

LUCIANA M. MONACO

O setor educativo de um museu de ciências: um diálogo com  
as comunidades de prática

Tese apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de  
São Paulo para obtenção do  
título de doutor em Educação

Área de concentração:  
Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Martha  
Marandino

São Paulo  
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.309 Monaco, Luciana M.  
M734s O setor educativo de um museu de ciências : um diálogo com as comunidades de prática / Luciana M. Monaco ; orientação Martha Marandino São Paulo : s.n., 2013.  
160 p. : il., grafs., tabs., mapas

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Ensino de Ciências e Matemática - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

1. Educação não-formal 2. Educação em museus 3. Comunidades (Prática) 4. Museus de Ciências Naturais I. Marandino, Martha, orient.

---

MONACO, Luciana M. **O setor educativo de um museu de ciências: um diálogo com as comunidades de prática.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Doutor em Educação

Aprovada em:    /    /    .

### BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

*Aos meus grandes amores,*

*Filipeli e Yolanda.*

## AGRADECIMENTOS

Começar agradecendo é de praxe, mas gostaria de fazer desse momento uma reflexão e um relato de gratidão a pessoas e circunstâncias que a vida oportunamente me saudou.

Entrar numa prática desconhecida nem sempre é uma tarefa simples e muitas vezes nem fácil, por isso quero agradecer imensamente a Martha Marandino, minha orientadora por ter me ofertado uma bolsa de pesquisa nos idos dos anos de 2005 para trabalhar em seu projeto *A práxis educativa dos museus de ciências*. Foi meu primeiro contato com o mundo da educação em museus e também com o GEENF, grupo de estudos liderado pela Martha e que me acolheu como uma novata mesmo sem ter à época nenhuma competência no assunto. Reconheço hoje que a entrada nesse grupo e o convívio com os membros ora antigos, ora novos, ora circulantes, ora apenas visitantes me abriu portas e me fez um membro de uma área que até então desconhecia por completo. De uma participação periférica a membro atuante, vivi na pele o que é fazer parte de uma prática que não dominava e, pude compreender que muitas coisas levam tempo para frutificar e que a habilidade em circular em áreas do conhecimento desconhecidas é mais suave com o apoio daqueles que já a detêm. Ainda não poderia deixar de citar, a amizade e o acolhimento tão característicos à personalidade dessa carioca, quase paulistana que tornam Martha Marandino uma pessoa de muitas qualidades, tanto acadêmicas como pessoais. O processo de aprender coletivamente, sem esses elementos estaria certamente fadado a não acontecer.

Outra grande figura, amiga, e ótima profissional que me influenciou nos caminhos iniciais dessa tese e que me direcionou em certa medida à teoria de comunidades de prática é Alessandra Bizerra, que com seu exemplo de dedicação e raciocínio sempre astuto sempre foi fonte de inspiração a todos nós do GEENF.

Em especial à Professora Madame Colette Dufresne-Tassé da Universidade de Montreal *je vous remercie beaucoup pour votre soutien et pour votre générosité pendant mon séjour à Montréal*. Igualmente, agradeço à Claire Lépine, coordenadora do educativo do Biodôme, e todos os profissionais dos setores educativos do Insectarium e do Jardin Botanique durante minha bolsa sanduíche em Montreal, Canadá.

Ao Museu Paraense Emílio Goeldi pela possibilidade desse estudo e pela bela acolhida à minha passagem por aí. Muito obrigada a todos educadores e aos profissionais que me abriram as portas.

Nomes? Bem, esses são muitos, do convívio acadêmico e pessoal, entre muitos se destacam pela força, bate papo, amizade, orientações, presença, exemplo, de tempos presentes e daqueles que já se foram: Ana Navas, Luciana Martins, Adriano Oliveira, Djana Contier, Maria Paula Correia, Natália Campos, Viviane Rachid, Maurício Salgado, Eliane Minguês, Márcia Fernandes, Carla Gruzman, Professora Sílvia Trivelato, Adriana Pugliese, Tânia Cerati, Ana Senac, Cynthia, Natália Leporo, Lili, Isabela, Bete, Leo, Rafael, e todos aqueles que passaram pelo GEENF nesses anos.

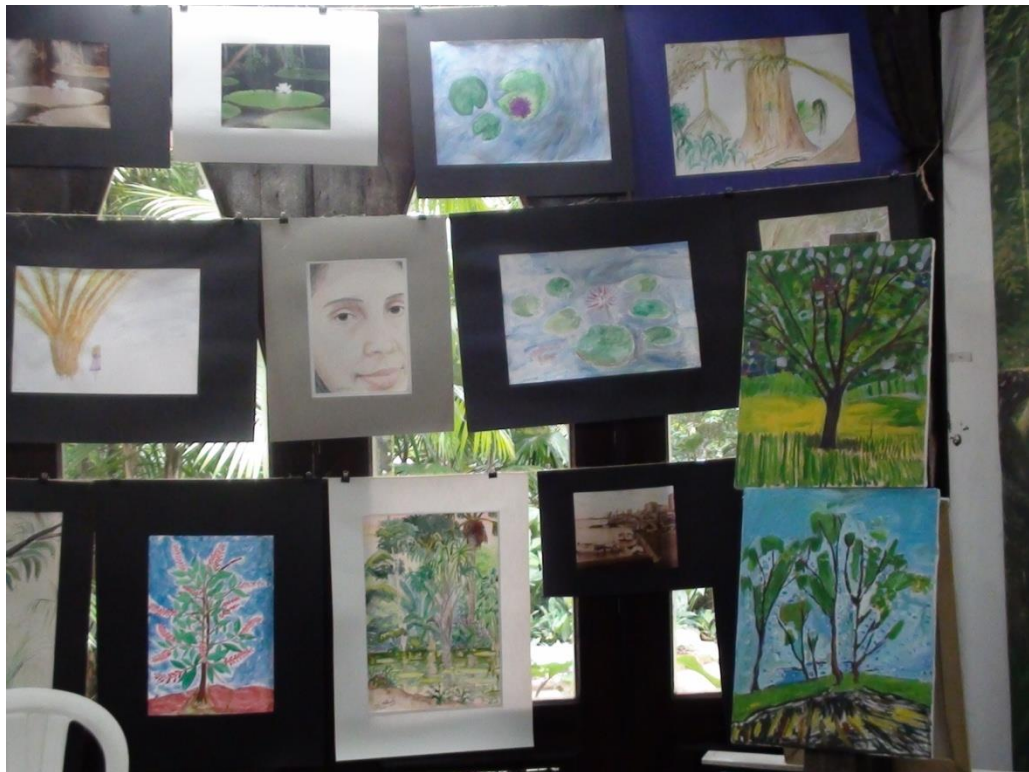
À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES pelo apoio financeiro durante parte de meus estudos e pela concessão de bolsa sanduíche à Universidade de Montreal, Canadá.

À secretaria de Pós-Graduação da FEUSP pela sempre tão solícita atenção em atender as demandas enquanto aluna e em especial a Marcelo Ribeiro por facilitar todos esses encaminhamentos.

Aos parceiros e colegas do Instituto Butantan e da área Cultural: Amanda, Sabrina e Cibele, Adriana Mortara, toda a equipe de educadores e dos museus e, em especial à Fan Hui pela compreensão das ausências nesse processo de escrita. Tenho aprendido muito com todos vocês!

Agradeço aos meus pais e familiares, por abrirem caminho ao meu desenvolvimento.

Ao Filipe e a Yolanda que todos os dias me re-lembram da importância das nossas práticas familiares e do valor do interesse no outro.



Pequena lembrança do Parque Zoobotânico, Museu Goeldi, 2011. Mostra de desenhos, atividade educativa no Espaço Raízes.

## RESUMO

MONACO, L. M. **O setor educativo de um museu de ciências: um diálogo com as comunidades de prática.** 2013 160 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Entender a constituição das equipes educativas de um museu de história natural a partir de sua prática é o objetivo principal dessa tese. Tomando como ideia central a formação de comunidades de práticas (educativas), descrevemos como os educadores se relacionam entre si e nesse processo, constroem suas identidades. Para tanto, nós utilizamos da metodologia de pesquisa qualitativa em educação, a qual se focou na análise dos elementos que compõe as práticas educativas do museu estudado e nas dimensões constituintes de uma comunidade de prática (engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório partilhado) confrontando-as aos dados coletados. A instituição elencada para esse estudo foi o Museu Paraense Emílio Goeldi, localizado em Belém, Pará o qual conta com um setor educativo estabelecido e diversos programas educativos em curso. A abordagem teórica das comunidades de prática de Etienne Wenger foi adotada nesse estudo por incorporar o princípio de que a prática desenvolvida por um grupo é parte de um processo coletivo de aprendizagem social que irá definir as suas identidades e, que poderia, portanto ser aplicada à compreensão de como funcionam os setores educativos dos museus. Foi também intenção deste estudo levantar a discussão sobre a especificidade educativa dos museus a partir do olhar sobre a composição de um setor educativo. Preliminarmente, identificamos que o setor educativo do Museu Goeldi se divide em três equipes com funções diferentes e que detêm aproximações e distinções em relação à prática educativa. Do ponto de vista do repertório associado à prática (educativa), os resultados apontam que os educadores partilham inúmeros elementos presentes nas ações conduzidas na instituição, sem, porém negociar seus significados. Partilham ainda de uma identidade comum em relação ao museu com o qual mantêm um forte vínculo que transparece no intenso envolvimento ao trabalho que executam. A missão institucional e os temas de pesquisa do Goeldi são uma forte influência no fazer educativo das equipes. Outra característica marcante entre os educadores é a percepção do público visitante, usada por eles como premissa ao desenvolvimento de todas as ações educativas. No entanto, não foi evidenciado o compartilhamento de um objetivo comum a todos, uma condição para se constituírem como comunidade de prática. Numa perspectiva ampliada essa pesquisa indica que as equipes educativas de museus podem lançar mão de fatores que favoreçam a interação entre os indivíduos com vistas à aprendizagem social e ao reconhecimento de uma identidade comum, como o estabelecimento de um espaço comum aberto à discussão e a negociação, abertura à participação de novatos e manutenção de canais de comunicação e a documentação e o registro das ideias, ações e projetos de maneira sistematizada e acessível a todos. Esse conjunto de indicativos poderia contribuir positivamente não somente à criação e à recriação de práticas e, conseqüentemente á aprendizagem coletiva, mas também reafirmaria a função educativa do museu e sua importância como área do conhecimento.

**Unitermos:** Educação não-formal, educação em museus, comunidades (prática), museus de ciências naturais.

## ABSTRACT

MONACO, L. M. **The education sector in a science museum:** a dialogue with the communities of practice. 2013, 160 f. Dissertation (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

An understanding of the constitution of educational groups in a natural history museum from its practice is the main object of this thesis. Taking as a central idea the formation of communities of (educational) practices, we describe how educators relate to each other and build their identities in this process. Therefore, we applied the qualitative research methodology in education, focusing on the analysis of the elements that compose the educational practices of the studied museum and on the constituent dimensions of a community of practice (mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire) comparing to the collected data. The chosen institution to this study was the Museum Paraense Emílio Goeldi, located in the city of Belém – Pará State, which has an established educational sector and several educational programs in progress. The theoretical approach of the communities practice focused on Etienne Wenger ideas was adopted in this study, by embodying the principle of that the practice developed by a group is part of a collective process of the social learning that will define its identity so, it could be applied to the understanding of how the educational sectors of the museums work. This study was also intended to encourage the discussion about the educational specificity of the museums from the perspective of the constitution of an educational sector. Initially, we identified that the educational sector of Goeldi Museum is divided in three groups with different functions, times holding a close relation to educational practice, times being distinct from this. From the perspective of the associate repertoire to the (educational) practice, the outcomes show that the educators share diverse elements in the institution's driven actions, although, without trading its meanings. The educators also share a common identity to the museum they maintain a strong connection with, which transpires in an intense feeling to the job they perform. The institutional mission and the research themes from Goeldi are a strong influence in the groups educational practice. Another strong characteristic among the educators is the perception of the visitors, taking by them as a premise to the development of all educational actions. However, it was not evident the sharing of a common goal, a condition to them to constitute themselves as a community of practice. In a large perspective this study show that educational groups of museums may betake factors that favor the interaction among people facing social learning and the recognition of a common identity. Such as the establishment of a common open space to discussion and negotiation, opening to the participation of new entrants, maintenance of communication channels, and to the documentation and register of ideas, actions and projects in a systematic and accessible manner to all. This set of suggestions could contribute positively not only to the creation and recreation of practices and consequently to the collective learning, but also to the reassurance of the educational function of the museum and its importance as a knowledge field.

**Keywords:** Non-formal education, museum education, communities (practice), museums of natural sciences.



## Sumário

RESUMO .....	7
ABSTRACT .....	8
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1 OBJETIVOS .....	18
<b>2. COMUNIDADES DE PRÁTICA: um conceito aplicável ao MUSEU? .....</b>	<b>19</b>
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORIGEM DO TERMO .....	19
2.1.1 A APRENDIZAGEM SOCIAL SEGUNDO ETIENNE WENGER .....	23
2.1.2 LEGÍTIMA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA .....	27
2.1.3 PRÁTICA .....	31
2.1.4 SIGNIFICAÇÃO EM RELAÇÃO À PRÁTICA .....	32
2.1.5 A NATUREZA DA PRÁTICA: PARTICIPAÇÃO E REIFICAÇÃO .....	34
2.1.5.1 Participação.....	35
2.1.5.2 Reificação .....	38
2.2 IDENTIDADE.....	40
2.3. COMUNIDADES DE PRÁTICA: COMO SE DEFINEM.....	46
2.3.1 DIMENSÕES DO CONCEITO .....	48
2.3.2 Engajamento mútuo.....	48
2.3.3 Empreendimento conjunto .....	49
2.3.4 Repertório compartilhado .....	51
2.4 FRONTEIRAS .....	54
2.5 CONSTELAÇÕES DE PRÁTICAS .....	57
2.6 COMUNIDADE DE PRÁTICA: é um conceito aplicável aos museus? .....	60
<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>64</b>

3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA .....	66
3.1.1 Entrevistas .....	66
3.1.2 Observações e notas de campo .....	68
3.1.3 Observação de uma atividade educativa: a trilha vermelha .....	69
3.1.4 Análise documental .....	70
3.2 SUJEITOS DE PESQUISA.....	71
3.2.1 Equipe educativa.....	71
3.3 UNIVERSO DA PESQUISA: O MUSEU EMÍLIO GOELDI.....	73
3.3.1 O Serviço de Educação do Museu Goeldi .....	78
3.3.2 O Parque Zoobotânico.....	81
3.3 ANÁLISE.....	82
3.4.1 Dando vida às categorias de análise .....	82
<b>4. COMUNIDADES DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NO MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI.....</b>	<b>84</b>
4.1 ANALISANDO A EXISTÊNCIA DE COMUNIDADES DE PRÁTICAS NO GOELDI .....	84
4.1.1 O engajamento mútuo está presente no setor educativo? .....	84
4.1.2 Empreendimento conjunto, uma construção coletiva .....	100
4.1.3 Descrevendo o repertório de práticas do Museu Paraense Emílio Goeldi .....	115
<i>Entendendo o setor (es) educativo (s) do Museu Paraense Emílio Goeldi.....</i>	<i>116</i>
<i>As práticas que se conectam: SEC, NUVOP e CMU.....</i>	<i>126</i>
<i>O que eles não partilham em suas práticas? .....</i>	<i>135</i>
<b>5. O SETOR EDUCATIVO DO GOELDI SE CONSTITUI COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA? .....</b>	<b>140</b>

5.1 ALINHAVANDO ALGUMAS IDEIAS: A CONSTITUIÇÃO DO SETOR EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO EM MUSEUS .....	147
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
ANEXO A. Folder Trilha Vermelha .....	159
ANEXO B. Planta baixa do Parque Zoobotânico do Museu Goeldi .....	160

## 1. INTRODUÇÃO

A constituição das equipes educativas dos museus é um fenômeno recente se comparada à sua função educativa primordial: apresentar suas coleções aos diversos públicos. O desenvolvimento do papel educativo nesses espaços ocorreu paulatinamente, e com maior força ao longo do século XX, tendo a Europa como centro de tal processo.

Uma das razões que levaram os museus a estruturarem ações educativas foi a necessidade em atender o público escolar. No caso da Inglaterra, este público passa a procurar esses espaços para receber instrução motivado pelo apoio do governo inglês, que entendia os museus como espaços de autoinstrução (HOOPER-GREENHILL, 1991).

No decorrer desse processo, inúmeras atividades e ações educativas dirigidas especificamente ao professor e ao aluno foram concebidas entre as quais se destacam as visitas monitoradas, os cursos para professores, os materiais didáticos de empréstimos, os cursos e as palestras, entre outras, articuladas ao currículo e as necessidades da escola (MACHADO, 2009; MARTINS, 2006; 2011). Grande parte desse material já era produzida durante o século XIX na Inglaterra, como por exemplo, os kits de empréstimo ao professor (MARTINS, 2011).

Ainda hoje, em muitos museus, independente de sua tipologia, esse público continua sendo o alvo da maioria das suas ações educativas (CABRAL, 2007; MACHADO, 2009; MARTINS, 2011).

Foi, portanto, no contexto dessa demanda inicial, de se atender as escolas, que se configuraram os setores educativos e os educadores associados a eles com o papel emergente de “resolver as dificuldades entre professores e curadores; mediar a ação entre os especialistas e os leigos, ou seja, entre os curadores das exposições, professores e demais públicos, e ainda, facilitar as relações entre o museu e a escola” (MACHADO, 2009:53).

A educação em museus que conhecemos hoje recebeu forte influência das teorias oriundas da educação escolar tanto do ponto de vista pedagógico como do conhecimento gerado em suas ações que ao serem adotadas pelos museus tiveram conformações próprias a esses espaços. (MARTINS, 2011; MCMANUS, 2013)<sup>1</sup>.

Essa ideia, de que o museu possui um modo próprio de desenvolver sua dimensão educacional, parece ser um consenso entre muitos teóricos da área que defendem existir uma

---

<sup>1</sup> Para maiores detalhes sobre o desenvolvimento da prática educativa nos museus europeus e americanos e sobre as influências pedagógicas e a epistemologia dentro dos museus, consultar a tese de Martins, 2011.

especificidade no fazer-pensar da educação em museus, que perpassa desde a constituição das equipes educativas até a existência de uma pedagogia própria associada a esse fazer. Recentemente, essa inquietação foi trazida à tona nos temas apresentados durante o I Workshop Internacional sobre Educação em Museus, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação não formal e Divulgação em Ciências<sup>2</sup> no qual a importância de se entender a construção do conhecimento dentro do museu em seus diferentes aspectos norteou muitas discussões acerca das especificidades pedagógicas e do processo de aprendizagem (I WORKSHOP INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM MUSEUS, 2012).

Essa dimensão educativa, própria aos museus, pode ser atribuída em parte à constituição das práticas educativas e a consolidação das equipes responsáveis pelos setores educativos. Outro fator inegável é que esses espaços são permeados pela cultura humana e, sofrem a influência de todas as esferas sociais, atribuindo-lhes papéis cada vez mais complexos em sua atuação educativa, como por exemplo, a inclusão de programas educativos voltados a pessoas com necessidades especiais, a população de baixa renda, aos moradores do entorno do museu, entre outros.

Não se trata mais de se ter um programa educativo que atenda às escolas, o museu contemporâneo deve saber lidar com as alterações sofridas no seu próprio status, de instituições de pesquisa e guarda de coleções para instituições de divulgação do conhecimento (MARTINS, 2011).

Além disso, a nova função social exigida dos museus, de tornar-se um espaço democrático de inclusão sociocultural forjou novas práticas educativas, que passaram a considerar a sua audiência como participativa nesse processo, saindo da posição de contempladores passivos a agentes atuantes na construção de significados (HOOPER-GREENHILL, 1994; GRUZMANN; SIQUEIRA, 2007).

Martins (2011) em sua análise consistente sobre a educação em museus aponta que as mudanças sofridas por essas instituições estão associadas em grande parte à sua inserção no mundo social e à necessidade de cumprir seu papel educativo ao grande público.

As ações educativas criadas pelos educadores de museus ao longo dos anos adquiriram características específicas, moldadas não só pelas tipologias institucionais e de acervos, como também pelas demandas da sociedade na qual o museu se encontra inserido. Além desses, outro aspecto primordial

---

<sup>2</sup> Evento organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação não formal e Divulgação em Ciências /GEENF, e coordenado pela Professora Martha Marandino da Faculdade de Educação/FEUSP durante os dias 12 a 14 de dezembro de 2012 e contou com expoentes pesquisadores e educadores da área. Para detalhes acessar: <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/?p=823>.

para compreender a conformação dessas ações, são as tendências pedagógicas que as influenciaram (MARTINS, 2011:100).

Os museus, como instituições sociais devem ser vistos como redes complexas que englobam as suas relações internas e todas as suas conexões com as demais esferas da sociedade. E, sob esse prisma compreender a especificidade da educação em museus não é uma tarefa nada trivial (MACLEOD, 2001).

Para a autora inglesa Hooper-Greenhill (1999), a função educacional de um museu não deve se restringir apenas aos departamentos de animação e educação, sob o risco de se tornarem atividades complementares às demais funções da instituição. A educação necessita primeiramente, ser assumida pelo museu organicamente, como um todo, se valendo de um planejamento minucioso que integre todas as instâncias, desde a missão até a responsabilidade pública.

Para entendermos melhor o funcionamento do setor educativo e dos profissionais nele engajados devemos considerar não só as suas práticas, mas também as relações e as identidades construídas na instituição.

O trabalho do educador não está descolado do contexto social no qual o seu museu se insere, e, portanto é necessário incluir essa relação para uma melhor compreensão dessas práticas. Para Macleod (2001:54) “precisamos de uma visão amplificada da profissão [do educador] que se move além de definições baseadas em tarefas específicas realizadas dentro das paredes do museu”.

Essa compreensão exige um mapa conceitual que propicie uma visão integradora e complexa desses indivíduos e dos demais grupos envolvidos nesse conjunto de práticas de cada museu. Como prática museológica, estamos nos referindo à negociação de significados que ocorre cotidianamente e pode ter um impacto direto sobre os resultados tanto nas ações educativas como nas demais dimensões associadas aos museus. Ela é constituída por um repertório de práticas de quem trabalha no museu e para o museu, e são distintos de um local para outro, assim como as identidades daqueles que se envolvem ativamente nessas práticas.

Segundo Macleod (2001) para se entender a prática no museu, devemos ir além do foco exclusivo nas tarefas e procedimentos, e incluirmos também a experiência, a ação, os processos de pensamento e suas interdependências. Sob esse olhar, a dimensão da prática museológica é reflexiva, pois integra o conhecimento teórico às suas práticas cotidianas por meio da construção das identidades de seus atores.

Muito pouco se conhece sobre os profissionais que estão à frente dos programas educativos assim como o funcionamento das suas equipes, seus papéis, sua rede de relações e, por conseguinte, o processo de pensar essas atividades (LEE, 2007; TRAN, 2008; KRAPPAS, REBELLO, 2011).

No entanto é indiscutível o papel que eles exercem frente aos diferentes públicos, servindo como interface entre os conteúdos expositivos, os curadores, e a cultura do museu e daquela sociedade na qual estão inseridos.

A compreensão de como os educadores negociam os significados para construírem as práticas educativas pode elucidar ao menos em parte, a existência de uma característica própria à educação em museus e ainda mais, a especificidade associada aquele museu. Nessa abordagem cada museu é uma unidade de análise, na qual pode ser possível encontrar aproximações entre os museus de uma mesma tipologia, como por exemplo, de ciências, porém em cada um deles haverá um contexto próprio às equipes educativas a partir do qual elas definirão o seu conjunto de práticas.

A construção de um fazer educativo é entendida nesse estudo como um processo coletivo e ao mesmo tempo individual, moldada pelas condições nas quais os educadores estão submetidos. É no engajamento em suas atividades que a identidade individual e coletiva vai sendo definida, ao mesmo tempo em que se constroem novos conhecimentos a partir dessa prática.

Os estudos têm apontado que o perfil dos educadores é extremamente variado, e em geral não recebem nenhuma formação prévia para assumir esse posto levando-os muitas vezes a aprender na prática, ou por meio da relação que se estabelece entre mestre/aprendiz (BAILEY, 2003; OLIVEIRA, 2009; MARTINS, 2011). Em muitos museus de ciências há uma nítida diferença entre os responsáveis pelo atendimento de público e aqueles que concebem os seus programas e suas ações educativas. O atendimento é feito em geral por bolsistas e recém-formados em áreas diversas que podem ou não receber algum tipo de formação prévia para atuar. Quando essa figura está presente podem-se adotar duas estratégias, a monitoria opcional quando é facultado ao visitante o acompanhamento do monitor/educador à exposição, e o atendimento monitorado quando são oferecidos sistematicamente programas de mediação nas exposições (MARANDINO, 2002). É exigida desse profissional uma formação ampla, que inclui saber dialogar com os públicos, dominar os conteúdos específicos de cada museu, entender de comunicação, saber elaborar projetos, sem necessariamente ter experiências prévias em educação. Além disso, muitas vezes os

cargos não são bem definidos em relação ao que se espera de um educador (TRAN, 2007; de FARIA, 2000).

No entanto, para que possam propiciar uma experiência de visita como um processo interpretativo no qual cada um constrói seus significados em relação à exposição, ou em relação à outra atividade educativa, é necessário que os educadores conheçam minimamente temas relacionados às teorias de aprendizagem e comunicação.

Muitas vezes o acesso a essa formação não é facilitado pela instituição que vê no educador um profissional multiuso capaz de desenvolver na prática as habilidades perceptivas em relação ao público e como este reage a cada uma das atividades propostas (BAILEY, 2003; MARTINS, 2011).

Embora exista em inúmeros museus, a preocupação em se preparar esse profissional por meio de leituras, discussão e observação das visitas e demais atividades conduzidas pela equipe de educadores mais experientes. Martins (2011) problematiza a questão da falta de formação profissional dos educadores apontando para o relativo reconhecimento dos mesmos em museus universitários, onde o status do professor e sua influência nas decisões suplantam a participação do educador e, portanto lhes conferem menor prestígio e reconhecimento.

A área educativa dos museus em relação às áreas de pesquisa e curadoria ainda carece de legitimação dos demais profissionais e estudiosos da educação. É perceptível em muitos estudos, que existe uma tensão entre a prática exercida pelos educadores em museus e seus conhecimentos teóricos em educação, mais especificamente aos conteúdos de cunho pedagógico, que seriam menos “dominados” por eles (de FARIA, 2000; HERNE, 2006; OLIVEIRA, 2009; MARTINS, 2011).

Para Bailey (2001), a aquisição dessa expertise não está apenas relacionada à formação per si desse profissional, mas a outros fatores como as estruturas organizacionais e de apoio, o estilo pessoal, o interesse, a motivação e a necessidade, e as circunstâncias favoráveis. E, para que esse campo floresça e se profissionalize é necessário prover formação continuada e apoio a esses profissionais, o que implica em tempo e recursos a serem disponibilizados (BAILEY, 2003).

Outra importante fonte de aprimoramento e aprendizagem são as parcerias entre museus, com escolas, universidades, entre outros que podem alavancar o trabalho dos educadores em muitos aspectos, desde proporcionar novas ideias a serem conduzidas nos museus até trabalhos colaborativos sobre um determinado tema (Idem, 2003).



Desse modo, pensar a educação em museus e suas especificidades inclui pensar em como os educadores aprendem as habilidades, as competências e as atitudes desenvolvidas na sua prática diária e que está necessariamente ligada ao contexto na qual acontece.

Ao adotar essa perspectiva, entendemos que a instituição tem um papel substancial na construção de uma identidade associada ao setor educativo, não só pelos motivos óbvios, como o reconhecimento desse profissional e as condições de trabalho, mas também às diversas influências tácitas que envolvem desde as regras não reveladas até a maneira como as pessoas se relacionam umas com as outras.

Frente ao exposto, fica evidente que a delimitação da área educativa de um museu não pode se ancorar apenas em seus produtos, ou seja, as suas atividades e ações, mas também deve abarcar o seu processo de construção social: os atores nele envolvidos e a maneira como negociam coletivamente as suas intenções, desejos, buscas e a aprendizagem que pode resultar desse engajamento.

Como contribuição à ampliação da visão da educação em museus integrada à prática social, esse estudo pretende revelar como se constitui o setor educativo de um museu de ciências tendo como base a ideia de comunidades de prática. Essa ideia está ancorada na compreensão da aprendizagem como um fenômeno social e, portanto coletivo que ocorre por meio do engajamento continuado em ações, práticas, eventos, que vão sendo negociados e renegociados pelos membros que compõe cada comunidade. Dessa forma, a comunidade constrói seus significados em relação a cada uma dessas práticas e ao seu funcionamento de maneira negociada, porém nem sempre consensual.

Com a intenção de delimitarmos nosso campo de estudo, adotaremos uma questão mestra que nos sirva de guia nessa pesquisa: Pode-se afirmar que o setor educativo de um museu é constituído por uma comunidade de prática?

Para responder a essa questão, iremos olhar especificamente a equipe do setor educativo de um museu de ciências e suas relações entre si, e as influências do contexto no qual estão inseridos. A construção do referencial teórico nos levou a especificar mais a hipótese de estudo assim como a própria estrutura da pesquisa que teve como foco apresentar o que são as comunidades de prática e como esse conceito pode iluminar as discussões em torno do papel dos setores educativos dos museus. A metodologia usada baseou-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa e será detalhada no capítulo 3.

## 1.1 OBJETIVOS

A partir da hipótese de trabalho delimitamos nosso campo de estudo focado nos seguintes objetivos:

- ✓ Identificar as características que definem uma comunidade de prática de educação em museu.
- ✓ Identificar quais são as comunidades de prática do Museu Paraense Emilio Goeldi/MCT que estão envolvidas com a concepção e com a educação/divulgação e explorar as características que as definem.
- ✓ Analisar os elementos que integram a *prática* relacionada às comunidades de prática identificadas.
- ✓ Identificar as relações entre as diferentes comunidades de práticas existentes nos museus, buscando compreender as conexões entre as mesmas.

Esse estudo está estruturado para responder a questão apresentada, e foi organizado nas seguintes seções: Capítulo 2. *Comunidades de prática: um conceito aplicável ao museu?* Trata-se da descrição detalhada da teoria das comunidades de prática por meio da qual se pretende abordar como essa ideia foi construída e seus principais pressupostos. Além disso, será discutido se essa abordagem teórica pode se aplicar ao entendimento da educação em museus como uma prática construída no âmbito de uma comunidade de prática. Capítulo 3. *Metodologia de Pesquisa* discute as escolhas metodológicas e os caminhos percorridos para elaborar um quadro referencial de análise bem como as intenções de se utilizar uma abordagem qualitativa no estudo da educação em museus. O universo da pesquisa foi o setor educativo de um museu de ciências naturais, e adotamos como instrumentos de coleta as entrevistas semi-estruturadas; as observações de campo e a análise documental. Ainda nessa seção será apresentada a constituição geral da equipe educativa, as escolhas dos sujeitos e as características gerais da instituição focal. No Capítulo 4. *Comunidades de práticas de educação no Museu Paraense Emílio Goeldi: um possível olhar* buscamos dissecar cada uma das categorias de análise que fundamentam a teoria de comunidades de práticas: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório partilhado, com vistas a explorar as similaridades e as distinções observadas nos sujeitos pesquisados sempre considerando as demais fontes de dados. A última seção inclui o Capítulo 5. O setor educativo do Museu Goeldi se constitui como uma comunidade de prática? O qual apresenta a resposta à pergunta

principal dessa pesquisa, *se há uma comunidade de práticas educativas no Goeldi*, tomando como guia as dimensões que definem uma comunidade de prática, utilizadas aqui como categorias de análise, sem, no entanto nos limitarmos à existência propriamente dita de uma comunidade, considerando também a sua constituição no espaço onde se encaixa: o contexto de um museu de ciências naturais com uma história própria. Nesse capítulo ainda, tentamos aproximar o estudo de caso de um museu específico as questões mais amplas da educação em museus, no intuito de suscitar a reflexão acerca do fazer educativo e sua relação com a área de conhecimento ao qual se integra.

## 2. COMUNIDADES DE PRÁTICA: um conceito aplicável ao MUSEU?

Esse capítulo aborda em linhas gerais como o conceito de comunidade de prática surgiu, quais são seus pressupostos e quais as principais dimensões associadas a essa teoria. A partir de uma breve descrição de sua origem, apresentamos as influências e o contexto que instigaram o autor a desenvolver tais concepções bem como as conexões entre pesquisadores de inspirações teóricas distintas que trabalharam juntos em torno do tema. Os conceitos primordiais que encorpam o arcabouço teórico relativo à idealização do que são comunidades de prática são também discutidos com a intenção de situar o percurso dessa construção. Entre eles estão a *aprendizagem como processo social*, a *participação engajada numa prática ou a legítima participação periférica*, e a *negociação de significados* entre os membros de uma comunidade. Não foi nossa finalidade esgotar todas as possibilidades em torno da gênese desse conceito, mas tentamos de algum modo englobar as ideias chave e as ligações necessárias a uma compreensão abrangente do assunto. O texto ainda se desdobra nos aspectos relativos à definição das comunidades de prática, discutindo cada uma das dimensões associadas a sua existência, o *engajamento mútuo*, o *empreendimento conjunto* e o *repertório partilhado*. Ao final mostramos como esse conceito poderia ser aplicado ao grupo de educadores de um museu de ciências e ao funcionamento de seu trabalho.

### 2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORIGEM DO TERMO

O foco nas comunidades de práticas é parte da tentativa de situar toda atividade humana, o conhecimento e a construção do eu, num contexto sociocultural das práticas de comunidades específicas (WENGER, 1990:84, tradução nossa).

O termo **comunidade de prática** (COP) foi cunhado por Lave e Wenger na publicação “Situated learning – Legitimate peripheral participation” (1991) com o intuito de discutir a concepção social da aprendizagem humana ancorada na *atividade*, na *cultura* e no *contexto*, sendo construída coletivamente nas comunidades.

A trajetória intelectual dos seus autores está relacionada às pesquisas do grupo “Prática do Trabalho e Tecnologia do Instituto de Pesquisa em Aprendizagem” (IRL, sigla em inglês) do Centro de Pesquisa da Xerox Palo Alto, nos Estados Unidos criado na década de 1980 (WENGER, 1990). As pesquisas desenvolvidas pelos seus integrantes originaram-se de diferentes disciplinas acadêmicas e da participação de profissionais que atuavam em diversas organizações, formando-se assim uma equipe interdisciplinar composta por Jean Lave, Etienne Wenger, Penelope Eckert, Lucy Suchman, John Seely Brown, Paul Duguid entre outros (KIMBLE, 2006).

Dois dos textos produzidos por parte desse grupo foram essenciais ao desenvolvimento e a propagação do conceito de comunidades de prática, o “Situated learning – Legitimate peripheral participation” de Lave e Wenger (1991) e o "Organizational Learning and Community of Practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation" (1991) de John Seely Brown e Paul Duguid.

O primeiro apresenta os resultados parciais dos estudos antropológicos conduzidos por Jean Lave em grupos sociais como os alcoólicos anônimos e as parteiras do México, e os relacionam às ideias de aprendizagem e pertencimento em comunidades de prática. Já o segundo se baseia em estudos etnográficos dos serviços de técnicos da Xerox e os relaciona às teorias de trabalho, aprendizagem e inovação com a intenção de fornecer um novo olhar sobre o papel das comunidades em ambientes de trabalho.

As publicações citadas promoveram o debate em torno do conceito de COP, e como resultado influenciou a produção de uma série de estudos conduzidos em ambientes não escolares focados na aprendizagem no âmbito das comunidades de prática. O grande mérito dessa abordagem foi trazer um caráter inovador aos estudos organizacionais que até então estavam centrados prioritariamente na mera aquisição de conhecimentos dentro das instituições (COX, 2005; KIMBLE, 2006).

O eixo norteador vinculado a essa teoria é olhar a aprendizagem como um processo social focado no contexto onde ele se dá, bem como nos tipos de engajamento/comprometimento entre os indivíduos que resultam em melhores condições de aprendizagem.

Para Wenger (1998:4) não é uma questão de abolir as demais teorias sobre aprendizagem<sup>3</sup> mas sim de focar e orientar sua teoria em função da natureza do conhecimento, do próprio saber e em quem conhece. Dessa ideia partem quatro premissas iniciais que sustentam seu trabalho:

- ✓ A constatação de que todo ser humano é um ser social;
- ✓ O conhecimento compreendido como uma forma de competência em relação ao empreendimento que cada indivíduo ou grupo experimenta;
- ✓ O saber visto como participação na busca por tais empreendimentos, ou seja, engajar-se ativamente no mundo;
- ✓ O processo de significação entendido como a habilidade humana de experimentar o mundo e de se engajar nele e fazer disso algo significativo, o que em última instância seria o produto da aprendizagem.

O desdobramento dessas premissas seria, portanto, entender a aprendizagem como participação social. O termo participação aqui não se restringe a eventos específicos de engajamento em determinadas atividades, mas englobaria o processo contínuo de ser um participante ativo nas práticas sociais das comunidades e, na construção das identidades em relação a essas comunidades (WENGER, 1998).

Não há como desvincular segundo essa abordagem, a prática social de qualquer conhecimento e nem tampouco da aprendizagem, como salienta o autor: “Uma teoria social de aprendizagem deve integrar os componentes necessários para caracterizar a participação social como um processo de aprendizagem e de conhecimento” (Idem, 1998:04).

Esses componentes principais seriam a significação como maneira de experimentar e se engajar na vida; a prática que inclui os recursos sociais *compartilhados* historicamente, contextos e perspectivas que podem manter o engajamento numa ação; a comunidade como forma de entender as configurações sociais nas quais esses empreendimentos são definidos como importantes e onde a participação é reconhecida como competência; e por último a identidade entendida a partir de como a aprendizagem muda cada um e como se criam histórias de pertencimento no contexto de cada comunidade.

---

<sup>3</sup> As principais influências no desenvolvimento dessa teoria se assentam nas áreas da antropologia e da teoria social tratadas por Bourdieu, (1977); Giddens, (1984); Foucault, (1980) e Vygotsky, (1978). Wenger tem notas dedicadas a esses teóricos em diferentes medidas, relacionando-os ao pensamento estruturalista e ao foco nas ações específicas dos agentes, passando pela releitura de Giddens dos conceitos de ação e estrutura. Também apresenta a teoria social fundamentada nos estudos de Platão, passando pela política filosófica da Europa e fundamentando suas raízes modernas em autores como Emile Durkheim e Karl Marx. Porém ela não é só construída pelo campo da teoria sociológica, mas incrementada por outros campos, como a antropologia, geografia, história, linguística, crítica literária, filosofia, economia política e psicologia (Wenger, 1998:280-2).

Para o autor eles não devem ser vistos isoladamente, mas sim interconectados e mutuamente definidos, sendo esses os próprios constituintes do processo social de aprendizagem. É a partir dessa abordagem teórica que se consolidou o conceito de comunidade de prática, na qual a aprendizagem não ocorre apenas nas mentes dos indivíduos, ou fora dela, mas dentro de um processo coparticipativo, entre a pessoa e o mundo, uma pessoa social, num mundo social.

Ao trazer essa ideia, pode-se levantar a questão, mas afinal quem são as comunidades de prática? As “comunidades de prática são parte integral da nossa vida diária. Elas são tão informais e tão intrincadas que raramente elas tornam-se explícitas, mas pela mesma razão elas são também familiares” (WENGER, 1998:07, tradução nossa). Ser parte integrante de uma comunidade seria, portanto, partilhar de suas práticas, significados e construir sua própria identidade em relação a ela. Cada um pode se descrever como membro de diversas comunidades das quais participa e saber precisar qual é a sua posição em cada uma delas, se é um membro novato, se domina as suas práticas, se é realmente competente no âmbito dessas práticas.

Uma questão central à aprendizagem aqui discutida é que ela não é uma atividade separada que pode ser apropriada de maneira independente, mas sim deve ser vista como processo de participação em comunidades e em organizações (WENGER, 1998, 2010).

Outro ponto levantado pelo autor é a concepção de aprendizagem comumente aceita na sociedade: “nós queremos provocar a aprendizagem, se encarregar dela, direcioná-la, acelerá-la, exigi-la, ou até mesmo, simplesmente parar de fazê-la” (WENGER, 1998:9). A seu ver, é necessário refletir sobre essas concepções e, por conseguinte, sobre o seu reflexo no discurso de aprendizagem e na maneira como são planejadas as ações que a privilegiam.

