

GENIUS LOCI
LUGARES E SIGNIFICADOS
PLACES AND MEANINGS

COORD.
LÚCIA ROSAS
ANA CRISTINA SOUSA
HUGO BARREIRA

VOLUME 2

Título: *Genius Loci: lugares e significados | places and meanings – volume 2*

Coordenação: Lúcia Rosas; Ana Cristina Sousa; Hugo Barreira

Fotografia da capa: *Figura antropomórfica oculada* – Regato das Bouças, Serra de Passos, St.ª Comba, Portugal.

Adaptado por Marzia Bruno e Fuselog.

Design gráfico: Helena Lobo | www.hldesign.pt

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

ISBN: 978-989-8351-843-5

Depósito Legal: 434992/17

Paginação, impressão e acabamento: Sersilito-Empresa Gráfica, Lda. | www.sersilito.pt

Porto

Dezembro 2017

Os textos e as imagens utilizadas são da inteira responsabilidade dos autores.

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.

NA TRANSIÇÃO ENTRE OS SÉCULOS XX E XXI – INTERSEÇÕES E SOBREPOSIÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE NOS MUSEUS

INÊS FERREIRA*

ALICE SEMEDO**

ELISA NORONHA NASCIMENTO***

Resumo: A museologia dividiu a história dos museus em períodos sucessivos e sequenciais, pautados por momentos de continuidade e rupturas. No fluir da história dos museus, porém, os acontecimentos intersectam-se e coexistem, o que exige um olhar fluido e não segmentado.

Este estudo aborda o espaço de transição entre o final do século XX – período em que a educação nos museus se tornou mais transversal – e o início do século XXI, em que a criatividade procura entrar nas práticas dos museus. Ao abordar este espaço de transição pretende-se sublinhar a importância de não criar fronteiras rígidas entre tempos e áreas, para que a criatividade aconteça nos espaços de transição.

Esta reflexão evidencia que o desvanecer de fronteiras e a abordagem integrada e líquida de diferentes realidades contribui para a construção do conhecimento, pois uma visão plurifacetada e complexa potencia um melhor entendimento da realidade.

Palavras-chave: Museus; Educação; Criatividade; Espaços de transição.

Abstract: Museology has divided the history of museums in successive and sequential periods, guided by moments of continuity and ruptures. In the flow of the museums' history, however, events intersect and overlap ones with the others, which require a fluid and non-segmented look. This research addresses the space of transition between the end of the twentieth century – period in which education in museums became more transversal – and the beginning of the XXI century, in which creativity comes deeper into the practices of museums. This study aims to underline the importance of not creating rigid boundaries between times and areas, so that creativity happens in transitional spaces. This reflection shows that the fading of boundaries and the integrated approach of different realities contributes to the construction of knowledge. It also demonstrates that a multifaceted and complex view enhances a better understanding of reality.

Keywords: Museums; Education; Creativity; Spaces of transition.

* Câmara Municipal do Porto. inesspratleyferreira@gmail.com.

** FLUP / DCTP / CITCEM. semedo.alice@gmail.com.

*** FLUP / DCTP / CITCEM. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. elisa.nr@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A historiografia ocidental habituou-nos a olhar a história como períodos sequenciais, separados por momentos de transição. A história, porém, não linear, os acontecimentos não estão separados hermeticamente e as mudanças podem resultar de longos períodos de maturação¹.

No contexto dos museus há, também, tendência para ver a evolução como um *continuum* de períodos intercalados por ruturas. Não será a museologia, porém, um processo líquido² e híbrido³, em que vários momentos e áreas de atuação se intercetam? Analisa-se de forma comparativa dois momentos: o fim do século XX e o início do XXI, para verificar como é que a educação e a criatividade se intercetam e sobrepõem, formando um mesmo caminho, de construção de significados nos museus.

Num tempo em que as coleções e as tarefas num museu estão altamente especializadas e (por vezes) separadas umas das outras, ver o museu como espaço fluido e híbrido abre portas à criatividade, potenciando interceções entre áreas e coleções. Este estudo sensibiliza, por isso, os museus para se tornarem espaços sem fronteiras rígidas, para que a surpresa e novidade neles habite mais frequentemente.

MOMENTOS DE TRANSIÇÃO – ESPAÇOS HÍBRIDOS E LÍQUIDOS

Nos momentos de transição a mudança é fruto de um tempo de maturação, mais do que de rutura. Esses espaços de transição são espaços líquidos, onde as áreas e conhecimentos se interpenetram e influenciam. As unidades de conhecimento movem-se sem fronteiras rígidas, as partes mergulham umas nas outras, há uma fluidez e dinâmica contínua. Os museus líquidos «tentam abordar todos estes elementos de uma forma integral, circular»⁴, sem fronteiras rígidas, as áreas e as funções tornam-se híbridas.

