixos associados a temáticas específicas, ou seja, cinco formas diferentes de interpretar a história da cidade: Eixo Sonoro, Eixo Material, Eixo Romantismo, Eixo Natureza e Eixo Líquido. Estes cinco eixos eram suportados por 17 estações museológicas: Reservatório, Casa Marta Ortigão Sampaio (CMOS), Casa Tait, Extensão do Romantismo, Entre Quintas, Banco de Materiais, Rio da Vila, Casa dos 24, Arqueossítio, Casa Guerra Junqueiro, Extensão do Douro, Casa do Infante, Biblioteca Sonora, Ateliê António Carneiro, Extensão Indústria, Matadouro e Bonjóia – Extensão da Natureza (Museu do Porto, 2020).

Este projeto acabou por ser abandonado por existirem divergências artísticas entre os vários responsáveis, levando a que Nuno Faria dê lugar a Jorge Sobrado que, a partir de 2022, passa a ser diretor do então Museu da Cidade e inicia a criação de um novo projeto: o Museu e Bibliotecas do Porto.

Segundo Teixeira (2023, p. 50), Jorge Sobrado teve como principal objetivo a reanimação da ligação da cidade e da sua comunidade com o Museu do Porto, através de experiências pensadas, de surpresa e curiosidade, com linguagem e um discurso de fácil acesso. O então diretor notou também a importância da junção das bibliotecas com o museu, destacando como estas se interligam historicamente, dando-se assim a criação do conceito de Museu e Bibliotecas do Porto, e a simbologia da mudança do nome “Museu da Cidade” para “Museu do Porto” como um compromisso para com o Porto e os portuenses: “A nossa missão visa a própria comunidade. É por ela e para ela, antes de mais e depois de tudo, que existimos e fazemos o que fazemos.” (Jorge Sobrado, 2023, como citado em Museu e Bibliotecas do Porto, p.5, 2023).

No momento da realização deste estágio o Museu do Porto contava com 11 espaços abertos: Reservatório, CMOS, Museu Romântico, Entre Quintas (Núcleo do Projeto Educativo), Palacete dos Viscondes de Balsemão/Banco de Materiais, Museu Guerra Junqueiro, Museu do Vinho do Porto, Casa do Infante, Biblioteca Pública Municipal/Biblioteca Sonora e Biblioteca Municipal Almeida Garrett/Gabinete Gráfico) com o seu núcleo central provisório no edifício da Alfândega do Porto, havendo, porém, planos para reabertura do Atelier António Carneiro e do Arqueossítio e da abertura do Museu do Matadouro (Museu do Porto, 2022).

Funcionando em rede, como a raiz de uma árvore, o Museu do Porto é público e está sob a alçada da CMP. Contrariando o projeto anterior, onde cada casa funcionava de maneira autónoma com uma equipa própria, inclusive no serviço educativo, o projeto do Museu do Porto passou a exigir uma maior rotatividade entre os funcionários e passou a haver uma equipa do serviço educativo que comunica com todos os espaços – muitos dos projetos contínuos atravessam mais do que um espaço da rede e há muita programação paralela. Algumas atividades funcionam em conjunto com entidades

externas, fortalecendo relações com artistas e empresas do Porto e arredores e aumentando a diversidade na oferta cultural do museu.

2.1. Espaços Museológicos

- **Museu do Romântico**

O Museu Romântico, instalado na Quinta da Macieirinha que terá sido comprada pela CMP em 1972, carrega consigo uma longa história que se estica até ao século XVII e passa por períodos de história muito interessantes como foi o exílio do rei Carlos Alberto de Piemonte-Sardenha no Porto, tendo o edifício do museu servido como leito e lugar de óbito para o monarca.

Inicialmente a exposição deste espaço era baseada em ambientes que tinham por base desenhos e pinturas dos aposentos tanto do rei como de outras casas burguesas no Porto, e complementada por algumas réplicas de peças da época em que lá terá residido Carlos Alberto.

No momento da realização deste estágio curricular a exposição do Museu Romântico tinha já sofrido grandes alterações. Dividido em oito núcleos,

Metamorfoses: Imanência Vegetal, Mineral e Animal no Espaço Doméstico Romântico é o título que dá mote ao projeto expositivo, tornando visível a noção de domesticidade e de casa Romântica, enquanto lugar onde se recriam e acolhem as várias dimensões dos cosmos, da natureza e da humanidade. (Martins, 2022)

Já no exterior do Museu Romântico encontram-se jardins imensos, até pelo fácil acesso e ligação com os Jardins do Palácio de Cristal, com a Rua de Entre Quintas e com os Jardins da Casa Tait (Museu do Porto, 2023).

- **Casa Marta Ortigão Sampaio**

Doadada à CMP pela própria Marta Ortigão Sampaio, em 1978, a CMOS abre ao público no ano 1996 para demonstrar o resultado de um grande sentimento de paixão pelo colecionismo que caracterizava a família Sampaio.

Beneficiando de um parentesco próximo, Marta conseguiu ao longo dos anos acumular um impressionante acervo de pinturas, desenhos e fotografias das irmãs Aurélia de Sousa e Sofia de Sousa. Além disso, a exposição conta com uma bela coleção de mobília, jóias, quadros naturalistas e livros que hoje se encontram na mais recente inaugurada Biblioteca Marta Ortigão Sampaio, situada no último piso do museu.

O jardim que cerca a parte detrás da casa é embelezado por pedras que pertenceram ao convento de S. Bento de Avé-Maria, um lago e várias espécies de flora que são os encantos de qualquer amante da Natureza.

Aquando da realização do estágio, este espaço combinava a genialidade da pintora Aurélia de Sousa, falecida a 1922, com a graciosidade das suas contemporâneas Ana Allen, artista portuense, e Jiôn Kiim, artista coreana a residir no Porto, numa exposição temporária chamada “Para Aurélia: Desenhos de Fuga”.

- **Entre Quintas**

Situado no espaço de uma antiga escola primária reabilitada em 2017, o Núcleo Educativo do Museu do Porto encontra-se em Entre Quintas, perto da Casa Tait, dos Jardins do Palácio de Cristal e do Museu Romântico.

Aqui nasce a programação anual do Museu do Porto, que tem sido planeada em conjunto com toda a rede de museus e artistas, que oferece visitas orientadas, jogos, oficinas, visitas-oficinas, projetos continuados, caminhos e passeios. Apesar de existir um interesse específico por criar relações com as comunidades e escolas envolventes dos vários museus, o público-alvo desta programação é a generalidade da população, havendo atividades para todas as faixas etárias, escolas, famílias ou outros grupos.

O espaço é de uma dimensão confortável, comportando espaço para guardar materiais e dar palco ao mais variado tipo de atividades relacionadas com o regular programa de oferta cultural do Museu do Porto.

2.2. Estágio Curricular

O estágio curricular no Serviço de Mediação e Educação do Museu do Porto, com 500 horas a cumprir para ser concluído, teve um horário flexível, no sentido em que apesar de ter fixos 3 dias por semana – quarta, quinta e sexta – havia possibilidade de trocar por outros dias da semana para permitir a participação em atividades que fossem importantes, que me despertassem mais interesse ou que exigissem maior apoio para assegurar o bom decorrer da atividade.

Inicialmente a minha presença nas atividades do programa do serviço educativo era maioritariamente observadora no sentido de me focar inicialmente em conhecer os vários espaços do Museu do Porto, as equipas que lá trabalham e as tarefas que cumprem.

2.2.1. Observação Participante

A observação participante é uma técnica de observação em campo, de metodologia qualitativa e etnográfica. Independentemente da categoria em que esta possa se encaixar (científica, quotidiana, direta ou indireta), a observação permite uma aproximação do real e, por isso, uma recolha mais clara das informações que se necessitam para a investigação, uma melhor identificação e compreensão de problemas, conceitos, relações e ações (Mónico et al., 2017, p. 726).

Malinowski, antropólogo que viveu em finais do século XIX e inícios do século XX, terá sido o primeiro na História a utilizar a observação participante enquanto ferramenta de investigação e estudo, no entanto, o sucesso e fama da metodologia só seria alcançado décadas depois, quando a preferência deixou de ser o paradigma positivista para dar lugar ao construtivismo (Correia, 2009, p. 31).

Na técnica da observação participante, qualitativa e etnográfica, o investigador observador participa nas atividades de recolha de dados, o que exige um certo grau de adaptabilidade. Esta ação prática de se inserir no campo de pesquisa permite ao observador captar informações que dificilmente conseguiria reunir através de outros meios de recolha, como entrevistas ou instrumentos de autoavaliação. A observação

requer um contato direto, constante e prolongado entre o investigador e os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo que o próprio investigador é tanto o instrumento de pesquisa e recolha de dados, como o responsável por os interpretar.

A observação direta pode ser participante ou não participante, geográfica ou de exploração psicossociológica, sendo que em todas o investigador acaba por se integrar no grupo e contexto que investiga, partilhando as suas condições e, portanto, em um papel privilegiado para melhor observar padrões, comportamentos e situações que não aconteceriam na presença de um indivíduo estranho ao grupo e as suas características (Mónico et al., 2017, p. 725).

Spradley, segundo Correia (2009), explica que os objetivos da observação participante vão além da mera descrição dos componentes de uma situação, ou seja, vai além do enunciar dos elementos que compõem um acontecimento, sendo necessário prestar atenção a outras características, que dependem de cada momento e espaço. A observação que ocorre durante a situação tende a permitir uma apreensão muito mais facilitada do real (p. 31).

Já Bogdan e Taylor, segundo Correia (2009), acreditam que a observação participante é parte essencial de uma investigação caracterizada por interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos de estudo. É essencialmente um processo durante o qual são recolhidos dados de forma sistematizada, que serão posteriormente analisados e interpretados pelo investigador (p. 31).

Há ainda autores que consideram que a observação participante é todo o processo de investigação, desde que o investigador chega ao campo de pesquisa, até que o abandona após uma longa estadia (Correia, 2009, p.31).