Pensar a aprendizagem em termos sociais é considerar que a informação armazenada de maneira explícita no cérebro é apenas uma parte ínfima do conhecimento, e que para que ocorra de maneira significativa, deve envolver participação ativa nas comunidades sociais.

Se essa afirmação for ampliada para os níveis individuais, de comunidades e de organizações, pode-se entender claramente que a prática, como tratada aqui, seria o eixo central da aprendizagem.

Para os indivíduos, isso significa que a aprendizagem é uma questão de se engajar e contribuir para as práticas das suas comunidades. Para as comunidades, isso significa que a aprendizagem é uma questão de refinar sua prática e garantir novas gerações de membros. Para as organizações isso significa que a aprendizagem é uma questão de sustentar as comunidades de prática interconectadas e por meio disso, a organização sabe o que sabe e,

portanto, torna-se eficaz e valiosa como organização (WENGER, 1998:9, tradução nossa).

O envolvimento na prática descrita não seria apenas como de um observador, mas como de um participante ativo na prática social das comunidades e nas quais constroem suas identidades em relação a elas. Ou seja, essa participação molda não apenas o que cada um faz, mas também o que cada um é e como interpretam o que fazem. Como Wenger, aponta: “a prática é em primeiro lugar, um processo pelo qual podemos experimentar o mundo e nosso envolvimento com ele como algo significativo” (WENGER, 1998:51, tradução nossa).

Para a teoria social da aprendizagem, as comunidades são vistas como formações sociais nas quais os empreendimentos de seus membros são valorizados e a participação de cada um é vista como competência, ou seja, quem pertence à comunidade é competente para ter acesso a seu repertório e usá-lo da maneira que achar apropriada (WENGER, 1998; SCHOMMER, 2005). As comunidades são, portanto, definidas em função das atividades ou práticas específicas que delimitam seus limites de pertencimento bem como a definição de suas identidades (WENGER, 2000). Em geral essa aprendizagem é não intencional e pressupõe a colaboração e a interatividade.

Para esclarecer mais detalhadamente os aportes teóricos que influenciaram o desenvolvimento da teoria social da aprendizagem em questão discutiremos a seguir os campos de estudo que influenciaram o trabalho do principal autor que a propôs.

### 2.1.1 A APRENDIZAGEM SOCIAL SEGUNDO ETIENNE WENGER

Em seu primeiro livro sobre o tema, Lave e Wenger (1991) discutem os resultados de estudos etnográficos realizados em alguns grupos onde o conhecimento é socializado na forma de *apprenticeship*<sup>4</sup> com a intenção de identificar elementos que correspondessem ao processo de aprendizagem nesses grupos. Ao final dessa análise, o conceito de *participação periférica legítima* foi usado para caracterizar a aprendizagem, um processo no qual há níveis de participação coletiva de seus membros, ou seja, existiriam membros centrais e periféricos com diferentes envolvimento na comunidade.

---

<sup>4</sup> *Apprenticeship*: denominação dada ao sistema de aprendizagem/treinamento de uma nova geração de praticantes baseado em determinadas habilidades e competências, como por exemplo, as parteiras, os carpinteiros, os *luthiers* (artesãos que produzem instrumentos), os eletricitistas, entre outros. Em geral a maior parte da formação desses praticantes se dá na relação direta com seu mentor na execução do trabalho.

A ideia foi ampliar a conotação estrita de *apprenticeship* ligada apenas ao relacionamento de mestre/aluno ou mentor/discípulo para uma que incluísse a participação e a transformação da identidade no seio das comunidades de prática. Porém, os conceitos de identidade e de comunidade de prática embora fossem importantes aos autores, permaneceram pouco explorados em Lave e Wenger (1991).

Com a intenção de ampliar e aprofundar esses conceitos, Wenger publica o *Communities of practice: learning, meaning and identity* em 1998. O livro apresenta como pano de fundo um estudo etnográfico sobre a unidade de processadores de pedidos de uma companhia de seguro de saúde americana, no qual se utiliza para discorrer sobre o caráter constitutivo de uma comunidade de prática. E postula que, a formação dessa comunidade se dá por meio do engajamento mútuo num empreendimento conjunto, onde seus membros compartilham um repertório de recursos comuns (rotinas, procedimentos, artefatos, vocabulário, entre outros).

A base teórica que sustenta a teoria social de aprendizagem proposta por Wenger, e seu desdobramento no conceito de COP englobam diversas áreas do conhecimento (sociologia, psicologia social, teorias da atividade, etnologia, etc.). A aprendizagem social seria então compreendida na intersecção entre campos teóricos distintos, como representado na figura 1, que a coloca entre dois grandes eixos conceituais, discutidos a seguir.

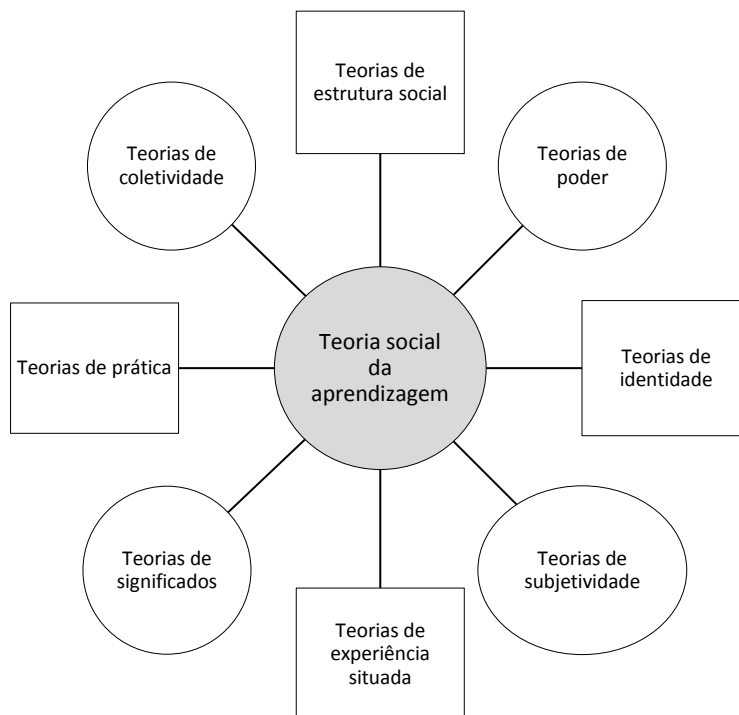


Figura 1. Teorias centrais à teoria social da aprendizagem.

Fonte: Reprodução de Wenger (1998:14, tradução nossa).



O eixo vertical apresenta as teorias de caráter social e evidencia uma tensão entre as teorias que privilegiam a estrutura social em detrimento daquelas que tratam a ação como primordial (WENGER, 1998). Em linhas gerais, as *teorias de estrutura social*, destacam os sistemas culturais, discursos e a história, e se voltam às instituições. Em seu extremo, negam a participação dos atores individuais na construção do conhecimento.

Já a *teoria de experiência situada*, privilegia a dinâmica do dia a dia, a improvisação e a interação entre as pessoas e seus ambientes, focada na experiência e na construção individual ou interpessoal durante as atividades e as conversas. Por outro lado, em seu extremo a estrutura social é menosprezada quase por completo (WENGER, 1998).

A aprendizagem como participação estaria no meio, entre os eixos, e se dá pelo engajamento nas ações e interações, mas esse engajamento é sempre imerso na cultura e na história (Ibid, 1998).

O eixo horizontal, que inclui as *teorias de prática social e de identidade*, se relaciona mais diretamente à teoria social da aprendizagem, na qual a ideia de comunidades de prática está ancorada. Wenger (1998:13) aponta que a prática e a identidade constituem formas de continuidade e descontinuidade histórica e social “que não são nem tão amplas como a estrutura sócio-histórica em grande escala, nem tão fugazes quanto à experiência, a ação e a interação do momento”.

As *teorias de prática social* tratam da produção e reprodução dos modos peculiares de se engajar no mundo e se referem às atividades cotidianas e estão focadas no sistema social de recursos partilhados por meio do qual os grupos organizam e coordenam suas atividades, suas relações mútuas e suas interpretações de mundo.

As *teorias de identidade* se debruçam sobre a formação social da pessoa, a interpretação cultural do corpo e à criação e ao uso de indicadores que definem o que é ser um membro numa sociedade ou comunidade (ritos de passagem e categorias sociais). Preocupam-se com as questões de gênero, étnicas, idade, classe e demais formas de caracterização, associação e diferenciação para entender a complexidade dos indivíduos dentro de um grupo e suas relações (WENGER, 1998).

Aqui, a aprendizagem se encontra mais uma vez entre as duas perspectivas, da identidade e da prática social, e pode ser vista como um meio para evolução das práticas. Para definir melhor o cenário no qual se delineia a teoria social da aprendizagem, Wenger (1998) apresenta mais dois eixos diagonais que consideram as dimensões da coletividade social *versus* a subjetividade, e do poder *versus* o significado. Ao conectar a coletividade e a

subjetividade no mesmo eixo, forma-se uma inseparável dualidade, o social e o individual, tema central ao autor.

A *teoria da coletividade* fala da formação das diversas configurações sociais, desde as locais (famílias, comunidades, grupos, etc.) até a esfera global (estados, classes sociais, organizações, etc.), além de caracterizar os mecanismos de coesão social por meio do qual essas configurações são produzidas, mantidas e reproduzidas ao longo do tempo (afinidade, interesses em comum, solidariedade).

Na outra ponta, a *teoria da subjetividade*, diz respeito à natureza da individualidade como uma experiência de organização e como essa experiência leva a um engajamento no mundo social.

No outro eixo diagonal está o *poder*, entre a identidade e a estrutura social, e o *significado* entre a prática e a experiência. É possível assim inferir que na perspectiva deste autor, o poder se relaciona à construção de significados. Na teoria social o *poder* é uma questão central, porém é difícil conceituá-lo numa posição que não seja apenas de conflito: dominação, opressão, violência ou como meramente consensual, “poder como alinhamento contratual, ou acordo coletivo, que confere, por exemplo, autoridade a oficiais eleitos” (WENGER, 1998:15). O autor tenta escapar dessa visão dicotômica e apresenta o poder relativizado aos níveis de participação dentro de uma comunidade de prática.

Porém ao traçar uma visão da aprendizagem como parte integrante da prática social, por meio da participação como um fenômeno sociocultural, entendido como uma participação ampla na complexa rede das relações sociais Lave e Wenger (1991) afirmam:

É importante considerar como os sistemas culturais compartilhados de significados e a estruturação político-econômica estão inter-relacionados à aprendizagem de práticas e como eles ajudam a co-constituir a aprendizagem em comunidades de práticas (LAVE; WENGER 1991:54).

Nessa colocação, os autores assumem que as comunidades de prática se desenvolvem e se estabelecem sob as relações políticas e econômicas associadas às instituições, que necessariamente implica em algum tipo de poder social. Isso pode ser observado dentro da própria comunidade, por meio das competências e habilidades que alguns membros detêm e, portanto participam mais efetivamente, exercendo algum tipo de poder, ou ainda relacionado às influências externas vindas de outras comunidades de prática e das demais instituições.

Por fim, *as teorias de significados*, se voltam ao modo como as pessoas constroem seus significados próprios. A noção de significado se relaciona diretamente à capacidade

humana de produzir seus significados, o que envolverá necessariamente a participação social e as relações de poder.

Outra vertente que apoia o trabalho de Wenger ao discorrer sobre a aprendizagem é seu caráter situado e a dinâmica de participação dos membros de uma comunidade de prática, apresentado em sua obra anterior (LAVE; WENGER, 1991). A seguir um breve relato sobre essas influências e a evolução dessa concepção na perspectiva de comunidades de prática.

### 2.1.2 LEGÍTIMA PARTICIPAÇÃO PERIFÉRICA

No contexto da aprendizagem social, também chamada de *aprendizagem situada*<sup>5</sup>, é central a interdependência relacional entre ator, mundo, atividade, significado, cognição, aprendizagem e conhecimento. O pensar, o aprender e o conhecer se desenvolvem nas relações entre os indivíduos durante a *atividade* e emergem da estrutura social e cultural. O conhecimento, num mundo socialmente constituído é mediado socialmente, historicamente contextualizado e sempre aberto. Os significados, inclusive de discursos e de teorias, alteram-se no curso das ações (SCHOMMER, 2005 apud LAVE; WENGER, 1991).

A principal característica associada à aprendizagem situada é o que Lave e Wenger (1991) denominaram de *participação periférica legítima (PPL)*. A PPL define que os aprendizes (recém-chegado, novato e novo membro) participam inevitavelmente em comunidades de praticantes e que os conhecimentos e habilidades exigidos dos novatos movem-nos em direção à participação total ou plena nas práticas sociais de uma determinada comunidade.

O objetivo central da PPL é ser um descritor do engajamento na prática social que coloca a aprendizagem como um constituinte integral a ele. Para tanto, os autores propõem que o conceito não seja decomposto em legítima *versus* ilegítima, periférico *versus* central ou participação *versus* não participação, mas compreendido com um todo, onde cada aspecto é indispensável na definição do outro e, todos modelam o cenário onde se definirá o que é ser um membro numa comunidade.

---

<sup>5</sup> Para Lave (1991) *atividade situada*, é uma ideia complexa na qual sua perspectiva teórica geral advém da interconexão entre diversas teorias: de percepção, de cognição, de aprendizagem da linguagem, do agente, de esforço social, e da interrelação entre essas áreas. E para ela, há mais de uma abordagem sobre atividade situada, sendo que uma delas seria a prática social situada ou *aprendizagem situada* a qual se aproxima da teoria interpretativa que postula uma interdependência relacional entre o agente e o mundo: a atividade, a aprendizagem e o conhecimento. Esse postulado remodelaria as crenças sobre pensamento, aprendizagem e conhecimento ao incorporar o conceito de que essas ideias são “relações entre pessoas engajadas na atividade, e que se originam do mundo socialmente e culturalmente estruturado (LAVE, 1991:67)”.

E, portanto, a legítima participação não seria apenas um elemento da aprendizagem, mas também seu próprio constituinte e a perifericidade, do inglês *peripherality*, não seria apenas um local, mas representaria as múltiplas e variadas maneiras de se localizar na participação, definidas pela comunidade. É uma noção complexa, forjada nas estruturas sociais envolvendo relações de poder. Onde mover-ser em direção à maior participação, significa dar à periferia uma posição de empoderamento. Mas se contrariamente, ela representar um impedimento à plena participação, pode gerar uma situação de incapacitação, ou de *desempowering position* como trazem os autores (LAVE; WENGER, 1991).

A *PPL* seria então um conceito chave para a interação nas comunidades de prática, pois discute como os novatos se integram à comunidade existente. A ênfase está na participação muito mais que na *internalização*<sup>6</sup>, pois de acordo com Lave (1991) ao conceber o indivíduo como um todo e na sua relação com o mundo, a internalização se torna limitada, por criar uma dicotomia entre exterior e interior:

Essa premissa (de que não existem barreiras estritas entre exterior/interior) faz sentido se concebermos o aprendiz como um todo, na atividade no mundo, e que leva a uma descrição distinta da aprendizagem: da *participação periférica legitimada* a qual oferece uma ponte de duas vias entre o desenvolvimento de habilidades em conhecer e a identidade – a produção de pessoas – e, a produção e reprodução de comunidades de prática. Novatos tornam-se antigos por meio de um processo social de aumento centrípeto na participação que depende do acesso legítimo ao curso da comunidade de prática (Ibid, 1991:68, tradução nossa).

O processo de interação numa comunidade de prática é dinâmico e permite aos novatos alterar sua compreensão em relação à prática ao longo do tempo. Na medida em que eles participam periféricamente nas atividades da comunidade, a habilidade em conhecer é englobada no processo de assumir uma identidade, seja de um praticante, um membro efetivo ou um veterano (Ibid, 1991).

Durante todo o processo de se constituir como membros, os indivíduos podem ocupar simultaneamente diversos *status*, de recém-chegado/novato a mestre/membro, tingidos por momentos de conflito e de negociação.

Wenger (1998) descreve esse processo temporal da seguinte maneira:

---

<sup>6</sup> *Internalização* segundo os autores se relaciona a ideia de que o conhecimento deve necessariamente ser absorvido pelos indivíduos em primeira instância, descoberto, transmitido, ou ainda experimentado na interação com os outros, porém deixando em segundo plano o contexto no qual ele está integrado, ou seja, a natureza do aprendiz, do mundo e suas relações ficariam inexploradas (LAVE; WENGER, 1996).

Ao longo do tempo, essa aprendizagem coletiva resulta em práticas que se refletem tanto em nossa busca por empreendimentos como em nossas relações sociais. Essas práticas são, portanto, uma propriedade de um tipo de comunidade, criada ao longo do tempo pela busca sustentada de um empreendimento conjunto (WENGER, 1998:45, tradução nossa).

Na visão de Kimble e Hildreth (2004) a legítima participação periférica é ao mesmo tempo complexa e composta, pois a legitimação, a perifericidade e a participação atuam umas sobre as outras na definição de seus papéis.

E, de acordo com essa ideia, apontam que *a legitimação e a perifericidade* dizem respeito respectivamente às relações de autoridade que se estabelecem numa comunidade, sem necessariamente estarem formalizadas, e ao grau de envolvimento numa comunidade (não entendido aqui como um conceito meramente físico ou uma medida de conhecimento adquirido). O outro elemento, a *participação*, seria então o engajamento numa atividade na qual os indivíduos partilham o entendimento do que esse envolvimento na prática significa em suas vidas (idem, 2004).

Essas três dimensões subsidiam toda a proposição de comunidades de prática, e ainda, determinam que não possa haver comunidade e participação na falta da prática (LAVE; WENGER, 1991).

É uma visão ampliada da aprendizagem que desmistifica a noção corrente de aprendiz (relação entre mestre/estudante ou mentor/seguidor) para uma participação mutante e de transformação de identidade em uma comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; SCHOMMER, 2005).

Nessa perspectiva, o aprendiz não é um produto ou objeto sobre o qual se envidam esforços para que ele aprenda. E essa aparente despreocupação com um modelo a ensinar, ou com um currículo pré-definido pode se configurar em ganho, pois os aprendizes têm a possibilidade de se relacionarem mais de perto, e, portanto, estar numa situação mais favorável à aprendizagem do que em relações de hierarquia explícita.

Nem sempre existem mestres ou líderes nas comunidades de práticas, e quando presentes podem assumir papéis distintos. Muitas vezes eles emergem ao longo do desenvolvimento das comunidades, sendo legitimados pelas mesmas.

Para a legítima participação periférica, a relação dual entre alguém que ensina e alguém que aprende não acontece como nas relações entre professores e alunos. O que há é uma gama de possibilidades de relações entre membros novos, antigos, mestres, aprendizes e intermediários (LAVE; WENGER, 1991).

E essa aparente despreocupação com um modelo a ensinar, ou com um currículo pré-definido pode se configurar em ganho, pois os aprendizes têm a possibilidade de se relacionarem mais de perto, e, portanto, estar numa situação mais favorável à aprendizagem do que em relações de hierarquia explícita. Nesse caso, a atenção está na estrutura e no processo da prática social e a estrutura pedagógica é vista como um recurso ou fonte de aprendizado secundário (LAVE; WENGER, 1991).

Porém não se deve olhar para essa concepção como um modelo educacional, uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino, mas como uma categoria ou ferramenta de análise para se entender aprendizagem de outra perspectiva.

Para Lave e Wenger (1991) não houve intenção prescritiva em seu trabalho, no sentido de programar ou operacionalizar o conceito para fins educacionais. No entanto, essas ideias repercutiram em muitos campos de estudo e passaram a ser aplicadas a situações e ambientes distintos entre os quais empresas e museus, com a clara intenção de se entender como a instituição fomenta as comunidades de prática e como se dá aprendizagem nesse contexto (BROWN; DUGUID, 1991; EASTERBY-SMITH, *et al.*, 2000; BAILEY, 2003; KIMBLE; HILDRETH, 2004; COX, 2005).

Portanto, é plausível pensar em organizações, instituições e demais grupos como sistemas sociais de aprendizagem e estender essa reflexão aos museus como instituições que aprendem. Por meio da participação, do engajamento mútuo na prática e do uso comum de um conjunto de repertório de recursos construído ao longo do tempo, os museus podem também ser vistos como comunidades de prática que constroem suas práticas em função desse contexto.

Cada um desses aspectos será abordado detalhadamente nos tópicos subsequentes. A intenção de apresentar as características primordiais que balizam as comunidades de prática foi dimensioná-las no panorama teórico que permitirá entender como se constitui a *prática educativa no museu* e é desse ponto de partida que a aprendizagem será tratada, como uma instituição e não individualmente. Além disso, com base nelas, serão propostas as categorias de análise dos dados, na busca de entender como se dá a constituição de uma comunidade de prática (educativa) em um museu de ciências.

Uma vez definido o cenário no qual a teoria da aprendizagem social emerge e serve de base para a concepção de comunidades de prática, o próximo ponto a ser tocado será a definição de *comunidade de prática* e seus componentes a começar pela noção de prática.

### 2.1.3 PRÁTICA

Quando a palavra *prática* deixa de ser empregada usualmente para ser olhada do ponto de vista epistemológico, pode-se notar como os estudos centrados na prática “convergem ao interesse comum de entender a produção e o consumo do conhecimento e seu circuito de reprodução” (GHERARDI, 2009:116).

Prática<sup>7</sup>, de acordo com muitos teóricos parece ser um termo descritivo de um fenômeno fundamental da sociedade, como encontrado nas obras de Bourdieu (1972), Lyotard (1979), Foucault (1980) e Taylor (1995) (Ibid, 2009).

Gherardi (2009:116) descreve brevemente o foco na prática de cada um desses autores: em Bourdieu, as estruturas enraizadas que organizam as práticas sociais gerais são dispositivos auto-reprodutores, em Lyotard os movimentos discursivos ou jogos de linguagem, em Foucault, a genealogia da prática e em Taylor o vocabulário incorporado dentro da prática, marca o seu leque de ações possíveis e significados.

Para Lave e Wenger (1991:50) teorizar sobre a prática social, a práxis, a atividade e o desenvolvimento do conhecimento humano por meio da participação social, está profundamente ligado à tradição marxista das ciências sociais. O foco na prática não está voltado apenas ao caráter meramente funcional das atividades humanas e, apesar de incluir o fazer em sua definição não é um fazer em si mesmo, mas sim um fazer num contexto histórico e cultural que fornece estrutura e significado a tudo que a humanidade vivencia e, portanto constitui-se invariavelmente em prática social (WENGER, 1998).

Desse ponto de vista, a prática se divide antagonicamente entre agir e conhecer, manual e mental, ou em concreto e abstrato, ela é entendida como um processo que engloba todo o indivíduo, incluindo simultaneamente o agir e o conhecer.

Como nos traz Wenger (1998:51, tradução nossa): “a prática é, em primeiro lugar um processo por meio do qual podemos experimentar o mundo e nos engajarmos nele significativamente” e por meio dela construímos os nossos significados, atrelados ao contexto no qual eles são gerados.

As práticas podem ser compreendidas como um conjunto de repertórios de ferramentas, métodos, histórias, além de atividades relacionadas à aprendizagem e à inovação de conhecimentos específicos a cada comunidade (SNYDER; WENGER, 2004).

---

<sup>7</sup> Elsa Bailey apresenta em sua tese um minucioso levantamento bibliográfico sobre os componentes da aprendizagem sociocultural na qual Wenger se ancora. Para detalhes dessa construção, consultar a revisão da literatura *Situated learning and sociocultural approaches to mind* (BAILEY, 2003:37-63).

Todavia, dizer que as comunidades de prática produzem suas práticas, não quer dizer que elas não possam ser manipuladas, influenciadas, intimidadas, exploradas, colbidas a submissão, ou contrariamente inspiradas, ajudadas, suportadas, empoderadas. Mas é afirmar que o poder, seja ele malévolos ou benéfico vindo de instituições ou indivíduos sempre será mediado pela produção dessas práticas (WENGER, 1998).

À noção de prática está incluso não só o repertório explícito como também o tácito, aquele que incorpora o dito e o não dito, o que é representado e o que é assumido. Dessa forma, as comunidades de prática podem deixar explícitos para alcançar diferentes propósitos, a sua linguagem, suas ferramentas, seus documentos, suas regras bem definidas, suas imagens, seus símbolos, seus critérios específicos, seus procedimentos codificados, suas regulações, ou seja, seu conjunto de práticas construídas historicamente (WENGER, 1998:47).

E, contrariamente, o repertório tácito pode ser construído pelas relações implícitas, convenções tácitas, sinais sutis, regras não ditas, instituições reconhecíveis, percepções específicas, sensibilidades bem afinadas, entendimento corporificado, premissas subliminares e visões de mundo partilhadas, porém nem sempre assumidas claramente. Grande parte dessas características, tácitas e explícitas pode nunca estar articulada, no entanto elas são um sinal indiscutível de pertencimento a uma comunidade de prática e ao sucesso do empreendimento que todos partilham (idem, 1998:47).

A prática, no arcabouço teórico das comunidades de prática, é seu elemento básico que deriva de um conjunto de ações, ferramentas e demais características descritas anteriormente e que são vivamente construídas e negociadas ao longo da história de cada comunidade, definindo-a como tal. Os próximos tópicos irão abordar os componentes da teoria de comunidades de prática que se relacionam à própria prática: a significação, a participação e a reificação.

#### 2.1.4 SIGNIFICAÇÃO EM RELAÇÃO À PRÁTICA

Como seres humanos, nos relacionamos com o mundo por meio de significados e referências que adquirimos ao longo de nossas vidas, e que resignificamos a cada vez que voltamos a eles.

Para se engajar na prática é necessário estar conectado ao mundo onde se possa atuar e interagir. Nesse sentido, “a prática é antes de tudo, um processo no qual nós podemos



experimental o mundo e nosso engajamento nele como algo *significativo* (WENGER, 1998:51, tradução nossa)”.

O sentido de significação aqui defendido relaciona-se à experiência cotidiana vivenciada na prática, e que ocorre no processo de negociação de significados. Envolve todas as atividades humanas, porém ele é mais verdadeiro e mais perceptível quando diz respeito a algo pelo qual o indivíduo se interessa muito, ou quando traz uma mudança. Por exemplo, apreciar uma paisagem, presenciar uma data especial, resolver um problema difícil, ou ainda quando se está entre bons amigos, são situações de significação mais verdadeiras.

Ao participar de uma prática, o indivíduo se engaja nela e passa a vivenciar os significados relacionados a ela, ao mesmo tempo em que os renegocia a cada vez.

Nosso engajamento na prática tem muitos padrões, mas é a produção desses padrões, novamente a cada vez, é que dá origem a uma experiência de significados. [Atos como] Almoçar juntos todos os dias, ir à mesma cafeteria, etc., nós sabemos todos os passos de cor, tudo pode ser relacionado ao que já foi feito e dito no passado, mas mesmo assim, nós produzimos uma *nova situação*, uma impressão, uma experiência, nós produzimos significados que ampliam, redirecionam, dispersam, reinterpretem ou confirmam; em uma palavra: *negociam de novo as histórias de significação das quais fazemos parte* (WENGER, 1998:52, tradução e grifo nosso).

A negociação também muda constantemente a cada situação em que ela dá o significado, e afeta todos os seus envolvidos, isso inclui interpretar e agir sem, no entanto, distinguir entre interpretar e agir, pensar e fazer ou entender e responder, todos estão juntos naquele momento. Essa dinâmica gera novas ocasiões para que outras negociações e significações aconteçam, produzindo novas relações entre si e o mundo. “Dessa perspectiva, a significação é sempre o produto dessa negociação, ela sempre existe no processo de negociação. O significado não está nem em nós e nem no mundo, mas na relação dinâmica de viver no mundo (WENGER, 1998:55, tradução nossa)”.

Em suma, engajar-se é pôr em movimento o processo de negociação de significados, de uma maneira nova ou readequada àquela nova circunstância. A fala pode estar envolvida nisso, mas não necessariamente ela deva ocorrer, o que implica em considerar as relações sociais como fatores na negociação, sem que haja conversa ou diálogo com outras pessoas. Embora a palavra negociação esteja carregada do sentido de “chegar a um acordo”, existe nela também a ideia de uma realização a ser alcançada (por todos aqueles envolvidos no processo) que requer atenção para ser sustentada, como se fosse uma “curva de negociação”. Assim, vivenciar o mundo por meio da significação implica em ser/ter:

[...] um processo ativo de produção de significados que é dinâmico e histórico;  
 Um mundo de resistência e maleabilidade;  
 A habilidade mútua de afetar e ser afetado;  
 O engajamento de múltiplos fatores e perspectivas;  
 A produção de uma nova resolução para a convergência desses fatores e perspectivas;  
 A incompletude dessa resolução que pode ser parcial, experimental, efêmera, e específica a cada situação (WENGER, 1998:53, tradução nossa).

Ao viver a prática, como participantes, construímos e negociamos nossos significados sob a influência mútua do mundo e do contexto, dessa forma, “não construímos significados independentes do mundo, mas nem o mundo nos impõe os seus” (WENGER,1998:54)”. É um movimento dinâmico que se dá no seio das relações sociais, na **participação** engajada, e sobre isso iremos abordar em mais detalhes a seguir.

### 2.1.5 A NATUREZA DA PRÁTICA: PARTICIPAÇÃO E REIFICAÇÃO

A natureza da prática, segundo o autor é constituída de dois componentes: a participação e a reificação<sup>8</sup>. “A participação e a reificação formam uma dualidade na qual é fundamental à experiência humana de negociação de significados e, portanto à natureza da prática (WENGER: 1998:52, tradução nossa)”. Para que os significados sejam mantidos, esse processo é contínuo e a sua produção é distribuída entre a reificação e a participação.

Reificação é tornar um conceito em uma realidade concreta. Para Wenger, ao reificarmos nossas ideias, pensamentos e crenças, estamos criando ferramentas que deixam *marcas digitais* que são menos fugidias que os pensamentos e as conversas faladas (BAILEY, 2003 apud WENGER, 1998). As reificações podem ajudar com a negociação dos significados, porém apenas documentá-los pode congelar essa negociação. Por exemplo, ao se adotar um conjunto de procedimentos que orienta a prática de grupo pode-se *viver* esse procedimento por meio da reificação e passa a ser de certa forma, parte daquela prática.

Por outro lado, a participação torna-se essencial para “reparar os desalinhamentos ocorridos na reificação (WENGER, 1998:64, tradução nossa)”, pois tornar concreta uma ideia, publicando-a num documento, por exemplo, não garante que todos irão aderir a ela.

<sup>8</sup> Reificação (em alemão: Verdinglichung, literalmente: "transformar uma ideia em uma coisa" (do latim *res*: "coisa"; ou *Versachlichung*, literalmente "objetificação") é uma operação mental que consiste em transformar conceitos abstratos em realidades concretas ou objetos. No marxismo, o conceito designa uma forma particular de alienação, característica do modo de produção capitalista. Implica a *coisificação* das relações sociais, de modo que a sua natureza é expressa através de relações entre objetos de troca (ver fetichismo da mercadoria). O conceito foi desenvolvido por Lukács e trabalhado também pelos integrantes da Escola de Frankfurt. Disponível em: [http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/A\\_Nobre.pdf](http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/A_Nobre.pdf). Adaptado para as comunidades de prática, o conceito passa a ser usado para descrever algo que é abstrato para a comunidade, por exemplo, um conjunto de normas em algo vivo e aceito por todos os membros.

Dessa maneira, a habilidade comunicativa dos artefatos dependerá de como o trabalho de negociação dos significados será distribuído entre a reificação e a participação. A proporção desigual entre ambos tornará a produção de significados diferente, afetando sua continuidade na prática<sup>9</sup>.

A dualidade (participação/reificação) descrita é essencial à formação das comunidades de prática, de sua evolução temporal, das relações que se estabelecem entre as práticas, da constituição da identidade dos participantes e da organização mais ampla na qual estão inseridas essas comunidades. “É por meio da negociação de significados, na interposição entre participação e reificação que torna as pessoas e as coisas serem o que são (WENGER, 1998:70, tradução nossa)”.

#### 2.1.5.1 Participação

Participação no âmbito das comunidades de prática significa fazer parte de algo; estar em relação com os outros no compartilhamento e no engajamento, no qual necessariamente inclui a ação e a conexão. E, envolve negociar, formar e partilhar significados. Para Wenger (1998) o termo participação descreve *a experiência social de viver no mundo enquanto membros de comunidades sociais* e o envolvimento ativo em empreendimentos sociais, e tem, portanto caráter pessoal e social. “É um processo complexo que combina: fazer, falar, pensar, sentir, e pertencer. Envolve a pessoa como um todo, incluindo o corpo, a mente, as emoções e as relações sociais” (WENGER, 1998:56, tradução nossa). Participação não é uma prescrição, a mera execução de uma tarefa, mas uma renegociação dos significados dentro daquele contexto.

E, inclui o reconhecimento mútuo, quando nos engajamos numa conversa, por exemplo, reconhecemos imediatamente algo nos outros que nos pertence e ao qual nos dirigimos. O que é reconhecido tem a ver com a habilidade mútua de negociar os significados, na relação com o outro.

É por meio desse engajamento mútuo que se dá a *participação*, no qual é possível negociar os significados e reconhecer a si mesmo no outro. No entanto essa mutualidade não é

---

<sup>9</sup> Para o autor: “Se a participação prepondera, quando muitas coisas não são reificadas; então não há material suficiente para ancorar as especificidades da coordenação e nem para descobrir os pressupostos divergentes. (isso é porque os advogados exigem que tudo seja escrito) Se a reificação prepondera, se tudo é reificado e pouca oportunidade para partilhar experiências e negociar de forma interativa; não há justaposição suficiente para recobrir um coordenado, relevante significado generativo. (isso parece explicar porque se pondo tudo no papel não soluciona todos os problemas). Em casos de conflitos e problemas é necessário olhar a situação em termos dessa dualidade, não adianta adicionar participação ou reificação, fazer mais uma reunião ou encaminhar memorandos e cartas (WENGER, 1998:65)”.

sinônima de equidade ou respeito, na prática até mesmo os significados de desigualdade ou divergentes são negociados no contexto do reconhecimento mútuo. Relações hierárquicas, por exemplo, são mútuas no sentido em que um modela o outro às suas experiências de negociação de significados. Ao fazer isso, eles podem reconhecer-se e desenvolverem sua identidade na participação, a partir dessas relações (WENGER, 1998).

A participação é um constituinte do significado e não deve ser compreendido como mero engajamento na prática. Não se deixa de ser um pesquisador porque se está fora do expediente, os efeitos dessa experiência não estão restritos ao contexto específico do engajamento. Isso faz parte do que cada um é e aquilo que carrega no ambiente de trabalho e fora dele.

Ela (participação) acontece em contextos diferentes e de maneiras particulares, em cada comunidade de prática com pessoas e atividades distintas. E o conjunto dessas participações, vai construindo um senso de identidade individual num mundo profundamente social. E, por conseguinte, as relações sociais de aprendizagem dentro de uma comunidade mudam ao se envolverem na prática. Seus membros passam a entender o que são essas práticas e desenvolvem suas habilidades e competências no terreno fértil das comunidades. Esses diferentes interesses e engajamentos tornam os espaços ricos e diversos, e, portanto, a participação igual a todos, não é necessariamente uma condição à sua existência (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

A existência de uma comunidade de prática não depende de membros fixos, as pessoas vêm e vão. Um aspecto importante à manutenção das comunidades é a chegada de novos membros que se engajam nas práticas, perpetuando-as. Já os velhos facilitam os encontros entre gerações: jovens, recém-chegado, intermediários e antigos.

Assim, são necessários diferentes níveis de participação, desde um membro que atua na sua periferia, até aquele que está no centro e domina plenamente os conhecimentos e práticas daquela comunidade (WENGER, MCDERMOTT E SNYDER, 2002).

De acordo a esses autores a participação tem três grandes níveis, ilustrados na figura abaixo.

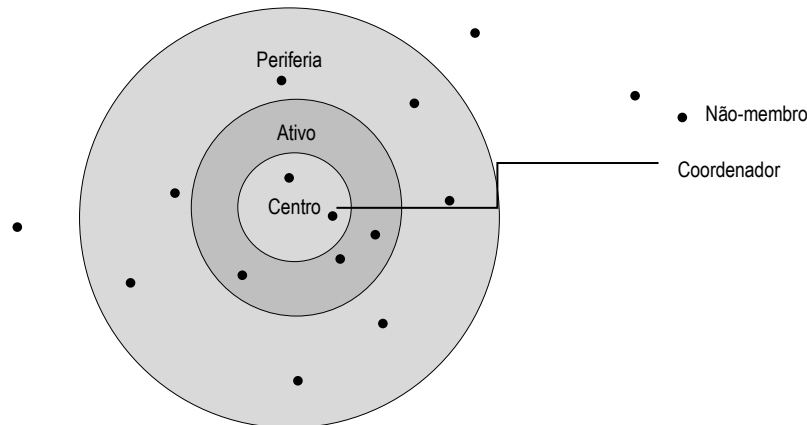


Figura 2. Níveis de participação na comunidade de prática.

Adaptado de: Wenger, McDermott e Snyder (2002: 57).

O círculo central menor é representado por um pequeno grupo de pessoas que participam ativamente das discussões, debates e decisões de uma comunidade de prática. O fato de alguns membros ocuparem um lugar central está relacionado à maior compreensão da prática, o que não implica, necessariamente, em ascensão hierárquica, por exemplo, numa comunidade de cientistas pode haver um ou mais pesquisadores “centrais” ao grupo não por status, mas por dominarem profundamente os conhecimentos daquela prática e serem legitimados como tais. Esse centro identifica e define os tópicos de interesse à comunidade e dá a direção à aprendizagem dentro da comunidade. Ele representa o cerne da comunidade e à medida que ela amadurece, seus membros se tornam auxiliares junto a um coordenador, porém seu tamanho é sempre menor em relação à comunidade como todo.

O próximo nível é formado por um grupo *ativo*, de membros que participam nas discussões e encontros das comunidades, porém com menor regularidade e intensidade que o grupo central. A outra porção (muito maior em relação às demais) é composta de membros que estão na *periferia* da comunidade e participam mais raramente em relação aos grupos centrais.

Para que esses membros periféricos tornem-se *insiders* eles precisam participar dos processos internos, incorporar a visão subjetiva da comunidade, aprender a linguagem vivenciando-a como um membro, saber suas histórias e o momento oportuno de contá-las, enfim, adquirir a habilidade de comportar-se como membros da comunidade (BROWN; DUGUID, 1991).

Esse conhecimento adquirido nesse engajamento não é uma construção abstrata de conteúdos específicos, é um aprender no fazer dentro de uma prática social daquela

comunidade e está conectado a *tornar-se um praticante* e não apenas aprender sobre uma prática (Ibid, 1991).

Ocupar a periferia não é oposto à participação, ele deve ser entendido como a possibilidade de se relacionar com aquela prática, dessa forma, “[Ser] periférico sugere que há múltiplas e variadas maneiras de localizar-se nos espaços de participação definidas por uma comunidade, mais engajadas ou menos engajadas, mais inclusivas ou menos inclusivas Wenger (1991:36, tradução nossa)”. Assim, ao definir o que é central ou periférico, sempre se deve considerar em relação àquela prática e aos níveis de envolvimento que os indivíduos estabelecem com ela e a facilidade com qual a comunidade abre suas portas à participação. Quanto mais canais permeáveis à prática maior o envolvimento dos novatos e dos demais membros periféricos.

Para o aprendiz, estar na periferia é extremamente produtivo, pois o aproxima dos profissionais competentes ou mais plenamente engajados, pondo-o em contato com dia a dia deles (BROWN; DUGUID, 1991). Ao observar suas práticas, ouvir suas explicações e suas histórias cada membro está sendo introduzido ao engajamento efetivo (WENGER, 1998).

Smith e McKeen (2002) identificam três estágios entre estar na *extrema periferia* e o *tornar-se membro central* de uma comunidade de prática: identificar a comunidade de prática e ficar atento ao que acontece nela; aprender como participar da comunidade; saber como e onde quebrar regras e inovar a partir de uma visão de mundo comum.

Quando o aprendiz move-se em direção à participação plena numa comunidade de prática, o senso de *identidade* em relação ao membro central ou ao mestre daquela comunidade intensifica-se ao mesmo tempo em que são feitas exigências de comprometimento de tempo, de nível de esforço, de responsabilidades, de dificuldade e de risco das tarefas (WENGER, 1998).