No museu híbrido, defendido por Rachel Morris⁵ as fronteiras entre áreas de investigação são ténues. Alguns autores falam de um terreno de cruzamento híbrido na educação artística, onde se articulam o pedagógico e o artístico⁶. Esteras⁷ con-

¹ BUSS, 2011: 18-19.

² BAUMAN, 2006 .

³ MORRIS, 2013.

⁴ VAN OOST, 2012: 484.

⁵ MORRIS, 2013.

⁶ MASET, 2005.

⁷ ESTERAS, 2010: 162.

sidera «necessária a colaboração em termos de igualdade real entre os comissários e coordenadores de exposições e os profissionais de educação», sugerindo que o espaço entre o visitante e os objetos – entre curadoria e educação – pode ser uma materialização do museu híbrido.

O caráter líquido e híbrido do museu relaciona-se com o desvanecer das fronteiras entre áreas de trabalho, funções, coleções, períodos ou disciplinas. Neste estudo foca-se o desvanecer de fronteiras entre o fim do séc. XX e o início do XXI, entre educação e criatividade e procura-se analisar as consequências desse desvanecer de fronteiras para o contexto expositivo.

EDUCAÇÃO NOS MUSEUS NO FINAL DO SÉCULO XX

Enquanto função crucial de um museu, a educação «tem sido reconhecida desde que existem museus públicos»⁸. No final do séc. XX, porém, tornou-se uma componente transversal e «intrínseca nos museus»⁹. Até então corporizava-se em *provisões para crianças* e, depois, em oferta para um leque alargado de audiências. No fim do séc. XX o papel educativo dos museus ultrapassou os limites dos serviços educativos e passou a estar no centro da missão do museu.

*A educação deixou de ser um apêndice marginal para se tornar umas das funções centrais do museu nos últimos quinze anos, à medida que os museus se tornaram mais democráticos, mais orientados para os clientes e mais conscientes das necessidades dos seus visitantes*¹⁰.

A educação passou a envolver-se em questões relacionadas com as coleções, programação, comunicação e mesmo com a gestão do museu. Ao percorrer este caminho que levou a educação da periferia para o centro e, a partir daí, para todas as áreas do museu, pretende-se caracterizar as mudanças que ocorreram, associadas a esta renovação do lugar da educação no museu para, depois, ver como é que esse caminho se cruza com o caminho da criatividade nos museus no início do séc. XXI.

Pensar o museu pelo ponto de vista educativo implica mudanças. A abertura a preocupações educativas tornou o estudo das coleções mais interdisciplinar. O estudo das coleções, para fins educativos, torna-se também interdisciplinar, construindo a complexidade com base em diferentes áreas do saber. Quando as exposições são pensadas como espaços de aprendizagem, o debate sobre diferentes

⁸ HEIN, 1998: 3.

⁹ TALBOYS, 2000: 5.

¹⁰ HOOPER-GREENHILL, 1994a: 324.

tipologias de aprendizagem entra na arena dos museus¹¹. A psicologia cognitiva, que incide sobre os modos como o ser humano apreende e guarda informação, passa a ser considerada nas exposições¹². A investigação sobre como se aprende traz efetivamente novidade para as exposições, programas e textos. No final do séc. XX experimenta-se, nas exposições, o contraste entre aproximações tradicionais e construtivistas, dois modelos para pensar a educação, a que correspondem dois modelos de aprendizagem diferentes¹³. Em termos de exposição, um dos desafios do museu construtivista é criar condições para o visitante construir conhecimento fazendo conexões com o familiar:

Um atributo fundamental de qualquer posição construtivista é a necessidade da pessoa, para aprender, associar uma situação educativa com o que já conhece (...) ao conhecimento prévio¹⁴.