A observação participante é exemplo de uma técnica de pesquisa e recolha de dados através de observação natural ou especial, no sentido em que se diferencia da investigação tipo relacional, e que responde a propósitos de exploração e descrição, úteis para a fase preliminar de estudos científicos. De maneira geral, a observação participante é entendida como uma metodologia especial que se adapta. Este carácter especial de adaptação do método da observação participante, significa que os seus

praticantes resistiram à definição de procedimentos e técnicas definitivas: “Para muitos, a Observação Participante era uma forma de arte, uma forma de vida constituída como uma tradição oral.” (Mónico et al., 2017, pp. 725-726).

O investigador, que é simultaneamente ferramenta de recolha de dados e o intérprete destes mesmos, deve estar ciente dos estereótipos culturais que o influenciam e procurar desenvolver uma forte capacidade de introspeção. Caso o consiga fazer, o seu potencial para compreender novas situações e o significado de ações e interações que os sujeitos sociais travam em um determinado contexto, aumenta exponencialmente. O observador deve “saber estar” significando isto que deve ser capaz de lidar com as pessoas com quem se encontra no campo de pesquisa. Para tal é necessário que este procure compreender culturas que se podem diferenciar da sua, despojando-se de preconceitos, observando, detalhando, documentando e analisando padrões e relações (Correia, 2009, p. 32).

O O.P.R – Observação, Participação e Reflexão – é um modelo desenvolvido por Leininger em 1985, onde a observação participante é dividida em quatro fases: “observação inicial, observação inicial com alguma participação, participação com alguma observação e observação reflexiva.” (Correia, 2009, p. 32).

Já outros autores fazem distinções na técnica de observação consoante o grau de envolvimento do investigador no grupo que estuda: participação alta (completa, ativa ou moderada), baixa (passiva) e nula (onde não há participação). A participação completa, como o nome indica, diz respeito a uma participação feita por um observador que se insere totalmente no grupo e atividades, começando por observar e acabando por repetir comportamentos de maneira a melhor os entender. Esta participação tem capacidade para alterar a maneira como os grupos agem, já que o observador tem um papel ativo e efetivo no campo de pesquisa. A participação moderada diz respeito à participação de um observador que divide a sua ação entre participar e observar, nunca se envolvendo totalmente, mas não deixando de pertencer ao grupo, esforçando-se para não se limitar a observar. A observação passiva ocorre com um observador participante que observa e analisa comportamentos no contexto em que se envolve,

mas não age sobre este, de modo que o seu envolvimento não provoque alterações. Já a participação nula, a não-participação, refere-se à técnica de um observador que não se insere nem no grupo que estuda, nem nas atividades e comportamentos que este realiza. Apesar disto, é possível recolher dados a partir da observação pura, e é uma técnica útil em contextos onde o envolvimento direto do investigador é impossível (Mónico et al., 2017, p. 729).

Autores como o Lapassade, segundo Correia (2009), defendem ainda a existência de três tipos diferentes de observação: a observação participante periférica, a observação com participação ativa e observação participante total (p. 32). A observação participante periférica implica que o investigador mantenha alguma participação sem deixar de manter distância o suficiente que o permita manter a sua capacidade de análise. A observação com participação ativa é a maioritariamente adotada pois garante um certo distanciamento ao mesmo tempo que permite que o investigador participe em todas as atividades. Por último, a observação participante total é controversa, no sentido em que nem todos os autores concordam na sua aplicação, no entanto é uma observação tipicamente apontada para estudos etnometodológicos (p. 32).

Correia (2009) explica que a observação se inicia por uma etapa mais descritiva, onde o observador se preocupa mais em obter perspetivas gerais sobre os aspetos que caracterizam os agentes e as suas relações no contexto em que estes se encontram. Após esta fase a observação torna-se mais focalizada pois já há uma análise dos dados recolhidos na observação descritiva, o que permite ao investigador focar em situações mais específicas. De seguida dá-se a observação seletiva onde, após repetidas observações em campo e do relatório estar em curso, refina-se a observação, ou seja, revisita-se o campo de pesquisa na procura por diferenças entre categorias específicas já identificadas (p. 32).

Apesar da observação poder ser livre, ou seja, o investigador vai para campo sem um guião previamente feito, existem autores que recomendam uma observação estruturada, em que o investigador faz uso de um guião orientador com itens previamente definidos que têm em consideração os objetivos do estudo a ser feito. Esta

organização e estruturação da observação previne que o investigador se disperse, perdendo informação realmente importante para o estudo, ou evitando que se desvie demasiado do seu objetivo (Correia, 2009, p. 32). É possível afirmar que a observação estruturada acaba por ser mais restrita quando comparada com a livre, mas certamente tem as suas qualidades.

No que toca aos registos feitos em campo, Spradley, segundo Correia (2009) recomenda que se evite a vontade de reformular, de maneira a simplificar, frases, palavras e acontecimentos que podem ser chave na análise:

Estes registos deverão ter presente a complexidade linguística que pode surgir em cada situação, não devendo ceder à tendência em traduzir ou simplificar” de acordo com os três princípios que o autor propõe: princípio da identificação da linguagem, princípio do verbalismo e princípio do concreto. (pp. 32-33).

O motivo que leva à utilização da metodologia da observação do tipo participante provém da ideia de que se torna mais fácil de recolher dados de qualidade, que não foram influenciados por agentes externos, se o observador se encontrar diretamente envolvido com o grupo e contexto que observa, já que este tem menos probabilidade de alterar ou reprimir comportamentos e situações se não estiver na presença de estranhos alheios aos papéis e hábitos do seu grupo. A ferramenta mais importante para o observador, neste caso, são as suas notas de campo, onde este encontra a documentação escrita que produz enquanto observa (Mónico et al., 2017, p. 730).

A observação participante é indicada para estudos exploratórios, descritivos e que visam a generalização de teorias interpretativas, onde o observador observa sessões e produz descrições qualitativas de tipo narrativo que contêm informações importantes e úteis para a investigação.

A colocação do observador dentro dos grupos e contextos que investiga dá chance de fornecer ao investigador maiores e melhores oportunidades de recolha de dados próximos da realidade, já que este passa a estar numa posição privilegiada, onde os

agentes não fabricam ou reprimem comportamentos por se encontrarem perante um estranho que os “avalia”. O observador, através desta metodologia, foca principalmente nos significados entregues por um grupo às suas práticas e vivências, encarando a estas informações enquanto um membro desse mesmo grupo: “Trata-se de fundamentar, em termos empíricos, as teorias psicossociais sobre a existência e práticas humanas” (Mónico et al., 2017, p. 727).

Segundo autores, a observação participante é a técnica mais adequada para um investigador que pretenda compreender a fundo um grupo/contexto, já que permite uma maior flexibilidade de adaptação e intervenção nos contextos em que se vai inserindo, e porque é uma metodologia que aproxima o observador do dia-a-dia dos indivíduos, facilitando a análise e compreensão das suas representações sociais, dos seus comportamentos e processos socioculturais: “É uma abordagem utilizada quando o investigador está interessado na dinâmica de um grupo no seu meio natural, e não simplesmente na recolha de respostas individuais às questões.” (Mónico et al., 2017, p. 728).

Todos os agentes sociais são participantes em situações e grupos cujas regras culturais tornam-se de tal maneira normais e habituais, que não precisam de ser escritas, formalizadas ou analisadas pelos mesmos. Para um espetador exterior, um observador participante confunde-se com um simples participante habitual, então como diferenciar ambos?

Primeira verifica-se que o observador participante tem um segundo propósito além de outro que é partilhado com os participantes habituais – o de participar nas atividades, situações e comportamentos do grupo – que é o de observar e anotar todos os detalhes que consegue ver, ouvir e sentir (pessoas, atividades, aspetos físicos do meio, etc.). Um participante habitual não toma atenção a todos os detalhes do que ocorre à sua volta pois, além de não sentir necessidade de o fazer, também se colocaria em risco de provocar uma sobrecarga de trabalho e tarefas, negligenciando tanto a observação como a sua participação. Desta forma, o participante ignora informação que não lhe será necessária, enquanto o observador participante tem como objetivo praticar esta

atenção dobrada, prestando atenção a todas as informações “esquecidas”, em busca de ver e explicar tudo (Mónico et al., 2017, p. 729).

Para os participantes habituais observando tudo no imediato, o entendimento destas informações fica também no imediato, ou seja, absorvem e compreendem informação que lhes permite o desenvolvimento de uma determinada atividade no momento. No entanto, com um espectro mais alargado de informação, o observador participante quer desenvolver um maior senso de consciência e uma aproximação à vida social que investiga, olhando as experiências com uma lente mais aberta (Mónico et al., 2017, p. 729).

Como ator numa situação e grupo, o participante habitual segue uma coerência específica através de uma sequência de atividades com significados específicos, já que este faz parte do contexto em que se insere. O observador participante age tanto como ator quanto espectador, um insider e um outsider ao mesmo tempo. Assim sendo os participantes habituais, não têm por hábito realizar introspeções, a não ser que certas situações os obriguem a tal, no entanto, o observador participante é obrigado a fazer esta introspeção para compreender novas situações e regras culturais, e para ganhar novas competências (Mónico et al., 2017, p. 729).

O observador participante realiza anotações de dados objetivos e sentimentos subjetivos no imediato ou após o fim da situação a ser observada. Isto depende do grau de envolvimento do observador na atividade, algo que em si depende das condições da atividade em si, já que poderá ser impossível ao observador de se envolver de maneira mais profunda. Apesar disto, “é preciso manter o duplo propósito: querer participar e ver-se a si próprio e aos outros ao mesmo tempo; registar o que vê e o que se experimenta.” (Mónico et al., 2017, p. 729).

A observação participante é considerada uma técnica de investigação menos intrusiva ou reativa, em relação a outras, que coloca o observador em uma posição privilegiada na recolha de conhecimentos, informações e dados. Este privilégio advém do facto de, sendo o observador parte do grupo que estuda, os comportamentos dos agentes são mais espontâneos e reais, onde o observador tem maior possibilidade de

observar motivações e comportamentos interpessoais. É através da observação participativa que o observador tem maiores chances de ter acesso a eventos e grupos que seriam tipicamente inacessíveis a agentes externos, fora da comunidade e atividade. Ter acesso a estes espaços e grupos permite que o observador consiga obter uma perspetiva da realidade, do ponto de vista interno, diminuindo a probabilidade de recolher dados manipulados (Mónico et al., 2017, p. 730).