Ao se engajar como participante nas práticas de uma comunidade, cada membro define sua identidade, sua maneira de agir, atuar, pensar e se relacionar como membro.

Como a participação e a reificação atuam juntas para atribuir significados ao que cada um vivencia e como vivencia, apresentaremos a seguir como a reificação atua no engajamento (ou participação) nas práticas de uma comunidade.

#### 2.1.5.2 Reificação

Quanto mais abstrato um conceito ou ideia a ser reificada, mais se exige a participação. De fato, a reificação sempre se apoia na participação: o que é dito, representado, ou até mesmo trazido ao foco sempre assume uma

história de participação como um contexto para essa interpretação. O conhecimento explícito não está, portanto livre do tácito, processos formais não estão livres dos informais. Como consequência, esses processos de tornar algo explícito, formalizado, ou partilhado não são meras *interpretações*, eles são também *transformações*; a produção de um novo contexto para ambos, participação e reificação, no qual as relações entre tácito e explícito, formal e não formal, individual e coletivo podem ser renegociadas (WENGER, 1998:68, tradução nossa).

Desta forma, quando há o engajamento em contextos sociais ocorre necessariamente um duplo processo na construção de significados. Em um lado, há o envolvimento direto nas atividades, conversas, reflexões e outras formas de participação humana na vida social, e de outro lado, produzimos física e conceitualmente artefatos; como palavras, ferramentas, conceitos, métodos, histórias, documentos, conexões para recursos e demais formas de reificar que evidenciam a experiência partilhada em torno da qual a participação se organiza.

Do ponto de vista desse recorte teórico, não é possível haver significação para os artefatos se não houver participação, e essa por sua vez, sem os artefatos é passageira, falta-lhe onde ancorar, além de não ser coordenada. Porém a participação e a reificação não é apartada uma da outra, a cada momento de engajamento no mundo, elas são trazidas juntas, para negociar e renegociar o significado da experiência humana. É um processo dinâmico, ativo, vivo (WENGER, 2010).

Portanto, a reificação não pode ser reduzida apenas à concretização de algo que já existe, como produzir um texto, construir uma ferramenta, formular uma lei, produzir um currículo ou algo parecido, mas deve ser vista como uma verdadeira oportunidade para que novos significados sejam criados.

No processo de tornar algo explícito, formalizado ou compartilhado, ocorrem transformações, que produzem novos contextos de participação e reificação nos quais as relações entre tácito e explícito, individual e coletivo, formal e informal são renegociadas. “Classificar o conhecimento torna-se então, uma questão de decidir o que é considerado como explícito, e que vai depender do empreendimento no qual cada um faz parte (WENGER, 1998:69, tradução nossa)”.

Para atuarem como membros de uma comunidade de prática, os indivíduos negociam seus significados simultaneamente em meio à participação e à reificação. É um processo complexo e dinâmico que permite *conhecer pela prática e aplicar esses conhecimentos por meio de sua produção de artefatos*. A figura abaixo resume como se dá a interpolação entre reificação e participação e como ela está conectada a ação dos indivíduos no mundo social.



Figura 3. A dualidade da participação e reificação  
 Extraído de Wenger (1998:63, tradução nossa).

Consequentemente, nas comunidades de prática é importante considerar que os significados são construídos em relação às pessoas e também às coisas, numa intrincada interrelação. Citando o autor, “pessoas e coisas não podem ser definidas independentemente umas das outras”, e; “nosso senso de nós mesmos inclui os objetos com os quais nos identificamos, pois eles forjam as nossas práticas (WENGER, 1998:70, tradução nossa)”.

Ao viver as experiências participativas e projeções reificativas, associadas por meio da negociação dos significados, os indivíduos constroem quem são, definem a sua identidade. Sobre o desenvolvimento da identidade em relação à prática e ao engajamento, serão apresentados alguns conceitos que irão ajudar no descritivo de uma comunidade de prática.

## 2.2 IDENTIDADE

Para se compreender melhor a aprendizagem nas comunidades de práticas e o processo dinâmico de construção de significados é necessário avançar na discussão de um dos elementos que a constitui, o conceito de identidade. Como apresentado nos tópicos anteriores, o processo de participar de uma prática constrói as habilidades e competências de cada um, em resposta a esse contexto sem, entretanto, desconsiderar a relação com as identidades dos demais participantes.



Para Wenger (1998), centrar na identidade, imprime duas ideias: põe o foco na pessoa, mas na perspectiva social e; expande esse mesmo foco para comunidades de prática chamando atenção aos processos mais amplos de identificação e de estruturas sociais. “Construir uma identidade consiste em negociar os significados de nossas experiências como membros em comunidades sociais (WENGER, 1998:145)”.

Assim, identidade para a teoria social de aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática, da comunidade e da construção de significados. Sob esse prisma, se pretende evitar a dicotomia individual/social sem, no entanto, perder a distinção que cada uma dessas abordagens traz à compreensão de identidade (WENGER, 1998). Ela é, portanto socialmente produzida como uma experiência viva de participação numa comunidade social, funcionando, assim, como ligação entre o social e o individual. “[A identidade] Serve como pivô, entre o social e o individual e, portanto, cada um pode ser falado em termos do outro (WENGER, 1998:145)”.

A unidade de análise deve então, ser o processo de constituição mútua entre indivíduo e comunidade. “Cada ato de participação ou reificação, do mais público ao mais privado, reflete a múltipla constituição entre indivíduos e coletividade. Nossas práticas, nossas linguagens, nossos artefatos, e nossa visão de mundo, refletem nossas relações sociais (WENGER, 1998:146)”.

Seria então, limitante considerar apenas *como indivíduo se vê ou fala de si mesmo*, sua identidade. Para entender quem é esse indivíduo, é preciso ser abrangente, agregar o modo que cada um vive e que se reflete em suas práticas, e na via inversa, como as práticas refletem-se na sua identidade. Identidade e prática são constituintes de um processo vivo e cambiante (WENGER, 1998; SCHOMMER, 2005).

Costumamos pensar sobre nossa identidade como autoimagens, porque falamos de nós mesmos e uns aos outros – e até mesmo ao pensar em nós mesmos e nos outros – em *palavras*. Estas palavras são importantes, sem dúvida, mas elas não são a experiência, cheia de engajamento vivido na prática. (WENGER, 1998:151, tradução e grifo nosso).

No dia a dia é quase impossível certificar-se onde termina o individual e começa o coletivo, pois: “Até mesmo nossos pensamentos mais privados usam conceitos, perspectivas e imagens daquilo que entendemos por meio da participação nas comunidades sociais (WENGER: 1998:146)”.

Num ambiente de trabalho, na experiência de trabalhar, como cada um interpreta a sua posição, o que entende sobre o que faz, o que sabe, o que não sabe, e o que não tenta saber,

não são nem escolhas individuais, e nem simplesmente o resultado de pertencer a uma categoria social de educadores de museus, por exemplo. Em vez disso, são negociados no curso do trabalho e na interação com os demais. Isto é modelado pelo *pertencimento* a uma comunidade, mas com uma identidade única, dependente do engajamento na prática, mas com uma determinada participação. Ou seja, é errôneo ver a identidade como centrada no indivíduo ou eminentemente coletiva.

A negociação de identidades também faz parte da constituição das comunidades de prática. Ao engajaram-se mutuamente, os participantes reconhecem-se uns aos outros como membros. Assim, a prática de uma comunidade pressupõe a negociação de *ser naquele contexto específico*, que pode ser mais ou menos explícita.

É na participação, seja ela propiciando ou inibindo oportunidades [de participação] que a identidade e a prática se desenvolvem (Ibid, 1998; HANDLEY *et al.*, 2006). Por outro lado, as mudanças na identidade de um indivíduo e/ou na prática, podem influenciar na busca de novas oportunidades de participação, pois podem atuar como barreiras ao reconhecimento mútuo, por exemplo.

Compreender esse aspecto social da formação social de identidade é também aceitar que não há necessidade permanente de acordo ou de desentendimento, não quer dizer que não haja conflito, mas em cada caso onde o conflito se faz, pode haver o individual e o coletivo se desenvolvendo mutuamente.

Isso pode ficar mais explícito ao lembrar-se de Bourdieu e seu conceito de *habitus*<sup>10</sup> de que um indivíduo não só participa de várias comunidades de prática, mas também traz a cada uma delas, uma história pessoal de envolvimento com grupos sociais, familiares, étnicos e demais identidades (como as de gênero), cujas normas e discursos podem complementar ou conflitar uns com os outros. Desta forma, a negociação e a reconciliação desses conflitos, parcial ou temporariamente, são capazes de influenciar a construção de um sentido coerente de identidade dos indivíduos nesse cenário de participação (HANDLEY *et al.*, 2006, tradução nossa).

Assim, a identidade se faz crucial ao sistema de aprendizagem social, pois envolve diretamente competências e experiências que determinam como nos relacionamos com o

---

<sup>10</sup> Habitus: na sua teoria dos campos, Bourdieu (1997) trata da relação de duplo sentido entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*). O *habitus* é um corpo socializado, estruturado, que fundiu estruturas de um mundo ou parte dele (um campo), e que ordena tanto a percepção quanto a ação no mundo e ainda possibilita que as decisões e as tomadas de posição dos agentes considerem os limites de sua posição social que devem ocupar.

conhecimento. Configuram-se os comportamentos e a maneira de ser dos indivíduos que passam a decidir o que é e o que não é interessante para cada um, com quem se identificar e em quem confiar, e ainda, com quem se pode compartilhar o que se entende sobre qualquer assunto.

O que se sabe acerca do mundo, como são partilhadas as crenças, o ambiente de trabalho a que se pertence, o conhecimento de que se faz parte de determinado grupo e como reconhece o grupo de que não se faz parte, tudo isso compõe a identidade (WENGER, 1998).

Já adentrar em outras práticas e em novos conhecimentos dependerá do quanto àquela identidade está aberta a experimentar uma nova visão de mundo. Segundo a teoria de comunidades de prática, a identidade se relaciona diretamente aos processos de participação, de inclusão e de exclusão. Desta forma, a contínua participação/não participação e a reificação criam eventos que se sobrepõem e nos quais as experiências de cada um, bem como sua interpretação social informam uns aos outros, o que cada um é.

Como encontramos nossos efeitos no mundo e desenvolvemos nossas relações com os outros, essas camadas (de eventos de participação) são construídas umas sobre as outras, para produzir nossa identidade como um complexo conectado, tecido de experiência participativa e projeções reificativas. (WENGER, 1998:151, tradução nossa).

Ou seja, ao trazê-las juntas (reificação/participação) por meio da negociação dos significados constrói o que cada um é, a sua identidade. Como nós nos deslocamos ao longo de várias formas de participação, nossa identidade forma trajetórias dentro e ao longo da comunidade de prática. As identidades serão então definidas em função da interação múltipla de trajetórias de convergência e de divergência.

Essas trajetórias são construídas em detrimento ao caráter dinâmico das identidades, e à participação em diversas comunidades de práticas. Cada uma delas irá apresentar o seu conjunto de repertório de práticas, que irá definir as identidades de seus participantes e a maneira na qual irão atuar em cada comunidade (participação periférica ou central).

Outro aspecto importante na constituição das identidades é a fluidez desse processo e sua dimensão temporal. Ao longo do desenvolvimento das comunidades, as identidades por meio de suas trajetórias, incorporam o presente e o futuro no processo de negociação do presente.

O senso de trajetória impresso nessa ideia permite aos membros saber o que deve ou ser não considerado relevante; o que pode contribuir para identidade de cada um e o que deve

permanecer marginal, ou seja, não ser incluído no conjunto de práticas de uma comunidade e nem ser reconhecido como membro.

Ser membro constitui uma identidade, não definida por marcas ou estereótipos de membro, mas por meio das competências que ele encerra. Quando se é membro pleno de uma comunidade de prática há um sentimento de familiaridade, e se pode sentir-se verdadeiramente competente (WENGER, 1998).

A identidade também está profundamente ligada à noção de prática, “desenvolver uma prática, requer a formação de uma comunidade na qual seus membros possam se engajar uns com os outros e que se reconheçam entre si como participantes (WENGER, 1998:149, tradução e grifo nosso).” A prática implica, portanto a negociação de ser uma pessoa nesse contexto.

Essa negociação nem sempre é dialogada, seus participantes podem não falar diretamente sobre isso. Mas isso será refletido em como cada um se engaja na ação e como se relacionam um com o outro. Inevitavelmente nossas práticas tratam da profunda questão de ser um *ser humano*. Nesse sentido a formação de comunidades de práticas é também a formação de identidades<sup>11</sup>. Ao mesmo tempo em que ao engajar-se na prática detona certas experiências de participação que as comunidades põem atenção para reificar a seus membros como participantes.

Dessa forma, cada um aprende a se engajar de maneira peculiar na ação com outras pessoas, e são desenvolvidas expectativas de como interagir; como as pessoas devem tratar-se e como trabalhar juntos, e assim a competência de cada um é valorizada.

O investimento de cada membro ao empreendimento conjunto é carregado de uma dose de responsabilidade frente a esse investimento, e os faz olhar o mundo sob um viés peculiar, ou seja, ser educador, pesquisador, biólogo, artista plástico, dançarino, confere um determinado eixo, sob o qual, determinadas condições e possibilidades são compreendidas e consideradas.

Portanto, a identidade se traduz *numa perspectiva*, porém não quer dizer que todos pensem igual, embora essa identidade tenda a se manifestar dentro de certas perspectivas, com determinadas interpretações, a se engajar em determinadas ações, a fazer certas escolhas, a valorar certas experiências, tudo em virtude da participação em *determinados contextos*.

---

<sup>11</sup> Sobre esse tópico o autor relaciona a outras dimensões da teoria de comunidades de prática e dispensa enorme atenção ao tema, pode ser consultado diretamente no livro WENGER (1998:145-221).

Por outro lado, para se sustentar o engajamento na prática é requerida uma habilidade de interpretar e fazer uso do repertório dessa prática. A identidade aqui, se traduz em um conjunto de eventos pessoais, referências, memórias e experiências que criam relações individuais de negociação em relação ao repertório de uma prática.

A tradução das dimensões das competências em dimensões da identidade tem seu lado inverso. Ao se deparar com novas práticas, o indivíduo entra em território desconhecido, e as barreiras à comunidade se manifestam como perda das três dimensões associadas à identidade: o engajamento mútuo, a responsabilidade comum e a negociabilidade de repertório<sup>12</sup>; onde é possível viver o saber nada. O não pertencimento também modela a identidade, por meio do confronto com o desconhecido. E pode ser experimentado como uma não participação.

A identidade, compreendida na sua relação com o mundo, é uma mistura particular de familiar e desconhecido, óbvio e misterioso, transparente e opaco. Na experiência de todos é possível identificar o que é conhecido e aquilo que não é imediatamente entendido e o que não se pode interpretar, o que se pode negociar e o que permanece fora do alcance (WENGER, 1998; SCHOMMER, 2005).

Genericamente pode-se dizer que *ser um membro numa comunidade de prática* se traduz em assumir uma identidade como uma forma de competência. Na verdade, cada um sabe o que é pelo que lhe é familiar, inteligível, útil, negociável, mas também pelo que lhe é desconhecido, pelo não entendido, pelo não produtivo.

Há uma profunda relação entre o conjunto de práticas e o desenvolvimento da identidade, parte integrante de uma comunidade de prática, e deve ser vista vinculada ao processo de negociação de significados numa comunidade.

Wenger (1998) aproxima a prática e a identidade sumarizada numa tabela, reproduzida a seguir.

---

<sup>12</sup> No capítulo Comunidade de práticas será abordada cada uma dessas dimensões.

Prática como...	Identidade como...
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociação de significados</li> <li>• Comunidade</li> <li>• Histórias partilhadas de aprendizagem</li> <li>• Fronteiras e paisagem</li> <li>• Constelações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência negociada de si</li> <li>• Membro</li> <li>• Trajetória de aprendizagem</li> <li>• <i>Nexus</i> de multimembros</li> <li>• Pertencimento definido globalmente, mas experienciado localmente</li> </ul>

Tabela 1. Relação entre prática e identidade.

Fonte: Wenger (2007:150)

Desse modo, a identidade como experiência negociada pode ser interpretada como cada um define quem é pela maneira como se experimenta por meio da participação, assim como pela maneira como se reificam uns aos outros, ou seja:

- ✓ Identidade como membro de uma comunidade: os indivíduos se definem em função do que é familiar e do que não é familiar;
- ✓ Identidade como trajetória de aprendizagem: definição em função do que cada um tem sido e como serão;
- ✓ *Nexus* de membros: cada um se define pela maneira como reconcilia as várias formas de ser membro dentro de uma identidade;
- ✓ Local e global: cada um se define por meio de negociação de maneiras locais de pertencer a constelações maiores e por manifestar amplamente discursos e estilos.

Podemos compreender que “a experiência de identidade na prática é uma maneira de ser no mundo (WENGER:1998,151)” e na relação com as comunidades de prática nas quais todos participam. Para entender como os conceitos discutidos até o momento se encaixam na ideia maior de comunidades de prática, iremos apresentar alguns critérios que a definem enquanto grupo social.

### 2.3 COMUNIDADES DE PRÁTICA: COMO SE DEFINEM

A discussão acerca da negociação dos significados e da formação de identidades foi conduzida com a intenção de localizá-los na concepção de prática defendida nesse estudo. A outra parte será associar prática à formação de comunidades. Nem tudo que é chamado de prática se relaciona à comunidade de prática. Ao associar prática e comunidade, duas

considerações devem ser feitas: “produz uma caracterização mais maleável do conceito de prática se comparado aos termos mais estritos como cultura, atividade ou cultura, e, define um tipo especial de comunidade, a *comunidade de prática*\_(WENGER, 1998:72, tradução e grifo nosso)”. No entanto, o conceito não pode ser decomposto e deve ser compreendido como uma unidade, já que seus termos constituintes se especificam um ao outro.

Desse modo, não se pode chamar de comunidade de prática qualquer agrupamento de indivíduos. Existem determinados elementos que a define como “grupos selecionados e auto-organizados de pessoas que compartilham proposições em comum e um desejo de aprender e reconhecem que cada um tem conhecimento dentro dessa comunidade (HANSMAN, 2001:48, tradução nossa)”. Compartilham também a perícia e a paixão sobre um tópico e interagem mutuamente para dominarem esse conhecimento via aprendizagem coletiva (WENGER e SNYDER, 2000).

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, em nossos *hobbies*; nós pertencemos a diversas comunidades de prática ao mesmo tempo. E as comunidades de prática as quais pertencemos mudam ao longo de nossas vidas. De fato, as comunidades de prática estão em todo lugar (WENGER, 1998:6, tradução nossa).

As comunidades de prática fazem parte da vida diária de todos os indivíduos, e podem ser vistas como um conceito revisitado, já que não é novo, mas também não é desconhecido, segundo Wenger (1998:7): “tem uma característica emergente de novidade e uma familiaridade óbvia esquecida [...]”.

Entre os cientistas, por exemplo, a comunicação entre colegas seja por meio de redes computacionais virtuais ou não, serve para garantir que as suas indagações de pesquisa avancem. O espaço virtual reúne as pessoas e promove o desenvolvimento de determinadas maneiras partilhadas de atingir seus interesses comuns e manter-se como uma comunidade (Ibid, 1998).

Cada uma dessas comunidades desenvolve suas próprias *práticas*: rotinas, rituais, artefatos, símbolos, convenções e histórias. Cada um de seus membros vive em acordo e desacordo, em harmonia e desarmonia, e eles fazem o que deve ser feito para que o empreendimento em torno dessa comunidade seja alcançado, no caso das famílias, sobreviver juntos, ter alimento e abrigo e *viabilizar uma identidade*.

O que diferencia a maneira pela qual cada um participa nas distintas comunidades de prática de que fazem parte é a sua participação na prática, ou seja, é o engajamento em cada

uma dessas práticas, que envolve o conhecimento sobre elas, o espaço que cada um tem para participar nelas e à negociação dos significados construídos no interior de cada comunidade. Porém alguns fatores podem facilitar esse engajamento como, por exemplo, “trabalhar com outros que têm a mesma condição é um fator central na definição do empreendimento no qual irão se engajar (WENGER, 1998:45, tradução nossa)”.

Wenger (1998) associa os termos prática e comunidade por meio de três dimensões da relação na qual a prática é fonte de coerência de uma comunidade: *o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado*. A seguir, apresentaremos cada uma delas e suas definições.

### 2.3.1 DIMENSÕES DO CONCEITO

#### 2.3.2 Engajamento mútuo

Não existiriam as práticas se não houvesse o engajamento em ações que fazem sentido aos membros de uma comunidade.

As práticas existem porque as pessoas estão engajadas em ações que têm significados que são negociados entre elas e uns com os outros. Nesse sentido, a prática não reside em livros ou em ferramentas, por isso pode envolver todos os tipos de artefatos. (WENGER, 1998:73, tradução nossa).

Ser membro numa comunidade de prática é ser produto de engajamento mútuo. É no envolvimento com os pares que se cria um conjunto de elementos que forma uma prática única aquele espaço e ao grupo, com suas regras, normas e criações partilhadas para que o trabalho seja executado.

No processo de definição de um empreendimento conjunto, as competências necessárias são estabelecidas a cada membro, ou um conjunto de competências que deve nortear a comunidade. Durante essa negociação, a participação acontece em níveis diferentes, se estendendo do centro até a periferia da comunidade.

As relações tornam-se frutos do engajamento mútuo, o que permite aos seus membros saber de sua própria competência assim como a dos demais; passam a conhecer *o que cada um sabe ou não, o que cada um faz ou não; além de desenvolver a habilidade de identificar quais as ações são complementares a cada membro*.

Atuar segundo essa perspectiva, requer certa sutileza para entender as entrelinhas e as coisas importantes, para saber distinguir entre a fofoca e uma notícia importante, a qual só



possível por meio da interação constante ao longo do tempo, a partir de um profundo conhecimento do funcionamento de uma comunidade (WENGER, 1998).

Não obstante, nem todo o conhecimento construído no engajamento é feito de adesões, contrariamente, ao engajar-se, a imensa diversidade de indivíduos se evidencia, pois trabalhar juntos cria mais diferenças do que similaridades. Cada indivíduo cultiva habilidades próprias, assumindo diferentes papéis, moldando-se as identidades individuais que se interconectam e se articulam entre si, sem, no entanto, estarem fundidas. O engajamento mútuo produz ao mesmo tempo, a diferenciação e a homogeneização.

Outro ponto a ser destacado, diz respeito à *parcialidade* do engajamento, como as competências individuais não são suficientes, o engajamento torna-se inevitavelmente parcial, pois a habilidade de todos é sempre requerida. Mas essa parcialidade é vista muito mais como um recurso do que uma limitação, pois promove a interação permanente entre seus membros, pois é necessário saber a complementaridade entre eles: a quem recorrer, a quem deliberar, o que esperar de cada um.

Um resultado das relações diversificadas e complexas promovidas no engajamento mútuo é o estabelecimento de alianças entre os participantes que superam os objetivos pretendidos no âmbito daquela comunidade, levando-os a uma forte união entre todos.

Isso não quer dizer que haja somente consenso e unidade, em situações reais, a mútua relação entre os participantes são complexas e antagônicas, o que inclui “poder e dependência, prazer e dor, domínio e incapacidade, sucesso e fracasso, abundância e privação, aliança e competição, facilidade e luta, autoridade e coleguismo, resistência e complacência, raiva e ternura, atração e repugnância, diversão e chatice, confiança e suspeita, amizade e aversão. Comunidades de prática tem tudo isso junto” (WENGER, 1998:77).

Em suma, “o trabalho do engajamento é basicamente o trabalho de formar comunidades de prática. Para tal, ele requer a habilidade de fazer parte em atividades e interações significativas, na produção de artefatos partilháveis, na construção da conversação das comunidades, e na negociação de novas situações. Isso implica em sustentar a intensidade de mutualidade nas relações (Ibid, 1998:184)”.

### 2.3.3 Empreendimento conjunto

A definição do empreendimento conjunto é o resultado coletivo do processo de negociação definido pelos participantes durante a sua constituição. Não é como um objetivo pré-determinado ou uma declaração de propósito firmada inicialmente e que todos devem

cumprir. É um processo contínuo, que vai delineando o que aquelas pessoas estão fazendo juntas, por meio da negociação (SCHOMMER, 2005 apud WENGER, 1998).

Além disso, é uma resposta à situação na qual seus participantes se encontram, e são de posse daquele grupo, independente das forças e influências que possam estar no comando.

Contudo, trabalhar no mesmo espaço sob as mesmas condições, dividir os mesmos dilemas, ou criar respostas similares a cada situação, não define que haja um empreendimento conjunto. É necessário que as respostas, individuais e coletivas estejam interconectadas no fazer diário daquela prática, que acontece ao encontrar soluções em se fazer as coisas juntas, viver com as diferenças e, coordenar as aspirações diversas de seus membros.

Uma característica importante para se engajar num empreendimento conjunto é ser considerado competente em algo, o que inclui ter uma sensibilidade mais desenvolvida e percepções mais refinadas para julgar as qualidades de um produto ou uma ação em relação ao repertório da comunidade. Entre as competências de um membro experiente estão distinguir entre os padrões reificados (regras, normas, metas, etc.) e o engajamento competente na prática (WENGER, 1998).

Os empreendimentos se refletem nas práticas, e são, portanto tão complexos quanto os indivíduos, pois neles estão incluídos os aspectos instrumentais, pessoais e interpessoais de cada um (como acreditar numa ideia ou defender uma posição).

Definir um empreendimento conjunto não significa acordar no senso estrito, de acordo com Wenger (1998:78): “um empreendimento conjunto não é comum em relação às crenças, ou em aceitar as mesmas coisas, mas naquilo que é **negociado** comunalmente por todos”.

Outra característica marcante ao delineamento de um empreendimento é a conexão estabelecida com aquele contexto histórico, cultural, social, institucional, dentro de certos parâmetros e recursos próprios de uma dada comunidade.

Os indivíduos ao atuarem em resposta a esses contextos criam suas maneiras, suas práticas. E, por conseguinte o empreendimento nunca será completamente determinado por mandatos externos ou prescritivos, ou de um participante individual, pois toda comunidade de prática sempre produz uma prática própria, única, como resposta a qualquer imposição externa. Mesmo quando essas condições externas modelarem as práticas da comunidade em alguma medida, os participantes engajados criarão respostas partilhadas a esse contexto, estabelecendo assim o empreendimento conjunto. Os elementos e forças externos podem até influenciar essa prática, mas a realidade diária é produzida com os recursos de que dispõem e nos limites de sua situação.

Ao se relacionar com os outros que têm a mesma condição, os indivíduos criam respostas próprias àquela situação que de alguma maneira se conectam com as repostas de todos os outros indivíduos de modo inter-relacionado.

Ademais a negociação do empreendimento conjunto produz compromissos mútuos entre todos os envolvidos. Essa relação de compromisso vai definir o que importa ou não, o que fazer e o que não fazer; em que prestar atenção e o que ignorar; o que dizer e o que não dizer; o que justificar e o que não é preciso, quando uma ação ou um artefato é bom o suficiente e quando devem ser aprimorados.

O regime comunal de responsabilidade mútua tem um papel fundamental na definição de circunstâncias em que, como indivíduos ou como comunidade, os membros se sentem comprometidos ou não com o que estão fazendo juntos.

Resumidamente, o *empreendimento conjunto* é um processo fluido, e que produz relações de responsabilidade não fixadas por normas ou regras, e que elas se manifestam não como conformidade, mas como a *capacidade de negociar ações de responsabilidade a um empreendimento*.

#### 2.3.4 Repertório compartilhado

O repertório de uma comunidade de prática inclui: símbolos, rotinas, palavras, ações, conceitos, artefatos, maneiras de se fazer certas coisas, gestos, que foram produzidos ou incorporados pela comunidade ao longo de sua trajetória, ou seja, fazem parte de uma prática. Eles podem ser muito heterogêneos e combinar aspectos reificativos e participativos<sup>13</sup>. Ganham coerência por pertencerem a uma prática de uma comunidade que congrega um empreendimento, como descrito anteriormente.

*O repertório reflete a história do engajamento mútuo e se mantém ambíguo, pois embora as histórias de interpretação criem pontos de referências comuns, não há necessariamente imposições de significados. Palavras, artefatos, gestos e rotinas são úteis não só por serem reconhecíveis na história do engajamento, mas porque podem ser reengajadas em novas situações. A ambiguidade, desse ponto de vista, não é ausência ou perda de significado, mas sim uma condição de negociação e, portanto uma possibilidade de haver significação (WENGER, 1998).*

---

<sup>13</sup> Esses aspectos foram amplamente discutidos nos tópicos anteriores.

Essa ambiguidade, entretanto, pode dificultar a coordenação, a comunicação e o planejamento, por serem imprevisíveis ou muito variados, não é possível prever absolutamente todo o significado a ser negociado. Por outro lado, o dinamismo e o final não definido, a tornam campo fértil para a geração de novos significados. E, assim a ambiguidade não necessita ser extinta, mas é parte integrante do repertório de significação. Como serve de recurso para a negociação de significado, o repertório é compartilhado de maneira interativa e dinâmica.

Não há necessidade de consenso para o engajamento mútuo, e interpretações equivocadas, só deverão ser discutidas e resolvidas se elas interferirem no engajamento mútuo, e não são apenas problemas a serem solucionados, mas uma oportunidade para produzir novos significados.

Uma comunidade de prática se forma na experiência de seus participantes por meio de um intenso engajamento. Cada um de seus membros se vê em ambiente familiar; sente-se como competente e é reconhecido como tal. Além disso, se responsabiliza pelo empreendimento a que cada um se dedica, sabe exatamente como se relacionar com os demais membros, entende o papel de cada um e o que faz, e compartilha recursos que são o repertório daquela prática.

Embora seja de extrema importância ao desenvolvimento da prática, boa parte do repertório de uma comunidade não é original a ela, vem de fora, é adotado e adaptado para seus fins específicos. Schommer (2005:114) levanta a questão da produção do repertório “[...] mas se raramente há produção local de recursos e de pontos específicos relativos a artefatos criados naquele contexto, pode-se questionar se há realmente algo em torno do qual aquelas pessoas estejam reunidas”.

Sobre isso se pode levantar a questão de que a prática compartilhada não é condição de harmonia, nem tão pouco de colaboração nas comunidades e ainda, a produção de suas próprias práticas não lhe confere nenhuma força emancipatória. Ainda assim, as comunidades de prática podem ser um *locus* de engajamento na ação, na qual as relações interpessoais, o conhecimento compartilhado e a negociação de empreendimento levam a uma transformação social em suas vidas (WENGER, 1998).

Desse modo, a combinação das três dimensões, *o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e as histórias de engajamento compartilhadas*, se expressa como um tipo de energia social vivida por todos os participantes de comunidades de práticas por meio de práticas compartilhadas, isso não quer dizer que haja garantia de mobilização total a novas situações e significados. Muitas vezes a participação individual em diversas

comunidades de prática se manifesta de duas maneiras: na habilidade de promover uma experiência de significação; ou na manutenção sem nenhuma reflexão das experiências.

Afinal, qual é a direção a seguir quando se quer identificar uma comunidade de prática? Dentro do que já foi exposto, seguiremos com a reprodução da tabela, proposto por Wenger na qual são elencados alguns indicadores de que uma comunidade de prática se formou.

- 
- ✓ Relações mútuas sustentadas; harmoniosas ou conflituosas.
  - ✓ Maneiras compartilhadas de se engajar ao fazer as coisas juntos.
  - ✓ Rápido fluxo de informações e propagação de inovações.
  - ✓ Ausência de comentários introdutórios, como se as conversas e interações fossem continuação de um processo em curso.
  - ✓ Habilidade para acessar de maneira apropriada ações e produtos.
  - ✓ Ferramentas, representações e outros artefatos específicos.
  - ✓ Saber o que os outros sabem o e que podem fazer, e como podem contribuir para o empreendimento.
  - ✓ Identidade mutualmente definida.
  - ✓ Histórias locais compartilhadas, piadas internas, maneiras conhecidas de rir.
  - ✓ Rápida exposição de um problema a ser discutido.
  - ✓ Uso de Jargões e expressões (atalhos/*shortcuts*) na comunicação, assim como facilidade para produzir novos.
  - ✓ Coincidência substancial nas descrições de quem são os participantes.
  - ✓ Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade.
  - ✓ Discurso em comum refletindo certa perspectiva de mundo.
- 

Tabela 2. Indicadores de que uma comunidade de prática se formou.

Fonte: Adaptado de Wenger (1998:125-6, tradução nossa).

Dessa forma, a compreensão do que seja uma comunidade deve considerar o conceito em sua unidade, embora tenhamos apresentado cada constituinte, ao olhar um sistema social qualquer, é necessário olhar toda a dinâmica envolvida nesse contexto. “Membros de comunidades de prática podem estar em desacordo sobre muitas coisas, mas, no entanto, compartilham de um contexto social comum, com práticas e reificações também comuns a eles (LEE, 2007:187)”.

Finalizando, ao identificar uma comunidade de prática temos que levantar alguns pontos:

1. Não há necessidade dos participantes interagirem o tempo todo e intensamente entre todos, mas quanto menos isso ocorre mais próximo estarão de um grupo de pessoas ou de práticas;

2. Não há necessidade que todos estejam responsabilizados em relação ao empreendimento, mas o quanto menos disso tiver, mais questionável será a existência de um empreendimento substancial que traga todos juntos e sobre o qual irão gastar seu tempo e energia em negociar aquilo que estão tentando realizar.
3. Não é necessário haver apenas produção local de repertório, de fato a maioria dele é importada, adotada, etc. Mas se não há produção local de recursos negociáveis e não há pontos específicos de referências ou artefatos sendo criados nesse contexto, então é questionável se existe realmente algo em torno do qual as pessoas estão engajadas umas com as outras.

Um aspecto relevante a ser destacado, é que todas as comunidades de prática têm fronteiras e limites. O repertório partilhado de uma comunidade e suas práticas atuam como guardiões à entrada de novatos. No entanto, essas fronteiras são também fluidas e se conectam muitas vezes às práticas de outras comunidades.

## 2.4 FRONTEIRAS

Comunidades de prática não podem ser consideradas isoladas do resto do mundo. O isolamento que fizemos até o momento foi uma ferramenta de análise para elucidar a sua constituição. Inúmeros empreendimentos se conectam entre as suas comunidades, seus membros e artefatos não estão apartados. E, suas histórias estão conectadas ao resto do mundo. Os membros de cada comunidade adentram em suas próprias práticas, mas também mantêm relação com seu entorno e a demais práticas.

Como discutido, as periferias são espaços às continuidades, áreas de sobreposição e conexões, locais de encontro e possibilidade de participação para novos membros, enquanto que *fronteiras* dizem respeito às descontinuidades, a marcas de separação entre dentro e fora, entre pertencer e não pertencer.

Nas fronteiras ou limites entre as comunidades de prática, competências e experiências tendem a destoar. Uma interação nesse espaço [de fronteira] promove uma experiência de estar à frente de competências diversas, e que pode ser compreendido como oportunidade ou impedimento. Ao transpor as barreiras entre práticas, se expõe a diferentes maneiras de se engajar, a empreendimentos distintos, com definições próprias do que são importantes repertórios específicos que apesar de utilizarem-se dos mesmos artefatos ou linguagem têm outros significados, pois são oriundos de histórias partilhadas naquela determinada comunidade.

Esse movimento, entre práticas distintas causa um enfrentamento entre experiência e competência, no qual a aprendizagem pode ser potencializada ou dificultada (WENGER, 2000).

As fronteiras são lugar de intensa atividade. Ao colocar em diálogo diferentes tipos de saberes ou de competências, as fronteiras permitem movimento e, também, implicam em tensão, pois criam novas barreiras. São um recurso de aprendizagem em si mesmas, pois balançam estruturas existentes, provocam questionamento. São, ainda, o lócus de produção de conhecimento radicalmente novo, no qual o inesperado pode ser esperado, velhas ideias ganham vida nova e se propagam, novas práticas costumam ser iniciadas e se formam novas comunidade. Constituem-se como espaços de coordenação e de tradução de atividades (SCHOMMER, 2005:148).

As conexões entre fronteiras são mediadas por objetos de fronteira<sup>14</sup> (reificados) e pela intermediação de indivíduos via participação (*brokering*). Como objetos de fronteira incluem-se os documentos, artefatos, produtos, conceitos, e todas as formas reificadas que coordenam o trabalho das comunidades e as suas conexões. As reificações atuam como conectores a distintas formas de participação além de coordenar as práticas, no entanto nem sempre estabelecem ligações efetivas entre as comunidades, servindo-se apenas como formalização de uma conexão e em geral, não serão incorporadas à prática. Por exemplo, no caso de uma instituição, onde várias comunidades de práticas partilham das mesmas normas reificadas, isso não vai significar que elas serão adotadas como práticas em cada comunidade.

“No dia a dia, nós lidamos com inúmeros artefatos que nos conectam de várias maneiras as comunidades de práticas nas quais fazemos parte (WENGER, 1998:107).” E atuam de maneiras diversas, seja por meio de padronizar discursos, conceitos, ou conhecimentos, seja por meio de abarcar diferentes propósitos que se servem (por exemplo, o

---

<sup>14</sup> O conceito cunhado por Leigh Star define que “objetos de fronteira são um conjunto de arranjos que permite que diferentes grupos trabalhem juntos, sem haver consenso. No entanto, as formas que isso pode tomar não são arbitrarias”. Para Leigh Star e Jim Griesemer, objetos de fronteira são essencialmente infraestruturas orgânicas que têm sua origem no que eles chamaram de “information needs” em 1989. Os outros dois aspectos dos objetos de fronteiras menos citados ou usados são (1) a estrutura o material/organizacional dos diferentes tipos de objetos de fronteira e (2) a questão da escala/granulosidade (STAR, 2005).

setor educativo de um museu integra as diversas práticas, dos mediadores, dos pesquisadores, dos educadores, etc.).

No entanto, quando um objeto de fronteira serve a múltiplos constituintes ou atores, cada um terá controle apenas parcial sobre a interpretação desse objeto.

Quando alguém lê um documento, o que ela realmente está fazendo envolve não apenas a relação entre a pessoa e o documento, mas também a relação entre comunidades de prática: aquela em que o documento foi gerado e aquela na qual a pessoa pertence. O problema da comunicação é então de ambas, da participação e da reificação, que deve ser tratada em termos de oportunidade para a negociação de significados dentro e entre comunidades de prática (WENGER, 1998:107, tradução nossa).

As fronteiras que podem levar a troca ou ao impedimento de entrada de práticas, sofre descontinuidades pela atuação da participação e da reificação. “Em alguns casos, a fronteira de uma comunidade é reificada com marcadores explícitos de quem faz parte dela, como títulos, roupas, tatuagens, graus, ou ritos de iniciação (WENGER, 1998: 104).” É um caso extremo, pois nem sempre existem marcadores evidentes, e isso não significa que as barreiras deixaram de existir. A definição de um não membro pode ser sutil, por meio de barreiras à participação, sem estar necessariamente reificada em uma barreira óbvia.

Certos padrões adotados no meio acadêmico, a linguagem e as suas nuances, são muitas vezes, um fator marcante de quem não faz parte dele, mais do que a presença de diplomas ou certificado.

Contudo, a participação e a reificação podem também criar continuidades ao longo das fronteiras. O que implica dizer que os produtos da reificação cruzam as fronteiras e entram nas outras práticas. Por exemplo, um museu de ciência, é parte da prática dos educadores, mas também incluem os curadores, cientistas, museólogos, designers, administradores, pessoal do marketing e os diferentes grupos de visitantes.

Nem todas as conexões entre práticas são feitas por meio da reificação. Elas também podem ser conduzidas via intermediação humana (*brokering*), por pessoas com que têm como características a facilidade em transitar entre práticas, mantendo-se nas fronteiras das comunidades, e introduzindo-as em novos contextos.

*Brokers* são capazes de fazer novas conexões entre comunidades de práticas, permitindo a sua coordenação, e, se forem bons *brokers*; abrir novas possibilidades aos significados. No entanto todos nós fazemos em alguma medida essa intermediação, minha experiência é que certos indivíduos, são talhados para serem *brokers*: eles adoram criar conexões e engajar-se no importar/exportar, e também preferem muito mais manterem-se nas



fronteiras do que moverem-se em direção ao centro de alguma prática (WENGER, 1998:109, tradução e grifo nosso).