Falk e Dierking¹⁵ salientam a importância da ligação ao familiar: os visitantes chegam ao museu com motivações e expectativas, conhecimento prévio, interesses e capacidade de escolha. Para aumentar a aprendizagem, as exposições passam a considerar este contexto pessoal. Mas para fomentar a aprendizagem, a programação de exposições passa também a exigir um envolvimento do público mais *hands-on*. O mundo *hands-on* e da interação¹⁶ não exige alta tecnologia, mas implica a passagem de um envolvimento passivo a um envolvimento ativo do visitante. Porquê este envolvimento ativo? As teorias da aprendizagem defendem que a pessoa aprende melhor quando envolve os sentidos, pelo que a inclusão das questões da educação nas exposições levou a que aumentassem as preocupações em que estas fossem *hand-on* e holísticas¹⁷. A aprendizagem a partir de objetos começa com a perceção, os dados recolhidos pelos sentidos são relacionados com informação e experiência prévia e comparados com as perceções de outros. Os objetos «são uma fonte de informação e entendimento que (...) põem as pessoas em contacto com o mundo físico – um aspeto importante da sua educação»¹⁸. Para que as exposições sejam holísticas, uma questão importante é a colaboração de vários serviços¹⁹. A produção e design de exposições atinge-se mais efetivamente como um esforço de

¹¹ HEIN, 1998: 23-39.

¹² HAM, 1994: 116.

¹³ HEIN, 1998: 39-40.

¹⁴ HEIN, 1998: 156.

¹⁵ FALK & DIERKING, 2000: 178-180.

¹⁶ WINTERBOTHAM, 1994.

¹⁷ GRASSO, 1994.

¹⁸ TALBOYS, 1996: 114.

¹⁹ GRASSO, 1994.

equipa. Valoriza-se a colaboração dos especialistas curadores, designers e educadores, na programação de exposições e debate-se o envolvimento do serviço educativo desde o início na criação da exposição²⁰.

Embora teoricamente a educação tenha passado a ocupar um lugar mais central e transversal nos museus, no final do séc. XX, alguns profissionais consideram que, no início do séc. XXI, o serviço de educação e a mediação continuam desvalorizados e relegados para a periferia²¹. Muitos contextos expositivos continuavam, no fim do século XX, difíceis de entender sem conhecimento especializado e, por isso, houve necessidade de introduzir perspectivas alternativas²², para tornar o discurso expositivo acessível a não especialistas.

O museu passou a comunicar-se como espaço de aprendizagem, de conhecer o mundo e o seu envolvimento. Uma forma relevante do museu comunicar é através de textos. No final do séc. XX, discutia-se a forma como a linguagem, nos textos das exposições, funciona para construir significados²³. De novo, a psicologia cognitiva foi relevante para perceber o processo mental dos visitantes na interpretação dos textos e ajustar o estilo aos públicos²⁴. Esta disseminação das preocupações educativas pelo museu trouxe mudanças nos estudos de públicos. Porque é que as pessoas vão ou não aos museus e porque é que alguns sentem que os museus não são para eles? Estas são algumas questões colocadas, então²⁵, a partir do papel educativo dos museus. Avançou-se de estudos de públicos tradicionais para outros, focados em perceber como comunicar com novas audiências e comunidades excluídas²⁶. O interesse nos estudos de públicos havia expandido dramaticamente nos anos 60 do séc. XX, devido ao aumento de programas de avaliação da educação formal. Posteriormente, a investigação sobre o comportamento e construção de significados pelo visitante, a partir da sua experiência no museu, contribuiu para melhorar programas e exposições²⁷.

Por fim, a disseminação da educação por todo o museu levou também, em termos de gestão e liderança, à necessidade duma política educativa, definindo os objetivos e a função educativa do museu, providenciando o contexto para as práticas e orientando na tomada de decisão. Em termos de gestão vários museus passaram a valorizar os interesses e necessidades dos públicos. O conceito de defensor dos

²⁰ TALBOYS, G. K. 2000: 25.

²¹ SEMEDO, 2014.

²² PORTER, 1994.

²³ COXALL, 1994.

²⁴ HAM, 1994: 116.

²⁵ HOOPER-GREENHILL, 1994d.

²⁶ BLACK, 2005.

²⁷ HEIN, 1998: 52.

públicos (*audience advocate*), definido no *Museu Nacional de História da América*²⁸ e, posteriormente, adotado por outros museus, foi um modelo encontrado para tal. O educador do museu, ao desempenhar esse papel, assumia a função de rever as atividades pelo ponto de vista do visitante. Esta inclusão das preocupações educativas nas políticas e práticas dos museus levou a que se repensasse a relação entre curadores e educadores.

*Os curadores e educadores são com frequência desconfiados, uns em relação aos outros. (...) Os curadores tendem a ver a experiência de uso dos “seus” objetos como uma ameaça, e em alguns casos protestam por as “suas” exposições serem usadas pelo pessoal da educação sem que primeiro os tenham abordado para discutir como o fazer. Por sua vez os educadores dos museus sentem com frequência que os curadores são distantes, não ajudam e não têm consciência (ou interesse) nos desenvolvimentos recentes da educação e desafios que estes lançam*²⁹.