No entanto, apesar das vantagens reconhecidos por autores, há também limites destacados, como a desvantagem em utilizar a técnica para investigar hipóteses casuais ao invés de hipóteses gerais acerca do comportamento social, ou a enorme dificuldade em entender a relação entre o que se observa com o que se faz, no sentido em que um observador não deve só recolher dados para conhecer e explicar, mas também construir uma pesquisa que procure compreender e servir (Mónico et al., 2017, p. 730).

À parte destes problemas, destaca-se também uma dificuldade de aplicação de rigor e seletividade na investigação, ou seja, o observador tanto tem dificuldade a aplicar procedimentos de investigação, como o tomar notas, gravar e fotografar – já que se torna impossível de interromper uma ação para dar início ou seguimento a outra – como tem dificuldades em aplicar critérios de seleção de dados a serem observados, havendo problemas em lidar com a complexidade desta avaliação. Além disto, o próprio ato de tomar notas e fazer perguntas, tendo em conta várias perspetivas, é por si só uma tarefa que requer deslocações, investimento e tempo que muitas vezes o observador não tem, sendo, portanto, outro limite apontado à técnica de observação participante (Mónico et al., 2017, pp. 730-731).

A reflexividade é também apontada como limite, no sentido em que a presença do observador é por si só uma influência capaz de moldar o comportamento dos indivíduos e as características dos eventos, retirando-lhe naturalidade. Comportamentos raros, que poderiam ser bastante úteis e interessantes de se recolher para dados, podem ocorrer com menos probabilidade ou, face a outros impedimentos, o observador pode não os conseguir observar quando acontecem. Finalmente, o último limite apontado à observação participante provém do possível enviesamento do observador já que este é

capaz de intuir e adivinhar o que vai observar, acabando por se deixar influenciar a ignorar ou exagerar certos comportamentos que vão de encontro com as hipóteses anteriormente concebidas (Mónico et al., 2017, p. 731).

2.2.2. “A Natureza nas Tuas Mãos”: um projeto continuado

O projeto continuado que acompanhei de perto foi o “A Natureza nas Tuas Mãos”, desenhado para crianças em idade pré-escolar. Este tipo de projetos, no Museu do Porto, além de ser pensado para as crianças, é projetado para que sejam também proveitosos para educadores e professores, que acabam por se dotar de novas ferramentas educacionais através destas experiências.

Os projetos continuados não têm qualquer intenção de substituir a escola, a família ou os professores: são importantes complementos para a educação de um jovem que representa a futura geração e público dos museus. No fundo, os dois grandes objetivos do “A Natureza nas Tuas Mãos”, além da grande temática em que se debruça – algo que falarei mais detalhadamente a seguir – é a promoção e naturalização de uma maior frequência de espaços museológicos e bibliotecas.

Apesar do projeto ter contado com a participação de quatro turmas diferentes, apenas acompanhei as primeiras duas, que realizaram todas as suas sessões entre outubro de 2023 e março de 2024, pois as restantes não estavam dentro do meu calendário planeado para a realização de estágio.

Desta forma, por motivos de proteção de dados e privacidade, irei me referir às turmas como “Turma A” e “Turma B”, sendo que são de escolas diferentes e as sessões, apesar de terem um “roteiro” muito semelhante, tinham diferenças sendo que cada turma exigia ou provocava diferentes formas de abordagem e interação.

Em ambas as turmas comecei por observar as atividades, registando com a ajuda de uma ficha de observação¹ certos detalhes, perguntas e interações que ocorriam ao longo da sessão entre as crianças, entre os educadores e as crianças e entre elas e os

¹ Apêndice B

mediadores do serviço educativo. No entanto, ainda na primeira sessão, acabei por interagir diretamente com os presentes e realizar apoio à equipa do educativo para garantir o bom decorrer das atividades. Com o tempo acabei por perceber que a ficha de observação se demonstrava muito limitada e que havia muito mais a aprender na prática participando ativamente nas sessões deste projeto.

Sessão #1

- Turma A

A turma A começa a sua primeira sessão com o projeto “A Natureza nas Tuas Mãos” em outubro de 2023, com 15 crianças presentes, apesar da turma ser constituída por 19 crianças entre os 5 a 6 anos.

Inicialmente é feita uma apresentação, tanto das profissionais do serviço educativo como das crianças e as educadoras, enquanto estávamos todos sentados numa roda no chão. No meio desta roda apresenta-se também um outro ser que será a “mascote” do projeto – uma folha gigante de um tulipeiro com mais de 250 anos que vive nos jardins da Casa Tait, com orelhas, nariz e bigodes de gato desenhados – para que as crianças escolham um nome² e se envolvam na própria construção da “história” do projeto.

² A Turma A escolhe o nome “Gato Tulipas”.

Figura 2 - A Natureza nas Tuas Mãos, Sessão #1/Turma A



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

De seguida, através de um PowerPoint, as mediadoras mostram imagens da Natureza e fazem questões:

Tabela 1 - Questões. Sessão #1/Turma A

O que nos dá a Natureza?
Em que pensam quando digo Natureza?
A Natureza é...?
O que é poluição?
O que não fazer pela Natureza? E o que fazer por ela?
O que podemos fazer com a Natureza?

Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

A apresentação, as imagens e as questões servem o seu propósito que é colocar as crianças à vontade, aumentando a sua confiança em responder, interagir com as mediadoras e partilhar experiências e saberes que acreditam fazer sentido partilhar. A associação com memórias e saberes que previamente tinham é importante para criar

conexões e facilitar a aprendizagem e o ensino. Além disso, a utilização de gestos dramáticos, de sentir, responder e exprimir sentimentos pelo corpo foi uma metodologia importante para interagir com a turma.

As mediadoras estabelecerem uma ligação entre arte e Natureza, não só através da demonstração de imagens de pinturas famosas de paisagens no PowerPoint, mas também através de uma atividade onde as crianças foram convidadas a recortar imagens de peças do Museu Romântico para colar em cadernos com um desenho de uma árvore carimbada e decorada pela turma com marcadores, lápis de cor e lápis de cera.

Figura 3 - A Natureza nas Tuas Mãos, Sessão #1/Turma A



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Desde o início da sessão que anotei a tranquilidade da turma, que se demonstrava extremamente interessada em cada momento. No momento da atividade mais prática, notei também a independência e autonomia que a maioria das crianças tinham, conseguindo recortar, colar e pintar sem necessitar ajuda.

O projeto complementou o trabalho das educadoras, que informaram que a turma teria passado a semana inteira a aprender sobre reciclagem, reutilização e redução do lixo e desperdício, o que explica as ações e respostas inteligentes e assertivas das crianças ao longo da sessão.

- Turma B

A turma B, constituída por 15 crianças com 5 anos de idade, após a apresentação inicial e a nomeação³ da “mascote” do projeto, é confrontada com as mesmas imagens de Natureza e arte. Apesar de não ser o meu objetivo inicialmente, acabei por comparar os apontamentos recolhidos de ambas as turmas depois da primeira sessão e notei que a turma B sabia muito menos sobre reciclagem, mas eram mais energéticos, curiosos e rápidos a realizar tarefas.

Figura 4 - A Natureza nas Tuas Mãos, Sessão #1/Turma B



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

A sessão decorreu como pretendido e não houve nenhum imprevisto ou dado que achasse pertinente de apontar durante a minha observação. É principalmente nesta sessão que verifico a necessidade de participar nas atividades, prestar ajuda às crianças e garantir a limpeza e arrumo de materiais.

³ A Turma B escolhe o nome “Gato-Árvore”.

Figura 5 - A Natureza nas Tuas Mãos, Sessão #1, Turma B



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Sessão #2

- Turma A

A segunda sessão do projeto, ao contrário da primeira, retira as crianças do ambiente escolar e leva-os para o Museu Romântico onde a atividade começa com o reavivar da memória e da relação que as mediadoras tinham estabelecido com a turma: “Quem somos nós? Qual é o meu nome?”. A turma A responde rápido, parece bem-humorada, comunicativa e calma.

De seguida voltamos a atenção para o ambiente que nos rodeava:

Tabela 2 - Questões. Sessão #2/Turma A

Onde estamos?
O que é um museu?
O que guarda um museu?
A Natureza está no museu?
Gostam da Natureza?

Gostam de museus?

Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Tabela 3 - Respostas da Turma A na Sessão #2 às questões da Tabela 2

O Museu guarda muitos tesouros!
Amo a Natureza, está em todo o lado!
Há Natureza no Museu!

Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

As educadoras da Turma A notam que as crianças, desde a última sessão, começaram a prestar muita mais atenção à Natureza que as rodeia e tornou-se comum querer guardar elementos naturais dentro da sala na escola.

Antes de começar uma pequena visita pelo museu, as mediadoras questionam a turma se preferiam morar na cidade ou no campo e reparou que a grande maioria escolheu o campo. A Dra. Rita, mediadora neste projeto, diz às crianças que gostaria de morar num lugar como o Museu Romântico: uma casa do campo na cidade, envolta por Natureza. As crianças concordam que é o melhor dos dois mundos.

Os cadernos feitos na atividade da sessão #1 são devolvidos para que a turma possa fazer uma busca ao tesouro pelo museu, tentando encontrar as peças cujas imagens tinham colado no seu caderno. Para dar início à atividade relembro a turma das regras fundamentais do saber estar em um museu: não tocar, não correr e não gritar, rir é obrigatório!

Começando pela sala “Animais com caras de príncipes”, as crianças imediatamente reconhecem uma das peças que está no caderno: estátuas de cães. A mediadora explica que os cães estão na primeira sala para dar as boas-vindas aos visitantes da casa e conta como podemos distinguir a fêmea do macho através das expressões: a cadela está

serena e o cão tem os dentes arreganhados, visto que antigamente o macho era o responsável pela proteção da casa.