A tarefa de intermediação é complexa já que implica traduzir, coordenar e alinhar as diversas perspectivas, o que requer reconhecimento dentro das comunidades, para que esse trabalho influencie o desenvolvimento de uma prática, mobilize atenção ou atue em situações onde haja conflitos de interesses. Ou ainda, por facilitar a permutação entre práticas e o favorecimento da aprendizagem ao introduzir numa prática, elementos trazidos de outras.

O pertencimento a várias comunidades, por outro lado, pode causar a ambivalência e a sensação de não pertencimento a nenhuma delas, pois há o risco de não se criar um vínculo profundo com nenhuma delas e como consequência a incompreensão dos aspectos essenciais em relação àquela prática.

Contudo o papel de um *broker*, só possível por meio dessa ambivalência, pois permite que gerencie o pertencimento e o não pertencimento a uma distância que é capaz de trazer uma perspectiva nova, e a legitimidade suficiente para ser respeitado (WENGER, 1998). Assim envolver-se verdadeiramente nas práticas de outra comunidade amplia as oportunidades de aprendizado a todos os implicados na prática.

É necessário, portanto compreender que as comunidades de prática proporcionam maneiras diversificadas de participação seja via periferia, ou do trabalho nas fronteiras (objetos/intermediação).

“As comunidades de práticas se diferenciam entre si e também se interconectam com outras, assim, elas constituem uma paisagem social complexa de práticas partilhadas, de fronteiras, de periferias, de sobreposições, de conexões e de encontros (WENGER, 1998:118)”. A estrutura das continuidades e descontinuidades dessa paisagem é desenhada pela prática, não pela afiliação institucional, e, a paisagem resulta do entrelaçamento de ambos, fronteira e periferias.

Assim, cada comunidade de prática define suas fronteiras, que não estão necessariamente afinadas com aquelas da instituição. Ser um membro não é pertencer a uma instituição, é parte do processo de engajamento na prática ao longo do tempo, da necessidade de se realizar coisas e da formação de identidades viáveis a esse empreendimento.

## 2.5 CONSTELAÇÕES DE PRÁTICAS

Pertencer a uma mesma empresa é uma forma de continuidade reforçada pelo aparato institucional, mas ao nível da prática, cada um tem o seu próprio empreendimento e suas

interpretações em relação à instituição. E, ainda o limite definido por essa instituição não garante que se forme uma comunidade de prática a partir dele.

Uma organização pode estipular as políticas e os procedimentos que as comunidades de prática estão sujeitas, mas é impossível precisar que as práticas vão emergir em resposta a esses sistemas institucionais. Pode se definir papéis, mas não as identidades que serão engendradas a partir do desempenho desses papéis. Pode se definir condições para a negociação de significado, não o significado em si. Pode se desenhar processos de trabalho, não suas práticas. Pode se elaborar um currículo, não a aprendizagem (Wenger, 1998).

Comunidades de prática formam-se naturalmente e não são planejáveis, mas podem ser reconhecidas, apoiadas, e nutridas (Wenger e Snyder, 1998). Como resultado, não existe garantia de que as comunidades se formem no seio das intuições e nem que elas partilhem as mesmas práticas. Contrariamente, podemos notar que “algumas configurações estão muito longe do alcance do engajamento dos participantes, muito amplas e diversas, ou muito difusas para serem usadas como características de uma única comunidade de prática (WENGER, 1998:127)”. Essa ideia engloba não apenas as configurações amplas, como as cidades, falantes de uma mesma língua, movimentos sociais, entre outros, como também as menores (empresas, fábricas, escolas, etc.).

Tratá-las como comunidades únicas encobririam as discontinuidades que são inerentes a sua estrutura, desse modo, elas podem ser vistas como *constelações* de práticas interconectadas.

O termo constelação refere-se ao agrupamento de objetos estelares que são vistos como uma configuração, até mesmo quando eles podem não estar particularmente próximos uns dos outros, ser do mesmo tipo ou tamanho. A constelação é uma maneira particular de vê-las [configurações] como relacionadas que vai depender em parte da perspectiva adotada. Desse modo há diferentes razões que podem ser adotadas para entender que as comunidades formam uma constelação, pela pessoa envolvida ou pelo observador (WENGER, 1998:127).

Essas perspectivas incluem ter raízes históricas partilhadas, empreendimentos relacionados, servir a uma causa ou pertencer a uma instituição, experimentar condições similares, ter membros em comum, partilhar artefatos, ter relações geográficas de proximidade ou interação, ter sobreposições no discurso e estilo e competir pelos mesmos recursos (Ibid, 1998).

A conjunção dessas relações criam continuidades que delineiam uma configuração mais ampla que uma comunidade de prática singular. Uma mesma comunidade de prática

pode participar de mais de uma constelação e interagir de diferentes maneiras em cada uma delas.

Constelações de práticas definem, portanto, relações de proximidade e distância, que podem facilitar ou inibir a aprendizagem. Isso implica que, as pessoas com a mesma formação poderão formar comunidades de práticas com menor engajamento mútuo se comparadas àquelas cujas práticas são mais distantes desse empreendimento inicial. Ou ainda, que os membros de uma comunidade pouco ativa podem pertencer a diferentes localidades ao começar, mas após sustentarem engajamento mútuo suficiente, eles criarão sua própria localidade, mesmo com formações iniciais tão diversas.

No entanto, as noções de localidade, proximidade e distância não estão relacionadas à proximidade física, filiação institucional, ou frequência de interação, mas a *geografia da prática*, ou seja, a sua característica temporal e espacial, já que ela [prática] emerge do engajamento mútuo e da interdependência a contextos específicos e a variável temporal.

Assumir uma configuração social como constelação de prática deve considerar que suas continuidades são entendidas como interações entre práticas. Assim, pertencer a uma organização, é uma forma de continuidade reforçada pela estrutura institucional, mas no nível das práticas, existem diversas comunidades, cada uma com seus interesses e modos de interpretar o que é essa organização.

Uma forma de se criar continuidades entre comunidades é a exportação de estilos e discursos de um local para outro que se espalham numa constelação inteira. Ao serem importados e exportados, eles são reinterpretados e adaptados a cada prática que os adotou. Entretanto, estilos e discursos não são práticas em si mesmas, mas um material disponível para ser usado no contexto de diversas práticas. E cada grupo irá integrá-los a sua maneira de acordo ao seu empreendimento.

Em suma, “no curso de produzir suas próprias histórias, as comunidades de prática também produzem e reproduzem as interconexões, os estilos e os discursos por meio dos quais elas formam amplas constelações (WENGER, 1998:130)”.

Diante ao exposto, entendemos que imprimir o olhar das comunidades de prática na compreensão do funcionamento de um setor educativo de um museu de ciência poderá nos indicar como a educação nesses espaços se constrói. A propósito, apresentaremos a descrição de como essa ideia se encaixe nos nossos objetivos de estudo.

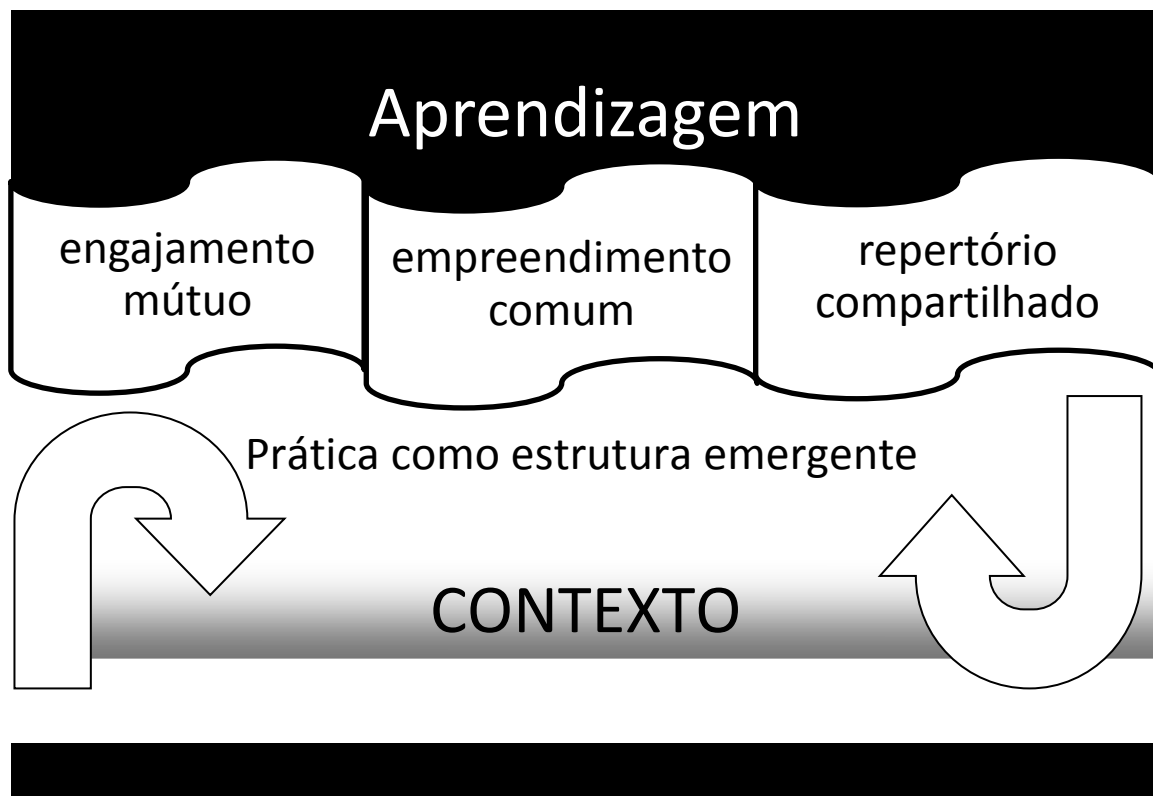


Figura 4. Resumo do quadro teórico das comunidades de prática.

## 2.6 COMUNIDADE DE PRÁTICA é um conceito aplicável aos MUSEUS?

Muito pouco se conhece sobre o trabalho das equipes que concebem as atividades educativas em museus. É uma realidade vivenciada no Brasil e pode ser estendida em alguma medida à Europa e à América do Norte (MACLEOD, 2001; BAILEY, 2003; HERNE, 2006; MACHADO, 2006; TRAN, 2007, 2008; LEE; KING, 2007; MARTINS, 2011). E ademais, as análises sobre o setor educativo são em geral voltadas ao desenvolvimento das ações em si e seu caráter pedagógico, e não necessariamente se voltam ao relacionamento e a interação entre as diversas equipes que cumprem esse papel.

Boa parte desses estudos apontaram as influências oriundas do campo da educação e da psicologia no desenvolvimento das atividades educativas dentro dos museus, delimitando um corpo de ações que se estendem na grande maioria desses espaços. Por exemplo, é unânime a presença de programas educativos voltados para as escolas que oferecem como principal atividade, a visita guiada (MACHADO, 2006; MARTINS, 2006, 2011).

No entanto a compreensão de como essas equipes negociam seus significados em relação à prática que conduzem, ou ainda como constroem suas identidades em relação à equipe e à instituição é pouco explorado nos estudos de museus (TRAN, 2008).

O que se pode averiguar é que, em boa parte, os educadores dos museus não recebem formação específica para desenvolver as suas funções, além ocuparem formações diversas e acabam *aprendendo na prática*, conteúdos que lhe são exigidos ao assumirem esse posto (RUGE, 2008; TRAN, 2008) Tornar-se um educador é ao mesmo tempo, atuar de acordo a uma linha pedagógica desejada, dominar conteúdos específicos aquele museu, ser comunicativo e eficaz e dar uma cara pessoal a esse trabalho. Ao se transformar em um educador, muitas escolhas foram feitas e negociadas dentro de cada instituição.

Marandino (2008) em seu estudo sobre a formação do responsável por fazer a mediação com público apresenta diversas abordagens adotadas para preparar esse profissional<sup>15</sup>, desde estratégias focadas nos conteúdos específicos de cada museu que entende ser necessário conduzir o visitante de maneira controlada, até estratégias mais dialógicas que os consideram como educadores/comunicadores e para tanto os formam em conteúdos da área de educação em museus, incluindo a história de formação dos museus, a especificidade dos espaços museus, os aspectos ligados à aprendizagem entre outros.

Outro desafio experimentado por esses profissionais é a exigência de colaborarem junto as mais diversas equipes (curadores, designers, museólogos, comunicadores, etc.) para servirem de ponte entre os conteúdos do museu e seus diferentes públicos.

A concepção de uma exposição é um bom exemplo de como diferentes equipes se organizam para trabalhar de forma cooperativa, quando os educadores são chamados desde o seu início, uma equipe muito diversa se forma e compartilha conhecimentos de cada área e chegam a consensos acordados no curso das negociações que se estabelecem em torno desse objetivo comum (HANSEN e MOUSSOURI, 2004).

Ao olhar a educação nos museus na perspectiva das comunidades de prática, estamos introduzindo a dimensão de aprendizagem não do ponto de vista do indivíduo, mas da instituição. Partindo dessa reflexão, os museus constroem sua identidade como fruto do desenvolvimento de suas práticas que são partilhadas mutuamente entre as comunidades que dele fazem parte.

---

<sup>15</sup> Esse profissional pode assumir tipologias diferentes de acordo a linhas de educativas em que se encontram sendo nominados como educadores, monitores, condutores, animadores, mediadores, etc.

Ademais, a compreensão das relações dentro das equipes educativas de um museu de ciências, as quais ocupam diferentes posições e papéis oferece uma compreensão ampliada do que se chama educação em museus.

Ao entender como a identidade é compartilhada ou não nas equipes educativas do museu em estudo, pode-se analisar como elas se organizam para pensar as atividades educativas naquela instituição. E ainda, ao analisar as relações que se estabelecem nessas esferas (educativas) espera-se identificar as inúmeras competências, que variam entre aquelas onde há maior homogeneidade de práticas, e outras onde a diversidade prevalece. Observar essas diferenças ajuda a entender como se constrói a identidade dos indivíduos dentro de uma equipe educativa de um museu.

Desse modo, perguntar-se sobre como os profissionais se vêem a si mesmos e entre si e como são vistos pela instituição, que aspectos importantes um educador apresenta para compor sua identidade, quais competências são reificadas no processo de se construir uma identidade, são algumas direções de pesquisa pouco exploradas no universo dos museus.

Sob esse olhar, é possível levantar a hipótese de que nos museus são formadas comunidades de práticas, com práticas peculiares que podem, a partir de um dado momento, serem compartilhadas.

Além da ideia de identidade, entender a prática como parte da negociação de significados por meio da participação dos educadores é uma maneira de se entender como se constitui a aprendizagem nos museus no que se refere a sua dimensão educacional.

As práticas produzidas ou adotadas pelos educadores nos oferecem um indicativo de quais pressupostos balizam as atividades educativas concebidas por eles. Nesse processo de definição dos repertórios é necessário estarem engajados mutuamente. Podemos investigar, nessa linha, se há um objetivo comum negociado entre todos e o que determina que um grupo de pessoas pensando a educação em um museu tenha um objetivo comum e a responsabilidade frente a esse objetivo. O que de fato, influencia a coesão da equipe? Eles partilham de alguma responsabilização em comum?

O contexto no qual o trabalho dos educadores é conduzido também é importante para compreender como eles se engajam ou não em suas práticas. De acordo com SCHOMMER (2005 apud BROWN; DUGUID, 1991), a maneira como se percebe e se interpreta o ambiente pode influenciá-lo mais do que o ambiente influencia a interpretação que a pessoa ou a organização faz do ambiente e de si mesma.

Pelo exposto, nos parece promissora a proposta de análise dos processos de construção de significados nos museus a partir do referencial de comunidades de práticas, já que tais

espaços ao partilhar significados, fazem negociações e constroem identidades (KELLY *et al.*, 2006).

Com esse estudo pretendemos identificar se existe ou não uma comunidade de prática focada na educação em um museu de ciências, e, em caso positivo, caracterizar os possíveis membros que a compõem, além de suas práticas e das formas que participam, se engajam negociam sentidos e estabelecem identidades.

Para tal, iremos analisar os dados coletados segundo as categorias definidas com base na teoria. São elas: *o engajamento mútuo*, *o empreendimento conjunto*, *o repertório partilhado*. Cada uma dessas categorias está descrita em detalhes no capítulo metodológico, mas podem ser compreendidas tomando como base os pontos chave: como os educadores se relacionam, o que identificam como suas competências e atribuições em conjunto e quais elementos fazem parte da prática desse grupo.

Segundo Wenger é necessário, para ser uma comunidade de prática, ter uma história sustentada de engajamento mútuo, negociar uns com os outros o que fazem lá, como devem se comportar, suas relações com a instituição, os significados dos artefatos que usam, o desenvolvimento de rotinas e de artefatos locais para suportar o trabalho juntos.

Entendemos que a perspectiva das comunidades de prática seja uma possibilidade rica para a compreensão das relações dentro das equipes educativas de um museu de ciências, nas quais os indivíduos ocupam diferentes posições e exercem papéis distintos, influenciando, determinando e construindo o que conhecemos por educação em museus.

Outro aspecto importante que se pretende apontar nesse estudo é a conexão entre o trabalho do educador e a sua relação com a instituição. Considera-se imprescindível reconhecer o papel social do museu no seu contexto sociocultural e perceber que muitas das práticas conduzidas nesses espaços são determinadas pelas instituições e por atores externos, que na interação, acabam por influenciá-las, pressioná-las e até mudá-las. As inúmeras pressões externas por financiamento, inclusão de públicos, adaptabilidade a públicos especiais, etc., por exemplo, vêm alterando a dinâmica de funcionamento de muitos museus, levando-os muitas vezes a tomar decisões que acabam por modificar sua estrutura e, conseqüentemente alterar suas práticas (KELLY *et al.* 2006; MARTINS, 2011).

Esperamos que as discussões a serem levantadas na análise desta pesquisa promovam a reflexão acerca da intrincada rede de relações que se estabelece dentro do setor educativo dos museus e da maneira como os educadores constroem suas práticas e aprendem coletivamente nesses espaços.

### 3. METODOLOGIA DE PESQUISA

O foco desta pesquisa é o estudo sobre a prática educativa em um museu de ciências naturais, o Museu Paraense Emílio Goeldi. Pretende-se ampliar a discussão acerca da educação em museus adotando como premissa inicial que a prática educativa constituída dentro dos seus setores educativos é constituída coletivamente.

Alguns esclarecimentos sobre o caminho metodológico e teórico que essa tese adotou fazem-se necessários, pois inicialmente buscávamos compreender como os setores educativos dos museus de ciências concebem e desenvolvem as suas atividades voltadas ao tema biodiversidade. No entanto, ao final engendrou-se um percurso mais amplo, voltando-se o olhar ao funcionamento dessas equipes de maneira geral, sem focar atenção a um tema específico como a biodiversidade.

As razões que levaram a essas escolhas relacionaram-se ao próprio referencial teórico assumido que entende determinados grupos de aprendizes como comunidades de prática. Dentro desse conceito, que será amplamente discutido nas seções seguintes, a prática e a participação dos membros nessas comunidades constroem simultaneamente uma significação e uma importância relativas ao que cada membro faz. Constroem igualmente uma identidade partilhada entre todos, porém não de forma homogênea.

A implicação direta nessa mudança de direção foi a reorganização dos capítulos da tese por meio de uma abordagem que engloba e aprofunda as relações dentro da equipe educativa do museu de ciências estudado.

Não foi intenção perscrutar indefinidamente se podemos ou não determinar a existência de uma comunidade de prática dentro do museu estudado, mas sim entender como a equipe educativa se organiza em seu cotidiano de trabalho dentro de uma instituição centenária de pesquisa, ensino e divulgação localizada na região amazônica.

Esperamos que essa análise descritiva sobre o funcionamento de um setor educativo possa ser útil tanto para as pesquisas na área de educação em museus como para a prática das equipes educativas e demais setores envolvidos.

Para alcançar os objetivos descritos anteriormente foi selecionado o Museu Paraense Emílio Goeldi, localizado em Belém, Pará, uma instituição de pesquisa e de divulgação ligada ao Ministério de Ciência e Tecnologia/MCT. Um dos critérios de seleção foi a presença de um setor educativo organizado e que realizasse ações educativas e exposições de maneira sistemática, e que abarcassem o tema voltado à biodiversidade, já que era nossa intenção inicial tratar especificamente disso.



A elaboração desse estudo fundamentou-se nas premissas que regem as pesquisas qualitativas em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ALVES-MAZZOTTI, 1988; GIL, 2006; GUNTHER, 2006). O debate em torno do uso do método qualitativo para estudos voltados a educação em museus é recorrente na bibliografia e apontam a mudança que se deu na área com a incorporação de metodologias qualitativas em suas pesquisas, anteriormente dominadas por análises quantitativas (HOPPER-GREENHILL, 1994; MARANDINO, 2006; MARANDINO *et al.*, 2009; MARTINS, 2011).

Diamond (1999) em seu *Practical Evaluation Guide – Tools for Museum & Other Informal Educational Settings*, apresenta e analisa as pesquisas quantitativas e qualitativas realizadas em museus e demais espaços não-formais de educação, apontando a natureza e os usos de cada uma delas. Para a autora, a pesquisa qualitativa proporciona uma compreensão maior do que a mera generalização dos dados e, portanto é mais bem aplicada aos estudos de fenômenos complexos, difíceis de serem encaixados em categorias discretas. Por outro lado, a análise quantitativa facilita a identificação de padrões numéricos nos dados, tendo como principal vantagem a generalização. E, portanto, para Diamond (1999) ambas são necessárias aos estudos em museus que deverão ser usadas de acordo à necessidade e ao objetivo de cada estudo.

Boa parte da pesquisa em educação museal está situada como estudo de público no qual estão incluídas a avaliação e a investigação, realizadas por meio de instrumentos diversos como: entrevistas, observações, grupos focais e questionários. O principal objetivo desses estudos é auxiliar na tomada de decisões, na melhoria da relação com o público, além de prover indicações sobre o que os visitantes pensam e como eles se comportam no museu (RUIZ, 2005; STUDART *et al.*, 2003).

Temas relacionados ao perfil do público, seu comportamento e interações sociais no espaço, e aprendizagem são considerados nessa gama de estudos de público (STUDART *et al.*, 2003).

Para Hooper-Greenhill (1994) os estudos educacionais em museus devem considerar para além dos aspectos quantitativos pautados exclusivamente em conteúdos apreendidos. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa deve priorizar a visão sobre diversos públicos como agentes sociais, atuantes e com identidades diferentes. Ela levanta ainda que a análise das expectativas e das percepções dos diferentes públicos é importante para acessar as suas necessidades reais na interface com a instituição.

É a partir de tal compreensão sobre a educação em museus que essa pesquisa construiu sua base metodológica, na qual o processo de estabelecimento e construção das práticas educativas é o vértice central de análise.

Com a finalidade de tornar claro e de fácil entendimento, será apresentado a seguir a metodologia relacionada a cada objetivo em forma de tópicos, que serão pormenorizados a seguir.

1. Identificação da(s) comunidade(s) de prática educativa: para entender como o conceito se apresenta na instituição estudada e como se organiza o setor educativo do Museu Goeldi foram conduzidas entrevistas com as equipes responsáveis pelo programa educativo e com alguns pesquisadores que desenvolviam pesquisas em biodiversidade, tema originalmente associado a essa tese.
2. Conexões entre a equipe educativa e a instituição: com a intenção de melhor compreender como os educadores se relacionam entre si e com o Goeldi foram levantados dados a partir de documentos oficiais, observações de campo sobre a constituição atual das equipes, conversas informais com atores chaves, e um diário de pesquisa onde todas essas informações relevantes foram registradas.
3. Observação de uma ação educativa, a trilha vermelha: para avaliar como a prática educativa se apresenta em ação selecionada, foram realizadas observações in locu dos elementos presentes na trilha e a análise de material de apoio (folders, material explicativo, etc.).

### 3.1 INSTRUMENTOS DE COLETA

#### 3.1.1 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas com os educadores responsáveis pelos programas educativos da instituição, a saber, a Coordenação de Museologia (CMU), o Serviço de Educação e Extensão Cultural (SEC) e o Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque (NUVOP). Alguns pesquisadores do museu que se vinculavam diretamente ao tema da biodiversidade foram também entrevistados por responderem ao foco pregresso desse estudo. No entanto, para fins de análise as entrevistas desse grupo de sujeitos só foram incluídas para reforçar aspectos relativos ao funcionamento instituição, ou em casos em que se reportavam diretamente ao setor educativo do Museu Goeldi.

A escolha dos sujeitos esteve relacionada com a finalidade dessa pesquisa, *conhecer o processo de produção das ações educativas, as políticas institucionais voltadas para a área de educação, a relação com os temas pesquisados pelo Goeldi, além da demanda dos diferentes públicos e a relação do museu com a escola*. Esse conjunto de informações permitiu construir uma visão das práticas associadas aos educadores e sua relação com a instituição, afinando-se dessa maneira a teoria de comunidades de prática, a qual entende que determinados grupos ao engajarem-se numa prática comum a todos em resposta a um contexto que partilham, irão desenvolver habilidades e competências capazes de promover a aprendizagem coletiva.

Para as entrevistas foi elaborado um roteiro semi-estruturado que permitisse ao entrevistado se sentir à vontade para tratar do tema proposto e fornecesse as informações necessárias e desejadas ao trabalho, com o cuidado de se evitar grandes desvios dos respondentes (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

Anterior à execução das entrevistas foi aplicado um pré-teste do instrumento com uma pesquisadora/educadora de uma instituição museal com características semelhantes ao Museu Paraense Emílio Goeldi para que fossem feitos os ajustes necessários antes de seu uso final. Após esse passo, se delineou o instrumento final, que inclui dados socioeconômicos e históricos, escolha da carreira, relações com os pares, caracterização da ação educativa, atuação na área temática da ação estudada e, uma autodescrição pessoal de como o entrevistado se vê. Tópico esse preparado com a intenção de auxiliar na definição da identidade de cada um em relação à instituição.

Para a escolha do grupo dos educadores considerou-se aqueles que estavam à frente dos programas educativos mantidos na instituição representados pelos CMU, SEC e NUVOP. A definição dos pesquisadores para as entrevistas baseou-se na indicação de um dos educadores escolhidos, tendo como critério básico a participação dos mesmos em atividades educativas centradas no tema da biodiversidade.

Durante um período de vinte dias consecutivos, em março de 2011, a pesquisadora entrevistou os quatro educadores responsáveis pelos programas educativos descritos, e três pesquisadores da área da ecologia, todos com vínculo permanente na instituição. Foram realizados encontros prévios com cada sujeito, onde a pesquisadora apresentou o projeto e seus objetivos principais. As negociações para a entrevista foram feitas no decorrer do ano de 2010, e cada um dos entrevistados assinou um termo de consentimento autorizando a tomada dos dados e sua divulgação para fins de pesquisa, publicação e apresentação em eventos científicos.

As entrevistas tiveram em média uma hora e meia e foram realizadas em um único dia. Todo o material foi gravado em um aparelho digital seguido da transcrição integral e da preparação para posterior análise.

### 3.1.2 Observações e notas de campo

Outra fonte importante de pesquisa se constituiu da observação direta da estrutura das equipes entrevistadas (ambiente de trabalho e suas condições, espaços utilizados para atividades, constituição das equipes, rotinas, etc.) do acompanhamento de uma ação educativa, de visitas às coordenações educativas e de comunicação, à coleção didática e às bibliotecas além de conversas informais com os participantes e outros membros do museu.

Esses dados foram anotados e sistematizados *a posteriori*, assim como as impressões de cada dado empírico e as relações que foram surgindo entre as perguntas de pesquisa e a coleta de dados. Desse modo, as conversas prévias com a equipe a ser pesquisada, a vivência diária na instituição, o perfil dos visitantes, a estrutura física e a disposição dos prédios, a organização da monitoria, a preparação da atividade de visita, e os detalhes fornecidos pelos educadores sobre a ação educativa escolhida para ser registrada, compuseram um quadro geral do contexto daquela instituição e sua relação com esse estudo.

Além do registro sobre a estrutura da instituição, as relações entre a pesquisa, a educação e a comunicação no museu foram amplamente observadas e em alguma medida descritas no diário. As anotações também estiveram impregnadas de sensações e sentimentos provocados durante a permanência na instituição, como a calorosa recepção por parte de toda equipe do educativo e a boa disposição em atender aos pedidos da pesquisadora.

Do ponto de vista da pesquisa qualitativa, o registro de observações sejam elas direcionadas aos sujeitos, à instituição pesquisada ou ainda à relação entre ambas, pode subsidiar a análise futura e o momento da definição das categorias de análise. As apreciações e os sentimentos do pesquisador em relação aos dados observados também podem ser úteis no momento de se confrontar com a análise (LUDKE; ANDRÉ, 1986; TAYLOR; BOGDAN, 1997; ERICKSON, 2012). Ademais, ao descrever uma cena ou impressão vivida num determinado momento o pesquisador consegue capturar com maior precisão o contexto no qual aconteceu, contrapondo-o muitas vezes com os dados coletados. E, dessa forma constrói um panorama ampliado do seu objeto de estudo.

Grande parte das anotações feitas durante o processo de coleta de dados para essa tese foi sobre as impressões do ambiente de trabalho dos educadores, a maneira como eles se

organizavam no espaço físico, os relacionamentos que mantinham entre si e com os pesquisadores e a inserção desse profissional na instituição. Esse conjunto de notas subsidiou a construção das categorias de análise, já que muitos dos seus descritivos se originaram das perguntas e das impressões que a pesquisadora teve durante o procedimento de coleta e observação. E ainda, contribuíram para compreender o funcionamento das equipes educativas dentro do museu.

### 3.1.3 Observação de uma atividade educativa: a trilha vermelha

Com a intenção de observar a prática desenvolvida pelo setor educativo do Museu Goeldi, foi observada uma ação educativa, a trilha vermelha, coordenada pelo Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque, o NUVOP. A ação educativa é um reflexo de como a instituição se organiza para divulgar um tema em geral vindo da ciência, como é o caso da biodiversidade (Quadros, 2008).

O principal objetivo educacional da trilha é apresentar aos visitantes algumas espécies vegetais e animais ameaçados de extinção presentes dentro do Parque Zoobotânico (SILVA, mimeografado<sup>16</sup>). Essa ideia nasceu a partir da discussão promovida por cientistas ligados ao Museu Goeldi, órgãos públicos e a ONG *Conservation International* que em 2006 lançaram a lista vermelha<sup>17</sup> de espécies ameaçadas de extinção presentes no estado do Pará (SILVA, QUADROS, BASTOS, 2011, informação pessoal<sup>18</sup>).

As espécies arbóreas e os animais<sup>19</sup> contemplados nessa ação apresentam características marcantes, como o uso medicinal e o seu papel ecológico no ambiente. Cada árvore ou recinto (no caso dos animais) são identificados por uma tarja vermelha e ao longo de todo percurso, setas vermelhas indicam a direção correta a tomar.

O monitor<sup>20</sup> que acompanha os visitantes durante toda a atividade, ao encontrar uma espécie em extinção apresenta alguns usos e características de cada exemplar, além de curiosidades (Quadros, 2008). A atividade monitorada, oferecida exclusivamente a públicos agendados, leva aproximadamente 30 minutos e as espécies envolvidas podem variar de

<sup>16</sup> Documento em forma de relatório, SILVA, 2011, não publicado.

<sup>17</sup> A *red list* ou lista vermelha é um inventário de espécies ameaçadas que têm em geral, implicações diretas sobre políticas em conservação e biodiversidade, e, portanto na opinião das educadoras carregam um imenso potencial para ser trabalhado numa ação educativa.

<sup>18</sup> Informação fornecida na época da coleta de dados, em março de 2011 por Silva; Quadros e Bastos.

<sup>19</sup> Inicialmente a ação focava nas árvores de pau-brasil, mogno e castanheira e nos animais gavião real, anta, onça pintada e urubu rei.

<sup>20</sup> Perfil da monitoria: estudantes do ensino fundamental e médio de escolas públicas de Belém, na faixa etária de 12 a 17 anos. Estes adolescentes são bolsistas do Projeto PIBIC Jr. gerenciado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Pará/FAPESPA e coordenados pelas educadoras do Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque/NUVOP.

acordo com cada visita e com as condições da trilha já que o Parque vem passando por profundas reformas que interditaram o acesso a algumas áreas de uso.

Ao final do trajeto, os visitantes são levados a uma tenda, “o espaço da descoberta” onde são apresentados frutos, sementes, produtos, artesanatos e cosméticos feitos das espécies tratadas durante a visita, além de um exemplar de cutia taxidermizado. É um momento no qual é permitido tocar nos objetos, provar das castanhas e tirar dúvidas com os monitores.

Para auxiliar o visitante, foi produzido um folder explicativo para uma visita autoguiada, porém não chegou a ser impresso, em anexo a versão preliminar desse material (ANEXO A).

A trilha foi observada e registrada em áudio-filmagem durante uma visita monitorada a um grupo escolar de ensino fundamental II.

#### 3.1.4 Análise documental

A leitura de documentos oficiais e públicos na perspectiva da pesquisa qualitativa é fundamental à compreensão não apenas do seu conteúdo, mas também do perfil de quem os produziu e o contexto no qual foram gerados (TAYLOR; BOGDAN, 1997). Ao olhar um material oficial pode-se depreender dele inúmeras conclusões relacionadas a cada pergunta de pesquisa, como por exemplo, no caso dessa tese, ao analisar o regimento interno do Museu Goeldi, pode-se comparar a estrutura oficial do setor educativo e aquela que acontece de fato na prática.

Nesse estudo, entender as normas estabelecidas oficialmente em documentos serve-nos de base para discutir como a equipe educativa negocia esses significados no seu dia a dia, e como estabelecem as relações dentro da instituição.

Inúmeros documentos relacionados à área educativa e a organização institucional do Museu Goeldi foram levantados. No entanto, não há um documento “orientador” que sistematize o trabalho do setor educativo, e nem mesmo as suas atividades. Foi necessário falar diretamente com cada um dos responsáveis pelos programas educativos para conhecer suas ações e projetos. No portal eletrônico institucional, por exemplo, não há uma área exclusiva dedicada à educação, onde seja possível encontrar todas as ações educativas desenvolvidas pelo Goeldi. As informações estão isoladas, e a única área onde concentra

algumas dessas informações é o portal chamado Escola Virtual de Assuntos Amazônicos<sup>21</sup> já desatualizado.

Durante o período de coleta de dados, não foi possível pesquisar as fontes primárias mantidas nas bibliotecas “Domingos Soares Ferreira Penna” e a de ciências “Clara Maria Galvão”, pois as mesmas estavam fechadas à pesquisa e à consulta por conta das reformas dos prédios.

Por conseguinte, as principais fontes de pesquisa documental se concentraram no banco de dados disponível no *site* do museu, bem como em folders, textos produzidos pelos educadores, relatórios, materiais de divulgação, visita a coleção didática de ciências que inclui animais taxidermizados, rochas e alguns objetos etnográficos e os jogos produzidos pelo Clube do Pesquisador Mirim, um dos programas desenvolvidos pelo setor educativo do Museu Goeldi.

## 3.2 SUJEITOS DE PESQUISA

### 3.2.1 Equipe educativa

Assumir que a educação conduzida no museu pode ser interpretada como uma prática construída a partir de comunidades de práticas e identificar esses grupos dentro da instituição são a hipótese desse trabalho. O referencial teórico adotado defende que as comunidades de prática são compostas de pessoas que partilham significados, identidade e uma prática comum. E, os saberes negociados na comunidade produzem novos significados e soluções aos problemas vividos, e podem indicar as influências no momento de decidir qual ação educativa representa o pensamento daquele grupo.

Nesse sentido, o grupo formado pelos educadores que compõe o setor educativo do Museu Goeldi, mais especificamente do Parque Zoobotânico foi analisado à luz das comunidades de prática. A partir dessa premissa pretendeu-se identificar um conjunto de critérios, a saber, o conjunto de práticas, o engajamento em um empreendimento conjunto e a

---

<sup>21</sup>“A Escola Virtual de Assuntos Amazônicos - EVA é um site criado pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) com o patrocínio do CNPq. Esta Escola Virtual aproveita o conhecimento científico acumulado pelo Museu Goeldi em 138 anos de pesquisas sobre a Amazônia, de forma dinâmica e diversificada, com informações fornecidas pelas equipes consolidadas de pesquisa, informação, comunicação e educação. Na EVA, o usuário terá contato com acervos e instrumentos educativos até então pouco acessíveis, ou inacessíveis aos usuários da Internet. O nosso público alvo especial são professores e estudantes que desejam consultar uma fonte confiável de conhecimentos sobre a região amazônica”. Disponível em <http://www.museu-goeldi.br/eva/oqueva.html>.

negociação de significados como indicativos de uma comunidade de prática, detalhadamente descritos no capítulo subsequente.

Todo o plano de trabalho e o desenvolvimento da coleta de dados foram acompanhados pelo coordenador de Comunicação e Extensão (CCE) do Goeldi, Nelson Sanjad, que se ocupou inicialmente de apresentar a proposta de trabalho aos futuros sujeitos dessa pesquisa e facilitar o amplo acesso da pesquisadora nas dependências do Parque Zoobotânico, bem como contatar os pesquisadores do campus de pesquisa.

Na análise foram incluídas as quatro (4) pessoas ligadas diretamente aos programas educativos, representando as três grandes linhas de atuação: a preparação de exposições de responsabilidade da Coordenação em Museologia (CMU); os programas de formação científica a alunos da rede pública de ensino e as atividades ao público espontâneo, ligado ao Serviço de Educação e Extensão Cultural (SEC) e; as visitas monitoradas e a programação escolar de competência do Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque (NUVOP).

A descrição dos perfis, a ocupação e o tempo de serviço dos educadores do Goeldi foram sumarizados em tópicos:

1. Rodolfo: coordenador do CMU, biólogo com doutorado em Zoologia, ocupa o cargo de pesquisador desde 2000;
2. Roberto: coordenador do SEC, biólogo, funcionário nível técnico nível III, educador há mais de 20 anos;
3. Laura: coordenadora do NUVOP, pedagoga, mestre em educação em museus, tecnologista sênior, atua no Goeldi desde os anos de 1980;
4. Joana: educadora do NUVOP, turismóloga, especialização em turismo, nível técnico nível III faz parte do educativo há mais de 15 anos.

Todos os educadores são efetivos do Museu, a maioria há mais de quinze anos, e ocupam cargos de nível técnico (exceto um), pois o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), órgão ao qual o Museu Goeldi está vinculado, não tem plano de carreira para educadores. As entrevistas foram conduzidas individualmente e a manutenção do anonimato da identidade de cada sujeito foi acordada entre as partes, portanto iremos nos referir a eles por pseudônimos criados para esse fim.

Os dados das entrevistas com os pesquisadores não foram analisados, e, portanto a descrição dos sujeitos se faz desnecessária.



### 3.3 Universo da pesquisa: O MUSEU EMÍLIO GOELDI

A instituição estudada nessa pesquisa é o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) em Belém, Pará, escolhido dentre vários museus de ciências do país por apresentar na sua missão e em seus objetivos institucionais o foco na produção e na divulgação da ciência.

O Goeldi tem por missão<sup>22</sup>:

Produzir e difundir conhecimentos e acervos sobre sistemas naturais e socioculturais relacionados à Amazônia.

Catalogar e analisar a diversidade biológica e sociocultural da Amazônia, tornando-a de conhecimento público, contribuindo para a formação da memória cultural e para o desenvolvimento regional, é o papel do Museu Paraense Emílio Goeldi.

E seus objetivos institucionais

1. Desenvolver pesquisas sobre a diversidade dos sistemas naturais e culturais da Amazônia;
2. Conservar, ampliar e atualizar os acervos científicos da Amazônia;
3. Disseminar informações sobre a Amazônia através de ações de educação, comunicação científica e museologia;
4. Formar recursos humanos qualificados para pesquisa;
5. Subsidiar a formulação de políticas públicas, com base em informações científicas.

De acordo ao Ministério de Ciência e Tecnologia, órgão ao qual o Museu Goeldi se vincula, postula ainda a **visão de futuro** para a instituição: “Ser um centro de excelência em pesquisa e comunicação científica em suas áreas de atuação, com interações eficazes com a sociedade, e referência para a formulação de políticas públicas para a Amazônia<sup>23</sup>”.

Além da missão e objetivos afinados a divulgação científica, outro critério de escolha desta instituição para a esta investigação foi a presença de corpo técnico que produz conhecimento nessa área e de equipe educativa que fizesse entre outras coisas, a divulgação dessa produção por meio de suas ações, atividades e projetos.