A dicotomia entre conservação e educação expressa-se como

*(...) um medo de que possivelmente não se possa usar os artefactos para fins educativos e, simultaneamente, manter os altos standards de conservação exigidos pelo staff curatorial*³⁰.

Os trabalhos curatorial e educacional ficam reforçados se ambos se respeitarem e permitirem o trabalho de especialidade dos outros.

Poder-se-á então questionar: se a perspectiva da educação, transversal a todo um museu, trouxe desafios, terá também trazido riscos? Esta mudança trouxe o risco da educação se tornar responsabilidade de todos e de ninguém; de ser tão transversal que “não se sabe por onde começar”. Refletindo sobre alguns museus que se deixaram efetivamente transformar por este novo posicionamento da educação no final do séc. XX³¹, encontram-se marcas comuns. Uma é o facto de continuar a existir nesses museus um forte Serviço de Educação. Este serviço assegura que a função educativa do museu se cumpre, assume a responsabilidade de tutelar essa missão, mesmo sendo ela transversal a muitos serviços. Outra marca importante é não esperar que as políticas ou o sistema mudem, ou que exista um documento que leve à mudança. A atitude de uma pessoa ou serviço é capaz de mudanças. Se é desejável que um museu enquanto sistema assuma a mudança do papel da educação, não se pode ficar à espera de mudanças de cima para baixo, para trabalhar no terreno. A atitude de cada um é importante. Uma terceira marca é o equilíbrio

²⁸ HOOPER-GREENHILL, 1994c: 262.

²⁹ HOOPER-GREENHILL, 1994b: 230.

³⁰ G. K. TALBOYS, 2000: 20.

³¹ Pode pensar-se no Denver Art Museum, nos EUA, ou na Tate, no UK, por exemplo.

entre o planeamento e rigidez dos projetos e a liberdade e abertura, que uma relação dinâmica entre pessoas, serviços e desafios exige.

CRIATIVIDADE NOS MUSEUS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

O caminho percorrido pela criatividade nos museus no início do séc. XXI assemelha-se ao caminho da educação nos museus no final do séc. XX. A criatividade passou a ser referida como ferramenta transversal para o museu se adaptar à mudança³², captar novos públicos e financiamento³³, comunicar de forma mais efetiva³⁴ e surpreender, nas exposições. Se o facto da criatividade num museu poder ser trabalhada por todos e em todas as áreas tem um potencial imenso, esse potencial tem riscos – não se definirem responsabilidades nem se materializarem estratégias. Esta situação pode ser melhor entendida ao contrapor com a situação anteriormente descrita. Se o final do séc. XX, nos museus, foi marcado pela necessidade transversal de abertura à educação, o início do séc. XXI é marcado pela abertura à criatividade. Não se tratam de experiências e preocupações sequenciais, separadas por uma rutura, mas de experiências que se sobrepõem e intercetam no tempo e no espaço.

No séc. XXI a criatividade, ao “entrar” no inventário e estudo das coleções, incentiva o cruzamento de áreas do saber³⁵ e a interdisciplinaridade. A novidade nasce do encontro de partes estranhas, olhares por ângulos não usuais e, por isso, a criatividade leva a interdisciplinaridade mais longe do que a educação já havia levado.

No início do séc. XXI as teorias de aprendizagem e a psicologia cognitiva tornam as exposições mais criativas. É na psicologia que se encontram os fundamentos sobre como ser criativo no encontro com objetos, a partir do olhar³⁶, e o lugar ocupado pela interpretação, no final do séc. XX, passa a ser ocupado pela mediação, no início do séc. XXI. A abertura à criatividade nas exposições reforça a necessidade de ligar as exposições ao contexto e conhecimento prévio de cada um, não só para aprender mas porque a novidade surge da ligação das ideias já conhecidas às novas ideias³⁷. Muitas exposições, no final do séc. XX, abriram portas à interatividade, com base no fundamento de que o indivíduo aprende melhor

³² NORRIS; TISDALE, 2014: 22.

³³ MIRARA, 2007.

³⁴ KOTLER, 2003.

³⁵ AMIGNONI & SCHIAFFONATI, 2003.

³⁶ DUFRESNE-TASSÉ, 2014.