Sentando em rodinha nesta sala, dá-se mais uma sessão de questões:

Tabela 4 - Questões na 1ª Sala do Museu, Sessão #2/Turma A

O que é um colecionador? O que ele faz?
Colecionam algo? O quê?

Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Tabela 5 - Respostas da Turma A às questões na 1ª Sala do Museu, na Sessão #2

Um colecionador é alguém que guarda coisas que gosta.
Tenho uma coleção de pedras!
O meu irmão coleciona carrinhos!
A nossa educadora coleciona moedas!

Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Aqui se faz a introdução a uma personagem histórica, João Allen, o colecionador responsável pelo primeiro museu privado visitável em Portugal. A meio da apresentação desta personagem, verifico que as crianças estão muito entusiasmadas para continuar a busca e, portanto, segue-se para a próxima sala.

A segunda sala – “Escritório” – é pequena, escura e difícil de percorrer para encontrar a peça, além de que a qualidade da imagem do caderno não faz jus à peça, o que obriga a que as mediadoras ajudem um pouco. Após a descoberta do meteorito da imagem do caderno e a sua apresentação por uma das mediadoras, surge a questão: “O que se fazia neste escritório?”. A turma discute entre si e chega à resposta final: “estudar”. A mediadora concorda e conta que seria em espaços assim, cheios de coisas incríveis,

onde os românticos colecionavam as suas peças para as estudarem e entenderem, pois não havia internet naquela época.

A pintura na parede desta sala chama a atenção das crianças que reconhecem ser uma paleta de cores primárias. A mediadora questiona “se pudessem escolher uma cor para vos representar hoje, qual seria?” e uma das crianças escolhe o amarelo “porque é a cor do sol” e sempre se sente feliz quando está sol. Através desta conversa, a mediadora consegue explicar à turma que os românticos sabiam associar cores a emoções e percebiam como as cores tinham capacidade de influenciar ambientes e, por isso, o escritório era cor de beringela, uma cor que se acreditava ajudar com a concentração durante os estudos.

Seguindo em frente e depois de examinar a terceira sala “Casulos”, a turma reconhece a terceira peça dos seus cadernos: um bicho-pau. Aqui fazemos um exercício de imaginação onde é pedido que as crianças fechem os olhos, estiquem uma mão e imaginem-se a segurar um bicho-pau que, como forma de autodefesa, deixa cair as patas imediatamente e assim poder melhor fingir ser só um galho. De olhos fechados umas crianças largaram a mão muito depressa, outras riem e fingem fazer festas no bicho-pau. A mediadora explica que os animais têm formas de se protegerem ao camuflarem-se na Natureza e aponta para uma borboleta que se camufla de coruja.

Quando as crianças questionam o que está dentro dos baús daquela sala, a mediadora pede para que elas imaginem: “tesouros, jóias, pedras preciosas, coroas, diamantes, ouro, coisas antigas e chapéus de pirata!”

Na quarta sala “Caleidoscópio” a turma facilmente identifica a peça que procuram. Ao ver os recortes em papel as crianças afirmam que gostavam de fazer recortes assim, mas que não acreditavam conseguir fazer padrões muito complicados e era isso que os distinguia dos artistas daquelas peças. As mediadoras não concordam, explicando que com cuidado, uma tesoura e um papel, todos conseguimos fazer coisas tão bonitas e complexas, sem ser necessário ser um artista.

Ao apontar para uma pintura contemporânea na parede da sala, a mediadora questiona o que a turma consegue ver naquelas formas: “pombas, cérebros, árvores,

gatos, pulmões, pássaros e flores.”. A mediadora diz que a artista da pintura ficaria feliz em ouvir as respostas da turma pois ela pretendia que cada pessoa fosse capaz de ver e interpretar coisas diferentes através da sua obra.

As crianças identificam mais uma peça, uma grande colcha pendurada numa parede da sala “TRANFORMISMOS”. As crianças sentem-se curiosas sobre o animal que está representado no centro da colcha e, portanto, explico que o animal é um pelicano e a lenda por detrás desse animal é que quando é mãe alimenta os seus filhos com o seu próprio sangue para que estes não passem fome, o que é uma grande demonstração do seu amor de mãe.

Sentadas no chão, as crianças observam a sala inteira. Em outra obra contemporânea as crianças identificam muitas formas – coração, linhas, quadrados, folhas e um chupa-chupa. A mediadora pede que cada um desenhe no chão, usando apenas um dedo, uma flor, uma folha de tulipeiro e alegria. Nos dois primeiros pedidos as crianças conseguiram fazer desenhos invisíveis, no entanto, no desenho da alegria hesitaram e ficaram confusas: “como desenhamos alegria?”. A mediadora explica que é muito difícil de desenhar algo que não vemos, mas que essa é a intenção da artista contemporânea, pois desenhar e interpretar a arte de coisas que não existem fisicamente, como os nossos sentimentos, implica usar a imaginação e as nossas emoções.

Muitas crianças dizem sentir inquietação com a obra “Santo António” de Aurélia de Sousa, pelo vídeo que a acompanha ser escuro e ter um som pouco alegre, mas uma delas afirma que Aurélia, na verdade, parece um anjo no seu autorretrato e diz sentir muita calma ao ver o vídeo.

Chegando ao primeiro piso do museu, principalmente no oratório, as crianças notam que o espaço terá sido habitado por alguém e questionam quem usava a sala “Oratório”. Quando a turma descobre que essa pessoa terá sido o Rei Carlos Alberto, ficam todos muito surpreendidos por estarem num sítio onde um rei morou.

No centro deste piso as crianças identificaram mais uma peça do caderno: um caracol numa peça de louça. Estando a sala repleta de representações animais, a mediadora pede que tentem procurar caracóis em outras peças de arte.

A sala “Cosmos” maravilha cada uma das crianças que apontam para várias peças, principalmente as de maior dimensão como o crocodilo pendurado no teto ou o tucano empalhado numa vitrine.

Nas próximas duas salas, a turma identifica duas peças dos seus cadernos – um porco de louça e um prato – enquanto chamam atenção para determinadas obras que lhes suscitam curiosidade, como uma peça com pelicanos talhados nas pernas e garfos de prata decorados.

Finalmente, na última sala, todos se sentam no chão para conversar. Corretamente as crianças adivinham que nesta sala se faz música, devido à presença de dois pianos majestosos. A mediadora pede que todos fechem os olhos e ouçam uma música de Beethoven. Quando abrem os olhos a mediadora questiona o que sentiram enquanto ouviam a música.

Tabela 6 - Respostas da Turma A na última sala do Museu, na Sessão #2

Calma.
Amor.
Medo.
Sono.

Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Fazendo uma ponte entre a música e as obras que encontramos nesta última sala, a mediadora explica à turma que a intenção do artista musical era criar uma música que representasse emoções extremamente fortes como se estivesse a viver uma tempestade no mar.

Figura 6 – Atividade prática na Sessão #2 com a Turma A



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

A partir deste momento é notável o cansaço da maioria das crianças e, portanto, procura-se inserir uma atividade prática que os incentive a participar mais na sessão. Portanto, as crianças são convidadas a fazerem um desenho no caderno de coisas que colocariam no museu se lá morassem, e em que sala.

Tabela 7 - Respostas na última sala do Museu. Sessão #2/Turma A

Folhas numa árvore.
Um tambor na sala de música.
Uma boneca na sala de música.
Uma flor, uma cenoura e relva na mesa de minerais do João Allen, na 1ª sala.
Uma coleção pessoal de pedras na sala de música.

Uma rosa num jarro no Cosmos.

Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023.

Figura 7 - Desenho feito por criança na sessão #2 com a Turma A



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Para terminar, as mediadoras informam a turma que receberam uma carta do João Allen. A carta parabeniza as crianças pelo seu trabalho até então e coloca um desafio para elas superarem: construir uma coleção de medalhões para o museu. Muito alegres, a turma A aceitou o desafio, exclamando muitas vezes que queriam ter a próxima sessão o mais rapidamente possível.

Sessão #3

- Turma B

“Que tipo de medalhões devíamos fazer para a coleção do João Allen?” é a questão que abre a terceira sessão do projeto “A Natureza nas Tuas Mãos” com a Turma B. As crianças decidem que deviam usar elementos da natureza como os românticos faziam.

Começa uma conversa sobre o que poderiam recolher no pátio da escola, onde esta sessão está a decorrer. A partir daqui as crianças partilham histórias e experiências com tipos diferentes de plantas, fora do ambiente escolar: “Eu já vi um pinheiro na escola! Comi pinhões com a minha avó e fiz pinturas com pinhas!”.

No caminho para o pátio as crianças fazem perguntas sobre tipos de plantas, contam histórias e conversam entre si sobre o que querem apanhar. Chegando ao pátio nota-se

que não há muita diversidade de espécies, mas as crianças continuam maravilhadas com as cores de outono e divertem-se a recolher muitas folhas e ramos.

Figura 8 - Apanha de elementos naturais na Sessão #3 com a Turma B



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Depois de voltarem à sala, a mediadora sugere que escolham um dos elementos da Natureza que recolheram para o usarem na impressão de um medalhão gigante que será feito em conjunto com o resto dos colegas de turma. A mediadora explica como o sentimento de comunidade, o hábito e gosto por fazer coisas em conjunto, é muito importante para a Natureza pois a única maneira de a conseguirmos proteger e salvar é trabalharmos juntos na sua preservação.

Figura 9 – Exemplos de medalhões feitos na Sessão #3 pela Turma B



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Enquanto se preparava a argila para os medalhões, as crianças tocavam no material, tendo sido incentivados a amassar, misturar, esticar e cheirar. As crianças criam uma conexão com o processo através de memórias que têm a cozinhar: fazer bolos de lama, fazer pizza caseira em casa com a mãe, etc. Após realizarem a sua primeira impressão, toda a turma tem caras de espanto e maravilha.

Tabela 8 - Questões da Sessão #3 da Turma B

Porque caem as folhas?
Porque umas árvores ficam com folhas e outras não?
Porque é que a Natureza faz estas coisas?

Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

A mediadora explica que com as temperaturas a descer, as árvores caducas sentem necessidade de se protegerem e por isso largam as folhas para se tornar mais fácil concentrar energia e força apenas no tronco, mas outras árvores mais resistentes não precisam de tomar essas precauções. Quando as crianças questionam se o processo não

magoa as árvores, a mediadora compara a queda das folhas com a queda de cabelo, o que parece fazer sentido para a turma que visivelmente relaxa.

Após se preparar gesso e o molde de argila, começou a criação da obra coletiva. A forma irregular da peça dá asas à imaginação das crianças que conversam entre si sobre o que a forma lhes faz lembrar: “Uma nave espacial! Um gato! Um ursinho! Um extraterrestre a sair de uma nave! Uma nuvem!”.

Figura 10 - Criança da Turma B a fazer impressões naturais na Sessão #3



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Enquanto a obra coletiva está a secar, as crianças têm oportunidade de fazer medalhões individuais com massa de modelar. Com rolos, elementos naturais, formas e acetatos, as crianças constroem o seu próprio medalhão da maneira mais independente e autónoma possível. Além dos medalhões, tendo em conta a proximidade com o Natal, a equipa do educativo decidiu levar uns moldes com formas natalícias para as crianças criarem decorações para as suas árvores de Natal.

Com esta sessão fica bastante claro a importância de ter, no mínimo, 4 mediadoras do serviço educativo presentes nesta sessão pois a atividade demonstrou-se complexa e era difícil de acompanhar todas as crianças, mesmo com a ajuda das educadoras da escola. A atividade do Natal, apesar de bem-intencionada, pareceu “fora de sítio” sendo que não tinha qualquer impacto no projeto em si. A feliz descoberta recente dos moldes natalícios e a proximidade do Natal provavelmente influenciou a escolha de os introduzir na atividade. As crianças reagiram muito bem ao longo da atividade, eram comunicativas, inquisitivos e bem-humorados, inclusive notei uma grande diferença no comportamento das crianças que se demonstraram mais tímidas em sessões anteriores.

Figura 11 - Obra Coletiva feita Sessão #3 pela Turma B



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Sessão #4

- Turma A

A atividade decorreu nos jardins do Palácio de Cristal, com 18 crianças da Turma A, três educadoras e duas mediadoras. Notei que as crianças estavam bem-dispostas, mas um pouco distraídas, provavelmente devido ao ambiente diferente da escola, à presença de animais soltos nos jardins ou até à dificuldade em ver as fotografias antigas a preto e branco que a mediadora lhes mostrava para contextualizar a história do local. O sol forte também dificultava a observação dessas imagens.

O percurso começou na Capela de Carlos Alberto, onde a mediadora estabeleceu uma ligação entre a natureza, a história do rei e o próprio espaço. As crianças identificaram as iniciais "CA" na capela e, através de perguntas, foram desafiadas a descobrir quem eram as "Sete Irmãs" do Palácio de Cristal, um conjunto de palmeiras plantadas muito próximas umas das outras. Aqui, aprenderam o conceito de "árvores classificadas" e, mais tarde, aplicaram-no ao reconhecerem o cedro do Líbano como a "árvore dos pavões", após descobrirem que essas aves gostam de pousar nela.

A reflexão sobre o respeito pelos animais surgiu quando a mediadora mostrou uma fotografia antiga de um tigre enjaulado nos jardins. Uma criança comentou que o animal não podia correr livremente, o que levou a uma conversa sobre como devemos tratar os seres vivos. Esse momento contrasta com a alegria de ver os pavões e outros animais soltos pelo espaço.

Figura 12 - Visita aos jardins na Sessão #4 com a Turma A



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2024

O conhecimento local das crianças também foi posto à prova com perguntas sobre o rio Douro, a cidade de Vila Nova de Gaia e a ponte da Arrábida, que elas responderam

corretamente, embora tenham inicialmente confundido o nome da ponte com a de D. Luís VI. Conseguiram identificar as oliveiras dos jardins depois de uma dica sobre o azeite, e o contacto direto com as árvores foi uma constante: tocaram na Faia, chamada de "Rainha da Floresta", e ficaram fascinadas ao descobrir uma árvore com raízes expostas, que notaram parecer barbas. A mediadora incentivou-as a refletir sobre a longevidade daquelas plantas e como elas testemunharam tantas histórias ao longo dos anos.

Figura 13 - Crianças da Turma A a tocar numa Faia, na Sessão #4. © Beatriz Figueiredo, 2024



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2024

A componente lúdica esteve sempre presente, seja na imitação do balanço das palmeiras com o corpo, seja no exercício imaginativo de "morar numa árvore". As crianças debateram entre si como seriam essas casas, usando ilustrações como base, e a mediadora reforçou a importância de viver em harmonia com a natureza. Uma das crianças chegou a comentar espontaneamente que se sentia melhor a respirar aquele ar puro, um detalhe que demonstra muito bem o impacto positivo do projeto na infância.

As educadoras, embora muito animadas (o que por vezes dispersava a atenção do grupo), manifestaram grande satisfação com o projeto, pedindo mesmo a sua extensão até ao final do ano letivo. Justificaram o pedido com o entusiasmo das crianças e o feedback positivo dos pais, além do facto de a natureza ser um foco central nas atividades da escola.

Algumas dificuldades foram notadas, como a natural hesitação das crianças em recordar os nomes das plantas, mas isso não diminuiu o envolvimento. A necessidade de as manter próximas dos adultos, por questões de segurança, limitou um pouco a exploração livre, mas no geral a atividade foi claramente positiva. A sessão terminou com a oferta de uma flor chamada Pão e Queijo pela equipa de jardineiros da CMP, e com a sensação de que aquele contacto com a natureza ficaria não só na memória, mas também nos sonhos das crianças, como elas mesmas admitiram.

Sessão #5

- Turma B

A atividade desenvolvida nos jardins da Casa Tait e no espaço educativo de Entre-Quintas contou com a participação de 20 crianças, acompanhadas por 2 educadoras nos jardins e 3 em Entre-Quintas, além de 2 mediadoras que conduziram as atividades. Desde o início, percebeu-se um ambiente alegre e descontraído, com as crianças animadas e conversando entre si. O canto dos pássaros, logo notado pelo grupo, serviu de abertura perfeita para a mediadora introduzir a história dos irmãos Tait, sugerindo de forma poética que os pássaros poderiam ser os próprios irmãos dando as boas-vindas às crianças.

As crianças demonstraram uma impressionante capacidade de observação, notando detalhes como o colar de resina com uma folha de tulipeiro que a mediadora usava e o lenço de cabelo com estampas de cravos que eu usava. Essa atenção aos elementos naturais presentes nos acessórios mostrou como as crianças estão a desenvolver um olhar mais atento para a natureza ao seu redor. Foi interessante ver como fizeram conexões com atividades anteriores, comparando o colar da mediadora com os medalhões que fizeram. Durante todo o percurso pelos jardins, as crianças foram extremamente participativas e curiosas, fazendo perguntas sobre tudo – desde sombras e marcas no chão até os diferentes sons e plantas que encontravam. As perguntas constantes do tipo "porquê?", "como?" e "para quê?" revelam uma mente inquisitiva e ávida por aprender.

A meio da visita aos jardins foi lançado um desafio de recolher diferentes tipos de camélias, atividade que foi particularmente bem-sucedida, pois incentivou as crianças a usarem todos os sentidos, especialmente o olfato e observação, enquanto comparavam entre si as características das flores que encontravam.

Figura 14 - Visita aos jardins da Casa Tait durante a Sessão #5 com a Turma B



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2024

Um momento especial ocorreu quando o grupo avistou um conjunto de borboletas, oportunidade que a mediadora aproveitou para mostrar uma espécie de flor que especialmente atrai esse tipo de animal, despertando grande interesse. A apresentação do tulipeiro trouxe memórias agradáveis da primeira sessão do projeto, quando as crianças apelidaram a folha dessa árvore de "Gato-Árvore" devido ao seu formato peculiar, o que demonstrou o quanto se lembravam das sessões passadas e a maneira como dão significado pessoal ao que aprendem.

A parte de relaxamento e expressão corporal, com exercícios de respiração, alongamentos que imitavam palmeiras e mímicas de elementos naturais como pavões,

tulipeiros e o rio Douro, foi especialmente divertida e significativa. As crianças adoraram a atividade de representar barcos e pontes com os seus corpos, imitando o movimento do rio, uma forma criativa de se conectarem fisicamente com os conceitos trabalhados.

A transição para o espaço de Entre-Quintas foi tranquila, e lá as crianças completaram a sua obra coletiva, optando por uma abordagem minimalista que contrastava com a vivacidade da experiência ao ar livre. A criação dos "animais-árvore" pessoais, usando folhas de tulipeiro recolhidas e marcadores coloridos, foi o ponto alto da tarde, com cada criança batizando a sua criação com nomes criativos e pessoais.