O museu paraense Emílio Goeldi é uma instituição de ensino e pesquisa, fundada em 1866, por um grupo de homens ilustrados, a Associação *Philomatica*, no auge das expedições naturalistas à Amazônia que marcaram todo o século XIX. Seu principal articulador foi

<sup>22</sup> Missão e objetivos institucionais MPEG: [www.museu-goeldi.br/institucional/i\\_missao.htm](http://www.museu-goeldi.br/institucional/i_missao.htm)

<sup>23</sup> [www.museu-goeldi.br/institucional/i\\_missao.htm](http://www.museu-goeldi.br/institucional/i_missao.htm)

Domingos Soares Ferreira Pena<sup>24</sup> e sua intenção era instalar na capital da província, um museu de história natural e de artefatos indígenas, uma biblioteca especializada nesses assuntos e o *estabelecimento de instrução popular*, como então se dizia, com *lições* (aulas) e *preleções* (palestras) regulares ao público (LOPES, 1997; SANJAD, 2008a:141).

Em 1871 a instituição passa a ser administrada pelo governo da Província do Grão-Pará, porém durante todo o Império, o Museu Paraense teve seu funcionamento afetado por discussões infrutíferas relacionadas à conveniência ou não de financiá-lo, levadas por políticos desinteressados em ciência. A extinção do museu chegou a acontecer em 1889, mas a Proclamação da República inibiu sua liquidação e a dispersão do seu acervo (SANJAD, 2008a).

A partir dessa nova era, se instauram no poder políticos da região notadamente de visão positivista que implementam a reforma do Museu Paraense em um “conjunto de ações destinadas a *reformatar o povo*, considerado ignorante e incivilizado” (SANJAD, 2008a:142).

Essa proposta, segundo nos alerta Sanjad (idem, 2008 a), parece à primeira vista de viés autoritário, mas trouxe ao museu a herança de “novos espaços de sociabilidade e instituições atualmente valorizadas pelas ações educativas e por conservar o patrimônio cultural”. Sua reinstalação ocorreu em 1891, sob a responsabilidade do então Secretário da Instrução Pública, José Veríssimo.

Mas é somente após a contratação do zoólogo suíço Emil August Goldi (1859-1917) ou simplesmente Emílio Goeldi, pelo então governador Lauro Sodré que o museu torna-se uma instituição de pesquisa de referência regional e mundial. Goeldi foi o responsável pela reforma e reestruturação do museu, que é reinaugurado em 1894 com recorde de público visitante (SANJAD, 2006, 2008).

Durante esse período, a exportação do látex elevou a arrecadação do Estado e trouxe subsídios ao investimento em infraestrutura urbana e na educação o que se tornou extremamente profícuo ao Museu. Com Goeldi à sua frente, várias realizações foram possíveis: a construção de uma nova sede, incluindo um horto botânico e um jardim zoológico, ou seja, um Parque Zoobotânico, a contratação de uma equipe de cientistas de diversas áreas, a instalação de laboratórios, a organização de expedições de pesquisa e a publicação de livros e periódicos.

---

<sup>24</sup> Domingos Soares Ferreira Pena (1818-1888) nasceu em Minas Gerais, morou no Rio de Janeiro e se mudou para Belém em 1858, onde residiu por 30 anos. Foi nomeado por mais de uma vez secretário de governo da Província do Pará e do Amazonas. Autodidata se dedicou aos estudos de geografia, arqueologia e geologia da Amazônia e atuou como viajante naturalista de 1872 a 1884 vinculado ao Museu Nacional, publicando diversos artigos nos *Arquivos do Museu Nacional*. Foi professor do Liceu Paraense e da Escola Normal de Belém, idealizador do Museu Paraense Emílio Goeldi, no qual foi diretor por duas vezes (de 1871 a 1872, e de 1882 a 1884) (LOPES, 1997:204).

Em 1895 inaugura-se então o Parque Zoobotânico, que reunia um conjunto de monumentos e prédios neoclássicos, chalés suíços, além de espécies animais como as onças, tamanduás, entre outras espécies dispostas em jaulas de ferro feitas na França, tanques e peixes em lagos semelhantes àqueles encontrados na Europa. Foi uma fase extremamente produtiva ao museu que o alavancou definitivamente como um importante espaço vinculado à identidade local. A população de Belém acolheu-o desde o início de sua abertura passando a visitá-lo com frequência e regularidade (SANJAD, 2006; 2008a; 2008b).



Figura 5. Edifício onde Emílio Goeldi instalou o Museu Paraense em 1895, conhecido como *Rocinha* (Acervo MPEG).

Após quatro meses da abertura os índices de visitação no Parque chegaram a 40 mil visitantes, número expressivo para a época (SANJAD, 2006). O enorme sucesso se alongou durante os anos seguintes, atingindo 90 mil pessoas em 1900 e em 1907 a 120 mil, cobrindo cerca de 60% e 70% respectivamente da população urbana de Belém (SANJAD, 2008a).

O reconhecimento e a empatia pelo Museu foram estimulados por Goeldi não só por meio das atrações e das exposições que cobriam temas diversos de arqueologia indígena a fauna amazônica, mas também pelo seu hábito de “apresentar publicamente as descobertas realizadas pelos cientistas do museu, fossem urnas arqueológicas ou novas espécies animais” (SANJAD, 2008b:125).

Ele também organizava conferências públicas sobre os avanços recentes da pesquisa e fazia campanhas públicas no “Boletim do Museu Paraense”, no “Diário Oficial do Estado” e em jornais da capital e do interior, pedindo a doação de animais para o Parque Zoobotânico, o que incrementou o número de espécies e indivíduos do zoológico (idem, 2008 b).

A partir de 1900, o museu adota o nome *Emílio Goeldi* em homenagem ao pesquisador naturalista, que ocupou a direção entre 1894 a 1907.

Entre as realizações principais como diretor estão a organização e a ampliação das coleções científicas e o projeto da implantação do Parque Zoobotânico construído entre 1896 a 1899. As mostras da arqueologia, da etnografia, da entomologia, da mineralogia e geologia, e mais tardar da botânica e da zoologia eram abertas ao público para visitação em dias específicos e tomavam quase todo o prédio da rocinha.

Ainda como gestor aproximadamente em 1900, Goeldi separa as coleções entre “científicas” e da “exposição” inaugurando um marco na divulgação científica desse museu ao apresentar ao grande público em exposições abertas, animais, plantas e objetos etnográficos oriundos de diversas áreas amazônicas. Os objetos expostos passam a receber tratamento diferente daqueles que seriam usados nas pesquisas dos naturalistas da época e iriam compor o acervo das exposições permanentes do museu (SANJAD, 2009).

A preocupação com a instrução pública se dava também por meio de palestras abertas a todos que vinham ao museu nos dias permitidos a visitas (primeiramente as quintas e aos domingos). As jaulas de animais amazônicos, os lagos e o aquário de peixes foram desde o início de seu funcionamento, atrações unânimes entre os visitantes (SANJAD, 2008; 2009).

Goeldi foi um homem afinado à divulgação científica do seu tempo seja por meio das exposições de objetos e peças científicas, pela inclusão de animais amazônicos no espaço urbano ou ainda por iniciar a publicação científica Boletim do Museu Paraense de História Natural e Etnografia, uma revista que se tornou referência internacional sobre a Amazônia e a ciência que se realizava no país. Além disso, o pesquisador tinha em seu caráter o desejo de conhecer a fundo os povos indígenas e divulgar seus conhecimentos ao grande público, publicando em revistas voltadas a esses fins ou organizando obras nesse formato.

A era Goeldi marcou profundamente as equipes que o sucederam, e, ainda hoje esse legado circunscrito na divulgação científica e no apelo ao desenvolvimento das coleções está presente no museu como um todo. Inúmeras são as ações voltadas à comunicação pública da ciência em sua maioria concentrada no Parque Zoobotânico. Atualmente o parque ocupa uma área de 5,4 hectares e reúne um expressivo conjunto de monumentos e prédios históricos, além de centenas de espécies animais e vegetais. Com uma visitação anual estimada em 200 mil visitantes<sup>25</sup>, o Parque abriga os espaços do Aquário Jacques Huber, o mais antigo do Brasil (1911) atualmente em reforma; o Pavilhão Domingos Soares Ferreira Penna (1879), conhecido como Rocinha, onde são mantidas exposições temporárias e de longa duração; o Centro de Exposições Eduardo Galvão e a Biblioteca de Ciências Clara Maria Galvão

---

<sup>25</sup> [www.museu-goeldi.br/institucional/i\\_parque.htm](http://www.museu-goeldi.br/institucional/i_parque.htm)

(1899). Cada um desses locais descritos pode ser visitado e se encontra disperso ao longo do Parque, interconectados por trilhas de acesso a pé.



Figura 6. Vista aérea do Parque Zoobotânico do Museu Emílio Goeldi (Acervo MPEG).

Os prédios da diretoria, da Coordenação de Comunicação e Extensão, da Administração, da Museologia, da Assessoria de Comunicação Social e a Editora também se concentram no Parque.



Figura 7. Prédio Rocinha, imagem de 2010 (Acervo MPEG).

A partir dos anos de 1980 as Coordenações de Pesquisa e Pós-Graduação bem como as suas coleções científicas foram realocadas ao Campus de Pesquisa em outra sede física no município de Belém. O acervo das coleções soma mais de 4,5 milhões de itens tombados, constituindo-se em uma das mais relevantes fontes de informação para estudos da biodiversidade e das sociedades humanas da Amazônia. Existem 20 coleções nas áreas de botânica, zoologia, arqueologia, etnografia, linguística, paleontologia, material genético,

minerais e rochas, além de grande acervo bibliográfico e arquivístico. Parte das coleções de arqueologia e etnografia é tombada como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional<sup>26</sup>. O Museu Goeldi ainda mantém em outra área a Estação Científica Ferreira Penna, localizada na Floresta Nacional de Caxiuanã, Pará, inaugurada em 1993.

O Parque Zoobotânico ainda em reforma na época em se realizou essa pesquisa, iniciou em 2006 um programa de revitalização que contou com a adesão de instituições públicas municipais, estaduais e federais, bem como de empresas privadas. O projeto se pautou em estudos, consultorias, pesquisa de opinião e levantamento de dados junto à Ouvidoria, e consiste prioritariamente na modernização da infraestrutura do parque, na restauração de seus prédios e monumentos, na construção de novos espaços expositivos, na adequação de ambientes e no manejo do uso público de suas instalações (SANJAD, 2008 b).

Segundo esse programa a preocupação central foi redefinir usos e funções desse espaço tendo em vista não apenas a infraestrutura necessária ao seu adequado funcionamento, mas também as expectativas e demandas do público visitante (idem, 2008 b).

A revitalização<sup>27</sup> total do Parque ainda está em curso e na época da coleta dos dados dessa tese em 2011, havia áreas interditadas ou em reforma, como o fechamento do aquário, término da restauração da Rocinha<sup>28</sup> e a construção do novo prédio para as exposições. Essa nova conformação incitou uma verdadeira comoção na população da cidade que constantemente torna público seu descontentamento com as condições dos animais e do espaço como um todo (SANJAD; QUADROS, comunicação pessoal<sup>29</sup>). Este fato reforça o interesse e o reconhecimento dos moradores de Belém em relação ao Museu Goeldi.

### 3.3.1 O Serviço de Educação do Museu Paraense Emílio Goeldi

O Serviço de Educação e Extensão Cultural (SEC) é responsável por planejar e executar os programas educativos do Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG) com o intuito de socializar sua produção científica. O SEC é subordinado à Coordenação de Museologia (CMU)<sup>30</sup> estância segundo portaria responsável por todas as atividades educativas e de

<sup>26</sup> [http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/63195/MPEG\\_\\_\\_Museu\\_Paraense\\_Emilio\\_Goeldi.html](http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/63195/MPEG___Museu_Paraense_Emilio_Goeldi.html)

<sup>27</sup> Projeto de revitalização do Parque para detalhamento maior consultar: <http://marte.museu-goeldi.br/revitalizacaoopzb/>.

<sup>28</sup> No ano de 2012 uma parte do prédio da Rocinha foi reocupada pelo Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque (NUVOP), a outra parte é disponibilizada às exposições temporárias e outras ações educativas.

<sup>29</sup> Comunicação pessoal direta de Sanjad; Quadros, 2011.

<sup>30</sup> A Divisão de Museologia do MPEG foi criada em 1982, “visando à maior participação na comunidade nos seus programas e atividades, em consonância com os departamentos técnicos-científicos, desenvolvendo diretrizes de ação e de incremento que possibilitaram ao público

comunicação (MCT, 2006). Sob a coordenação do SEC estão diversos programas educativos, muitos deles centrados na formação científica, entre os quais se destaca o Clube do Pesquisador Mirim.

Abaixo a apresentação do organograma<sup>31</sup> geral do Museu Goeldi, reconhecido como um Instituto de Pesquisa vinculado Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT).

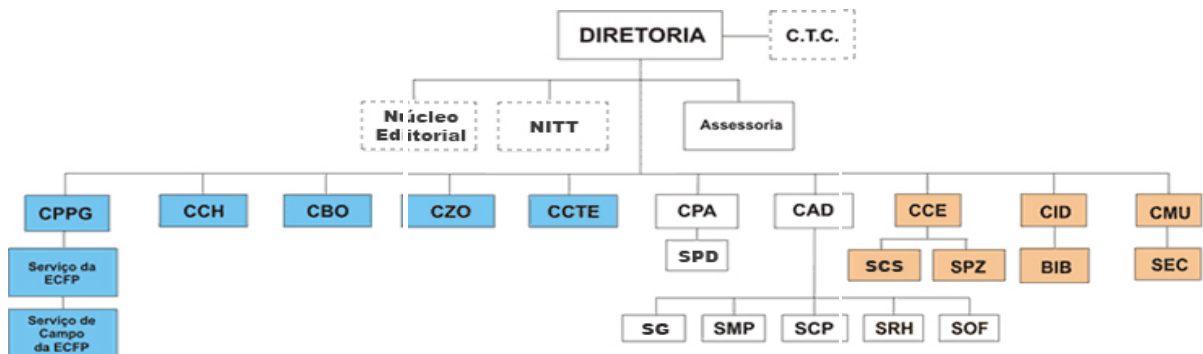


Figura 8. Organograma do Museu Paraense Emílio Goeldi

Extraído de: [http://www.museu-goeldi.br/institucional/i\\_organograma.htm](http://www.museu-goeldi.br/institucional/i_organograma.htm)

CTC: Conselho Técnico Científico

NITT: Núcleo de Inovação e Transferência de Tecnologia.

Os quadros em **azul** representam as coordenadorias lotadas no *campus de pesquisa*: Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG), Coordenação de Zoologia (CZO), Coordenação de Botânica (CBO), Coordenação de Ciências da Terra e Ecologia (CCTE), Coordenação de Ciências Humanas (CCH).

Os quadros em **laranja** são as coordenadorias das áreas de comunicação e educação, lotadas no *Parque Zoobotânico*: a de Comunicação e Extensão (CCE) responsável pelos Serviços do Parque Zoobotânico (SCS, SPZ) e a Coordenadoria de Museologia (CMU) à frente do Serviço de Educação e Extensão Cultural (SEC) ambos relacionados aos programas educativos do Goeldi. Abaixo, apresentamos as coordenações que atuam diretamente com o setor educativo, sua hierarquia e os núcleos associados a elas.

o conhecimento dos trabalhos realizados no campo da ciência, da educação e da cultura". <http://helenaquadros.blogspot.com.br/> Acesso em janeiro de 2013.

<sup>31</sup> Extraído de [www.museu-goeldi.br/institucional/i\\_organograma\\_2.htm](http://www.museu-goeldi.br/institucional/i_organograma_2.htm)

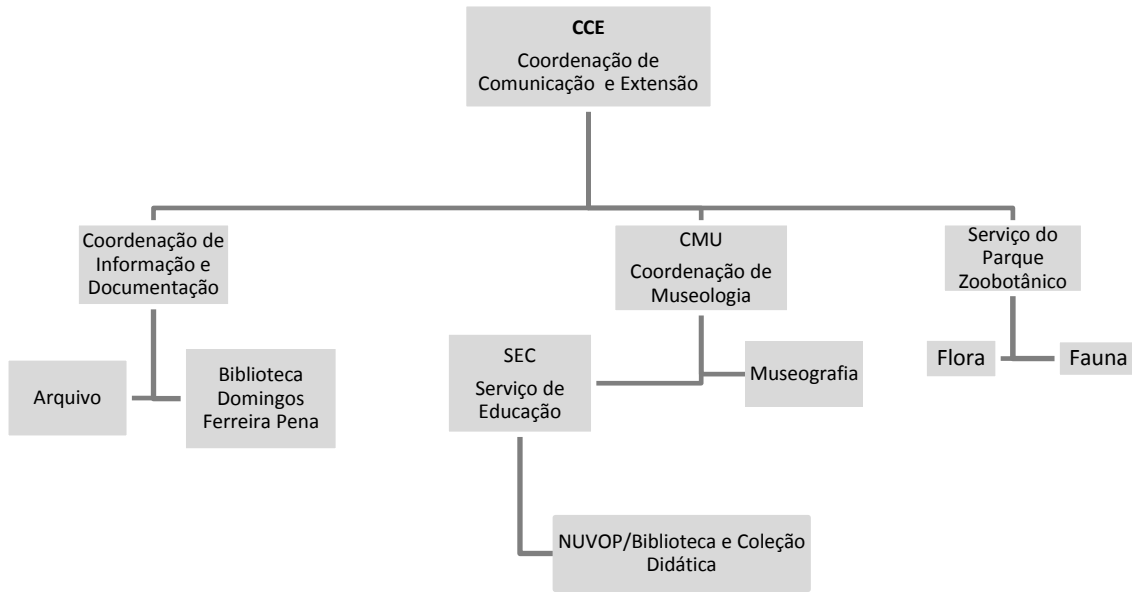


Figura 9. Organograma das Coordenações de Educação e Comunicação

Adaptado de: <http://www.museu-goeldi.br/institucional>.

As coordenações de Comunicação e Extensão e de Museologia seriam os responsáveis por gerenciar todas as ações de comunicação e educação realizadas pelo Museu Goeldi em todos os níveis. Com a finalidade de esclarecer o papel institucional de cada uma delas, descreveremos a seguir o que consta na portaria nº 803, de 23 de outubro de 2006 que aprova o regimento interno do Museu e define a função de cada estância. Assim, à Coordenação de Comunicação e Extensão (CCE) compete:

Supervisionar, coordenar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelo Serviço do Parque Zoobotânico, Serviço de Comunicação Social em articulação com a Coordenação de Museologia e de Coordenação de Informação e Documentação; assessorar o diretor nos assuntos pertinentes à comunicação de conhecimentos e à divulgação de acervos científicos nas áreas de atuação do MPEG e sobre a Amazônia; propor e supervisionar a execução de programas, projetos e ações relativas à museologia, educação, comunicação, informação, documentação e parque zoobotânico; e presidir e convocar, mensalmente, órgão(s) colegiado(s) que venham a ser criados pelo diretor destinados a deliberação de assuntos pertinentes a Comunicação e Extensão do MPEG.



À Coordenação de Museologia compete (CMU):

I - supervisionar, coordenar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelo Serviço de Educação do MPEG; II - promover e executar pesquisas de caráter museológico e educativo nas áreas de atuação do MPEG; III - realizar ações de comunicação expográfica e educativa nas áreas de interesse do MPEG; IV - elaborar e coordenar o plano anual de exposições do MPEG; V - desenvolver projetos museográficos e expográficos para as exposições montadas pelo MPEG e para os espaços onde a instituição estiver representada; VI - manter as exposições do MPEG em condições adequadas de conservação; VII - gerenciar os espaços expositivos do MPEG; VIII - supervisionar e controlar o acesso do público aos espaços expositivos do MPEG; IX - avaliar e emitir parecer sobre propostas de intervenção nos espaços de acesso público do MPEG; X - atuar em outras atividades que lhe forem cometidas pertinentes à sua área de competência.

Hierarquicamente o Serviço de Educação (SEC) está submetido à CMU, e tem como funções:

I - executar programas educativos de acordo com o nível de interesse específico dos diversos segmentos da população, grau de escolaridade e faixa etária; II - manter e dinamizar a Coleção Didática Emília Sneath e a Biblioteca de Ciências Clara Maria Galvão; III - participar na concepção e execução das ações educativas e de divulgação, de acordo as políticas do MPEG; IV - promover cursos para professores, monitores e estagiários, bem como a produção de material didático; V - organizar a infraestrutura material e de recursos humanos necessários ao planejamento e execução dos programas educacionais e de divulgação, em conjunto; e VI - atuar em outras atividades que lhe forem cometidas pertinentes à sua área de competência.

A coleção didática e a biblioteca são reconhecidas como Núcleos ligados ao SEC e que estariam sob sua ingerência, assim como o Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque, o NUVOP. É uma organização prioritariamente institucional, pois na prática, como poderemos acompanhar ao longo da tese, cada um desses núcleos (aqui chamados de equipes ou grupos) atua de maneira independente em relação ao SEC e à própria CMU.

### 3.3.2 O Parque Zoobotânico

O *Parque Zoobotânico* concentra todas as ações educativas, a visitação espontânea e agendada de responsabilidade do SEC e Núcleos (Biblioteca e Coleção didáticas, NUVOP) e as exposições permanentes e temporárias. O espaço do Parque aberto à visita conta com rico acervo de plantas tropicais nativas e exóticas, composto por cerca de 500 espécies, além de exemplares da fauna local distribuídos em recintos ou aqueles de vida livre.

Dentre as espécies animais existentes no parque muitas estão sob ameaça de extinção, como por exemplo, o gavião real (*Harpia harpyja*), a onça pintada (*Panthera onca*), o urubu-

rei (*Sarcoramphus papa*). Entre as vegetais destacam-se o mogno (*Swietenia macrophylla*), o pau-rosa (*Aninba rosaeodora*) e a castanheira (*Bertholletia excelsa*) todas vulneráveis ao desaparecimento. A vitória-régia (*Victoria amazonica*) e o guajará (*Chrysophyllum excelsum huber*), árvore símbolo do parque figuram entre espécies endêmicas de alto valor biológico.

Inúmeras trilhas dividem o Parque em várias direções e são aproveitadas como atividades educativas como, por exemplo, nas visitas monitoradas de responsabilidade do NUVOP, Núcleo de Visitas Orientadas que oferecem opções de trilhas educativas aos grupos agendados (Mapa do Parque, ANEXO B).

A grande atração são os animais que chamam a atenção do visitante pela proximidade dos recintos, ainda construídos como jaulas, além da fauna livre como as cotias, as preguiças, as garças e os jacus (tipo de ave anda no chão).

O Parque é o elemento chave da prática educativa do Museu Goeldi onde se recebem os escolares, onde se desenvolve o Clube do Pesquisador Mirim, onde está a Biblioteca e a Coleção didática, onde se montam as exposições e se comemoram datas especiais. E, ainda seu espaço se insere como um museu de acervo vivo com os quais os diferentes públicos dialogam. À vista disso, ele é parte também do fazer educativo e integra o contexto no qual os educadores fazem parte.



Figuras 10 e 11. Vista geral do Parque Zoobotânico e detalhe do Espaço Raízes, espaço onde ocorrem oficinas e atividades educativas diversas (L. Monaco).

### 3.4 ANÁLISE

#### 3.4.1 Dando vida às categorias de análise

Com as categorias de análise em mãos, partimos para a aproximação de nossa pergunta de pesquisa que busca entender como se constitui o setor educativo do Museu Paraense Emílio Goeldi tomando como base o recorte teórico das comunidades de prática.

Para tanto foram selecionados os critérios ou descritores que se aproximassem da definição de cada uma das categorias e que pudessem indicar a formação de uma comunidade de prática.

Durante a organização e o processamento dos dados, alguns recursos foram aplicados com a intenção de se delimitar quais seriam os possíveis descritores de cada categoria. Tais recursos tomaram por base as observações *in loco* da instituição e de seu funcionamento, as entrevistas e os documentos selecionados na busca de realizar agrupamentos por similaridades das informações obtidas. A partir desse momento foram formuladas questões guias apoiadas na proposição teórica assumida para definir cada uma das categorias que podem ser visualizadas no quadro a seguir.

Desse modo, as categorias *engajamento mútuo*, *empreendimento conjunto*, *repertório partilhado* e *identidade* foram definidas por uma série de perguntas, descritas a seguir:

<b>Engajamento mútuo</b>	<b>Empreendimento conjunto</b>	<b>Repertório partilhado</b>	<b>Identidade</b>
Têm interesses em comum?	O controle da instituição define o trabalho deles?	Existe algum documento utilizado por todos os educadores?	Os educadores partilham uma identidade comum? Ela é projetada na instituição?
Ocupam o mesmo espaço físico?	Partilham as mesmas condições de trabalho?	Têm um vocabulário em comum?	Aparece o que é reificado por todos?
Os papéis de cada educador são bem definidos?	Visão comum em relação ao trabalho?	Têm rituais comuns?	Que aspectos os educadores apresentam como importantes à sua identidade?
Partilham momentos de almoço, lanche, convívio, etc.?	Têm objetivos negociados de ser um educador?	Têm instrumentos de avaliação em comum?	Os educadores se reconhecem? Colaboram?
Têm perfis complementares?	Criam respostas similares aos problemas enfrentados?	Usam algum modelo (referência) para a preparação das atividades?	Como é a participação em relação à instituição?
Têm histórias partilhadas de aprendizagem?	Têm dilemas em comum? Encontram maneiras de fazer as coisas juntos e viver com as diferenças?	Têm rotinas partilhas na equipe?	Os novatos se inserem nas práticas?
Fazem reuniões coletivas?	Aparece o que eles negociaram para esse acordo? (viver com as diferenças)	Trabalham com outras equipes? Quando?	Partilham de uma história pessoal de participação?
Têm um ambiente de trabalho colaborativo?	Têm características pessoais e interpessoais além do objetivo negociado?	Usam o espaço expositivo (Parque) para as atividades?	
Pensam coisas juntos?	Têm processo avaliativo partilhado?		
Resolvem problemas coletivamente?	A compreensão do seu próprio papel está clara?		
Tomam decisões coletivamente?	A constituição da equipe é estável?		
Existem encontros de fronteira?	Preocupam-se em reconciliar interpretações conflitantes sobre o que foi negociado?		

Tabela 5. Quadro dos descritores das categorias de análise

A matriz dos dados foi composta, portanto, de um conjunto de descritores de cada categoria para cada um dos sujeitos investigados, tendo como fonte principal as falas dos

mesmos além dos dados das observações e dos documentos. Assim, pudermos construir uma abordagem analítica ampla na qual todos os dados das entrevistas sofreram o mesmo processo de organização.

A resposta à pergunta de pesquisa sobre a existência ou não de comunidades de práticas no museu estudado, paulatinamente tornou-se mais nítida e robusta à medida que esses redirecionamentos na análise e na definição de suas categorias foram sendo construídos.

Para responder à questão posta, confrontaremos as categorias com os dados obtidos por meio de falas trazidas pelos sujeitos bem como os dados obtidos sobre a instituição e o trabalho educativo.

#### **4. COMUNIDADES DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NO MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI**

O trabalho aqui desenhado pretende desde sua gênese entender os mecanismos de construção e de negociação de significados no interior das equipes que compõe o setor (es) educativo (s) do Museu Emílio Goeldi à luz da teoria de comunidades de prática. A questão central é *buscar saber se existe ou não um grupo de pessoas que irão formar uma comunidade de prática de educação em museus*. Ademais, para entender a sua constituição, iremos nos debruçar também sobre as práticas conduzidas pelos setores educativos e seus possíveis colaboradores que serão discutidos dentro da perspectiva teórica assumida. Apresentaremos, portanto, as categorias definidas na análise: *engajamento mútuo, empreendimento conjunto, repertório partilhado e identidade*, considerando as falas dos sujeitos entrevistados com a intenção de ressaltar as características que mais as evidenciam.

##### **4.1 ANALISANDO A EXISTÊNCIA DE COMUNIDADES DE PRÁTICAS NO GOELDI**

###### **4.1.1 O engajamento mútuo está presente no setor educativo?**

A característica principal “da prática como fonte de coerência de uma comunidade é o engajamento mútuo” (WENGER, 1998:73). Só é possível negociar significados e desenvolver um conjunto de práticas se houver relação entre seus participantes. Estar engajado mutuamente é estar disponível a colaborar com os outros independentemente de haver acordo ou não, é compreender a complementaridade das competências e a capacidade dos indivíduos de conectarem efetivamente seus conhecimentos com os demais.

Sustentar o engajamento implica prioritariamente em ter interesses em comum; na existência de perfis que se complementam e que partilham de histórias de aprendizagem; na disponibilidade de espaços de interação entre as equipes (físicos e virtuais); na realização de tarefas partilhadas e na disponibilidade em auxiliar aos outros.

Ao entrarmos no espaço educativo do museu estudado e observarmos a organização das equipes no espaço e no tempo, e ao considerarmos os dados obtidos nas entrevistas e documentos é possível perceber se existe, em alguma medida, o engajamento entre essas pessoas. Começaremos descrevendo a constituição atual da área educativa e apresentaremos em linhas gerais como se deu a formação dos setores que a compõe.

A educação no Museu Goeldi está circunscrita a três frentes, sendo que cada uma delas possui sua equipe educativa. Assim, a Coordenação de Museologia (CMU), o Serviço de Educação e Extensão Cultural (SEC) e o Núcleo de Visitas Orientadas (NUVOP) são equipes educativas constituídas por grupos de profissionais distintos e se distribuem fisicamente em diferentes locais dentro do Museu Goeldi.

A Coordenação de Museologia é a estância oficialmente responsável por coordenar todas as ações educativas do Goeldi, como descrito no capítulo metodológico em que apresentamos o organograma funcional. A organização em equipes é parte de um longo processo histórico de *setorização* da área educativa, a qual era originalmente centralizada numa única coordenação, a antiga Divisão de Museologia (DMU). Os primórdios do atual Serviço de Educação e Extensão Cultural (SEC) remontam do ano de 1982, quando é instituída a DMU cujo foco era facilitar a participação da comunidade em seus programas e atividades com a intenção de aproximar as áreas de pesquisa do Goeldi aliadas à educação e a cultura. Naquela época era composta de uma única equipe com diversos profissionais: arquitetos, pedagogas, jornalista, artista plástico, estudante de turismo e uma secretária (QUADROS, 2000). À DMU cabia a responsabilidade de conceber, preparar e montar exposições voltadas ao grande público além do atendimento de escolas em eventos comemorativos, como semana do índio, semana das árvores, entre outros. Segundo depoimento dado ao jornal Museu em Pauta (2009) a educadora Laura, uma das precursoras da área educativa do Goeldi conta como foi esse trabalho em sua origem:

*No início, eu e a LÍlian começamos datilografando convites chamando as escolas para verem exposições. Era uma dificuldade, mas era uma equipe unida. Depois o Ildo soube que a Universidade Federal do Pará estava fazendo um grande projeto na área de Educação em Ciências, foi então que ele chamou Therezinha Mendonça, pedagoga, ela nos ajudou a organizar um Serviço de atendimento às escolas. Ainda não se pensava em Serviço de*

*Educação, mas, a Therezinha decidiu transformar a ideia inicial num projeto de apoio ao ensino junto com a Universidade Federal do Pará. Esse projeto foi aprovado pela UFPA, aí o que aconteceu, a Federal trabalhava com a Matemática e o Museu Goeldi ficava com as Ciências. O que era muito legal é que, apesar de ser bolsista, o Ildo não via essa diferença, nós participávamos de tudo<sup>32</sup>(Laura, grifo nosso).*

Em 1983 surge o primeiro programa educativo, o Projeto Pedagógico de Ciências e Matemática, conhecido como Projeto de Apoio ao Ensino, pautado no conhecimento científico sua principal meta era melhorar o ensino de ciências e matemática no estado do Pará, fruto de uma parceria com a Universidade Estadual do Pará. A pedagoga do museu responsável pelo projeto entende que as equipes deveriam se dividir entre preparação de exposições e ação educativa, montando duas linhas de trabalho a partir do estabelecimento desse projeto (QUADROS; da SILVA, 2006). Ainda nesse período em 1985, estabelece-se uma rotina de atendimento a escolas e demais instituições proposta pela educadora Laura que resultou da sua monografia “A Criança Descobre o Museu Goeldi por meio de atividades educativas” na qual ela apresentava a organização de visitas ao museu<sup>33</sup>. Entre as atividades oferecidas estavam a orientação de trabalhos de alunos e professores, o uso e o empréstimo de materiais da coleção científica (rochas, fósseis, animais, plantas, etc.) que começava a se firmar na DMU, a indicação e consulta de bibliografia disponível no acervo didático que veio a se tornar em 1987 a Biblioteca de Ciências Clara Maria Galvão especialmente voltado ao ensino fundamental e médio.

O trabalho na comunidade carente do bairro da Terra Firme também começa em 1985 tendo mais uma vez a educadora Laura como coordenadora que conta como o projeto nasceu de maneira inusitada.

*Só que eu tive de agir, de alguma forma eu fiz isso e eu acho que eu me vi nessa situação, quando eu assumi esse projeto que já há mais de 25 anos que eu tenho com a comunidade que aconteceu mais ou menos assim: o diretor do Museu na época em 85, o Dr. De La Penha, me ligou, dizendo que à noite eu tinha uma reunião com ele, ligou para a minha sala na Museologia ele disse que a noite eu ia, e eu fui. Ai chegando lá ele falou assim pra comunidade, para as pessoas, agentes comunitários, pessoal mesmo dos centros comunitários de movimentos sociais. Ele falou assim,*

---

<sup>32</sup> Museu em Pauta, Informativo Eletrônico, número 66. Disponível em <http://www.museu-goeldi.br/museuempauta/noticias/perfil/01.html>. Acessado em março de 2013.

<sup>33</sup> Museu em Pauta, Informativo Eletrônico, número 66. Disponível em <http://www.museu-goeldi.br/museuempauta/noticias/perfil/01.html>. Acessado em março de 2013

*estava lotada, a igreja foi numa igreja. Ele falou assim: “Essa aqui é a nova coordenadora do projeto de vocês, ela trabalha no Museu e vai coordenar aqui”. E eu me senti igual como foi quando estava fazendo uma graduação para o estágio e me deparei de volta com essa situação: “Meu Deus, o que eu vou fazer?” Então a primeira coisa que eu pensei: “Eles têm muita vontade de ir para o Parque Zoobotânico, eles querem ver o Museu, eles querem visitar e muitas vezes não têm recursos próprios para isso, eles não tem um real, dois reais para pagar. Então o que eu pensei? Vamos criar o ingresso comunitário para as famílias [...]”, eu lancei lá e o diretor me olhou assim desesperado dizendo para mim que nunca tinha visto isso e eu disse, nem eu. E ele foi mandou criar o ingresso comunitário que existe até hoje (Laura).*

No decorrer dos anos (especialmente entre 1982 a 1993) a Divisão de Museologia passa por várias reformulações que acabam por desmembrar suas funções em setores e divisões. Uma dessas mudanças acaba por criar em 1987 os “serviços”: de Promoção Científica e Cultural, de Museografia e Pesquisa Museológica e, o *Serviço de Educação e Extensão Cultural (SEC)* que se mantém até hoje.

*E claro, o Roberto entra com os jogos. O Roberto faz muito eventos paralelos, por exemplo, você tem uma exposição marajoara, ele faz uma oficina de cerâmica. Vem muita gente, não só crianças, tem até adultos fazendo, então tem isso. Uma vez ele fez uma oficina de papagaios, é nesse nível que é feita a coisa. [...] do SEC é que eles são independentes porque eles têm outro público alvo em mente, então eles já sabem, o que é muito mais prático nosso que o nosso público alvo. É porque antes de eu ser chamado aqui, essa parte de museologia ficou meio parada, ao passo que o SEC sempre continuou. Então o SEC tem mais experiência do no que faz, do que nós, do que essa geração. Geração anterior acabou, morreu, ou então saiu daqui, acabou nos anos 90, por ai. Então ficou um hiato, enquanto que aquele prédio ficou fechado, tudo fechado, ficou sem utilizar. Depois de nós, começamos agora em 2000 e poucos, ai que trouxemos demais demandas para o nosso lado também. (Rodolfo).*

Sob a responsabilidade do Serviço de Educação estão o Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque/NUVOP, a Biblioteca de Ciências Clara Maria Galvão e a Coleção Didática Emília Snethlage<sup>34</sup>. O próximo capítulo *Repertório partilhado* irá discutir mais detidamente as atividades educativas do SEC.

---

<sup>34</sup> Criada em 1988 a coleção é composta de exemplares e peças encontradas na região amazônica e que representam as áreas de pesquisa do Museu Goeldi: Zoologia, botânica, antropologia e geociências que animais, peles de mamíferos, penas e ninhos de aves, esqueletos, exsiccatas amostras de madeiras e sementes, artefatos indígenas, peças de cerâmica, rochas, minerais e fósseis. O objetivo da coleção é auxiliar nas atividades dos professores e despertar nos alunos a curiosidade e o interesse pelas ciências, através da observação e manuseio de peças.

Os educadores do Goeldi têm histórias de engajamento na Instituição muito similares e enfrentaram inicialmente as mesmas condições de trabalho, o que os aproximam de uma identidade partilhada institucionalmente. Dos quatro sujeitos de pesquisa entrevistados, três deles entraram como bolsistas para atuarem junto ao antigo Departamento de Museologia (DMU) entre os anos de 1982 a 1985, setor esse responsável pela implantação de atividades educativas que visavam à difusão do conhecimento científico produzido no museu.

O trabalho educativo para esses profissionais foi marcado desde o começo de suas carreiras pelo carinho, entusiasmo e dedicação à instituição e ao desenvolvimento profissional, a seguir, um desses depoimentos:

*Bolsista, bolsista do Cnpq. Aí eu tive a bolsa de iniciação científica de 82 a 84, aí em 84 eu me formei e peguei a bolsa de aperfeiçoamento do Cnpq também. Aí foi no ano que eu passei na especialização e assim eu não sei, talvez porque eu me dediquei muito ao Museu, fui fazer faculdade à tarde e vinha pra cá de manhã cumprir as horas tudo. Mas eu vinha nos finais de semana, eu me dediquei muito e talvez por conta disso eu tive o apoio do meu chefe que era museólogo que criou aqui a museologia, o Dr. Ildo Barbosa Teixeira, um baiano já falecido, mas ele me deu muito apoio (Laura).*

O reconhecimento da importância do museu na formação profissional é também apontado por outra educadora, que identifica o Goeldi como um “laboratório de aprendizagem e experiência” em sua carreira.

*Quando eu comecei trabalhando aqui, comecei na exposição, na grande exposição chamada Amazônia: homem e meio ambiente, eu e a [...] de Souza monitorávamos a exposição, e eu posso dizer que 85% do meu aprendizado foi aqui. Porque logo que eu entrei no [Goeldi] a área de museologia de uma maneira geral falava de todas as áreas do museu. Criamos oficinas específicas para diversas áreas. Então nesse meio tempo, como estagiária, eu fiz além de monitoria, eu fazia parte de conservação. E tinham os projetos que o museu fazia como: O museu vai à praia, na época de julho a gente saía daqui de Belém e ia para o balneário mais frequentado daqui de Belém, em Salinas. A gente ia pra lá e explicava sobre a formação das ondas, e no primeiro ano tinham questões ligadas à física. Então a gente ia para lá e explicava. E tinha parte do Museu Itinerante que já eram coisas específicas, a gente fazia e levava lá para o município, como estagiária primeiro, depois como bolsista (Joana).*



O mesmo interesse pela área educativa é partilhado por Roberto que ao entrar no Museu como bolsista sua ideia inicial era de atuar como zoólogo, no entanto, após nessa área, sua opinião muda e passa a encantar-se com a possibilidade de aplicar seus conhecimentos biológicos à educação.