³⁷ CALAF; NAVARRO; SAMANIEGO, 2000: 69.

quanto é envolvido fisicamente na experiência. No séc. XXI as inquietações com a criatividade e a constatação de que cada visitante cria as suas próprias relações com o que vê, levam a que as exposições tenham preocupações participativas³⁸, que o indivíduo participe na exposição de forma ativa e colaborativa. Possibilitam-se experiências multissensoriais e holísticas, que sejam verdadeiramente criativas. A encenação da *Ronda da Noite* de Rembrandt, num centro comercial, para celebrar a reabertura do *Rijksmuseum* em 2013 é disso exemplo³⁹. Também no próprio contexto expositivo há a preocupação em que o visitante participe. *Create your own exhibit activity*, no *Denver Art Museu* é uma atividade pensada para qualquer visitante ser participante⁴⁰.

A valorização da criatividade reforça a importância de juntar pessoas com características distintas na mesma equipa. A integração de pessoas com perfis e experiências diferentes potencia a criatividade, porque «as respostas criativas a problemas normalmente vêm do reenquadrar o problema, vê-lo através de novos olhos»⁴¹. Quando uma equipa integra olhares diferentes, mais facilmente encara um problema por perspetivas novas. No *DAM*, por exemplo, as relações de longo termo entre curadores e educadores, nas equipas das exposições⁴², têm contribuído para um trabalho sólido em exposições que integram diferentes pontos de vista.

No séc. XXI, com a criatividade presente na construção dos textos, as preocupações passaram a relacionar-se não só com *comunicar* mas também com *surpreender, criar curiosidade e questionar*. A criatividade leva assim mais longe as preocupações da educação, em termos de comunicação dos textos do museu – comunicar de maneira efetiva mas, também, criativa.

No início do séc. XXI, vários museus procuram integrar valores e estratégias orientadas para a criatividade nos documentos orientadores das políticas de gestão. Os museus nacionais do *Kenya*, por exemplo, colocaram a criatividade ao serviço da captação de novos públicos⁴³. As preocupações com a criatividade na gestão de alguns museus têm levado ao desenvolvimento de estratégias e projetos dentro da instituição, para a tornar mais criativa. Vários países têm publicado relatórios que evidenciam os resultados criativos do seu trabalho⁴⁴ e torna-se evidente a preocupação de pensar o futuro dos museus, de forma criativa e colaborativa⁴⁵.

³⁸ SIMON, 2010.

³⁹ CFFM, 2014: 19.

⁴⁰ DAM, 2001.

⁴¹ NORRIS; TISDALE, 2014: 101.

⁴² FISHER; LEVINSON, 2010.

⁴³ MIRARA, 2007.

⁴⁴ NACCCE, 1999; NMDC, 2004.

⁴⁵ CFFM, 2014.

No séc. XXI a valorização do papel criativo do visitante levou alguns museus a integrar estratégias colaborativas que potenciam a construção de exposições, programas, projetos, em coautoria. O *Walker Art Center*, por exemplo, passou a integrar a comunidade como curadora de eventos de verão, em 2012, e o *Minneapolis Institute of Art* convidou residentes locais para criarem um trabalho original para o museu⁴⁶. A necessidade de valorizar o papel do visitante tem levado ainda alguns museus a criar

*(...) espaços laboratoriais onde as audiências possam experimentar o trabalho em progresso, ou formas experimentais de pensar sobre o que o museu pode ser. O Arizona State University Art Museum's Interlab, o Powerhouse Museum's Beta Space, o BMW Guggenheim Lab e o Walker Art Center's Open Field são todas explorações da prototipagem pública em curso*⁴⁷.

No séc. XXI a necessidade de potenciar a criatividade no encontro do visitante com os objetos, potencia a construção de um novo campo de trabalho, onde educadores e curadores colaboram de forma nova – a mediação no *espaço entre*. A necessidade de tornar os museus criativos obriga o museu a sair de si para procurar ferramentas criativas e parcerias criativas⁴⁸.

O percurso da criatividade no museu no início do século XXI relaciona-se, assim, com o da educação no final do século XX. Não é sequência deste nem surge separadamente, surge em relação, num processo híbrido, ambos se intercetam e sobrepoem.

SOBREPOSIÇÕES E INTERCEÇÕES

Analisando em conjunto o percurso da educação nos museus no final do séc. XX e o da criatividade no início do séc. XXI, considera-se que se aproximam nos desafios e riscos. Não se vira uma página para começar outra. Metaforicamente é mais um reescrever de uma mesma página, com novas palavras e ferramentas, reestruturando o todo. Os desafios da educação vão mais longe com a abertura dos museus à criatividade. O objetivo, hoje, não é só que se aprenda, na experiência da visita, mas que se aprenda de forma criativa. Os riscos são, também, semelhantes. Tanto na educação, no final do séc. XX, como na criatividade no início do séc. XXI, a transversalidade acarreta o risco de ser responsabilidade de todos e de ninguém.