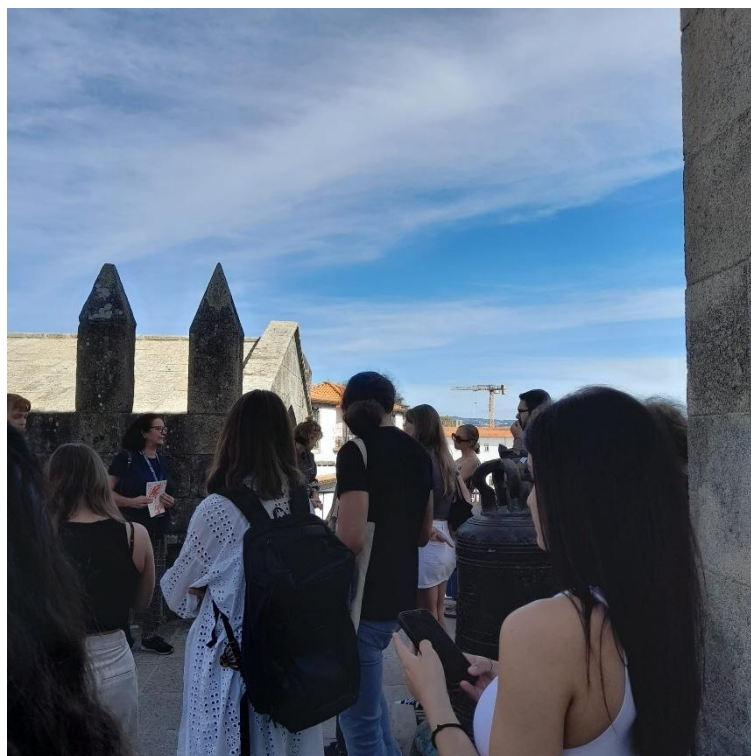
Ao longo de toda a atividade, manteve-se um ambiente harmonioso e produtivo. As crianças, embora animadas e participativas, respeitaram as orientações das educadoras e mediadoras, que por sua vez ofereceram apoio constante e adequado. Notou-se com satisfação a consolidação do hábito de recolher elementos naturais durante os passeios, que as crianças levam para a escola ou casa – prática que demonstra como essas experiências transcendem o momento da visita e se inserem na rotina e quotidiano da turma. Esta sessão reforçou não apenas conhecimentos sobre a natureza, mas também habilidades de observação, trabalho em equipa e expressão criativa, deixando evidente o valor pedagógico de atividades tão bem planeadas e executadas.

2.2.3. Outras atividades

- **“Porto Acolhe”**

A primeira atividade que acompanhei foi uma visita orientada pela cidade do Porto para estudantes Erasmus que, através do programa “Porto Acolhe” – parceria entre o Museu do Porto, a Universidade do Porto, a Federação Académica do Porto, o Politécnico do Porto e a Universidade Católica Portuguesa – têm acesso a um conjunto de atividades que visam apoiar a sua integração no ensino superior e na cidade portuense. A visita, orientada pela Dra. Graça Lacerda, então membro do serviço educativo, contou com a presença de 29 participantes de várias nacionalidades – Brasil, Roménia, Polónia, Bulgária, Turquia, Itália e Eslováquia.

Figura 15 - Visita guiada na Sé do Porto no âmbito da atividade "Porto Acolhe"



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Tendo iniciado no Terreiro da Sé do Porto, a visita seguiu para a Antiga Casa da Câmara onde o grupo se apresentou uns aos outros e houve uma breve apresentação daquele espaço e da história da cidade. Após uma visita dentro da Sé do Porto, onde se falou um pouco sobre história da arte e religião, seguimos por um caminho pitoresco e histórico até à Casa do Infante. Apesar de grande parte da visita ter sido realizada em inglês, o aumento de estudantes brasileiros no ensino superior português foram levantadas necessidades de haver também uma visita orientada em português.

- **Oficina de Estampagem**

Da autoria de Vanessa Espínola – professora, investigadora e aluna de mestrado na Universidade do Porto – a Oficina de Estampagem realizada em setembro de 2023 na Casa-Museu Guerra Junqueiro, foi desenhada para aproximar as escolas e crianças da vizinhança ao museu.

Figura 16 - Oficina de Estampagem na Casa-Museu Guerra Junqueiro



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

A proposta pôs 21 crianças em idade pré-escolar a criar carimbos a partir de materiais como papel, madeira e cola, para depois estampar camisolas velhas, dando-lhe uma vida nova.

Figura 17 - Camisolas estampadas na Oficina de Estampagem de Vanessa Espínola



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

- “Ode à Bolota e os Carvalhos”

Em outubro de 2023, em parceria com o projeto da Recoletora e o Coletivo Landra, realizaram-se derivas no Parque do Covelo. Derivas, atividade frequente na programação anual do Museu do Porto, são caracterizadas por um passeio, que incentiva a conversas e aprendizagens, realizado às terças e repetido nos sábados para poder dar chance a dois tipos de público diferentes de participarem – sendo que sábados costumam contar com maior participação de famílias e terças são mais atrativas para um público mais velho.

A temática da deriva, baseando-se em volta da recuperação de uma cultura recoletora e da autonomia nas comunidades, foi muito centrada em volta das possibilidades alimentícias que as bolotas e os carvalhos proporcionam tendo em conta que são parte de um dos biomas mais bem desenvolvidos da Península Ibérica.

Figura 18 - Deriva "Ode à Bolota e os Carvalhos" com A Recoletora e a Landra



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

A atividade iniciou-se com uma breve introdução da Dra. Joana Leite, apresentando o parque e as espécies que nele habitam, tanto a nível de flora como fauna. A deriva percorre todo o parque, chegando a se afastar dos trilhos marcados, para incentivar a que os participantes estejam em direto contato com a Natureza através do toque, da observação, cheiro e sabor. A atividade termina na entrada do parque com uma roda de

conversa enquanto todos bebem uma infusão de bolota feita pela Landra e vendida pela Recoletora.

- **“Outono na Boca”**

A oficina “Outono na Boca”, feita em conjunto com a Recoletora e a Chef de cozinha Maria Tavares, aconteceu em outubro de 2023 no espaço do serviço educativo – Entre Quintas – e nos jardins do Palácio de Cristal, com crianças até aos 12 anos.

Inicialmente a atividade começou nos jardins onde os mediadores apresentaram um enorme castanheiro às crianças. Aqui os participantes são incentivados a tocar na Natureza e a descrever texturas e cheiros. Já em Entre Quintas o grupo encontra uma mesa cheia de materiais e produtos que a chef utiliza nas suas receitas: castanhas, alfarroba, raiz de dente-de-leão e funcho. O objetivo desta oficina é demonstrar às crianças a utilidade de plantas e árvores que tipicamente encontramos pelos jardins e que são altamente importantes pelas suas características nutritivas, além de serem saborosas! Portanto, no decorrer desta atividade é pedido que se prove os ingredientes e o resultado das receitas sem quaisquer receios, mas com toda a curiosidade possível.

Figura 19 – Materiais naturais utilizados na atividade "Outono na Boca"



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

Com recurso a outros materiais cuidadosamente selecionados para a construção de receitas nutritivas e naturais, inicia-se a preparação de bolachas de castanha e bebida

de alfarroba. Nesta preparação as crianças são envolvidas constantemente, sendo da sua autoria a mistura e moldagem dos ingredientes. Em atividades mais perigosas, como o manuseamento de fogões e ingredientes quentes, apenas participam as crianças mais velhas, a chef e a equipa do serviço educativo,

Finalmente as crianças podem consumir o produto final do seu trabalho e das receitas de Maria Tavares. Enquanto comem e bebem exploram o espaço de Entre Quintas, aproveitando a paisagem, o inesperado bom tempo e a companhia uns dos outros.

- **Animais do museu em papel!**

Em novembro pude participar numa sessão criativa feita num centro social com crianças entre os 4 e 5 anos de idade. Começando por uma roda de conversa, as crianças partilham a sua opinião do que acreditam ser um museu, o que lá está exposto, de quem são os objetos e que animais podemos lá encontrar, partimos para uma atividade prática onde incentivamos as crianças a construir formas de animais com rolos de papel. O objetivo da simplicidade da atividade é que as crianças consigam repetir o que aprendem em outras atividades da escola ou em casa.

Figura 20 - Oficina com crianças em centro social



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

- **“Partilhar Pérolas com Porcos: Alimentação à base de Bolota”**

Esta oficina, mais uma vez realizada em conjunto com a Recoletora e a Landra, centrou-se numa temática também já bastante conhecida de outras oficinas e derivas que o serviço educativo do Museu do Porto promoveu: a alimentação à base da bolota.

Figura 21 - Oficina na Quinta de Bonjóia com A Recoletora e a Landra



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

A atividade, feita no final do mês de novembro, foi garantida pelo bom tempo, o espaço da Quinta de Bonjóia e o trabalho de todos os profissionais envolvidos que garantiu uma grande experiência ao enorme grupo que se inscreveu na oficina. “Partilhar Pérolas com Porcos” começou com uma visita pelos jardins da quinta e terminou numa atividade prática onde os inscitos puderam ver e participar no fabrico de pão, infusão, café e farinha de bolota.

Figura 22 - Oficina "Partilhar Pérolas com Porcos: Alimentação à base de Bolota"



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

- **“Missão em Férias de Natal: Contos e Lendas Natalícios”**

Durante uma semana o Museu do Porto foi palco de várias atividades dentro do programa “Missão em Férias de Natal” dirigido ao público infantil que se encontrava em férias escolares de Natal. Devido ao meu horário de estágio não pude estar presente em todos os dias desta oficina de continuidade, porém, consegui participar na organização e execução de dois dias de muita diversão.

Primeiramente estive presente nas atividades da CMOS onde crianças entre os 6 e os 9 anos foram desafiadas com a confeção de uma receita de aletria que depois teriam de decorar com canela utilizando recortes de papéis inspirados pelos padrões de rendas que viram nos museus.

Ao longo da oficina houve muita liberdade para brincar no jardim, levando a que as crianças criassem laços muito próximos entre si, principalmente quando estas decidiram construir uma cabana utilizando ramos e folhas. O grupo era, portanto, muito dinâmico, comunicativo e criativo, apesar da maioria não se conhecer previamente.

No dia seguinte, em Entre Quintas, o grupo recebeu o acréscimo de mais duas crianças. As atividades do dia começaram com uma deriva nos jardins da Casa Tait onde

puderam recolher elementos naturais, identificar espécies de plantas que reconheciam e aprender sobre outras que lhes despertavam curiosidade, identificar animais e falar sobre experiências sensoriais na Natureza – o que viam, cheiravam, sentiam e ouviam. A internet e a câmara do telemóvel foram um recurso utilizado pelas crianças para rapidamente identificar espécies que elas e as mediadoras não reconheciam. Esta atividade repetiu-se, mais tarde, nos jardins do Palácio de Cristal.

Após o almoço realizaram-se várias atividades com gesso e massa de modelar. Com o gesso fizeram-se bonecos de temática natalícia que as crianças pintaram com tintas acrílicas, e com a massa de modelar e os elementos naturais recolhidos foram feitos medalhões com impressões da Natureza para pendurar na árvore de Natal.