*Passei [na Universidade Federal] com aquela ideia de vir fazer pesquisa, mas surgiu uma bolsa, um estágio na área de educação e, eu mesmo querendo fazer estudar répteis, principalmente cobras, eu vim para cá. Mas eu não queria trabalhar com educação porque eu não queria ser professor, eu tinha vergonha, eu achava que eu não tinha condições de ser professor. Então o que eu fiz? Eu aceitei. Eu aceitei, me sujeitei a vir para o Serviço de Educação, mas querendo, com olho na pesquisa. Com seis meses eu já fiquei maravilhado com esse setor e não quis sair nunca mais. Então o que eu queria fazer com répteis eu estudei e escrevi uma cartilha chamada Répteis da Amazônia, os Répteis da Amazônia - álbum para colorir, eu não sei se você já viu. Ai eu escrevi aquilo ali, já trabalhando aqui no Museu e foi um pouco depois. A área de pesquisa que eu queria, eu procurei jogar isso para difundir mais isso para as crianças. Quer dizer por que eu tinha aquela ideia que eu queria ser pesquisador, mas na verdade eu não queria. Eu tinha outras oportunidades, eu que não tinha esse campo aberto, então eu entrei aqui no Museu como estudante de biologia (Roberto).*

O princípio da carreira como educador foi um evento marcante descrito por eles, o que mostra uma grande identificação com as atividades educativas propostas pela instituição na época. Todos eles ingressaram como bolsistas no Departamento de Museologia entre os anos de 1982 a 1985, e atuaram nos mais diversos projetos educativos desenvolvidos nesse setor. Esse aspecto da participação como membro da instituição é um ponto de aproximação entre eles nesse começo em que havia apenas uma estância que coordenava todas as ações educativas, a DMU.

A paixão e a dedicação pelo trabalho já evidente na época do início do setor educativo continuam a ser hoje em dia, uma das características forte nos educadores. O desenvolvimento desses profissionais ao longo do tempo consolidou a área em que cada um atua, por exemplo, o estabelecimento do programa educativo em municípios fora da capital do estado originalmente sob a responsabilidade de um educador. Muito bem apontado pelo educador, seu comprometimento transparece em sua rotina de trabalho:

*Outra coisa eu chego geralmente aqui 7 da manhã se não for um pouquinho mais cedo e eu saio às 5 da tarde, almoço aqui nessa sala. Eu me dedico, entendeu. Eu me dedico ao trabalho e a outras pessoas. E eu sou nível médio. Então quando a gente vê uma pessoa que entra crua, sem essa*

*experiência, o que nós cavamos aqui! Por exemplo, não foi à toa que eu fui para 44 municípios para mostrar que o Museu precisaria sair daqui de dentro e eram contra, as pessoas eram contra. Eu cheguei a tirar folga para mostrar que era importante, eu ia para o interior passava 3-4 dias numa comunidade passava 3 noutra. E hoje existem, tem projetos que eu tenho recursos para isso. Por quê? Porque eu era a pessoa, a referência era eu, eu que saía, pegava, enchia o carro de bicho, carro particular de morador, de professor e ia para os locais e dava palestras, dava oficinas, levar. Aí comecei a levar outras pessoas comigo, então para mostrar (Roberto).*

O vínculo afetivo com o Goeldi é também perceptível na fala da educadora ao descrever sua função como educadora e sua relação com sua equipe:

*Eu tenho o maior orgulho mesmo de ser educadora e de ser a única pedagoga aqui, nessa instituição centenária que eu assim amo de paixão. Amo meu trabalho e assim como educadora o que me dá mais alegria, mais prazer é de saber que eu estou conseguindo repassar, não é repassar, é transmitir a esses jovens que eu oriento, para esses professores é isso: que ser educador com todas as barreiras, com todos assim, os preconceitos que a gente sofre é muito interessante. Eu tenho assim, quando eu converso com os meus bolsistas, eu tenho cinco bolsistas agora atualmente, eles são de outras áreas, não são da minha, é de turismo, é de designer, é de outras áreas, mas eu como educadora procuro passar para eles isso, que eles também têm que amar isso que eles estão fazendo (Laura).*

Ao lembrar de sua especialização concluída em 1985, a mesma educadora enaltece o apoio recebido pelo museu ao mesmo em que demonstra grande envolvimento e dedicação ao trabalho, e ao retornar, implanta como já comentado anteriormente o sistema de visitas agendadas ao Parque.

*Então o Museu me deu esse apoio, me deu esse apoio. Eu estava representando o norte e aquela especialização que tinha Magali Cabral, Cristina Bruno, Maria Célia Moura Santos o é agora o diretor do IBRAM, não acredito que eu esqueci o nome dele! Não sei se você conhece o Mário Chagas foram todos meus professores e então eu não podia tirar menos de sete. Eu morava num pensionato na Glória sozinha sem nunca ter ficado longe dos meus pais. Enfrentei tudo isso. Estudava muito e cada vez que trocava uma colega de quarto, era uma tortura porque muitas não entendiam porque eu tinha que estudar tanto e elas queriam sair, queriam sair não sei para onde e eu não queria, queria. Eu tinha aquele objetivo e eu consegui graças a Deus terminar minha especialização. E nessa época defendi a monografia, então eu trabalhei “A criança descobre o Museu Goeldi através das atividades educativas.” Então foi quando eu comecei já estruturar essa parte de visita do Museu já trouxe da minha especialização, que aqui no Museu cobrava entrada, toda essa organização a partir da minha especialização já vem com esse objetivo (Laura).*

A paixão por um mesmo tema/área de interesse poderia ser um dos critérios que definem uma comunidade de prática. Para Wenger, quando isso acontece é muito mais fácil sustentar o engajamento entre as pessoas. Embora não seja definidora, essa feição da teoria impulsionaria o envolvimento entre os indivíduos promovendo a sua interação. Porém devemos também nos ater à relação que foi sendo construída entre as equipes no decorrer dos anos e como os educadores se organizaram frente à nova paisagem social que se estabelece quando o Departamento de Museologia se transforma em outros setores, culminando na separação física dos seus membros.

Assim, a constituição do setor educativo que antes era vinculada à museologia paulatinamente se desconecta dessa estância, ao ponto de cada grupo, SEC, NUVOP e CMU ocuparem espaços físicos isolados, distanciando-se física e conceitualmente.

*Olha atualmente o Serviço de Educação está dividido em três Núcleos. E esses Núcleos, a dificuldade minha é que os três Núcleos estão separados. [Fisicamente?] Fisicamente, o que ocorre muitas vezes é que é problema de estrutura aqui dentro, um chefe daqui chama isso daqui para cá para lá, para fazer uma coisa, o diretor chama direto um [educador], o vice chama direto uma pessoa, aí eu fico sabendo depois, existe muito isso. E a meu ver isso atrapalha, não é questão de centralizar, mas às vezes a gente fica sabendo de alguma coisa depois que está acontecendo, ou a pessoa acha que pode conseguir dessa forma (Roberto).*

A organização em núcleos acarretou a separação física entre as equipes, e a distinção da ação pedagógica executada por eles, pois esse isolamento inibiu a convivência entre grupos que normalmente não se encontram mais para planejar atividades juntos. São raros os momentos nos quais as equipes se reúnem e, quando acontece, em geral é apenas para prepararem a agenda anual de atividades, na qual cada grupo prepara seu rol de atividades, envia ao coordenador do SEC que encaminha à chefia imediata, a Coordenação de Museologia (CMU).

*Eu pego toda essa programação e encaminho para minha chefia, no caso é o Roberto, então ele organiza, junta a minha programação, da Joana, da Luiza, de todo mundo, monta aquilo geral e encaminha para Ana que é coordenadora de Museologia. Aí a Ana disponibiliza para o Fernando Lemos e para o resto do Museu e passa para a assessoria de comunicação (Laura).*

Desse modo, a organização da programação educativa fica “setorizada”, cabendo ao gestor do educativo, Roberto, formatar o planejamento geral e encaminhar para a divulgação. Os programas educativos são então conduzidos dentro de cada equipe isoladamente, como no caso do trabalho com as comunidades onde se considera a participação da equipe responsável e do público alvo, que nesse caso são os moradores do bairro da Terra Firme. Os encaminhamentos na comunidade são feitos em função das suas necessidades, levando em consideração a missão da instituição, como nos traz a educadora responsável:

*Eles que dizem o que é que a gente vai fazer e eu dou a minha opinião sempre levando em consideração, a missão do Museu que é a pesquisa. Então eu não posso esquecer a Zoologia, a Botânica, as Ciências da Terra, tem que ter essa liga, essa ligação e o pesquisador me repassa o resultado da pesquisa e a gente encaminha para todos [os públicos] (Laura, grifo nosso).*

A maneira como os Núcleos se organizam e planejam suas ações demonstra uma aproximação fraca entre eles, o que resulta em ausência de interação para realizar as tarefas, para elaborar as atividades, ou para a definição de programas, entre outros. Antes da criação dos núcleos em 2002, o Serviço Educativo (SEC) ocupava um espaço físico único e abrigava todas as equipes responsáveis por esses serviços. Com a divisão em núcleos e a consequente separação física das equipes, os envolvidos passam a assumir os seus papéis de maneira independente, gerando por vezes, conflitos entre eles. A consequência dessa separação está em parte explicitada na fala de um dos educadores.

*[...] o que acontece é o que eu te falei, os setores vão sendo criados, existia o SEC, e dentro do SEC que trabalhava todo mundo, o grupo todo trabalhava, existia uma pessoa que era responsável pela visita, uma pessoa que era responsável pela coleção, uma responsável pela biblioteca. Se dividiu espacialmente, e quando se divide espacialmente, vamos dizer assim, o Núcleo, o NUVOP, eles resolveram dar consultoria para a criação de museus fora do estado e o diretor fez vista grossa. Ai quer dizer, você tira o foco daquilo que é de responsabilidade, visita. Existe, se eu estou trabalhando com um tema não impede de eu trabalhar com outros, mas acabo enfraquecendo esse tema aqui para focar em outro (Roberto).*

A partir da criação do NUVOP, em 2006, se estabeleceu uma tensão que é também percebida pelos educadores que o compõe, pois na época de sua origem enfrentaram sérias oposições do próprio serviço educativo que até então formavam uma única equipe.

*O Dr. Fernando Lemos<sup>35</sup>, também ele quando eu estava aqui na, ele veio e observou quando ele chegou no Museu ele viu assim o meu trabalho, então o que foi que ele fez? Ele deu o Núcleo para eu coordenar, o Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque contra tudo e contra todos. Contra minha chefia mesmo que foi contra, os colegas do serviço de educação foram contra porque eles disseram que o núcleo ia ser maior do que o serviço de educação. Eles não perceberam que não, que o núcleo era o atendimento direto ao público escolar, ao professor, ao comunitário, e que não ia ser maior do que o Serviço de Educação (Laura).*

Há ainda que notar o distanciamento atual entre a Coordenação de Museologia e os demais setores educativos em relação à produção de exposições, pois raramente contam com o apoio do SEC. O pesquisador que está à frente da produção das exposições, se considera também um educador e entende que o setor educativo deveria ser parceiro, mas isso quase não acontece. Inclusive reconhece a expertise dos educadores em lidar com os conteúdos expositivos de maneira mais pedagógica, como ele mesmo traz.

*Idealmente, é o tal negócio, existe na prática, existe uma certa distância entre nós[da museologia] e o pessoal do SEC. O pessoal do SEC está em prédios separados e a gente não se vê tanto. O certo seria se bolar uma exposição, um tema geral, e fazer uma exposição educativa aí mais pedagógica mesmo, com método que é o que o SEC está fazendo com crianças, com alunos. Isso não acontece (Rodolfo).*

Um dos detonadores desse afastamento pode ter sido a separação em setores educativos diversos com funções muito próprias a eles e a distribuição espacial dispersa dentro da instituição impedindo os encontros regulares entre equipes. O isolamento desencadeado afetou também a organização das atividades educativas que passam a ser pensadas endogenamente nas equipes. O interesse comum a todos, antes evidente nos primórdios do setor educativo passa a não existir, e, por conseguinte o engajamento entre os indivíduos também é extinto. Assim, ao apresentar o projeto educativo, cada educador

---

<sup>35</sup> Coordenador de Comunicação e Extensão na época de criação do NUVOP.

sublinha *o próprio trabalho*, sem fazer menção a uma visão comum do que seja o fazer educativo no contexto do Museu Goeldi. E, ainda, não *se* reconhece na atividade do outro, revelando uma separação entre a compreensão do setor/núcleo ao qual se vincula e à prática educativa do grupo.

Por conseguinte, a ênfase dada ao trabalho individual toma uma dimensão maior do que o projeto educativo partilhado por todos. Ao apontar que a função de um dos Núcleos ficou em segundo plano, pois a equipe começou a atuar em uma área que não seria de sua competência direta, o educador não reconhece a conexão entre as áreas e coloca como um desvio de função.

*Então dentro do Núcleo de Visitas você tem um projeto sobre o Museu de Curuçá. Entendeu que não tem nada a ver com aquilo? O Núcleo de Visitas, o nome tem visita, tem que fazer visita. Mas é uma coisa muito difícil de você, melindra muito se você for tocar nisso. E é necessidade porque eu vejo assim, eu vejo qual é o principal aqui dentro para mim é a Biblioteca e o Clube, Clube do Pesquisador Mirim. O próprio projeto de Trombetas é o projeto que teve o salvamento arqueológico, e nós fazemos a parte de educação em paralelo porque nós temos uma história de trabalhar em outros municípios, e de educação. Então nós trabalhamos em paralelo com o Clube com a atividade que a gente desenvolve aqui (Roberto).*

Dessa forma, a compreensão de um objetivo comum se enfraquece frente às realizações de cada equipe, ocasionando mais enfrentamentos do que negociação, como levantado nos trechos anteriores. Os objetivos reificados, ou seja, firmados no documento oficial do museu, normatizam que o trabalho educativo é coordenado pelo CMU que inclui as ações do SEC, o qual deve coordenar os Núcleos (NUVOP, Biblioteca e Coleção didática) e executar todas as ações educativas do Goeldi. De acordo ao *site* institucional do Goeldi o Parque assume o papel educativo em essência, e destaca os conteúdos ligados ao meio ambiente e conservação como norte:

*As atividades educativas realizadas no Parque Zoobotânico são a face pública do Museu Goeldi. Proporcionar a satisfação dos visitantes; conscientizar sobre a importância da conservação dos recursos naturais; difundir conhecimentos sobre a flora e fauna nativas da Amazônia; contribuir com a redução dos problemas ambientais da Amazônia; e dar a Belém um centro de educação sadio e familiar, são os princípios que norteiam essas atividades<sup>36</sup>.*

<sup>36</sup> [http://www.museu-goeldi.br/institucional/i\\_parque\\_edu.htm](http://www.museu-goeldi.br/institucional/i_parque_edu.htm)

Entretanto, do ponto de vista prático os objetivos reificados não foram negociados entre os educadores e nem foram de fato implantados. O SEC tem como principal finalidade despertar nos jovens a curiosidade científica por meio de ações e programas educativos, como o Clube do Pesquisador Mirim, a Coleção didática, a Biblioteca de ciências e a maioria de suas ações voltadas ao público espontâneo (gincanas, trilhas, etc.). Já o NUVOP, centra-se na recepção de grupos agendados, majoritariamente escolares, e oferecem um serviço de monitoria a esse público, centrado na transmissão de conhecimentos sobre o Parque e a pesquisa desenvolvida no Goeldi, e uma segunda linha de ação é o trabalho educativo junto aos comunitários do bairro da Terra Firme. E, finalmente, o CMU, tem como principal meta sensibilizar o grande público sobre os assuntos da ciência prioritariamente aqueles produzidos pela instituição por meio do estímulo emocional, como descreve a seguir:

*Porque o museu ao contrário de outros lugares existe a tal sacralização do objeto. O objeto é uma coisa sagrada, é um fetiche. No entanto, isso é real porque o museu não é uma coisa só, você vê uma coisa no museu, uma coisa da Amazônia e vai relacionar com quê? Então aquele objeto que está na sua frente pode ser um bicho, pode ser uma cobra, pode ser uma peça arqueológica, suscita emoção. Suscita emoções. Então a emoção faz parte da pessoa, a pessoa fique emocionada em ver aquilo na sua frente, e daí que ele é capaz de pensar sobre, a ideia é essa. É uma diferença muito grande de você pegar um livro com uma foto fantástica muito bem tirada da Monalisa, e estar no Louvre cara a cara com a própria. E apenas emocional, pois em termos de reprodução é tão fiel quanto à cópia, não há diferença nenhuma. Por isso que há um cuidado como se fossem rituais, tem gente que fala "Para que ter esses bichos soltos pelo museu? Podiam estar no zoológico". Porque no Parque é um ritual, não é a mesma coisa, não é a mesma coisa de estar vendo uma onça no computador e a onça estar na sua frente. É bem diferente. Esse lado emocional ainda está no meio dos museus, que são zoológicos, parques então essa emoção leva a pessoa a experimentar e refletir muito mais que tivesse racionalmente vendo fotos, filmes, etc. Então a educação nossa parte daí (Rodolfo).*

A existência de um objetivo comum só é possível mediante a negociação do que seja o envolvimento na prática daquela comunidade e o envolvimento de todos em sua negociação, dessa forma, pouca interação entre as equipes estudadas nos indica a falta dessa interlocução

---

coletiva. Como resultado desse processo pouco coletivo, as equipes compreendem à sua maneira os objetivos educacionais de uma mesma atividade, como no caso das trilhas, desenvolvidas por ambas as equipes, onde o educador coloca a sua posição sobre o trabalho da outra equipe:

*[...] , por exemplo, o Núcleo de Visitas, ele tem uma linha de visita que eu já fiz isso há [muito tempo], eu entrei no Museu fazendo visitas também. Eu fazia programação de visitas que eu discordo um pouco do que é feito hoje. Por exemplo, é mais de mostrar a onça, mostrar não sei o quê, mostrar não sei o quê. E eu acho que não tem que ser assim, tem que ser mais investigativa. Era como eu fazia: o que você vê nessas árvores aqui? Jogar para pessoa para ela identificar, o que é que tem aí, e não injetar informação, informação, informação que eu não acho legal, eu não acho bacana. Eu acho que a gente tem que estimular a pessoa, levar a pensar que naquela árvore ali tem mais de 10 espécies de formiga que habitam ali, que ela tente identificar algumas espécies, nesse sentido (Roberto, educador).*

Ao apresentar sua visão do trabalho educativo dentro da sua própria instituição, o educador deixa evidente que não há esforço em se construírem histórias compartilhadas de aprendizagem, pois os grupos de educadores que se estabeleceram no museu entendem cada um a seu modo o que é aquela ação educativa.

A preocupação em se conciliar visões divergentes é também um papel que se constrói nas comunidades de prática no engajamento e que ajuda a mantê-lo possível. Ao não se estabelecer essa mediação entre os conflitos e nem negociar os significados do que sejam as atribuições de um educador e os objetivos que se quer alcançar com uma determinada ação, o trabalho coletivo se enfraquece e não há condições para que o processo de aprendizagem social aconteça.

Parece haver enfrentamento entre as equipes em relação à função educativa das trilhas de acordo ao depoimento anterior deveriam ser mais investigativas, e, no entanto as idealizadoras afirmam convictamente que elas são uma ação educativa questionadora na qual utilizam estratégias lúdicas para atingir esse objetivo.

*[Falando da Trilha Vermelha<sup>37</sup>] Mas geralmente eles[monitores] ficam perto de algum ponto que está marcado, nós colocamos o banner na entrada aí eles vêm fazendo e a gente deixa que o público leia e que pergunte: Por quê? Que fruto dá dessa árvore? Que esses meninos[monitores] consigam falar naturalmente que não fique tanto[só na fala deles], eles falam e deixam que tenha intervenção que o público pergunte. [Tem estratégias para provocar essas perguntas?] Olha, infelizmente, eu vou tocar num assunto*

<sup>37</sup> Para maiores detalhes dessa atividade consulte o Capítulo 3. Metodologia.



*que você vai se emocionar muito, a gente agora não está mais com essa pessoa. Mas a gente tinha assim a Isabel Alves ela era uma arte-educadora nata, e ela tocava violão muito bem. Então nossa estratégia com as crianças era assim, era uma trilha divertida, então vinham os meninos[monitores] e ficavam lá. A Isabel tocava no pé daquela árvore e aí lançava a pergunta. E o próprio público começava a questionar, nós fizemos isso várias vezes. A Isabel porque tem que pedir com pelo menos de 15 dias de antecedência para organizar tudo, então quando acontecia isso ela já sabia, já vinha e já acompanhava aquela escola. Era, olha os professores saiam daqui e a avaliação! Não tem ideia de como era avaliação positiva e dando sugestão para gente, o que a gente quer [eles professores queriam]. A gente via aquilo com prazer, de ver as sugestões que eles estavam dando para a gente naquela trilha, de como melhorar de como, sabe muito, muito interessante (Laura).*

Além da proposta lúdica de se promover o questionamento, a educadora pontua que as trilhas trabalham sim a relação ecológica, contrapondo a posição do outro educador que afirma ser uma atividade meramente de apresentar conteúdos, sem tratar dessas relações. Todavia, essa abordagem considera também a presença humana em meio a essa relação:

*Quando se trabalha mesmo nessa parte de que tem que conservar fauna e flora, sabe que tem que notar principalmente que uma não difere da outra. Pois as pessoas pensam "eu vim aqui no Museu para ver o bicho", não gente, não é isso. A gente procura trabalhar essa interação fauna e flora entendeu, nesse caminho. É assim que eu penso que eles tenham bem claro isso. Olha, para você ter uma ideia quando o professor marca a visita a gente pergunta a ele "qual é o objetivo da sua visita, professor?" Aí ele logo diz: conhecer os animais, eles querem completamente de [...] tudo. Então a gente quer passar através da trilha isso: esse todo, esse sabe, o homem e o meio ambiente. Que é o homem, a fauna e a flora que é uma coisa mesmo. Como é? Interligado, que não dá para dizer essa aqui é a fauna, essa aqui é a flora, esse aqui é o homem, sabe essa relação (Laura).*

À vista disso, a construção coletiva acerca das trilhas não se evidencia entre os grupos que as concebem em função do conhecimento, das percepções e das experiências que carregam, mas sem compartilhar entre todos. Embora os educadores saibam exatamente o que os seus pares fazem, na prática eles não compartilham desse fazer. Na perspectiva teórica das comunidades de práticas, se esse movimento de troca, de contestação e de acúmulo de experiências ao longo da convivência não ocorrer, não há engajamento possível. Se não há o entendimento comum do se quer construir - entende-se aqui *comum* como negociação e não consentimento - não há aprendizagem compartilhada e nem a manutenção/ inovação de práticas que sejam importantes àquela comunidade.

Outro ponto a ser destacado é o reconhecimento de que existe uma prática partilhada entre todos e que é necessário identificar nos indivíduos as potencialidades e competências em se exercer suas funções na comunidade com vistas a participar daquela prática. À falta disso, não é possível estabelecer laços e nem confiança entre seus membros. Mesmo que não acordem entre si é necessário legitimar o papel daquela equipe ou pessoa dentro do setor educativo e construir um senso de identidade. Assim, ao apontar uma crítica feita de uma maneira descontextualizada a educadora relata essa falta de reconhecimento e confiança no seu trabalho:

*Agora eles [monitores] são, por exemplo, muito bem aceitos, eles são assim. Claro que, por exemplo, a Joana até que me relatou, não foi para mim, mas ela já teve uma pessoa do próprio Serviço de Educação que chamou ela e disse: "Ah seu monitor não sabe passar a informação sobre aquela árvore!". Vamos dizer assim, e a Joana falou "Não, mas eles estão aprendendo, eles são meninos, estão começando, estão aprendendo". Ela me relatou tudo. Então nós vamos fazer o seguinte, eu vou pedir para o nosso chefe fazer uma reunião e que cada um dos meninos que se apresente e a gente vê onde está a falha, para gente procurar melhorar. Vamos dar mais livros para eles estudarem, vamos cobrar leitura. E aí, que foi, eu não fui assim em cima da pessoa sabe Luciana, eu procurei dar mais informações para os meninos porque não veio de uma forma de uma crítica construtiva, foi uma crítica destrutiva. Então eu procurei conversar com a minha equipe e trabalhamos eles e acho que depois deu para sabe, tirar isso. Aí eles vieram e se apresentaram para a chefia onde a pessoa que falou estava lá, ficou caladinha, não falou nada para mim, entendeu (Laura, educadora).*

Portanto a compreensão das competências como complementares torna o engajamento mútuo possível. Se não há um entendimento compartilhado do que cada um está fazendo para manter esse empreendimento vivo não há como sustentar o engajamento. Não é uma questão apenas de trabalhar juntos e responder a uma missão institucional, pois como aponta a teoria, a comunidade negocia esses significados e reificações recebidas hierarquicamente, ajustando-os muitas vezes à sua realidade. Ao estabelecer mutuamente esses objetivos, inicia-se o processo de engajamento, que pode se por meio de afinidades ou complementaridades de perfis, seja por confiança, ou ainda pela competência naquele campo de conhecimento, e que paulatinamente vão definindo o empreendimento na qual cada membro irá aderir.

A colaboração, uma das maneiras de se estabelecer vínculos, não é tão presente entre os educadores e de certa forma, evidencia-se por meio de certo conflito em relação ao trabalho conduzido nas equipes. A seguir, no exemplo trazido, nota-se que há uma cobrança

de que um dos núcleos adote determinados procedimentos e funções e deixe que os setores responsáveis executem as outras funções que não lhe cabem.

*[...] ele não se dedica tanto à visita, mas está fazendo uma coisa aqui, uma coisa aqui, aí começa a pegar jogos educativos, e dinamizar com crianças. Já existe o setor que tem jogos educativos. A minha grande dificuldade hoje é fazer as pessoas entenderem que existe uma biblioteca que tem acervo. O acervo da biblioteca são livros, kits, jogos educativos, cartilhas que são produzidas no Museu então é um espaço de acervo, de acervo nesse sentido. Existe outro local que tem acervo, que é uma pequena mostra das áreas de pesquisa, que é a coleção didática, os animais, as rochas, os minerais, os fósseis, então eles, a coleção tem um trabalho, tem que trabalhar esse acervo dela (Roberto).*

No entanto já houve momentos de reaproximação institucional entre as equipes, como quando os dois setores, educativo e museologia ficaram unidos sob uma chefia única, como nos relata o educador:

*Porque eu já fui chefe desse setor e quando era chefe eu fundi os dois e trabalhava em conjunto museologia e serviço de educação. A partir de que veio outro chefe, eles foram trabalhando exclusivamente com exposições. E eu o que eu faço muitas vezes, nós só somos chamados quando a exposição está praticamente pronta: "O que é que vocês vão fazer da exposição?" Então fica difícil é aquilo que eu falei, enquanto a gente não participa do processo de criação, a gente não se sente dono, a gente já pega o bonde andando, é mais difícil. Então eu já tentei mostrar que a gente tem que trabalhar do início, chamar umas pessoas, qual é o tipo de exposição, [...] então chama e o serviço de educação acompanha. Isso acontece algumas vezes, mas assim não é uma prática da gente sentar todo mundo junto e discutir, que seria o ideal (Roberto).*

Podemos inferir que as equipes educativas do Goeldi já partilharam de uma prática coletiva e de uma aproximação maior em outros tempos, onde a construção coletiva estava presente assim como o envolvimento de seus membros. Mesmo que nos dias de hoje não seja possível identificar a relação necessária ao engajamento, percebe-se que eles se aproximam pela paixão e pela disposição ao trabalho firmado por um vínculo muito estreito com a instituição e com os visitantes/comunitários, alvo das ações educativas. A seguir, iremos apresentar a outra dimensão associada à coerência das comunidades de prática, o *empreendimento conjunto*.

#### 4.1.2 Empreendimento conjunto, uma construção coletiva

Um empreendimento é um recurso de coordenação, de dar sentido, de empenhamento mútuo; é como o ritmo para a música. O ritmo não é randômico, mas também não é apenas constritivo. Ele é parte do dinamismo da música, coordenando o próprio processo pelo qual ele é. Extraído do tocar (*playing*), ele torna-se fixo, estéril, sem significado, mas no tocar, ele torna-se música interpretável, participativa, e partilhável. “É um recurso constitutivo da própria possibilidade da música enquanto experiência partilhada” (Wenger, 1998:82, tradução nossa).

Segundo o autor o empreendimento é entendido como um ‘recurso de coordenação’ mas no desenvolvimento do empreendimento os participantes também desenvolvem recursos (físicos e simbólicos) que acabam por ter um papel importante na emergência da coerência da comunidade. A partir da elaboração de um produto (ou a prática) por um grupo de pessoas, por sua própria iniciativa e não por imposição ou decreto, origina um sentido de apropriação e responsabilidade por aquilo que foi construído por eles. Desvela-se desse modo, uma ligação próxima com o engajamento mútuo e também aparecem as questões de poder associado a ela.

O empreendimento reflete-se na prática daquela comunidade e é sempre complexo, pois envolve um cenário que contempla preconceitos, interesses, poder, coerção, amabilidade, respeito, confiança, etc. Assim a resposta a esses fatores se dá no processo da própria prática e é sempre mediada pelos indivíduos em função do que eles entendem ser a sua situação.

Mesmo quando a prática de uma comunidade é moldada por forças externas aos seus membros, a sua realidade cotidiana é sempre produzida dentro dos recursos e restrições dessas situações na qual se estabelece o *empreendimento* em resposta a essas condições. Porém, somente quando é negociado pela comunidade que as condições, recursos e demandas vão delinear a prática em curso.

O empreendimento dos educadores faz parte de uma prática maior que se relaciona a educação em museus, e não pode ser visto desconsiderando-se esse viés. Ao adotar o papel de educador de um museu, uma série de elementos estará certamente em jogo, entre os quais, tornar conteúdos extremamente complexos em unidades mais compreensíveis aos diferentes públicos. Essa é apenas uma parte do todo, já que cada grupo deverá negociar frente às suas condições de trabalho o que será relevante à prática daquele grupo.

A primeira questão que se coloca é em relação à compreensão dos educadores do Goeldi sobre o empreendimento do qual participam e se dividem um senso de responsabilização comunal em relação a ele.

As respostas às condições de trabalho, como a carência de recursos financeiros e humanos relatada por todos os educadores, ou ainda às demandas institucionais são sentidas de maneira similar tanto nos núcleos como na museologia. Todos os sujeitos entrevistados são unânimes frente à falta de recursos e apesar disso guardam uma aproximação com instituição. Uma das educadoras, afirma que a partir do momento que tem aprovação de seus próprios projetos, após especializar-se, consegue participar mais ativamente da instituição e usar os seus recursos, que até então estavam indisponíveis.

*Eu não tinha aqui nem recursos para usar as minhas coisas. Então eu fui estudar, fiz meu mestrado, eu já era pra estar no doutorado não fui ainda, mas assim eu comecei a aprovar projetos (Laura).*

A educadora considera ainda, a escassez de materiais educativos para o professor como um problema, contornado pela equipe por meio do oferecimento de cursos e o estabelecimento de parcerias com as escolas para que possam visitar o Parque de maneira autônoma.

*E se eu não tivesse formado aquele professor que eu estou desde 2002 com eles, eles viriam aqui e ficariam perdidos. Por que o que falta? Falta material impresso, falta recurso para isso, eu sempre falo isso, ter um mapinha para o professor saber como se deslocar aqui dentro. Eu acho assim, essa sua pergunta, mas essa questão de cobrança nem tanto aqui na instituição, mas de fora das escolas de atividades para eles, eles sempre ligam “Poxa, mas não tem monitor?” “Eu quero uma visita monitorada, eu quero a atividade da semana do índio, como é que eu vou para o Museu e não tem nada? O Parque está acabado”. Mas a gente sempre procura organizar em prol deles claro, atividades educativas para os professores (Laura).*

Apesar de ser uma condição limitante, a falta de recursos é driblada pelos educadores de maneira comprometida o que mostra o grande envolvimento de todos na instituição. Muitas vezes, o próprio educador assume o financiamento de parte da atividade, como descrito no trecho abaixo.

*O financiamento, quem financia é o Museu, a gente, por exemplo, nós já mandamos, fizemos projeto para captação em que dificilmente a gente consegue. Aqui na região tem uma coisa assim, poucas vezes, são poucas vezes que a gente consegue captar recurso, mas assim nessa parte educativa, então o financiamento geralmente é via recurso do Museu. Então a gente faz a proposta diz olha vai ter isso, isso e isso, ai vem do tesouro, dos cofres lá do recurso do Museu para financiar as atividades que a gente faz. Quando não tem, a gente mesmo financia, já teve casos que nós tivemos que financiar algumas coisas (Joana).*

Já o SEC, responsável pelo programa educativo Clube do Pesquisador Mirim, conta como o engajamento dos participantes e a importância do Goeldi para o Pará facilitou a resolução de um problema financeiro que fecharia temporariamente o programa e dispensaria a maioria de seus funcionários, que na época eram majoritariamente bolsistas.

*Nossa instituição Museu aqui ela tem um peso muito grande, no sentido de, eu vou dar um exemplo. Se o Museu diz olha nós vamos fechar, eu tinha um projeto chamado Clube do Pesquisador Mirim que teve um ano que de 17 pessoas, 13 iam para rua. Foi na época do Fernando Henrique Cardoso que ele fechou todas as contas das instituições, 13 iam para rua. Eu peguei o Clube do Pesquisador Mirim que tem 180 crianças, fiz uma reunião com os pais aqui no auditório e disse que a gente ia fechar. Alguns funcionários aqui e bolsistas disseram “a gente vem trabalhar de graça esses 03 meses para poder segurar o projeto”. Eu disse não. Se a gente fizer isso, a gente está solucionando um problema, a gente tem que jogar esse problema para outros. Então reuni aqui, as mães queriam fazer doce para vender, os pais queriam se cotizar para pagar o salário das pessoas, mas tudo implicava em não podia, porque eles estariam aqui 03 meses ganhando, mas sem seguro, era irregular. Conclusão, uma senhora que era secretária do governador, secretária de um secretário do governador, entrou em contato com o governador e o governador do estado bancou todos os salários durante esse período dos bolsistas estagiários, pagou seguro, tudo (Roberto).*

Podemos destacar dos trechos acima que os enfrentamentos às condições externas; a insuficiência de recursos (humanos e financeiros) assim como o contexto no qual a equipe educativa se insere são contornados pelos grupos de forma criativa e engajada na instituição.

Outro denominador comum aos educadores é o plano de carreira, pois o Ministério de Ciência e Tecnologia não tem o cargo educador de nível superior, o equivalente é de técnico nível médio o que acarreta diversas frustrações na equipe, desde o impedimento de orientar diretamente alunos, até aprovar projetos.

*A gente não tem mais como subir, fez o concurso e você tem uma validade de mais 10 anos no museu, eu vou me aposentar naquele paredão. Para a gente fazer o concurso, o governo deveria disponibilizar pelo menos umas 10 vagas, eles estão cientes, a diretoria é ciente. Eu, o Carlos, o Roberto, que é o mesmo caso. Se vierem 3 vagas e nós conseguirmos as 3 vagas, vai ficar na mesma. Então hoje meu vínculo é como funcionária, nível médio, eles chamam aqui intermediário. Isso traz alguns problemas, eu faço projetos, só que quando eu escrevo isso, que é uma coisa que me incomoda, porque eu não posso assinar o projeto da CNPq, porque eu sou do nível médio, eles não me vêem como pesquisadora tem que ser o Fernando, a Laura para assinar o projeto e eu entro como técnica, isso para o CNPq, já para o estado não (Joana).*

Mesmo que essa seja uma característica partilhada entre todos, a responsabilização coletiva de ser educador nessas condições não é pronunciada, pois as equipes se organizam de modo a solucionar os impedimentos apenas internamente sem pensar numa resposta coletiva, como o desenvolvimento de um projeto educativo de todos.

No entanto, não podemos deixar de lembrar que do ponto de vista institucional, cada educador disponibiliza energia e vitalidade para o desempenho de suas atribuições.

Outra questão a ser destacada é que o trabalho educativo no Museu Goeldi deve ser visto como parte integrante do contexto daquela instituição, e não há como desvincular a sua atividade fim, a pesquisa, da atividade dos educadores assim a missão institucional tem forte influência nas ações concebidas. E, resvala nas ações educativas que integram a complexidade do Museu Goeldi, considerando para isso a *pesquisa*, a *comunicação* e a *educação*, com a intenção de desmitificar o Parque Zoobotânico para o professor que o visita.

*Do professor saber que não é Parque só Parque que por trás disso tem esse, há uma confusão na cabeça deles, que até a gente entende, é quando chegam aqui eles dizem: “Cadê o museu? Cadê o museu?” Ai eles, sabe os turistas, todo mundo, então a gente procura, digo o maior [desafio] é dizer o que é o Museu Goeldi para o professor. O Museu Goeldi é uma instituição científica que tem essas áreas todas, mas que se preocupa com a comunicação e com a educação que tem o lado da comunicação também. E comunicação não é só divulgar na mídia, comunicação dessa forma de publicizar todo o nosso material para o público então esse é o nosso desafio maior mesmo de dizer o que é o Museu Goeldi [...] (Laura).*

A outra educadora, falando da relação entre o tema da pesquisa em biodiversidade e as ações educativas, entende ser extremamente importante se balizar na pesquisa científica e utilizá-la como respaldo aos conteúdos tratados pelo setor educativo.

*Eu acho que a biodiversidade é que vai nortear muitos trabalhos que a gente faz aqui, até mesmo porque dentro da Amazônia isso é muito presente, essa riqueza que a gente tem aqui de espécies, e que muitas vezes vão ser, muitas ainda desconhecidas. E por incrível que pareça, as pessoas que vivem na própria região desconhecem isso. Então a gente tem um papel que eu acho assim, que um dos únicos museus que existe aqui, até mesmo o próprio Bosque Rodrigues Alves ele não trabalha nesse aspecto, então assim, não trabalham com isso nesse aspecto. E o Museu, eu acho que ele tem um papel importante nesse sentido porque além dele atuar nessa parte de educação, ele também vai trabalhar com as pesquisas nessa área, então a gente tem*

*como subsídio, a pesquisa que a instituição desenvolve na área de biodiversidade para informar ao público sobre isso (Joana).*

O educador e pesquisador Rodolfo se sente como um conector entre as áreas de pesquisa e divulgação, atuando como mediador entre áreas que antes, segundo ele não dialogavam.

*Porque existia antes certa distância, muitas pessoas, muitos pesquisadores se fecham em si mesmos e aí é difícil encontrar. Ou então alguém vai lá e diz, olha, estamos fazendo tal coisa, a gente quer a informação. E eu era uma espécie de ponte, não estou me gabando, agora eu tenho um trânsito bom em todas as áreas da pesquisa. Então, por exemplo, eu me dou bem com o pessoal da antropologia, da botânica e da zoologia, e às vezes existem atritos entre pesquisadores de uma área e outra e eu posso botar panos quentes em cima disso. Então eu sou um interlocutor deles com a difusão eu acho que isso é [...] Tanto é que eu fui coordenador aqui por causa disso. Então o que aconteceu, eu fui fazer uma exposição ou então isso veio a nós de alguém lá da pesquisa, tem pesquisadores que são simpáticos à ideia de difundir suas ideias, outros não. Existe uma parte que quer que a pesquisa se distancie completamente de parte do setor de difusão e faça um instituto à parte. E digo não, o Museu Goeldi sempre foi assim tem a parte de pesquisa e difusão e estou fazendo a ponte entre esses dois espaços (Rodolfo).*

Pelo que foi dito, podemos notar que há um alinhamento do setor educativo com a missão do Museu Goeldi:

Produzir e difundir conhecimentos e acervos sobre sistemas naturais e socioculturais relacionados à Amazônia. Catalogar e analisar a diversidade biológica e sociocultural da Amazônia, tornando-a de conhecimento público, contribuindo para a formação da memória cultural e para o desenvolvimento regional, é o papel do Museu Paraense Emílio Goeldi.

#### **Objetivos institucionais**

- ✓ Desenvolver pesquisas sobre a diversidade dos sistemas naturais e culturais da Amazônia
- ✓ Conservar, ampliar e atualizar os acervos científicos da Amazônia
- ✓ Disseminar informações sobre a Amazônia através de ações de educação, comunicação científica e museologia
- ✓ Formar recursos humanos qualificados para a pesquisa
- ✓ Subsidiar a formulação de políticas públicas, com base em informações científicas.

Historicamente, o Museu Goeldi se constituiu como um polo científico da região norte, mas ao mesmo tempo sempre teve um número expressivo de visitação, estimulado inicialmente pelo próprio Goeldi nos idos do século dezenove (SANJAD, 2008). E se mantém



até hoje com alto percentual de visitas tanto escolares como de público espontâneo, chegando a 300 mil pessoas por ano. Isso reforça a preocupação dos educadores em se afinar o discurso das ações educativas e as linhas de pesquisa dentro da instituição.