⁴⁶ AAM, 2012.

⁴⁷ NORRIS; TISDALE, 2014: 167.

⁴⁸ DAM, 2007.

Para lidar com tal risco foi importante, na educação, o fortalecimento dos departamentos de educação e a criação em alguns museus da figura de *audience advocate*. No séc. XXI poderá ser importante definir, dentro de um museu, a pessoa ou serviço que assegura que a criatividade é um valor. Em alguns museus é constituída uma equipa transversal, noutros é o serviço educativo ou o seu coordenador que assume esse papel. Noutros ainda, a liderança criativa vem da direção do museu. Seja como for, essa responsabilização é importante para assegurar a operacionalização. No *Denver Art Museum*, a criação de um *Centro de Recursos Criativos on-line*, tem sido importante para materializar mudanças efetivas. No *Columbus Museum of Art* o compromisso com a criatividade nasceu de um desafio colocado pela direção à coordenação do museu⁴⁹. Tratando-se de uma área transversal, importa definir medidas concretas e começar por pequenas coisas – uma atitude, formação, mudanças na forma de trabalhar, que incutam valores criativos – para depois se difundir esses valores na própria instituição. A experiência do *Denver Art Museum* reforça a importância de partir dos recursos interpretativos que se tem para os transformar e torná-los mais criativos⁵⁰. Os materiais interpretativos são repensados a partir do *input* das audiências e envolvendo, de forma continuada, curadores e educadores⁵¹. A direção do *Columbus Museum of Art* definiu a criatividade, em 2006, como sendo ponto de partida para a aprendizagem e experiência do visitante, o que levou a mudanças profundas no serviço de educação: reflexão sobre o que faziam e porque faziam, fim de determinados programas, início de outros, mudança do título/cargo de cada profissional, lançamento de experiências de risco e criação do *Centro para a Criatividade, rampa de lançamento* para o visitante descobrir as relações do museu com a criatividade⁵².

CONSEQUÊNCIAS PARA O CONTEXTO EXPOSITIVO

Olhar a museologia como um processo líquido, híbrido, sem fronteiras, no qual se conectam – nos espaços de transição – unidades de conhecimento que constroem novidade implica olhar os contextos expositivos de um museu de nova forma. Se entre um período histórico ou artístico e outro não há momentos de rutura, mas períodos de transição, férteis em inter-relações, também entre uma sala e outra ou um tema e outro, num contexto expositivo, pode não haver mudanças tão lineares

⁴⁹ FOLEY, 2014.

⁵⁰ DAM, 2009.

⁵¹ FISHER & LEVINSON, 2010.

⁵² FOLEY, 2014: 146.

como as que, tantas vezes, observamos, mas espaços que desafiam a imaginação a percorrer essas inter-relações que os habitam.

Quantos museus conhecemos em que, percorrendo o contexto expositivo, “saltamos” entre sala e sala, entre um período temporal e outro sequencialmente a seguir, como se nesse espaço entre um período e outro, uma sala e outra nada houvesse senão uma porta, uma passagem? Quantos contextos, situações, intercessões, poderiam metaforicamente estar representados nessa porta que dá passagem de uma sala à outra?

Saltamos de sala em sala, de tipologia em tipologia, como se os objetos de uma sala não se pudessem encontrar com os de outra tipologia, na sala ao lado. Ter-se-ão estes objetos cruzado numa mesma época, habitado os mesmos espaços, partilhado os mesmos proprietários, antes de virem para o museu? Será que a forma a que alguns museus nos habituaram, de ver as coleções por secções separadas, que não se cruzam nem se espreitam; coleções bem arrumadas em gavetas bem catalogadas; salas que de forma cronológica e sequencial nos contam uma história, contribuirá para esta forma pré-concebida de olharmos a história de forma linear? Poderiam os museus, pelo contrário, contribuir para a reconstrução da história dos acontecimentos, reforçando o caráter híbrido e líquido dos momentos de transição?