Figura 23 – Medalhões feitos nas Férias de Natal do Museu do Porto

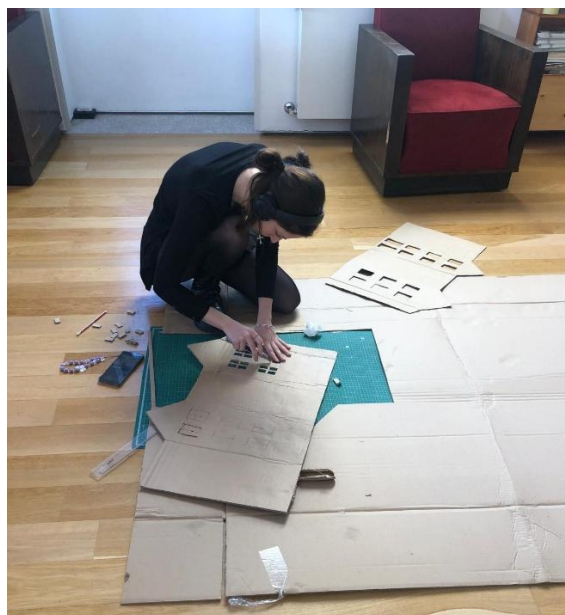


Nota: © Beatriz Figueiredo, 2023

- **“Lugares de Casa”**

A primeira versão da oficina “Lugares de Casa” foi realizada no Museu do Vinho do Porto, para famílias. Devido ao meu horário, embora tenha participado na preparação e teste de materiais, não pude estar presente, no entanto, na semana seguinte foi feita a mesma oficina desta vez adaptada para uma turma de crianças no ensino básico.

Figura 24 - Preparação de materiais para a oficina " Lugares de Casa"



Nota: © Cecília Amorim, 2024

As casas, construídas e decoradas com materiais reutilizáveis e sustentáveis, foram inspiradas pelas casas típicas da ribeira do Porto, localizadas muito perto do Museu do Vinho do Porto. Na segunda versão desta oficina dividimos as crianças em grupos e cada um ficou responsável de fazer uma casa.

Figura 25 – Exemplo de casa feita para a oficina “Lugares de Casa”



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2024

- **Dia do Vizinho**

Para o Dia do Vizinho de fevereiro de 2024, no Museu Romântico, fiquei responsável de acompanhar e apoiar Lais Pettinati na sua oficina “Detetives do Território” e Azul-Cobalto na oficina “Cianotipia Botânica”, atividades que tiveram lugar no espaço de Entre Quintas.

“Detetives do Território”, oficina orientada para crianças, começou nos jardins da Casa Tait onde se ficou a conhecer a história daquele lugar e terminou em Entre Quintas com a criação conjunta de um grande “mapa” de lugares, objetos, flores e pessoas que as crianças identificaram ao longo do dia.

Figura 26 - Oficina "Detetives do Território" no Dia do Vizinho



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2024

A outra oficina, que ocorria ao mesmo tempo, orientada pelo coletivo Azul-Cobalto, era direcionada ao público mais adulto. Nesta atividade os participantes puderam experimentar cianotipia, um processo fotográfico feito através de misturas químicas e raios ultravioleta, permitindo que estes fizessem fotografias em papel de elementos naturais como folhas, pétalas e ramos.

Figura 27 - Oficina de Cianotipia no Dia do Vizinho



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2024

- **Animais do museu, em papel!**

Utilizando cartas personalizadas que pinte para o projeto “Somos Natureza” do serviço educativo e a ideia de uma oficina anteriormente feita num centro social, realizámos uma oficina com uma turma com crianças entre os 2 e os 3 anos.

Iniciámos a atividade ao falar sobre museus e os animais que se podem encontrar no Museu do Romântico. Com as cartas realizámos um jogo de adivinhas – “Que animal é grande e anda no mar?”; “Que animal podem ver num lago?”, etc. – e dos animais representados as crianças escolherem o crocodilo para tentarmos construir uma forma animal com rolos de papel.

Figura 28 - Crocodilo de papel feito por crianças em oficina realizada na escola



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2024

Verifiquei que na parte da construção do animal as crianças estavam distraídas, tendo-se afastado para brincar com outras coisas, o que nos levou a concluir que a oficina, feita desta forma, não é tão adequada para esta faixa-etária.

3. Atividade Profissional

Após o término do meu estágio, enquanto ainda seguia no processo de fazer o meu relatório de estágio, acabei por ser contratada pelo Município do Porto para conceber e realizar oficinas criativas em espaços e eventos do Museu do Porto entre janeiro e setembro de 2025.

A criação destas oficinas e o sucesso que acredito que tiveram foram o resultado das aprendizagens teóricas e práticas que o mestrado e a equipa do Serviço Educativo do Museu do Porto me forneceu ao longo do mestrado e estágio. Vendo as coisas desta forma, achei importante e relevante incorporar neste relatório todo o meu trabalho pós-estágio.

3.1. “O Mundo de Sofia: Um Chapéu que conta Histórias”

A primeira oficina que realizei começou como um desafio de criar uma oficina nova e criativa para uma turma do pré-escolar que frequentemente visitava a CMOS. Inicialmente pensei em realizar atividades voltadas para a Natureza devido ao jardim da casa, no entanto, as educadoras pretendiam algo mais envolvente na própria história da coleção da casa. Assim, querendo dar um palco a uma personagem que normalmente está em segundo plano em comparação com a sua irmã Aurélia de Sousa, decidi estudar um pouco da vida de Sofia de Sousa.

Segundo Vasconcelos (2011, p. 27), Sofia tinha uma personalidade muito excêntrica e alegre que contrastava com a seriedade da sua irmã. Sendo ligada muito à moda, mas vivendo numa realidade pouco colorida, Sofia aparece em várias fotografias e pinturas com roupas extravagantes onde os seus chapéus exigem toda a atenção. Estes chapéus complicados, coloridos, grandes e enfeitados eram uma demonstração de poder, atitude tão característica da pintora:

“O chapéu de Sofia num dos seus autorretratos integra-se na extravagância e ousadia de um artista. Retratar-se assim, foi ser capaz de se exteriorizar com toda a magnificência, que pensava assistir-lhe.” (Vasconcelos, p. 103, 2011).

Desta forma, através do uso de retratos e autorretratos de Sofia que podia encontrar na CMOS, e pegando num elemento muito característico da sua personalidade – chapéus extravagantes – decidi realizar uma oficina de chapéus: “O Mundo de Sofia: Um Chapéu que conta Histórias”⁴.

Para garantir a oficina, e sendo que as crianças eram muito novas, realizei um molde para um chapéu de cartolina que depois usei para fabricar mais 15 iguais. Na atividade prática, tendo sustentabilidade como um conceito permanente em todas as atividades que realizei durante o meu estágio, procurei reunir quaisquer restos de materiais que acabariam no lixo caso não fossem usados.

Figura 29 - Base de chapéus para a oficina "Mundo de Sofia: Um Chapéu que conta Histórias"



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2025

Ligando o desejo de Sofia de mostrar a sua personalidade, de ser criativa e sonhadora, numa época em que as mulheres que o faziam eram mal vistas, com o desejo de criar, ser feliz e imaginar das crianças, tornou-se muito fácil de criar uma relação entre a turma e Sofia de Sousa o que lhes deu muito entusiasmo para decorar os seus chapéus originais.

⁴ Apêndice C

Figura 30 – Materiais sustentáveis para oficina na CMOS



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2025

Com pedaços de tecidos, tintas, lápis, recortes de jornais e revistas, penas, folhas e brilhantes, a turma fez os seus chapéus, terminando a oficina com um desfile de moda. Mais tarde, através da equipa do serviço educativo, soube que as crianças ficaram tão entusiasmadas com os chapéus que as educadoras acabaram por planear uma visita ao Museu do Chapéu.

Figura 31 - Alguns chapéus feitos na oficina " Mundo de Sofia: Um chapéu que conta Histórias"



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2025

3.2. “Barbichas de Tulipeiro”

A proposta que se seguiu foi a realização de uma oficina, durante duas manhãs, no evento do Dia da Criança da CMP, realizado nos jardins do Palácio de Cristal. Estando perto da Natureza e devido à necessidade de ser algo rápido que permitisse ao maior número possível de crianças participarem, criei uma oficina simples.

A ideia da oficina “Barbichas de Tulipeiro”⁵ é criar um quadro ou retrato, com cola, papel e elementos naturais recolhidos pelo jardim durante o evento. A oficina correu muito bem, no entanto, não estava à espera de tanta afluência, o que significou ter ficado sem materiais suficientes para todos os que queriam participar.

⁵ Apêndice D

Figura 32 - Quadros feitos por crianças na oficina "Barbichas Tulipeiro"



Nota: © Beatriz Figueiredo, 2025

3.3. “Retratistas de Almas”

A última proposta para uma oficina, até à data de escrita deste capítulo, criava um desafio que durante algum tempo não soube como ultrapassar. Inaugurado em 2025, o Ateliê António Carneiro está preparado para receber a comunidade escolar e dar a conhecer as maravilhas poéticas pintadas por António Carneiro.

O espaço, sendo pequeno e não tendo um local próprio para atividades educativas, exige contenção no que toca a sujidade e movimentos. Isto, aliado ao facto de não ter trabalhado naquele espaço enquanto estava no estágio, fez-me hesitar na criação de uma oficina. Voltando a uma ideia básica de criar ligações emocionais com peças e artistas, decidi conhecer melhor António Carneiro.

Os seus retratos, assombrosos, realistas e apaixonantes, rapidamente me saltaram à vista e como muitos autores diriam, António Carneiro era um verdadeiro retratista de almas (Almeida, 2013, p. 49) e achei que seria um ótimo exercício procurar fazer o mesmo que António fazia, embora que através de outras formas criativas de criar arte. Assim nasce a oficina “Retratistas de Almas”⁶.