Em relação à percepção do papel de cada um como educador há uma oscilação entre um perfil de facilitador do conhecimento científico produzido no Goeldi e como promotor do desenvolvimento do indivíduo por meio da escuta e da observação. No primeiro trecho abaixo, a educadora claramente se definiu como facilitadora.

*Porque aqui eu sirvo de canal de comunicação entre a pesquisa científica e esse público, esse professor, esse aluno que visita constantemente aqui a nossa instituição (Laura, educadora).*

Os demais trechos mostram o educador preocupado em estimular indivíduo a buscar informação e conhecimento e como observador das necessidades que devem ser supridas por ele por meio de ações educativas embasadas nessa observação.

*Hoje como educadora aqui dentro do museu, como professora eu falo para os meus alunos: o conhecimento é essencial, eu foco sempre na pesquisa, que é importante mesmo se for uma pesquisa simples, você vai buscar informação, se você está em uma escola, faculdade, você busca conhecer isso. O educador é isso, é você direcionar a criança, o adolescente para esse percurso. Na criança e no adolescente no museu é nosso maior foco aqui, ser educador do Goeldi, eu tenho muito orgulho da instituição que eu trabalho, apesar de que a situação crítica de atualmente é [...] (Joana).*

A perspectiva adotada por Roberto do que seja o papel do educador, considera que o sujeito da ação educativa deve ser ouvido e observado para que se possa fazer alguma intervenção, cabendo ao educador favorecer a melhoria das condições de vida de quem recebe a ação.

*Eu acho que eu tenho essa ideia aqui que professor é aquele que professa, e aluno é aquele que não tem luz, aluno é sem luz. Então você chega, o professor vai professa para o aluno, o aluno recebe toda aquela informação e pronto, ele já está não é mais o aluno, já está iluminado. Então no nosso caso, o educador ele tem que escutar muito, tem que ouvir muito, tentar estudar o que sua demanda quer e você propor algo que possa enriquecer, que possa melhorar, o conhecimento, a qualidade de vida daquela outra pessoa que você está ali trabalhando, então eu vejo assim (Roberto).*

Ainda nessa linha o outro educador acha que a sua atuação deve ser de instigar ou promover a reflexão por meio do estímulo ao debate e não apresentar conceitos fechados. Embora se corra o risco, como ele coloca, de se criar dogmas frente aos temas apresentados num texto expositivo, e como contraponto ele enfatiza que a educação pública prepararia mal esses indivíduos para refletirem.

*A ideia é essa, instigar o público a refletir, não fechar numa ideia. Agora por outro lado, existe o seguinte, a educação aqui no estado é muito deficiente então às vezes nós, é um risco que a gente corre é quando se coloca alguma coisa naquele texto e aquilo cria uma espécie de dogma. Está certo que é para suprir uma lacuna. Mas de repente a pessoa começa a acreditar, não é isso. Não queremos botar nada goela abaixo. Mas vocês leiam, pensem, critiquem e aceitem o que acham correto. Eu acho que tem que instigar isso, então o papel do educador no museu eu acho que é isso (Rodolfo).*

Podemos afirmar, mais uma vez, que atividade da pesquisa científica no Goeldi tinge a concepção educativa na instituição e como resposta, as equipes desenvolvem suas ações pautadas nesse viés, no entanto, essa resposta não parece ser negociada entre eles. Cada grupo expressa a seu modo a compreensão do seu papel, ora mais focado como transmissor de conhecimento, ora como estimulador da reflexão.

A resposta negociada ao contexto em função das exigências de ser um educador no Museu Goeldi é similar entre as equipes, que sentem extrema liberdade de atuarem segundo seus princípios pedagógicos e educacionais. Questionada sobre as possíveis exigências que recaem sobre o trabalho do setor educativo, a educadora levanta que atualmente isso não é percebido, apesar de ter sofrido certa pressão dos seus superiores em outros tempos, como nos relata. A cobrança sentida é muita mais sobre os dados numéricos perseguidos no relatório técnico anual (TCG), ou seja, a quantidade de visitas anuais:

*Sabe Luciana, que eu não sinto assim essa exigência, eu já senti antes, como eu falei, negócio da chefia, de cobrança. Mas hoje em dia eu não sei se é porque eu tenho projetos não isolados, mas projetos assim firmados, como Ponto de Memória, da comunidade, como os outros, eu não sinto muito essa cobrança. Mas claro que sempre tem assim, por exemplo, de chefia cobrando algumas coisas, mas não tão forte assim. Nós temos assim uma demanda de muita procura de vista no Parque. Nós temos anualmente uma visita de 700 escolas e mais de 36 mil alunos então, eles vêm cobrar sim, nisso há uma cobrança (Laura).*

A outra educadora também se alinha a mesma posição de que não haja exigências institucionais sobre o trabalho educativo no Goeldi. O que as educadoras colocam é a capacidade do próprio núcleo gerenciar a grande quantidade de projetos sob a responsabilidade delas e, assumir quando possível os demais pedidos externos. Evidencia-se, portanto, uma proposta educacional onde as influências da instituição parecem não agir sobre as decisões dos educadores.

*Olha, exigência a gente não tem, a gente faz um projeto, têm vários projetos que nós estamos envolvidos, a gente tem demanda externa, que vem até a gente aí analisamos as possibilidades de atender. Antigamente [...] só que hoje a gente busca atender ou adequar na medida do possível, em termos de produção, eu com Laura, por exemplo, a gente está inscrevendo trabalho em evento, a gente fez um artigo para uma revista, esses projetos eles vão ser publicados [...]. São vários projetos, a gente manda trabalho para eventos, a gente atende a alguns setores, a gente tem o projeto no bosque (Joana).*

No mesmo sentido, o trecho descrito a seguir, mostra a facilidade sentida pelo educador ao executar as suas funções de maneira autônoma, sem se preocupar com quaisquer cobranças institucionais.

*Aqui no Goeldi, eu tenho uma certa liberdade sempre tive certa liberdade para trabalhar, para falar o que eu acho, sou às vezes muito assim, às vezes digo assim eu prefiro falar do que ficar calado e me arrepender depois. Às vezes você pode até se sentir magoada, mas eu prefiro falar a verdade (Roberto).*

Ao analisar as falas conjuntamente, se nota grande liberdade de ação em relação às demandas institucionais, mesmo que existam, elas são contornadas em cada equipe considerando as configurações pessoais dos indivíduos e do envolvimento em seus próprios projetos, à exceção da produção das exposições. No entanto, mesmo que os educadores não sintam as exigências, a construção do sentido de ser educador nesse contexto não é uma resposta coletiva a ele. Pois, além de ser uma resposta localizada em cada grupo, não há um sentido de responsabilização dos educadores em relação ao empreendimento assumido, *desenvolver atividades educativas, promover a reflexão, estimular a participação, servir de*

*canal de comunicação*, afirmações feitas por eles ao falar o que é ser um educador, mas que ressoam apenas dentro de cada equipe, mas não entre elas.

Contudo, a exigência de atendimento ao público visitante afeta o trabalho do educador, que incorpora essa demanda às atividades educativas de modo a conformá-las. A resposta à condição institucional é executar esse pedido:

*Existem aquelas atividades que ocorrem todo ano que a gente sabe, que são o Clube, as visitas, considero que é serviços, os empréstimos de materiais da coleção didática. Semanas: semana de museus, semana da árvore, semana do meio ambiente, semana do índio, que existe uma cobrança em cima da gente. E a gente tem que fazer alguma coisa, as escolas vêm aqui na semana da criança, e tem que ter programação, então a gente está sabendo disso, então todo ano a gente faz essa programação (Roberto).*

A obrigatoriedade em oferecer um tipo de programação em datas comemorativas, as “semanas” é uma resposta clara às exigências dos professores que visitam o museu, e em menor grau da própria instituição. De acordo a educadora os professores deveriam também se coresponsabilizar pela visita sem a necessidade constante de monitoria. Ademais, as semanas temáticas, nem sempre são abarcadas como essenciais. Para essa educadora, a semana do índio, por exemplo, é emblemática como “comemoração” e o tema poderia ser trabalhado sistematicamente ao longo do ano sem essa concentração periódica.

*Nós temos assim uma demanda de muita procura de vista no Parque. Nós temos anualmente uma visita de 700 escolas e mais de 36 mil alunos então, eles vêm cobrar sim, nisso há uma cobrança. Esse mês abril, por exemplo, eu até agora não organizei nada para semana do índio porque eu sou meio assim contra a semana, não é contra, mas acho que dá pra gente comemorar o tempo todo, não “aquela semana do índio”. Claro que eu já fiz, já fiz muitas semanas do índio, já fiz cursos, oficinas, já montei aqui dentro do Museu no meio do Parque uma maloca de indígena, com uma caiapó, já trouxe índio caiapó, já fizemos muita coisa, e aí isso a escola quer da gente. Há uma exigência, eu como educadora, tenho que criar atividades para eles [professores], e o que eles cobram muito também, o que seria a monitoria do Parque, eu penso diferente, o professor que conhece o aluno dele, se ele chega no Parque é claro que eu tenho que também entregar um álbum, entregar um material didático, entregar uma cartilha, um folder (Laura).*

É nítida a influência do contexto institucional sobre algumas esferas do setor educativo, prioritariamente aquelas que se conectam as visitas escolares. Pode-se inferir que o grande percentual de visitas anuais concentrado nesse público (mais de 36 mil alunos

anualmente), explicaria a preocupação do Goeldi em atender aos pedidos de atividades nas semanas temáticas, já tradicionais na programação escolar.

A forma com que o educador expõe as demandas externas por exposições se aproxima ao que os demais educadores colocaram sobre a procura das escolas pelas semanas temáticas, só que muito mais contundente, já que não é apenas uma necessidade de atender a um pedido, mas de executar um tema proposto para ser apresentado numa exposição. O trecho indica que as escolhas dos conteúdos expositivos são muitas vezes feitas por outros setores e autarquias, cabendo a eles apenas realizá-los:

*São demandas do Ministério como SBPC, Feira do Livro, etc., a que nós somos atrelados onde uma autoridade que não dá para escapar disso, mas tem que fazer. O resto vem dos pesquisadores, ou vem às vezes têm coisas incríveis, nós temos um projeto incrível com o Egito. Só que foi uma série de questões e não foi realizado ainda, um projeto extremamente ambicioso, que foi uma demanda do Ministério das Relações Exteriores (Rodolfo).*

A essência de um empreendimento conjunto está em seus membros produzirem uma prática para lidar com o que eles entenderam ser o seu empreendimento, e a prática enquanto tal, como se desdobra, pertence às comunidades de prática num sentido fundamental. A partir disso se estabelecem as relações de responsabilização sobre o empreendimento que engloba: a maneira como as pessoas se comportam (o que dizer e não dizer, em quem confiar ou não, o que fazer ou não fazer, etc.) e como gerem suas práticas (quais artefatos são importantes, quais devem ser refinados ou abandonados). Do ponto de vista das comunidades de práticas, ao elaborar e negociar um empreendimento as práticas gestadas tornam-se reconhecidas como coletivas e próprias daquele grupo.

Ao reconhecer as competências de cada educador como complementares, um espaço comum de responsabilização se forma e torna possível um diálogo negociado do que pode ser excluído ou somado seja na prática ou no relacionamento. Abaixo, a educadora levanta que as equipes educativas consideram o trabalho educativo que executam como individual e não como uma resposta coletiva as demandas institucionais. E, ainda reforça que cada um tenha a sua linha de trabalho, descolada do todo sem reconhecer as competências que se interconectam:

*É tem é uma boa relação [dentro da equipe], porque isso a gente é aqui às vezes não tem não. Sabe às vezes assim uma é como a gente vai dizer, é aquilo de eu nem sei como é a palavra que eu vou dizer, mas é o meu projeto é melhor do que o teu, é assim é de subir na cabeça. É ter aquilo de é o meu, é o meu, é o meu, não é da instituição. Então para ter isso acho que a gente*

*tem que ter essa paz de espírito dentro da instituição, ter um bom relacionamento com os colegas, e é importante sim isso de ter um bom relacionamento, eu pelo menos procuro isso, procuro de tratar bem todos meus colegas, de respeitá-los, pois cada um tem a sua linha de trabalho e também no teu ambiente de sala, evitar assim de fofocas, evitar sabe isso, e pensar no nosso trabalho mesmo (Laura).*

A falta de concordância é também uma maneira de se relacionar, e não seria um fator de impedimento a formação das comunidades de prática, no entanto, ao relacionarem-se os membros devem ter a compreensão do objetivo comum, da construção de práticas partilhadas e na negociação constante dos significados (das práticas, da concepção do trabalho, da instituição, etc.) Sem isso, não há como se constituir um empreendimento conjunto.

O convívio estabelece relacionamentos e facilita o empreendimento se desenvolver, no nosso caso as equipes educativas os momentos de descontração não são partilhados o que poderia ser um indício de responsabilização sobre o trabalho, considerando que educadores se conhecem há mais de 20 anos. A seguir, a educadora relata sobre a aproximação com os colegas de trabalho:

*É sim, é sim, quer dizer minha colega aqui mais perto é a Joana, ela tem uma convivência com a minha família, ela vai nas festas, eu convido, assim ela me convida, eu vou na casa dela assim, não sempre. Mas assim quando tem algum evento eu vou na casa dela, quando tem na minha ela vai. A gente assim vai almoçar até a gente vai sair hoje, vai dançar um pouquinho, então sempre que a gente pode. É tão corrido. Ainda agora eu tenho bolsistas que acho que até mais de perto, como a Paula, a Débora, eu fui tudo delas, assim na fui na colação, fui na missa, vou na festa que é no dia 02 de abril agora. Então a gente tem esse convívio sim bem legal. Mas assim de perto, e não dos outros colegas (Laura).*

Esse aspecto é reforçado pelo outro educador que diz ter um bom relacionamento com os membros do seu grupo e indica a falta de identificação como fator do não envolvimento com outras pessoas. Na sua fala não é citado que não se relaciona com as outras equipes, mas a pergunta foi dirigida aos colegas de trabalho, não se restringiu a sua equipe especificamente. Mesmo indiretamente nota-se que colegas de trabalho (e de prática) seriam apenas aqueles com os quais convive e executam um projeto em comum.

*Então existe relação, por exemplo, esses caras são meus ex-alunos de Clube, então alguns, frequentam a minha casa, eu frequento a casa de alguns, mas tem outros é questão de você não se identificar, não ter uma conversa, mas até onde pode há uma relação normal, não tem (Roberto).*

Outro aspecto ligado ao empreendimento é a noção de responsabilização. Entendemos que o processo avaliativo compartilhado entre os educadores seria um exemplo de tal responsabilização, pois traria elementos de cada equipe para compor um todo. Questionados sobre as formas como são avaliados e como avaliam o seu próprio trabalho, cada equipe executa à sua maneira o que considera avaliar. A educadora ao responder se há avaliação do setor ao qual está subordinada enfatiza que não, pois ela encaminha o relatório de suas atividades e desconhece existir quaisquer avaliações de seu trabalho.

*[...] Agora quanto à avaliação institucional, aqui dentro, do Serviço de Educação, não tem acontecido não. Eu vou fazer as minhas coisas, é só depois que a gente vai atrás dos relatórios. Acho que não, não tem tido porque eles veem é que eu encaminho meu relatório, eu procuro fazer, encaminhar. (Laura).*

Não se percebe uma preocupação em consolidar avaliações conjuntas, e nem socializá-las, cabendo a cada equipe realizar a sua própria, como podemos constatar nas próximas falas. A educadora realiza avaliação do trabalho da equipe (prioritariamente bolsistas de ensino fundamental), mas como ela aponta não são sistematizadas e seguem primariamente os critérios oriundos da fonte financiadora pautados no desempenho e evolução do trabalho durante a bolsa.

*A gente faz avaliação assim, na verdade a gente não tem uma avaliação assim. Hoje, eu não tenho uma avaliação formalizada, em termos de questionário, essas coisas. A avaliação que eu faço é a avaliação do acompanhamento no caso como eles são bolsistas porque a gente faz uma avaliação para financiadora. No caso, no caso aqui é a FAPESPA então quando chega ao final a gente faz essa avaliação deles dizendo como foi o desempenho, se eles cumpriram com as ações que foram propostas, se por exemplo o que é que a criança teve por exemplo, evolui durante o tempo que ele estava aqui, a gente faz essa avaliação. Assim como ele faz a avaliação do tempo que ele ficou aqui. A gente encaminha isso para eles para lá, para FAPESPA. Das atividades nós fizemos. A Laura teve duas acho que duas alunas que fizeram avaliação das ações enfim das ações educativas (Joana).*

Elas também avaliam as ações educativas que desenvolvem com o auxílio de bolsistas do ensino superior e recém-formados, sendo uma delas focada no público escolar e outra sobre o visitante.

*[...] e também uma coisa importante que eu me esqueci de falar para você eu aprovei duas bolsas, uma de PCI<sup>38</sup> que é uma moça formada que fez uma avaliação dos meus projetos eu consegui aprovar essa bolsa sob minha orientação, então ela fez uma avaliação sobre o "Jardim Botânico na escola", sobre o "Museu leva educação e ciência à comunidade", sobre o curso "A importância do Museu Goeldi", então ela fez uma análise da satisfação do público escolar em relação a cada projeto. Eu tenho outra aluna que fez sobre o público visitante e que ganhou o prêmio do segundo lugar do CNPq, então eu já tenho esse material do relatório e a gente manda para os professores. Inclusive eu até encaminhei para os Jardins Botânicos, mandei para, porque nós fizemos um trabalho do Jardim Botânico de São Paulo, Belo Horizonte, de POA, Porto Alegre, Brasília e Salvador, então com esse resultado que os professores avaliaram o projeto e nós fizemos por escrito mesmo, e eu mandei via sedex para todos os Jardins Botânicos para eles lerem a avaliação de quem esteve em Belém e deles também, em forma de relatório (Laura, educadora).*

No caso das exposições, é recente a iniciativa de se realizar avaliações sobre os conteúdos tratados e a percepção dos visitantes sobre a temática. O caso descrito a seguir é de uma exposição temporária sobre os caiapós e foi intenção da pesquisa identificar se o visitante compreendeu ou não determinadas mensagens e conteúdos após passar por ela. Nele o educador reforça a sua ideia de que a exposição seja transformadora, e que pode levar aquela pessoa a refletir após a visita:

*Agora que nós estamos começando a fazer avaliação tem uma estagiária nossa que está fazendo a avaliação da última exposição que fizemos, e do mesmo jeito a gente faz um questionário dirigido. Assim que ficar pronto, eu acho que é interessante o suficiente para ser publicado. Nós fizemos o seguinte, fizemos um questionário que tenta saber se a exposição atingiu a pessoa, e outra coisa, esse questionário tem que ser breve e dirigido por alguém que está na exposição no caso o monitor, e não respondido, porque ninguém pega aquilo lá não responde. Depois, as pessoas encarregadas vão separar por sexo, faixa etária, se a pessoa veio de fora do estado, dentro do estado, a origem, Dai a gente está tabulando tudo isso em gráfico tridimensional e a primeira pergunta claro, se gostou ou não gostou. Depois o seguinte antes de você ver a exposição você sabia que os caiapós A, B; que os caiapós existiam e viviam até hoje, e assim vai aumentado de nível e a pessoa vai [...]. Se teve um antes e depois, se saiu transformado daqui (Rodolfo, pesquisador e educador).*

Já o próximo educador reconhece a importância da avaliação do trabalho da equipe, porém é feita sempre informalmente em reuniões e é julgada por ele como insuficiente.

---

<sup>38</sup> Bolsa PCI: Programa de Capacitação Institucional PCI/MCT vinculado ao CNPq.



*A avaliação, geralmente ela é em reuniões, a gente discute, vê os prós e contras vê o que funcionou e o que não funcionou, é mais ou menos assim. Não é muito eficiente, não é não (Roberto, educador).*

Assim, as avaliações não se apresentam como responsabilidade partilhada entre todos e nem partilham significados ou resultados dessas avaliações. Até o momento discutimos os aspectos ligados aos educadores que resvalam na sua relação na instituição e no seu sentido (ausente) de responsabilização comunal frente a esse contexto. Não observamos nas falas apresentadas nenhum esforço em reconciliar interpretações conflitantes sobre o que poderia ser negociado como empreendimento conjunto. Os grupos apesar de aliados à missão institucional de apresentar a pesquisa em suas ações educativas negociam pouco sua energia de trabalho no sentido de se firmarem como *um* grupo de educadores. O esforço pessoal feito pela educadora para ser aceita entre os pares na época de sua entrada exemplifica o que acabamos de falar:

*Eu já senti na assim na pele mesmo aqui na instituição no início do meu trabalho. Hoje em dia não, hoje em dia é bem tranquilo. Mas no início de até gracinha assim: Ah! Ela é pedagoga, sabe? E de não ver a seriedade e do que é e qual é a minha atuação aqui dentro. Porque aqui eu sirvo de canal de comunicação entre a pesquisa científica e esse público, esse professor, esse aluno que visita constantemente aqui a nossa instituição. Então em reunião eu quase não tinha voz, em reuniões que se reuniam todos os pesquisadores, em chefia menos, da própria museologia eu sentia isso, mas assim, com o passar do tempo eu me impus. Porque se não fosse assim! (Laura, educadora).*

O reconhecimento do papel do educador não era segundo ela, valorizado na própria equipe educativa do Goeldi. Embora essa valorização tenha sido alcançada, a educadora não diz que ela ainda falte, as relações entre as pessoas naquele contexto institucional moldaram cada equipe individualmente, e ao final não se pode dizer que haja uma prática partilhada, nem tampouco um movimento de confrontar os significados, algo que se fosse presente soaria como: “Então para nós, educadores, o que devemos *fazer como educadores?* Estamos entendendo *o que é ser um educador* aqui nessas condições?”.

A ideia de empreendimento aparece negociada dentro de cada equipe que busca trabalhar de acordo aos seus interesses, formação, percepção da educação, etc. Assim a confiança aparece como um fator *apenas* percebido dentro de cada grupo:

*Agora eu não sei se aqui é um lugar especial eu não senti isso lá na pesquisa. Na pesquisa existe a rivalidade entre pesquisadores, é uma coisa velada, é uma coisa que não é assim dita, totalmente tácita mesmo. E que existe uma certa disputa por espaço, espaço intelectual digamos. Eu faço mais publicações que você, esse tipo de jogo assim, isso tem, você sente isso, mesmo entre colegas. E principalmente quando tem alunos, alunos de pesquisa são orientados então tem às vezes tem tipo, eu tenho mais orientados que você em termos de comparação, uma certa competição, velada, mas tem. Aqui eu não vejo isso, eu acho interessante que aqui eu não sei se é um mundo a parte, mas a atividade que a gente faz aqui a gente não vê isso, também não sei se tem no SEC, eu não sinto. Dificuldade igual para todos e as pessoas me respeitam, a gente sai junto, vai almoçar junto e tal e o trabalho é legal (Rodolfo).*

Está claro para os educadores que eles devem atender os diferentes públicos e oferecer atividades educativas de qualidade considerando como foco principal a pesquisa científica dentro da instituição. Porém esse *empreendimento*, conceber e aplicar atividades educativas no Museu Goeldi não é partilhado, a tal ponto de cada equipe desenvolver a mesma atividade, por exemplo, as trilhas, com percepções muito diferentes umas das outras, como discutido na seção anterior. Ou ainda, a elaboração das exposições não se ancora numa percepção partilhada do que seja seu viés educacional. O depoimento de uma pesquisadora que não faz parte da equipe educativa do Goeldi traz seu olhar de fora sobre a ausência de unicidade no programa na instituição:

*É assim, bom eu não sou a pessoa mais apropriada para falar. No Museu tem uma linha de educação que é bem pessoal mesmo é de que é poderia ser mais bem oficializado. É muito em função do que, do que as figuras querem fazer, então os educadores não falam entre si. O Roberto tem um projeto, a Luiza tem outro, a Laura tem outros e aí o pessoal da Comunicação tem outro, mais de divulgação. O pessoal da Comunicação até conversa, dialoga com todos, mas eles entre si os educadores, é eles não dialogam muito entre si. Então são programas estanques, e embora a Coordenação de Comunicação, onde eles estão [lotados] tem feito um esforço para tentar montar um programa de educação e dando mais, eles até tem visibilidade, mas uma por organicidade, uma interação entre os programas, mas não conseguiu. Não conseguiu e os programas então eles acontecem, que são bem famosos na Amazônia, na região, eles são de sucesso, eles tem sucesso, mas eu acho que poderia ser melhor (Neusa, pesquisadora).*

O empreendimento conjunto a todas as equipes educativas do Museu Goeldi não é evidente, o que implica em dizer que elas adotam à sua maneira aquilo que entendem por ser educador e pelo processo de conceber as atividades de maneira não partilhada. Mesmo que respondam similarmente as demandas institucionais, como no caso das visitas escolares e

semanas temáticas, a postura individual prevalece sobre as decisões coletivas, enfraquecendo uma possível prática a ser partilhada e, por conseguinte reduzindo a possibilidade de se aprender coletivamente a partir dela. O próximo capítulo irá abordar o repertório de práticas dessas equipes e irá apresentar se elas se conectam e como. Ao fornecer mais elementos ao leitor, esperamos que a ideia de comunidades de prática educativa no museu Goeldi se esclarece como possível indicador da educação praticada nesse espaço. Seguiremos, então, com a análise, afinal que práticas são essas que cada equipe educativa constrói?

#### 4.1.3 Descrevendo o repertório das equipes educativas do Goeldi

Ao negociarem o empreendimento, os participantes também desenvolvem recursos (físicos e simbólicos) que acabam por ter um papel importante na emergência da coerência daquela comunidade. Esse conjunto de recursos é a terceira fonte de coerência da comunidade que Wenger (1998) denomina por repertório partilhado. Durante a construção do empreendimento, os vários membros vão ajustando as diferentes interpretações de suas ações, das condições em que se encontram e dos desafios que enfrentam. Nesse movimento diário e contínuo, os participantes desenvolvem significados que, não sendo idênticos entre si, se inter-relacionam e acabam por se conjugar e ganhar coerência relativamente à prática que os une. É essa coerência que, através da negociação de significados, torna possível, por exemplo, a emergência de uma compreensão partilhada do que é participar de forma competente nessa prática. Wenger (1998:83) define o termo repertório como um “conjunto de recursos partilhados por uma comunidade” e salienta a possibilidade da sua reutilização na prática e em situações futuras de acordo às necessidades do grupo. No entanto, é importante frisar que este repertório é partilhado entre seus participantes e, estes devem sentir que contribuem para a construção de um repertório, ou ao menos para a constituição do significado de seus elementos. Vale a pena ressaltar que os indivíduos não se apropriam desses elementos de maneira intencional e sempre consciente, pois as apropriações ocorrem na prática, no decorrer dos relacionamentos de maneira integral ao fazer coisas juntos.

Apenas a reificação de alguns aspectos (como normas, procedimentos, rituais, símbolos, etc.) não é suficiente para dar coerência a uma comunidade de prática. Ademais, se faz necessário garantir a possibilidade de participação em que a resistência e/ou transformação do que existe seja viável, na qual a contribuição de outros, para além dos que já se instituíram como poder, seja não só permitido, mas pertinente. Só assim, é que os diversos membros de uma comunidade reconhecem sentido na sua participação, e desse modo

valorizam o seu engajamento e se envolvem na constituição e sustentação de um empreendimento conjunto.

Os sujeitos dessa pesquisa, os educadores do Museu Goeldi têm como objetivo principal atender aos diferentes públicos por meio de atividades educativas que conversem com a missão da instituição de modo a integrá-las à pesquisa científica produzida no museu. Podemos dizer que eles cumprem com dedicação tal função, no entanto cada equipe (SEC, NUVOP e CMU) estabeleceu ao longo dos anos um repertório de práticas vinculado mais diretamente à sua área de conhecimentos ou afinidades.

Para a compreensão de como essas práticas se estabeleceram na instituição, iremos primeiramente apresentar em linhas gerais as características das ações educativas desenvolvidas atualmente, os objetivos gerais e um quadro síntese do conjunto de atividades conduzidas por cada equipe (SEC, NUVOP e CMU).

✓ *Entendendo o setor (es) educativo (s) do Museu Paraense Emílio Goeldi*

Oficialmente a Coordenação de Museologia (CMU) é a estância máxima responsável pela coordenação e execução das ações educativas e de divulgação científica. De acordo ao regimento interno de 2006<sup>39</sup>, a competência da CMU é:

**I - supervisionar, coordenar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelo Serviço de Educação do MPEG;** II - promover e executar pesquisas de caráter museológico e educativo nas áreas de atuação do MPEG; III - realizar ações de comunicação expográfica e educativa nas áreas de interesse do MPEG; IV - elaborar e coordenar o plano anual de exposições do MPEG; V - desenvolver projetos museográficos e expográficos para as exposições montadas pelo MPEG e para os espaços onde a instituição estiver representada; VI - manter as exposições do MPEG em condições adequadas de conservação; VII - gerenciar os espaços expositivos do MPEG; VIII - supervisionar e controlar o acesso do público aos espaços expositivos do MPEG; IX - avaliar e emitir parecer sobre propostas de intervenção nos espaços de acesso público do MPEG; X - atuar em outras atividades que lhe forem cometidas pertinentes à sua área de competência (MUSEU GOELDI, 2006, grifo nosso).

Contudo cada uma das equipes educativas distribuídas entre o SEC, o NUVOP e a própria CMU desenvolvem o seu conjunto de atividades sem necessariamente as compartilhar. Em alguns momentos essa troca entre equipes ocorre como o envio de relatórios anuais, as reuniões gerais, a participação pontual em cursos de formação de monitores ou em

<sup>39</sup> <http://marte.museu-goeldi.br/acessoainformacao/?pg=catribuicoes#cce>

alguma ação conjunta como durante a preparação anual da programação obrigatória que inclui as semanas temáticas, visitas escolares, etc.

Na época de sua criação a CMU era o setor responsável pela concepção e execução de todas as atividades educativas desenvolvidas no Goeldi. Paulatinamente, essa responsabilização foi se deslocando a outros setores, por meio de decretos, entre os quais se criou o SEC e mais tardiamente os seus núcleos: o NUVOP, a Biblioteca Didática de Ciências e a Coleção Didática todos vinculados ao SEC. A descentralização do programa educativo na antiga CMU levou a um processo de distanciamento físico entre as equipes que antes trabalhavam juntas, favorecendo a atuação em separado responsabilizando cada grupo por diversas ações educativas desvinculadas do ponto de vista conceitual umas das outras.

À vista disso, o programa educativo do Goeldi é composto atualmente por várias atividades que em alguma medida se repetem em sua forma ou até mesmo em seus objetivos, mas muitas vezes são conduzidas por grupos/equipes que têm interpretações bem distintas sobre aquela atividade, uma indicação da ausência de negociação.

Durante a preparação dessa tese, parte do Parque Zoobotânico e do campus de pesquisa encontravam-se em reforma, o que impediu a busca sistemática de bibliografia nas bibliotecas didática de ciências e na central localizada no campus. Parte do setor educativo, entre os quais o SEC e o NUVOP, sofriam com a pouca sistematização de seu trabalho devido às mudanças de sala e de infraestrutura como computadores e acesso a rede de internet. Ademais, não foi possível identificar um local onde estivesse disponível a memória dos relatórios e das atividades educativas. O *website* do Goeldi disponibiliza apenas uma parte ínfima das ações educativas, desse modo, o levantamento dados foi feito tendo como base as mais diversas fontes, desde entrevistas com os educadores, com o coordenador da comunicação, com pesquisadores e por meio de documentos (folders, informativos, cartilhas, jornais, entre outros).

Começaremos por descrever as ações educativas do Serviço de Educação e Extensão Cultural (SEC) responsável pelo Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque (NUVOP), pela Biblioteca de Ciências Clara Maria Galvão e pela Coleção Didática Emília Snethlage. A principal ação coordenada pelo SEC é o programa *Clube do Pesquisador Mirim* idealizado há mais de 20 anos com o objetivo *de despertar nos jovens o interesse pela ciência tomando como base as pesquisas desenvolvidas pelo Goeldi*. Inicialmente pensado para atender a clientela de Belém hoje se expande também a outros municípios do estado. O programa ocorre anualmente variando-se o tema a ser estudado em cada uma das turmas num total de cerca de 120 crianças dos níveis fundamental e médio a cada edição anual. Os alunos são

acompanhados por educadores do SEC que ao final do ano apresentam o resultado de sua pesquisa em forma de um jogo, uma cartilha ou algum outro material educativo que será posteriormente depositado no acervo da Biblioteca Clara Maria Galvão.

Outra linha de ação para o público escolar é o *Prêmio Márcio Ayres: Jovem Naturalista* que acontece também anualmente desde 2003 e premia os melhores estudos e pesquisas em biodiversidade entre os alunos de ensino fundamental e médio de Belém e região. Para concorrer o aluno apresenta um projeto de pesquisa orientado por um professor de sua escola, e apresenta ao final do ano os resultados de seu estudo. São oferecidos materiais de apoio ao professor e ao aluno, bem como livros e demais materiais necessários à condução do projeto. Em ambos os programas há a forte intenção em se trabalhar o fazer científico vinculado às pesquisas conduzidas no Goeldi.

Já as ações para o grande público do *Programa Natureza* e do *Minuto Zoobotânico* concentram-se em atividades lúdicas, como teatro, oficinas, gincanas, jogos, entre outros, concentradas aos finais de semanas, ou em eventos especiais (como dia das crianças, por exemplo) e têm a intenção de apresentar os conteúdos científicos com um viés artístico e de entretenimento. Há ainda para esse público, o carrinho de leitura que circula pelo Parque esporadicamente, as trilhas temáticas e as exposições temporárias. O SEC coordena também várias ações extramuros, como a *Força tarefa da zona costeira* em que atua nas praias mais procuradas do Pará realizando atividades educativas voltadas a questões ambientais (lixo, ocupação desordenada dos manguezais e zona costeira, importância da vegetação, entre outros temas). Atua também em projetos de educação patrimonial em diversos municípios do estado em parceria com pesquisadores da área de arqueologia do próprio Goeldi ou por meio de convênios com empresas como a Vale do Rio Doce e a Mineração Rio do Norte. O caráter desse programa segue a linha de valorização do patrimônio cultural e ambiental por meio de um conjunto de ações educativas que priorizem o conhecimento tradicional das populações atendidas, assim em cada comunidade será desenvolvido um projeto distinto de acordo às necessidades detectadas em sua fase inicial.

O núcleo da *Biblioteca Didática de Ciências Clara Maria Galvão*, inaugurada em 1987 presta serviço prioritariamente aos alunos da escola básica para consulta de seu acervo que inclui livros e materiais didáticos da área de ciências e de biologia, bem como todos os materiais produzidos no âmbito do Clube do Pesquisador Mirim (jogos, cartilhas, mídias, gibis, etc.). Além da consulta aos materiais, os responsáveis pela biblioteca oferecem também orientação aos alunos e aos professores em suas pesquisas. Ainda focado em escolares, o SEC abriga o núcleo da *Coleção didática Emília Sneathlaga* estabelecida em 1985, conta com

exemplares e peças encontradas na região amazônica e que representam as áreas de pesquisa do Museu Goeldi, a zoologia, a botânica, a antropologia e a geociências. Entre as peças estão: animais invertebrados, animais vertebrados, peles de mamíferos, penas e ninhos de aves, esqueletos, exsiccatas (plantas secas), amostras de madeiras e sementes, artefatos indígenas, peças de cerâmica, rochas, minerais e fósseis. O principal objetivo da coleção é auxiliar nas atividades dos professores e promover a curiosidade e o interesse nos alunos por meio da observação e do manuseio de peças. O seu uso é entendido a aulas (empréstimos a professores), cursos, palestras, exposições locais e itinerantes, nas atividades do Clube do Pesquisador Mirim, e até como parte de cenários de peças teatrais educativas.

Em resumo, como descrito no quadro abaixo, nota-se três linhas de ações distintas dirigidas pelo SEC, como àquelas voltadas aos escolares, o Clube do Pesquisador Mirim, o Prêmio José Márcio Ayres, os Núcleos da Biblioteca e da Coleção Didática, com forte apelo à formação científica balizada pelas linhas de pesquisa da Instituição. Uma segunda abordagem, destinada ao público frequentador do Parque aos finais de semana, prioritariamente composto por famílias é centrada em ações lúdicas como oficinas, peças de teatro, trilhas temáticas, gincanas e afins, que se centram nos temas científicos, mas sem a preocupação em aprofundar o fazer científico por trás de tais ações. E a última linha, são as ações extramuros, as atividades de educação patrimonial e ambiental, com cunho de esclarecimento e de preparação daquele cidadão frente às questões ambientais e de patrimônio. Como ação agregadora estaria as exposições temporárias concebidas pelo SEC sempre sobre um tema da ciência, onde cada projeto concebido tem uma intenção específica, seja sobre um assunto que interessa ao grupo, ou sobre algum objeto de pesquisa da instituição. Essa linha de ação é focada público que circula no Parque independente de ser espontâneo ou em visita monitorada.

Ações educativas do Serviço de Educação e Extensão Cultural (SEC)/Museu Goeldi/MCT (2011/2012)		
Programa	Público alvo	Atividade/Programa
<b>Programa de formação científica</b>	Escolar: alunos (de 8 a 14 anos) dos municípios de Belém, Igarapé Açu, Oriximiná e Paraupabas	<i>Clube do Pesquisador Mirim</i> <sup>40</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Visitas orientadas</li> <li>✓ Experimentos e observações</li> <li>✓ Uso de material bibliográfico</li> <li>✓ Uso de jogos e kits didáticos</li> </ul> Ao final de cada edição, os grupos apresentam um produto de seu trabalho, em geral em forma de jogo.
	Escolar: alunos e professores (fundamental e médio)	<i>Prêmio Márcio Ayres: Jovem Naturalista</i> <sup>41</sup> Proposta criada para estimular nos estudantes o desejo de descobrir, por meio da ciência, os diversos ambientes da região amazônica e suas inter-relações, priorizando os temas ligados à biodiversidade.
<b>Projetos especiais</b>	Geral	<i>Programa Natureza e Minuto Zoobotânico</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Encenação teatral</li> <li>✓ Trilhas</li> <li>✓ Dinamização de jogos e kits educativos</li> <li>✓ Painéis informativos</li> <li>✓ Gincanas</li> <li>✓ Oficinas</li> </ul>
		Parceiro no programa <i>Força tarefa da zona costeira</i> <sup>42</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estandes nas praias com a dinamização de kits e jogos educativos</li> </ul>
	Comunidades fora do município de Belém-PA	<i>Projetos de educação patrimonial</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Quilombolas: resgate da produção cerâmica</li> <li>✓ Produção de jogos sobre memória e patrimônio</li> <li>✓ Sensibilização sobre o patrimônio histórico e ambiental por meio de atividades educativas (jogos, oficinas, dinâmicas de grupos)</li> </ul>
<b>Programa de recursos pedagógicos e museográficos</b>	Prioritariamente escolar: professores e alunos	<i>Coleção didática Emilia Snethlage</i> Peças originárias do ambiente amazônico que representam as áreas de pesquisa do Goeldi <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Consulta, empréstimo e disponibilização de animais taxidermizados, peças arqueológicas e indígenas, minerais, etc.</li> </ul>
		<i>Biblioteca de ciências Clara Maria Galvão</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acervo na área de ciências relacionada à Amazônia, e materiais produzidos pelo Clube do Pesquisador Mirim (jogos e kits)</li> <li>✓ Uso do acervo em atividades educativas</li> </ul>

<sup>40</sup> Iniciado em 1997, ocorre anualmente e tem como objetivo promover a iniciação científica de jovens. Por meio de encontros semanais, os alunos elaboram uma pesquisa sobre um tema associado ao Museu.

<sup>41</sup> Prêmio José Márcio Ayres é uma das ações do Projeto Biota Pará (parceria do MPEG e da ONG Conservation International), e foi idealizado em 2003 com o intuito de impactar o sistema de ensino formal, instigando a curiosidade dos alunos para uma das maiores riquezas brasileiras: a biodiversidade amazônica. Os temas são livres, cabendo a cada aluno escolher, em sua escola, um professor orientador, que não precisa ser necessariamente o professor de ciências ou biologia. Cada inscrito deve apresentar um projeto nos moldes científicos para que concorram ao final a um valor em dinheiro e benefícios para a escola. Consultar: <http://marte.museu-goeldi.br/marcioayres/>.