CONCLUSÕES

Neste estudo questionou-se se nos museus, tal como na história, a sequência de acontecimentos é um percurso líquido e híbrido. Não existindo fronteiras entre tempos, acontecimentos e áreas, é na interceção que nasce a novidade e a mudança, num processo de reestruturação. Recorreu-se a uma análise em contraponto da experiência de transversalidade vivida pela educação nos museus no final do século XX e de experiência semelhante vivida pela criatividade nos museus, no início do século XXI. A análise procurou evidenciar que uma abordagem do museu contemporâneo como realidade híbrida e fluida serve melhor para a contextualização da museologia contemporânea do que uma visão segmentada e sequencial, que por vezes não permite entrar na complexidade dos acontecimentos ou contextos.

Ao apresentar esta comparação entre o caminho da educação no final do séc. XX e o da criatividade no início do séc. XXI pretende evidenciar-se que este é um mesmo caminho, da construção de conhecimento e de sentidos num museu, de aprendizagem, pessoal, que encara novos desafios, com ferramentas criativas. As preocupações com a criatividade podem assim levar mais longe, em profundidade e complexidade, o caminho já percorrido pela educação nos museus.

Pretendeu-se ainda refletir sobre a forma como se organizam os contextos expositivos dos museus e o seu potencial para sublinhar o caráter híbrido e líquido da história ou, pelo contrário, para continuar a manter a ideia sequencial e linear da história.

Todos os seres humanos têm capacidades criativas e a sobrevivência humana depende do desenvolvimento dessas capacidades⁵³. Também a sobrevivência do museu depende, em alguns casos, do pôr a criatividade ao serviço da sua sustentabilidade, comunicação e missão. Tornar os museus mais criativos pode alimentar a criatividade e curiosidade dos visitantes, o que é importante para os museus e para os indivíduos. Mas para que isso aconteça, é necessário alimentar a criatividade no museu. É preciso ultrapassar pré-conceitos estabelecidos sobre o caráter sequencial e estático da história e perceber como é que os museus podem ajudar a reconstruir esse conceito, de forma personalizada, plurifacetada e complexa. A criatividade no museu não será, então, um virar de página, mas um reescrever da mesma página que vinha sendo escrita, tornando-a mais complexa e plurifacetada.

BIBLIOGRAFIA

- AAM (2012) – Creative Community. Letter from 2012 Annual Meeting Virtual Conference Disponível em <<http://aamcommunity.org/aam2012/>>. [Consulta realizada em 31/10/2012]
- AMIGNONI, F. & SCHIAFFONATI, V. (2003) – *The Minerva Multiagent System for Supporting Creativity in Museums Organization*. In IJCAI Conference Proceedings. Workshop on Creative Systems: Approaches to Creativity in AI and Cognitive Science
- BAUMAN, Zygmunt (2006) – *Lyquid Modernity*. Cambridge: Polity.
- BUSS, Keno (2011) – *Behavioural Patterns for the Analysis of Creative Behaviour*. Leicester: Montfort University, Software Technology Research Laboratory. Tese de Doutoramento.
- CALAF, R.; NAVARRO, A.; SAMANIEGO, J. A. (2000) – *Ver y Comprender el Arte Del Siglo XX*. Madrid: Proyecto Editorial da Síntesis Educación.
- CFFM (2014) – *Trendswatch*. [s.l.]: Center for the Future of Museums, American Alliance of Museums.
- COXALL, Helen (1994) – *Museum Text as Mediated Message*. In HOOPER-GREENHILL, Eilean. ed. – *The Educational Role of the Museum*. London and New York: Routledge, p. 132-139.
- DALEY, K. E. (2005) – *Taking Care of Your Creativity*. «JME, Journal of Museum Education», série 1, vol 30, p. 23-31.
- DAM (2001) – *Interactives for Adults*. Denver: Denver Art Museum.
- (2007) – *New Angles on Interpretation in the DAM's New Hamilton Building*. Denver Art Museu. ed. Disponível em <http://denverartmuseum.org/sites/all/themes/dam/files/new_angles.pdf>.

⁵³ DALEY, 2005.