⁶ Apêndice E

Considerações Finais

O trabalho apresentado neste relatório demonstra que o Serviço Educativo do Museu do Porto atua como um agente dinâmico e fundamental para o desenvolvimento de uma museologia mais democrática, acessível e relevante para a comunidade que o rodeia. O meu estágio curricular ofereceu uma posição privilegiada e uma perspetiva única sobre os processos, obstáculos e potencialidades da mediação cultural em ação, especialmente no que diz respeito ao público infantil.

A observação participante provou ser uma abordagem fundamental para compreender a complexidade inerente ao trabalho do serviço educativo num museu. Através dela, foi possível constatar que uma boa mediação deve ser um equilíbrio entre o planeamento rigoroso e a flexibilidade necessária para se adaptar aos imprevistos, aos ritmos e aos interesses específicos de cada grupo, em especial das crianças. Este equilíbrio é a chave para transformar uma visita guiada numa experiência significativa, uma oficina numa memória com ligações afetivas e cheia de significados.

A análise do projeto “A Natureza nas Tuas Mãos” serviu como um exemplo prático dos princípios defendidos ao longo do trabalho. Ficou demonstrado que quando se valoriza a experiência sensorial e se concede agência às crianças, os resultados ultrapassam a aprendizagem cognitiva. O ato de tocar, cheirar, ouvir e andar livremente num museu, não é um mero acessório de diversão; é a base para a construção de relações afetivas duradouras com o património e o museu. As reações das crianças, a sua curiosidade genuína, as suas perguntas imprevistas, a maneira como usam os seus corpos e memórias para se relacionarem com o espaço, foram a prova mais tangível de que as teorias das “geografias infantis” e da aprendizagem multidimensional não são apenas conceitos académicos, mas sim orientações práticas eficazes.

A relação museu-escola, amplamente debatida no enquadramento teórico, mostrou-se um campo fértil, mas cheio de desafios. A tendência para a “escolarização” das atividades foi confirmada, porém o projeto continuado em foco também apontou várias possibilidades para a sua superação. A chave parece estar em estabelecer uma comunicação mais próxima e constante com os educadores, tornando-os

colaboradores no processo de criação e construção da visita e não simples acompanhantes. O feedback positivo das educadoras envolvidas no projeto continuado evidencia o valor que o museu pode agregar a esta relação tão complexa, além das crianças em si.

Por fim, a transição natural para a atividade profissional pós-estágio, materializada na conceção e execução de oficinas da minha autoria, demonstrou que consegui consolidar competências adquiridas. Oficinas como “O Mundo de Sofia” e “Barbichas de Tulipeiro” não só aplicaram os princípios teóricos na prática, como a reutilização de materiais, o estímulo à criatividade e a criação de narrativas em torno das coleções, como provaram que a mediação é um campo de criação e experimentação constante.

Em suma, este relatório faz-me concluir que o futuro da educação museal, particularmente para o público infantil, depende da coragem para privilegiar a experiência sobre a instrução, a pergunta sobre a resposta e a criação de significados sobre a transmissão de informação. O Museu do Porto, através do seu Serviço de Mediação e Educação, está a dar passos firmes nessa direção, entendendo que o seu maior património não está apenas nas suas coleções, mas na sua capacidade de semear, nas crianças de hoje, a semente que fará delas os cidadãos de amanhã, culturalmente conscientes e defensores do património.

Portanto, o trabalho e função do mediador cultural é um ato de cultivo, um esforço paciente, criativo e extremamente necessário e, com base nas teorias das geografias infantis, da pedagogia crítica e libertadora e da educação patrimonial, argumento que a mediação com o público, principalmente o infantil/juvenil, deve privilegiar as experiências sensoriais, o pensamento crítico e agência das crianças, contrariando assim modelos tradicionais, estáticos e rígidos, com vista a abertura do museu enquanto um espaço de construção de significados e relações afetivas entre as comunidades e o património.

Referências Bibliográficas

Almeida, A. (1997) Desafios da relação Museu-Escola. *Comunicação e Educação*, 10, 50-56.

Almeida, P. C. B. R. de. (2013). A ilustração da Divina Comédia e António Carneiro. O Inferno: uma proposta de ilustração. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8483>

Barros, A. B. da S. M. V. (2008). De Corpo e Alma: Narrativas dos profissionais de Educação em Museus da cidade do Porto. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.

Coelho, E. A. (2009). A relação entre Museu e Escola. Relatório Final. UNISAL. http://www.lo.unisal.br/nova/estagio/arquivos/producao_academica_erica.pdf

Ferreira, I., Semedo, A. & Nascimento, E. (2017). Na transição entre os séculos XX e XXI – Interseções e sobreposições entre Educação e Criatividade nos museus. In Rosas, L., Sousa, A. C. & Barreira, H. (Coords.), *Genius Loci: lugares e significados | places and meaning* (Vol 2). (pp. 371-384). CITCEM.

Figurelli, G., 2015. Os serviços educativos em museus portugueses: uma contextualização histórica. *Cadernos de Sociomuseologia*. <https://doi.org/10.36572/csm.2015.vol.50.05>

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Ford, D. R. (2016). A pedagogy for space: Teaching, learning, and studying in the Baltimore Rebellion. *Policy Futures in Education*, 14(2), 176–193. <https://doi.org/10.1177/1478210315608272>

Gadotti, M. (2009). *Ecopedagogia, Pedagogia da Terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária*. Instituto Paulo Freire. <https://acervo.paulofreire.org/items/3f737051-1289-4a5c-aa6d-8ae88a3c7ad6>

Giroux, H. (2020). On Critical Pedagogy. Bloomsbury Academic.

Gruenewald, D. A. (2008). The best of worlds: a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.

Hackett, A., Holme, R., & MacRae, C. (2020). Working with Young Children in Museums: Weaving Theory and Practice. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429434457>

Hackett, A., Holmes, R., MacRae, C., & Procter, L. (2018). Young children's museum geographies: spatial, material and bodily ways of knowing. *Children's Geographies*, 16(5), 481–488. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1497141>

Hortas, M. J. B & Hortas, J. B. (2016). Museus, um lugar possível na educação não formal- a experiência do grupo Faz 15-25. In T., Pereira, A., A. Almeida, N., Vieira & M., C. Loureiro (Orgs.), *Atas do VII Encontro do CIED – II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação* (pp. 333-347). CIED.

Leite, P. P. (2017). Heranças Globais Memórias Locais. *Revista de Práticas de Museologia Informal*, 19, 5-9.

Lopes, M. M. (1991). A favor da desescolarização dos museus. *Educação & Sociedade*, 40, 443-455.

Machado, C. S. S. C. (2018). A Educação Pré-Escolar e o Património Cultural. O papel dos museus. Relatório de Estágio de Mestrado. Instituto Politécnico de Viseu.

Martins, A. (2022). Metamorfoses: Imanência Vegetal, Mineral e Animal no Espaço Doméstico Romântico no Museu da Cidade – Extensão do Romantismo. Umbigo. <https://old.umbigomagazine.com/pt/blog/2022/07/12/metamorfoses-imanencia-vegetal-mineral-e-animal-no-espaco-domestico-romantico-no-museu-da-cidade-extensao-do-romantismo/>

Mónico, L., Alferes, V. R, Castro, P. A. & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In A. P., Costa, P. A. de Castro, S. O. E Sá & R. A. Saavedra (Edits.), *Atas do 6º Congresso Ibero-Americano em*

Investigação Qualitativa na Educação – II Simpósio Internacional em Investigação Qualitativa, (pp. 724-733). CIAIQ2017.

Museu do Porto. (2020). Nasce Um Museu À Escala da Cidade. Museu do Porto. <https://museudoporto.pt/recurso/nasceummuseu/>

Museu do Porto. (2022). Do Museu da Cidade à Cidade do Museu. Museu do Porto. <https://museudoporto.pt/sobre/>

Museu do Porto. (2023). Quinta da Macieirinha. Museu do Porto. <https://museudoporto.pt/garden/quinta-da-macieirinha-extensao-do-romantismo/>

Museu e Bibliotecas do Porto. (2023). Mediação e Educação: Programas e Projetos 2023/2024. Museu do Porto.

Oliveira, S. (2025). Recensões: Giroux, On Critical Pedagogy. Revista Lusófona De Educação, 65, 163-167. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle65.08>

Presidência do Conselho de Ministros e Ministério das Finanças e do Plano. (1980). "Decreto-Lei n.º 45/80". Diário da República 1ª série, 67 (março): 493-501. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/45-1980-678271>

Ribeiro, A. P. M. E. (2010). O Museu e a Escola: Um contributo para os Serviços Educativos do Museu da Guarda. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. https://museologia.ulusofona.pt/images/dissertacoes/ana_paula_ribeiro.pdf

Santos, M. C. T. M. (2001). Museu e educação: conceitos e métodos. Ciências & Letras, 31, 307-323.

Santos, T. da S., & Germano, M. G. (2020). Relação Museu Escola: Influências da Escola nas Abordagens Museais. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, 37(2), 971-1003.

Semedo, A. (2019). Questões de autoridade e educação em museus. In A. G. Magalhães (Orgs.), O futuro dos museus e os museus do futuro [Simpósio]. Anais do 3º Simpósio Internacional de Pesquisa em Museologia. 151-169. <https://hdl.handle.net/10216/124415>

Semedo, A. (2022). A visita a museus: perspectivas docentes. In Semedo, A., & Pinto, M., Educação patrimonial em ação: tecendo relações entre museus, escolas e territórios. (pp. 379-425). Caleidoscópio.

Silva, C. (2022). Coreografias de participação – Tipologias e potencialidades dos programas de jovens em cinco instituições culturais da grande Lisboa. Cadernos de Sociomuseologia, 64(20), 85-93.

Teixeira, M. C. da S. (2023). O Museu do Porto: uma museologia polinucleada. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/88860>.

Valente, M. E. A. (2009). Educação e Museus: a dimensão educativa do museu. In MAST (Ed.), Museu e Museologia: Interfaces e Perspetivas (Vol. 11). (pp. 83-98). MCT.

Vasconcelos, E. A. S. P. de. (2011). Sofia de Sousa e o retrato. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/57425>