- (2009) – *Creativity Resource for Teachers. The Story of Putting Together an Online Teacher Resource*. Denver Art Museu. ed. Disponível em < <http://creativity.denverartmuseum.org/about-creativity-resource-for-teachers/>>.
- DUFRESNE-TASSÉ, Caulette (2014) – *Experience Intense et Experience D’Immersion: Rapport d’Observations Directes*. «Mouseion», vol. 19, p. 27-42.
- ESTERAS, S. M. (2010) – *Museos Sociales: Espacios para la Construcción de pensamiento divergente através de la interaccion com el patrimonio*. In MACAYA, A. Rosa & SUÁREZ, Marisa, Ed. – *Arts, Museus i inclusió Social, el Mirall Multiple*. Tarragona: Disputació de Tarragona, p. 134-159.
- FALK, John & DIERKING, L. D. (2000) – *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth, UK: Altamira Press.
- FISHER, Daryl & LEVINSON, Lisa (2010) – *Redefining Successful Interpretation in Art Museums*. «Curator: The Museum Journal», vol.53, p. 299-323.
- FOLEY, Cindy (2014) – *Why Creativity? Articulating and Championing a Museum’s Social Mission*. «JME – Journal of Museum Education», série 2, vol. 39, p.139-151.
- GRASSO, H. M.; HOWARD (1994) – *Collaboration: towards a more Holistic Design Process*. In HOOPER-GREEHILL, Eilean. ed. – *The Educational Role of the Museum*. London and New York: Routledge, p. 118-123.
- HAM, Sam (1994) – *Cognitive Psychology and Interpretation: Synthesis and Application*. In HOOPER-GREENHILL; Eilean. ed. – *The Educational Role of the Museum*. London and New York: Routledge, p. 107-117.
- HEIN, George (1998) – *Learning in the Museum*. [s.l.]: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean (1994a) – *The Educational Role of Museum*. London and New York: Routledge.
- (1994b) – *Museum Education*. In HOOPER-GREENHILL, Eilean. ed. – *The Educational Role of the Museum*. London and New York: Routledge, p. 229-257.
- (1994c) – *The Past, the Present and the Future: Museum Education* In HOOPER-GREENHILL, Eilean. ed. – *The Education Role of the Museum*. London and New York: Routledge, p. 258-262.
- (1994d) – *Who Goes to Museums?* In HOOPER-GREENHILL, Eilean (Ed.), *The Educational Role of the Museum*. London and New York: Routledge, p. 47-59.
- KOTLER, Neil (2003) – *Creativity and Interactivity: New Ways to Experience, Market and Manage Museums*.
- MASET, Pierangelo (2005) – *Pedagogia del Arte como Forma Prática del Arte. El Concepto de Operaciones Estéticas*. In BERTRÁN MIE, L. ed. – *Educación como Mediación en Centros de Arte Contemporaneo*. Salamanca: Universidad Salamanca y Junta de Castilla y Leon, p. 55-66.
- MIRARA, F. K. (2007) – *Leading Creativity: Creating and Sustaining visits to Museums in the 21st century*. Paper presented at the Intercom – Leadership Challenges in the 21 st century. Disponível em <intercom.museum/documents/Frederickkaranja.pdf>.
- MORRIS, Rachel (2013) – *Hybrid Museum*. Disponível em <http://www.mela-project.eu/upl/cms/attach/20130128/230741949_2742.pdf>. [Consulta realizada em 4/06/2014]
- NACCCE (1999) – *All Our Futures: Creative, Culture and Education*. UK: Report to: the Secretary of State for Education and Employment; the Secretary of State for Culture, Media and Sport.
- NMDC (2004) – *Museums and Galleries: Creative Engagement*, United Kingdom.

- NORRIS, Linda & TISDALE, Rainey (2014) – *Creativity in Museum Practice*. Walnut Creek, California: Left Coast Press Inc.
- PORTER, G. (1994) – *Alternative Perspectives*. In HOOPER-GREENHILL, Eilean. ed. – *The Educational Role of the Museum*. London and New York: Routledge, p. 162-165.
- SEMEDO, Alice (2014) – *Museum Mediators in Europe. Connecting Learning in a Field of Experience*. «Museum Worlds: Advances in Research», vol. 2, p. 170-176. doi: 10.3167
- SIMON, Nina (2010) – *The Participatory Museum*. Disponível em <<http://www.participatorymuseum.org/>>.
- TALBOYS, Graeme (1996) – *Using Museums as an Educational Resource*. Hants, England and Vermont, USA: Arena.
- (2000) – *Museum Educator's Handbook* Disponível em <<http://upir.ir/934/-Museum-Educator-039-s-Handbook.pdf>>.
- VAN OOST, Olga (2012) – *Living Lab Methodology in Museum Studies: An Exploration*. In KRISTIANSEN, E. ed. – *The Transformative Museum. Proceedings of DREAM Conference* (pp. 482-493). Roskilde University, Denmark: DREAM, Danish Research Center on Education and Advanced Media Materials.
- WINTERBOTHAM, Nick (1994) – *Happy Hands-on*. In HOOPER-GREENHILL, Eilean. ed. – *The Educational Role of the Museum*. London and New York: Routledge, p. 175-176.