<sup>42</sup> A Força Tarefa da Zona Costeira é uma iniciativa da Superintendência do Patrimônio no Estado do Pará (SPU/PA) e da Advocacia Geral (AGU) em parceria com a ONG No Olhar e tem por objetivo proteger o meio ambiente, ajudar na ordenação da urbanização e nos projetos estatais incidentes na zona costeira do litoral paraense, inclusive no interesse da segurança e saúde pública. Atualmente participam 28 instituições governamentais. Disponível em: <http://dema.policiacivil.pa.gov.br/?q=content/for%C3%A7a-tarefa-da-zona-costeira>.



		✓ Espaço para exposições temporárias ✓ Cantinho de leitura
	Geral	<i>Carrinho de leitura</i> Biblioteca móvel que funciona periodicamente no espaço do Parque e em eventos específicos
		Exposições temporárias e desenvolvimento de ações e materiais educativos associados (oficina, jogos, trilhas, etc.)

Tabela 4. Ações educativas e seus públicos (em 2011-2012) do Serviço Educativo e de Extensão Cultural (SEC) do Museu Goeldi.

Optamos por apresentar em separado as ações do Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque (NUVOP) responsável pelas visitas orientadas e/ou monitoradas e pelas trilhas interpretativas ao Parque Zoobotânico (PZB) por se tratar de um conjunto de ações muito distintas em relação ao SEC e de certa maneira funcionarem separadamente. O NUVOP que tem como objetivo “atender às escolas com finalidade educativa em museus, tendo como princípio básico a educação ambiental, suscitando a sensibilidade ecológica e a percepção abrangente quanto aos problemas ambientais urbanos e da região Amazônica” (QUADROS, 2008). Segundo Silva (mimeografado)<sup>43</sup> os principais objetivos do NUVOP são:

1. Agendar as visitas de escolas, igrejas, fundações, creches, universidades, grupos comunitários, etc. ao PZB
2. Orientar as escolas ou grupos na preparação e na realização da visita ao parque;
3. Informar sobre as regras de visita ao parque;
4. Sugerir roteiros e atividades.

As trilhas são o principal instrumento educativo adotado nas visitas monitoradas e têm como função primordial sensibilizar os alunos para os assuntos relacionados ao meio ambiente e às linhas de pesquisas do Goeldi. Normalmente a responsabilidade pela concepção das trilhas é do Núcleo, porém há uma estreita relação com vários pesquisadores que contribuem tanto na validação de alguns conteúdos, como também na proposição de temas, como no caso da trilha das palmeiras e da própria trilha vermelha, observada nesse estudo. Há ainda a participação dos bolsistas de graduação nesse processo que participam de várias etapas da produção de uma atividade educativa.

Além das visitas agendadas, o NUVOP coordena inúmeras ações dedicadas a professores, uma delas é o curso semestral *A importância do Museu Goeldi nos diversos*

<sup>43</sup> Documento interno, apresentado por Silva, 2011.

*níveis de ensino*<sup>44</sup> que objetiva entre outras coisas, preparar do professor/educador para usar o Parque como espaço educativo, onde são disponibilizados aos participantes novos conteúdos a cada edição. Outro programa destinado a esse público é o Jardim Botânico vai à escola, uma parceria com a Rede Brasileira de Jardins Botânicos em que se discute a biodiversidade a partir de atividades, jogos, oficinas e preparação do professor para atuar como facilitador em sua escola. As duas iniciativas se preocupam em apresentar ao professor estratégias de se apropriar do Parque considerando todo seu potencial, desde aspectos ambientais e ecológicos até discussões sobre as populações tradicionais, indígenas, e a sociedade atual frente a essas temáticas.

Dirigidos aos públicos externos ao museu, o NUVOP coordena há mais de 20 anos *O museu leva educação e ciência à comunidade* no bairro carente da Terra Firme, vizinho ao campus de pesquisa do Goeldi e o recente *Projeto do Ecomuseu de Curuçá* no qual o núcleo entrou como idealizador da proposta de constituição desse museu e ainda está em andamento. O programa estabelecido na Terra Firme engloba ações nas escolas, com educadores locais, com associações de moradores, em cooperativa e demais atores, e se dividem em atividades *in locu*, e no Parque Zoobotânico. Outro programa permanente é o *Museu Portas Abertas* que começou com os moradores da Terra Firme em 1987 com a intenção de mostrar o campus de pesquisa à comunidade local e hoje a atividade se estende também ao público visitante do Parque durante o mês de outubro. Ao grande público ainda são propostas atividades educativas lúdicas como jogos, oficinas, teatro, entre outros que compõem a grade de programação de datas comemorativas.

A formação de monitores, em geral bolsistas do ensino fundamental e médio, é outra atividade permanente desse núcleo. O curso prepara os bolsistas no atendimento às escolas (de todos os níveis de ensino) e inclui desde conteúdos específicos de museologia e educação até aqueles da área biológica.

Apesar de sua função primordial ser atender grupos agendados ao Parque, o NUVOP se desdobra em ações extramuros como aquelas desenvolvidas nas comunidades e ao grande público em eventos programados como as semanas temáticas, palestras, seminários e outras atividades que envolvem a participação dos pesquisadores do museu.

A abordagem adotada em suas ações a esses públicos tem como premissa promover a interação entre os conteúdos científicos e o acervo natural do Parque, sem perder de vista a

---

<sup>44</sup> *A importância do Museu Goeldi nos diversos níveis de ensino*: curso semestral ofertado a professores, alunos de graduação, guias de turismo e demais interessados que ocorre ao longo de uma semana, com temas distintos a cada edição. Consulte detalhes em: <http://nuvopmpg.blogspot.com.br/2012/03/xiii-curso-importancia-do-museu-goeldi.html>.

ideia de educação ambiental. O leque de possibilidades concebido pelo NUVOP é marcado pela atuação do monitor, que em muitas dessas atividades atua como condutor dos visitantes, mas também como um parceiro em sua elaboração e em sua execução.

Abaixo, descrevemos resumidamente todas as ações estabelecidas e coordenadas pelo NUVOP.

<b>Ações educativas do Núcleo de Visitas orientadas ao Parque (NUVOP) do Museu Goeldi/MCT (2011/2012)</b>		
<b>Programa</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Atividade/Programa</b>
Programa de ação educativa no Parque	Escolar: alunos e professores	<i>Visitas monitoradas:</i> trilhas oferecidas aos grupos escolares agendados
	Geral	<i>Museu de Portas Abertas</i> Atividade anual que apresenta todas as coordenações de pesquisa (Botânica, Zoologia, Ciências da Terra e Ecologia, Ciências Humanas). Ela se dá em dois momentos: visita aos laboratórios e coleções no campus de pesquisa, e exposição de stands no Parque <i>Jogos, oficinas, palestras</i> oferecidas durante as datas especiais como o aniversário do Parque e do Museu, dia da árvore, semana do índio, dia das crianças, etc.
Programa de projetos especiais	Escolar: alunos e professores	<i>O Jardim Botânico vai à escola</i> é desenvolvido em parceria com a Rede Brasileira de Jardins Botânicos, e tem como foco a conservação de espécies vegetais amazônicas. Acontece numa escola pública parceira onde um conjunto de atividades e ações educativas são conduzidas ao longo do ano (encontro de formação de professores, visitas ao Parque, palestras, elaboração de jogos educativos, gincanas, plantio de hortas na escolar, etc.)
	Comunidade do bairro da Terra Firme: moradores de uma área de baixa renda de Belém vizinhos ao campus de pesquisa do Goeldi	<i>O museu leva educação e ciência à comunidade</i> ✓ Ponto de Memória <sup>45</sup> ✓ Ações educativas para professores, alunos e demais comunitários ✓ Ingresso comunitário a valor reduzido

<sup>45</sup> Pontos de Memória: o programa é uma iniciativa do IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus, e “tem como objetivo apoiar ações e iniciativas de reconhecimento e valorização da memória social. Com metodologia participativa e dialógica, cada ponto trabalha a memória de forma viva e dinâmica, como resultado de interações sociais e processos comunicacionais, os quais elegem aspectos do passado de acordo com as identidades e interesses dos componentes do grupo. Além disso, valorizam o protagonismo comunitário e concebem o museu como instrumento de mudança social e desenvolvimento sustentável. Em estágio pleno de desenvolvimento, são capazes de promover a melhoria da qualidade de vida da população e fortalecer as tradições locais e os laços de pertencimento, além de impulsionar o turismo e a economia local, contribuindo positivamente na redução da pobreza e violência”. Disponível em <http://www.museus.gov.br/programa-pontos-de-memoria/>.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mostras, palestras</li> <li>✓ Inclusão de bolsistas do ensino fundamental e médio para atuarem no Parque</li> </ul>
	Comunidade de Curuçá	Elaboração de uma proposta de formação do Ecomuseu de Curuçá
Programa de formação de professores/guias turísticos	Voltado ao professor, mas também atende aos guias turísticos, estudantes e demais profissionais interessados	Curso semestral <i>A importância do Museu Goeldi nos diversos níveis de ensino</i> <sup>46</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Módulos oferecidos como oficinas, minicursos e palestras, sobre temáticas diversas desde como explorar o Parque como recurso pedagógico até questões indígenas e sociais. A cada ano é proposto um novo tema gerador</li> </ul>
Programa de formação de monitores	Alunos de ensino fundamental e médio de escolas públicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estágios</li> </ul>

Tabela 5. Ações educativas e seus públicos (em 2011-2012) do Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque (NUVOP) do Museu Goeldi.

À Coordenação de Museologia (CMU) estão vinculadas todas as ações ligadas à concepção, produção e manutenção de exposições permanentes e temporárias do Museu Goeldi. Como salientado, a CMU foi o germe do setor educativo na instituição o qual centralizava até meados dos anos 90 todas as ações e programas educativos. Até o início dos anos 2000, houve uma desaceleração de suas produções em função da redução das equipes, perdas de profissionais, mudanças políticas, entre outros fatores. A retomada da sua atuação frente às exposições se deu após esse período com o estabelecimento de uma equipe de profissionais da área e da vinda do educador Rodolfo, também pesquisador da zoologia para compor o time, como descrito no depoimento:

*É porque antes de eu ser chamado aqui, essa parte de museologia ficou meio parada, ao passo que o SEC sempre continuou. Então o SEC tem mais experiência no que faz do que nós, do que essa geração. A geração anterior acabou, morreu, ou então saiu daqui, acabou nos anos 90, por aí. Então ficou um hiato, enquanto que aquele prédio ficou fechado, tudo fechado, ficou sem utilizar. Depois de nós, começamos agora em 2000 e poucos, aí que trouxemos mais demandas para o nosso lado também. Ontem sexta-feira, me ligaram lá da Bahia, vai ter o congresso de zoologia, eles gostaram muito [...] no ano passado teve uma exposição, eles querem botar uma exposição lá, então eles consultaram. Essa demanda não existia antes, agora tem. Tem porque eu recebo certo currículo de ter feito essas coisas.*

<sup>46</sup> O curso "Curso A importância do Museu Goeldi nos Diversos Níveis de Ensino" oferece a cada edição uma temática relacionada a temas das áreas de pesquisa do Museu Goeldi. Para o ano de 2012 foram os seguintes temas, um a cada semestre: 1) Povos indígenas: ações políticas, conflitos e conquistas e 2) Educação, cultura e conservação. Disponível em <http://nuvopmpg.blogspot.com.br/2012/09/curso-importancia-do-museu-goeldi-nos.html>.

*Agora o SEC sempre teve, sempre tem o Clube do Pesquisador tem mais de 10 anos, muito mais que isso (Rodolfo).*

Desse modo, foram implantadas várias exposições temporárias no Goeldi e em outros espaços culturais, como o Encontro Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Feira do Livro, Congressos científicos, todas centradas nos temas de pesquisa do Goeldi a partir da reorganização da equipe a partir de 2000. Ainda no escopo da equipe está todas as funções ligadas a produção de *layout* e diagramação da maioria dos materiais educativos produzidos nas diversas áreas educativas do museu. Os membros da CMU contribuem ainda nas ações de formação de professores desenvolvida pelo NUVOP, ministram palestras e seminários no curso de museologia da Universidade Federal do Pará e atuam como vetores no desenvolvimento de ideias vindas da pesquisa, muitas vezes tornando-as produtos expositivos.

A grande maioria dos conteúdos apresentados nas exposições vem de uma demanda externa ao CMU majoritariamente de pesquisadores e de indivíduos hierarquicamente acima da coordenação. Assim como as demais equipes, listamos as suas ações num quadro resumo, mostradas a seguir.

<b>Ações educativas da Coordenação de Museologia (CMU) do Museu Goeldi/MCT (2011/2012)</b>		
<b>Programa</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Atividade/Programa</b>
Desenvolvimento de exposições	Geral	<i>Concepção e desenvolvimento de exposições temporárias</i>  ✓ Definição de conteúdo e layout ✓ Preparação de textos ✓ Montagem ✓ Avaliação
Programa de recursos pedagógicos e museográficos		<i>Concepção, desenvolvimento e elaboração de folders, cadernos didáticos e demais materiais educativos de apoio às diversas equipes do museu (educação, comunicação e pesquisa)</i>
Programa de formação	Estudantes de pós-graduação	✓ Palestras e oficinas sobre temas das pesquisas do Museu

Tabela 6. Ações educativas e seus públicos (em 2011-2012) da Coordenação em Museologia (CMU) do Museu Goeldi.

Após a apresentação do atual programa educativo do Museu Paraense Emílio Goeldi associado às três principais equipes: SEC, NUVOP e CMU seguiremos à análise de seu repertório de práticas abrangendo a dimensão que os une e a que os distingue.

✓ *As práticas que se conectam: SEC, NUVOP e CMU*

O uso dos objetos presentes nas coleções didática e científica bem como do espaço do Parque é um aspecto da prática difundida entre os grupos do NUVOP, do SEC e do CMU. Ao lançar mão desse material os educadores reificam aspectos ligados ao fazer científico por trás desse acervo e têm uma compreensão comum do seu significado. Nos trechos a seguir, isso pode ser verificado nas falas dos educadores.

*Nossa! Da coleção didática a gente empresta muito material, domingo você vai ter oportunidade de ver a gente estar emprestando para agora [...]. Por exemplo, agora a gente queria muito que tivesse a onça, mas aí já não foi liberada para a gente porque pelo fato de ser aberto, não sei o quê, pegar chuva, etc., mas a gente procura sim usar, usar muito as coisas, os objetos aqui do Goeldi e o "Portas abertas" o pesquisador. É. Não, da coleção científica mesmo, o pesquisador disponibiliza para o público ver, puxa tem tanta foto bacana para eu te mostrar! (Laura).*

*[...] Sim a gente principalmente o Parque é a nossa referência, o espaço Raízes lá no centro perto dos bambuzais, agora também eu uso muito o auditório do Museu. Procuo pelo menos o Núcleo de Visita, a gente trabalhar nesse espaço aqui, mas a gente, mas devido a nosso próprio trabalho até aqui a gente usa muito o campus de pesquisa do Museu. E aquilo eu acho que até no início quando eu falei do preconceito não por pesquisadores que a gente tem muito de perto, eu tenho amigos pesquisadores, hoje em dia eles me procuram: "Laura, não tem nenhuma palestra para eu dar?" Entendeu? Já tem muitos de perto. Então a gente trabalha também aqui o Parque, mas o campus também, e o objeto a gente usa, procura, pelo menos quando tem exposição, a gente tem que trabalhar, passar isso para os professores, trabalhar sobre essa questão, até indígena (Laura).*

Em ambas as descrições a educadora ressalta a importância do acervo vivo do Parque e seus espaços, mas também salienta o uso dos objetos oriundos das coleções didática e científica como fontes educativas, e a aproximação com o grupo de pesquisadores que colaboram no *Portas Abertas*, uma parceria constituída ao longo dos anos pela educadora.

Também evidenciado na fala do outro educador, a coleção didática aparece como referência em muitas atividades (inclusive do Clube do Pesquisador Mirim) e o aproveitamento do acervo vivo do Parque são práticas que acompanham as equipes educativas

(SEC e NUVOP). Perguntado sobre o uso das coleções em suas ações educativas, o educador discorre sobre a importância dos objetos e peças oriundas da coleção didática como recurso educativo:

*Muito, muito, nosso material produzido aqui. A coleção, direto. Agora, por exemplo, que nós, o grupo está indo para Carajás, não está utilizando. Tem a trilha, nós fazemos uma trilha, a Trilha dos Sentidos, onde a gente explora os sentidos (olfato, paladar) então você passa num local aonde você vai pegar na tartaruga, você vai pegar na lontra, e você vai tentar identificar que bicho é aquele. Ai outro local você vai provar frutas, então a gente pega as frutas lá da carambola, do Parque e coloca lá e vai falar sobre a carambola no final, e a essência, a gente pega essências que nós temos lá no Parque, na Botânica um grupo que trabalha com essência e a gente vai falar sobre isso utiliza (Roberto).*

Um dos principais enfoques dado o Parque pelos educadores do SEC e do NUVOP se dá por meio das trilhas educativas que são *dinamizadas* segundo a linguagem deles, para diferentes propósitos e públicos diferentes. Assim, o NUVOP planeja usá-las com escolares mesmo que acabe atingindo os demais públicos, já o SEC as prepara para atingir o público espontâneo de final de semana.

*[...] porque nosso público do NUVOP são as escolas. Então eu sempre direciono para escola só que aí o público está vendo ali, ele vê, ele quer participar. Os turistas ficam encantados quando tem a Trilha dos Seres Encantados mesmo, eles querem ver o curupira, eles querem ver, saber porque os meninos se caracterizam. Eles vão[os monitores], apresentam mesmo, muito legal então tem isso sabe assim. Não é que esteja direcionado as pessoas do público em geral, mas o público acaba participando porque está ali, está no Parque eles acabam participando de alguma forma (Laura).*

Embora a estratégia adotada pelos educadores seja divergente em relação à abordagem dada as trilhas, pois diferem na maneira de apresentar os conteúdos, por exemplo, o SEC acredita que a trilha conduzida por sua equipe é mais investigativa do que a proposta pelo NUVOP, no entanto essa equipe se vale de diversos recursos, inclusive lúdicos como a música para despertar o interesse do público e promover as perguntas sobre o tema apresentando. Contudo ambas as equipes utilizam-nas para o mesmo fim, ou seja, apresentar conteúdos/temas aos vários perfis de visitantes via observação de elementos/acervos presentes no percurso, se valendo muitas vezes de recursos lúdico-teatrais para esse fim, como encenações. A trilha da *Via Crucis* citada pelo educador é uma paródia entre a história de

Jesus e a captura/comercialização de animais silvestres, na qual se utiliza de estratégias teatrais em sua condução.

*Conheço a trilha, mas agora quem trabalha mais com a trilha é a Joana. A Joana trabalha com as trilhas. Mas a trilha não é especificamente, vamos dizer assim, desse grupo. Existem outras trilhas que eu já fiz a Histórica, temos a Trilha dos sentidos que eu já te falei, tem a Via Crucis, que é desde a captura de um animal na floresta até a morte, por quê? O cara captura um animal lá e o que acontece muitas vezes no Pará, captura o bicho, a pessoa compra não sabe cuidar ou o bicho morre, ou ele manda para o museu. No Museu o bicho chega doente vá para um local, vai ser cuidado, tem muitas vezes que ele está tão doente que ele morre. Então a gente mostrava como se fosse aquela estação, as paradas que Jesus fez, mas como se fosse o espaço no Parque e tem o turista você passa é como se fosse teatro, o turista está comprando, ele vai vendo o turista comprando o bicho, levando o bicho, tentando dar comida pro bicho, inadequada, e o pessoal vai acompanhando, dentro do Parque até chegar ao final, às vezes o cara é preso, ai vai preso, às vezes o bicho morria, era uma trilha que a gente fazia no Parque inteiro (Roberto).*

A percepção de que a tipologia de público indicará a melhor estratégia a ser usada é outra prática partilhada entre o SEC e o NUVOP, que ao prever uma atividade qualquer já a definem segundo essa especificidade. Como apontado a seguir, o educador do SEC já sabe que a melhor ação adotada com famílias e grupos espontâneos aos finais de semana é de atividade livre de curta duração, pois deixa a opção ao visitante de participar de acordo a sua vontade e ao seu interesse.

*Se é no Parque Zoobotânico é para grupos familiares então nós temos que atingir quem? O visitante pai, filho e mãe, ou seja, um grupo, crianças. Tem que ser uma coisa rápida, por quê? Porque quem vem para cá, vem para ver os animais e as plantas. Então você não vai passar um vídeo naquele dia porque vídeo ele pode assistir qualquer hora. Então a gente procura fazer algo que oficinas a gente faz no parque, por exemplo, oficina de cerâmica, oficina rápida, relâmpago. Está aqui a mesa, tem o ceramista fazendo aqui você vem passando, visitando, Ah que legal! Você senta aqui, você fica o tempo que você quiser, se você só quiser olhar e sair você sai. Não tem certificado, você pode passar o dia todo. Por que, porque você se identificou com aquela técnica e ficou ali. Mas geralmente a pessoa vem para passear então ninguém vai querer ficar preso. Então a gente não faz atividade que fique preso muito tempo (Roberto).*



Quando o público atendido é escolar, os detalhes do planejamento dessa atividade previamente agendada devem ser minuciosos e considerar que a participação/adesão dos visitantes não é tão livre quanto aos grupos espontâneos. Ao comentar sobre as ações educativas envolvendo estudantes de todos os níveis, a educadora do NUVOP nos fala sobre as dificuldades de se adequar as visitas aos diferentes propósitos, como no caso de alunos estrangeiros e que equacionar os conteúdos, a linguagem e a comunicação em inglês é sempre um desafio.

*É diretamente os estudantes que é desde a educação infantil até o nível superior, por exemplo, terça feira que vem, vem um grupo de estudantes já pós-graduação e a gente recebe também estudantes estrangeiros, pessoal do Canadá que vem sempre aqui, existe uma, o que eu ia te falar [Convênio?] Não, não é convênio, quando o estudante do Brasil, como é intercâmbio, então sempre vem do Canadá e a gente procura alguma atividade para eles também porque é diferenciada. Principalmente o problema da língua estrangeira. Então eu tenho que me virar muito para ver alguém que possa ir repassando isso para eles, por exemplo, da última vez que veio estudante do curso de gestão ambiental alguma coisa assim então ainda tinha exposição que era sobre os caiapós. Então tive que pedir, eu vou com o chefe mesmo, o chefe sabe falar muito bem inglês, então vamos lá e ele topa, entendeu? Eu consigo tirar ele de tanta burocracia que ele tem que o Fernando me acompanhou e fez para mim todinha a visita do Nuvop, então eu também tenho que organizar isso.*

Para a CMU ao conceber as exposições do Goeldi o público atingido deve ser o mais amplo possível, principalmente em função do custo de se produzir aparatos específicos que visem apenas determinados públicos, como coloca o educador responsável:

*É geral, porque primeiro, custa muito, quando é coisa muito específica como no das pessoas que não enxergam, só para cegos não dá. Mas esse geral, a gente tenta aumentar ao máximo possível por isso com essa demanda de estrangeiro montar uma coisa bilíngue, no mínimo temos um folderzinho em inglês ou francês pode ser um. Dois, agora, acessibilidade, pessoas que não têm acesso a nada, nunca viu uma exposição, cegos, por exemplo, então monta alguma coisa específica, então têm que ampliar. E a ação específica educativa pedagógica mesmo o pessoal SEC é melhor, então treina, faz um circuito específico da exposição, dá mais informações, tem os dias para os (monitores) pegarem mais informação. E claro, o Rodolfo entra com os jogos, ele faz muito eventos paralelos, por exemplo, você tem uma exposição marajoara, ele faz uma oficina de cerâmica. Vem muita gente, não só crianças, tem até adultos fazendo, então tem isso. Em outro evento ele fez uma oficina de papagaios, é nesse nível que é feita a coisa. [...] do SEC é que eles são independentes porque eles têm outro público alvo em mente, então eles já sabem, o que é muito mais prático que o nosso público alvo.*

No entanto, a CMU reconhece a expertise do SEC em preparar atividades educativas junto às exposições que agreguem conteúdo e entretenimento sob medida aos públicos que se quer atingir nessa ação, como nos traz o educador da museologia ao apontar a competência de Roberto, educador do SEC:

*E a ação específica educativa pedagógica mesmo o pessoal SEC é melhor, então treina, faz um circuito específico da exposição, dá mais informações, tem os dias para os monitores pegarem mais informação. E claro, o Roberto entra com os jogos, o Roberto faz muito eventos paralelos, por exemplo, você tem uma exposição marajoara, ele faz uma oficina de cerâmica. Vem muita gente, não só crianças, tem até adultos fazendo, então tem isso. Fez uma oficina de papagaios, é nesse nível que é feita a coisa. [...] do SEC é que eles são independentes porque eles têm outro público alvo em mente, então eles já sabem, o que é muito mais prático nosso que o nosso público alvo (Rodolfo).*

Outro ponto a destacar como unificador nas ações entre SEC e NUVOP é a capacidade de se criar vínculos com as escolas ou com as comunidades em seus programas de longa duração. No caso do NUVOP são anos de parcerias com escolas (professores e alunos) o que permite a equipe ousar em projetos colaborativos que agreguem os professores também na discussão das atividades educativas, como por exemplo, durante o processo de concepção de uma das trilhas. Desse modo, mesmo que a tentativa não tenha levado a cabo essa participação ativa desses atores, os educadores do museu passam a conhecer mais profundamente as necessidades desse público, como podemos notar:

*Na verdade a minha ideia inicial, quando eu comecei, que eu voltei para dentro Museu, eu queria muito fazer uma coisa assim, um trabalho muito em parceria com a escola, entendeu e com os professores. Só que é um tanto complicado, eu cheguei a ter esses ensaios, até algumas fotos que eu fiz de reuniões com os professores quando a gente tinha a concepção, a ideia inicial: Nós vamos fazer uma trilha, a trilha das palmeiras. Foi uma que a gente trabalhou com pesquisador, nós tivemos várias etapas, primeiro nós começamos com os monitores visitando a reserva técnica, fomos na Botânica, eles viram e tal, tudo isso para preparar. Depois a Dra. Raimundinha veio com a gente, e sentou, elaboramos um roteiro, tudo, começamos a fazer pesquisa. Então quando a gente estava com o esqueleto do que seria, eu disse, vamos fazer uma espécie de, não um seminário, mas tipo um workshop, rapidinho onde a gente chama os professores para apresentar isso. Então a ideia era apresentar para eles o roteiro das trilhas, e eles com esse roteiro, elaborariam atividades educativas de acordo com a*

*necessidade deles, disciplinas, sei lá. Nós fizemos isso, uma reunião veio alguns professores, depois nós marcamos olha, deram sugestões, tal, levamos, pensem, de que maneira, aí depois, era difícil porque marcava, e esse dia “Ah!eu não posso, Ah não sei o que”. Começou a ter uma coisa assim que vinha um número pequeno de pessoas, então eu fazia avaliação, eu disse olha, não é viável (Joana).*

O mesmo acontece com os trabalhos nas comunidades fora de Belém, onde se desenvolve também o Programa Clube do Pesquisador Mirim. Os professores e comunitários são convidados a participar do programa de diversas maneiras, atuando como monitores e facilitadores das ações propostas por esses educadores.

*Nesse caso, aqui em Belém sim, mas em Carajás a gente convida professores das escolas para atuarem com a gente, por exemplo, quando a gente faz um trabalho na área de preservação ambiental (APA) que é uma escola, que tem os moradores que têm ali a gente vai para fazer um trabalho dentro da mina onde a peãozada toda trabalha. Quando eles estão assim em horário de almoço a gente fica no refeitório com os jogos educativos, a gente leva as crianças que produziram aqueles jogos, tipo um pesquisador mirim, e eles que vão dinamizar para os trabalhadores. Então você vê uma criança apresentando o trabalho que eles fizeram na APA e ensinando como é que joga para os trabalhadores que vão jogar. É uma forma também deles saírem, deles conhecerem a Mineração, a empresa, de eles visitarem o Zoológico, deles se participarem, se envolver (Roberto).*

O conjunto de recursos educativos que os educadores do SEC e do NUVOP partilham são jogos e kits didáticos. No âmbito do Clube do Pesquisador Mirim são produzidos a cada edição jogos, cartilhas, vídeos e demais produtos educativos que servirão de recurso a diversas atividades educativas coordenadas pelo SEC. A equipe do NUVOP também se apropria desse material, e produz seus próprios jogos para serem *dinamizados* em diferentes situações: com as escolas parceiras do Jardim Botânico vai à escola, em atividades especiais de final de semana, com os moradores do bairro da Terra Firme, etc.

A equipe do SEC produz uma gama diversa de jogos educativos que são aplicados em situações distintas, desde aplicação com crianças até dinâmicas de grupos, como coloca o educador:

*Os jogos que eu gosto de fazer que o pessoal fala quebra-cabeça, dominó, jogo da memória, macaco com macaco, onça com onça. Eu fiz esse jogo, que é o seguinte são no lugar de serem um, dois, três, quatro cinco dominós, eles são as cartas dos animais. Então insetos, peixes, aves, répteis e mamíferos. Você vai ter que jogar e saber, as peças não se repetem, que este*

*bicho aqui é um réptil, que você tem que jogar outro réptil aqui. E eu botei alguns bichos que causam um pouco de, “Ah é peixe? É réptil? É mamífero?” Então as crianças jogam e aprendem a classificação dos animais e caso tenha dúvida tem um manual que você vai em cima do manual e tira dúvida se aquele animal é réptil, mamífero, anfíbio e porque, tem especificações sobre os animais. Esse jogo já estava bolado para cá para o Museu, mas como eu fui para lá, e estava meio que, a chefe que estava aqui não gostava de mim, eu levei e publiquei lá, publiquei lá. Tem esse outro aqui que eu fiz com a minha ex-esposa, o Zoosílabas esse aqui ainda é o original feito em 91. São sílabas de animais, só que animais da Amazônia. Ele pode ser usado de diversas formas, para o aprendizado das sílabas, para as crianças conhecerem os animais, e a gente usa muito em dinâmicas quando a gente faz oficinas, fica interessante, de socialização, por exemplo, a gente pega as peças mistura tudo, aí forma 03 grupos, e dá as peças misturadas e diz quem formar primeiro todos os animais ganha alguma coisa, por exemplo, cartilha. Então a gente começa, e começa a ver um roubando peça do outro, uma equipe sai daqui aí fica aí olha quando a peça deles está ali, aí vai lá e tira (Roberto).*

Ainda sobre jogos, o projeto *O Jardim Botânico vai à escola*, coordenado pelo NUVOP disponibiliza nas escolas parceiras o material produzido em colaboração com a Rede Brasileira dos Jardins Botânicos chamado *baú da vida*, uma caixa que contém uma série de materiais educativos: jogo da memória, cartilha, painéis sobre biomas brasileiros, DVD *o jardim botânico*, caixas de DVDs *um pé de quê?*, livros paradidáticos, equipamentos de jardinagem, e lupa.

A presença de jogos e de kits educativos é um viés comum as ações dessas equipes que adotam nas mais diversas atividades, como no caso do *Portas Abertas*, programa de visitas e vivências com os pesquisadores e suas coleções:

*Nós temos realmente uma coisa nova agora que a gente está querendo fazer é um encontro no segundo semestre, uma coisa diferenciada, então eu estou chamando todo mundo para dar ideia e eu estou escrevendo junto eu e minha bolsista, um projeto pro Cnpq é sobre o Portas Abertas. Para ver se eu crio um kit para cada pesquisa, a gente está vendo se consegue um dinheirinho. É sempre, eu não gosto de fazer as coisas só eu, tenho que ficar eu e a Joana (Laura).*

Os kits são utilizados também em ações extramuros, como a descrita a seguir, na qual o foco é educação ambiental via esse material.

*Nós temos um projeto que eu criei inclusive a logomarca, Força tarefa da zona costeira, nós levamos vários kits educativos para ser dinamizados nas praias, com AGU, com Procon, várias instituições que vão para punir e a gente vai para educar. A gente monta estande na praia, e fica falando sobre*

*degradação, sobre lixo nas praias, sobre construção em dunas de casas, então a nossa parte é essa [...] (Roberto).*

A relação que os educadores estabeleceram com os pesquisadores ao longo dos anos de seu trabalho no Goeldi é mais um dos aspectos ligados à prática educativa que perpassa as todas as equipes (SEC, NUVOP e CMU). Ao estabelecer relações com esses pesquisadores se criaram na instituição maneiras de se pensar determinadas ações que acontecem, por exemplo, em programas bem estabelecidos como o Clube do Pesquisador Mirim e o Portas Abertas.

*A gente faz geralmente em outubro um evento chamado “Portas Abertas” para receber as escolas aqui no museu, geralmente a gente faz no campus de pesquisa então a gente vai lá com eles [pesquisadores] nas reservas técnicas das coleções científicas. Tem uns que falam que não pode trazer isso, não pode não. É um trabalhão, porque exige demanda, porque as escolas vêm aqui com 70, 80 pessoas, a gente tem que dividir. Logo no primeiro e hoje eles adoram, a Raimundinha da botânica, a experiência da botânica é fantástica! Lá nos corredores, e eles se empolgam, então todos eles participam, e esse ano [...] ano passado, a gente quer trazer todas as escolas, a gente propôs trazer parte da coleção para cá, a gente fez um espaço, é o espaço que a gente usa para atividades educativas (Joana).*

Desse modo, essa parceria constituiu uma maneira de apresentar os conteúdos científicos associados à atividade educativa que faz parte da prática dos educadores atualmente. Os objetos e acervos da coleção científica e didática, ou instrumentos científicos, passaram a ter um novo significado nessa ação diferentemente do que se eles tivessem no contexto de uma coleção ou laboratório.

O *Clube do Pesquisador Mirim* por seu caráter eminentemente científico é muito próximo dos pesquisadores que colaboram em diversas fases de sua condução, orientando diretamente a pesquisa dos alunos. Abaixo o relato do responsável do projeto ligado ao SEC sobre esse aspecto:

*E a estratégia que a gente usa para desenvolver essa pesquisa é contato com pesquisadores, excursão, trabalho de campo aqui no Parque, pesquisa bibliográficas, dinâmicas, tudo isso para desenvolver o tema, aquele assunto. Ai você escolhe, por exemplo, o formigueiro, a ideia do formigueiro a gente construir aqui o formigueiro para eles observarem o comportamento dos bichos todos. A pesquisadora vem para dar o apoio, no final disso tudo em dezembro, eles vão ter que construir um produto final, como se fosse a tese, o TCC deles e tem que ser um material que fique que possa ser*

*utilizado com outras crianças, que possa ser usado por outras pessoas (Roberto).*

Além do mais é evidente o bom relacionamento entre muitos pesquisadores e os educadores do Goeldi que se trocam conhecimentos que se complementam para desenvolver ações educativas a diferentes públicos.

*No caso do nosso setor alguns anos atrás a gente ia a alguns pesquisadores, eles colaboraram informalmente, ou colaboravam na camaradagem porque, porque quando eu entrei aqui no Museu, como eu te falei, eu tocava violão, era muito conhecido na Federal. Alguns professores da Federal estavam, eram daqui do Museu, eu viajava com eles para Congresso de Zoologia, então eu ia tocando violão, eu apresentava trabalhos, todo ano apresentava trabalho em Congresso de Zoologia, então eu era conhecido. Então eu chegava na Zoologia e tinha carta branca ficava naquela brincadeira e ia conseguindo (Roberto).*

Dessa aproximação originam-se novas formas de elaborar as ações educativas que ganham um novo olhar, uma prática própria àquela ação. O pesquisador ao colaborar numa ação, altera a sua concepção e imprime um conjunto de saberes que se aliam aos do educador.

*Eu tenho uma relação muito próxima com a Pasquali com a Cláudia Lopes, são duas estrangeiras, mas que têm uma visão muito bonita vamos dizer assim, essa palavra, da questão indígena, e juntas escrevemos projetos bem de perto para apresentar para comunidade da Terra Firme. Nós fizemos lá uma semana do índio, uma vez que eu fiz lá na Terra Firme e foi muito diferente porque aqui é as escolas aqui já procuram o Museu Goeldi "o Parque" que é muita procura e lá não. Nós levamos para as crianças de lá porque é a dificuldade deles virem de ônibus, de tudo, então foi bacana isso sabe essa transversalidade de levar para a Terra Firme e as crianças de lá poderem participar da semana do índio, foi muito diferente (Laura).*

A cooperação de pesquisadores nas práticas educativas é observado nas três equipes estudadas, SEC, NUVOP e CMU, aproximando-os entre si desse ponto de vista. A concepção das exposições além de se respaldar nos produtos das pesquisas do Goeldi também está articulada aos próprios pesquisadores que se afinam à função educativa de sua pesquisa.

*Uma pessoa que sempre contam conosco é a Edithe Pereira que é uma antropóloga ela trabalha com arqueologia aqui com pinturas rupestres. Mas ela articula muito sabe, organizou o congresso internacional de antropologia e fez uma belíssima exposição que custou caríssima. Eu acho que só o valor do seguro das peças que foram lá era como se você tivesse sei lá Leonardo e Rafael na mesma sala, ainda bem que não aconteceu nada se tivesse acontecido seria terrível. Foi uma belíssima exposição, infelizmente*

*só durou 2 semanas, que era a duração do Congresso e mais um pouco. Veio muita gente, então ela, Edithe Pereira é assim tem todo esse interesse, ela se interessa ela tem a necessidade de divulgar. Então tem gente assim em cada setor tem pessoas assim. Em Zoologia tem, na Botânica tem. A Botânica é mais difícil porque difícil você fazer uma exposição com botânica. Agora nós estamos tendo um processo, está vendo aquela planta lá em cima? Essa é uma planta que está morta já tem o que, uns quatro anos, eu comprei isso na França. Eles embebem isso em glicerina, então ainda parece uma planta, porque senão você tem que botar a exsicata e ninguém vê como planta, só como planta prensada. Então com essa tecnologia vamos tentar fazer uma exposição de plantas, [...] o pessoal da Botânica tem umas pessoas interessantes (Rodolfo)*

Com base nesses dados nos parece que os educadores dos três setores (SEC, NUVOP e CMU) partilham parte do seu repertório entre eles, desde concepções de ações, como é o caso do uso das trilhas como atividade educativa, do reconhecimento da importância da participação do pesquisador como colaborador no processo educativo, até aspectos instrumentais, como a adoção de jogos, kits e cartilhas como estratégias educativas. Passaremos a descrever do ponto de vista teórico aqui adotado, as feições que os distingue, ou seja, os elementos que não são partilhados, levando em consideração não só as falas dos sujeitos, mas todo o conjunto de dados.

✓ *O que eles não partilham em suas práticas?*

A concepção das ações educativas é um processo que perpassa todas as equipes educativas do Goeldi, porém os seus educadores na maioria das vezes não a compartilham. Mesmo que a prática por trás dessas ações seja de caráter similar a todos (as trilhas, por exemplo), o seu desenvolvimento não é planejado coletivamente entre as equipes (SEC, NUVOP e CMU). O princípio básico que rege as equipes é a socialização de suas atividades, no entanto essa ideia firma-se no nível organizacional, como nos relata o educador:

*Quando é uma coisa geral, planejamento geral, todo mundo, principalmente os funcionários com alguns bolsistas, porque tem bolsista que é muito técnico, por exemplo, o web designer, ele trabalha muito técnico, ele vai ocupar espaço, e não vai contribuir. Mas tem uma bolsista que é muito boa ela trabalha com libras, boa moça, inclusive agora ela está descrevendo animais na língua de sinais com as crianças, eles identificaram iguana, vários animais e criaram os sinais que não existiam, estão registrando. Elas fizeram um DVD, depois tu podes dar uma olhada, é artesanal, tudo feito aqui dentro. Tudo é cd do Clube eu só tenho esse aqui, pode gravar depois. Existe o planejamento, as reuniões gerais, mas tem aquelas que são do grupo, por exemplo, a Luiza apoia o Clube do Pesquisador Mirim (CPM), mas ela não atua no CPM. Então quando se precisa da coleção aciona-se a*

*Luiza, e ela apoia. A Joana e a Laura não atuam no CPM porque não têm perfil para o Clube, mas, por exemplo, quando tem algum evento elas participam, mas não é assim em função de ser em Núcleos, cada um tem suas atividades então desenvolve e planeja em conjunto, a gente planeja o geral juntos, a gente fica sabendo o que está acontecendo, mas cada um toca o seu separado (Roberto).*

Do ponto de vista da concepção das ações fica explícito que cada equipe planeja suas ações internamente, em geral envolvendo os estagiários/bolsista de graduação. No caso das educadoras do NUVOP o envolvimento dos bolsistas de graduação pode ser tanto no processo de criação como no momento de validação dessas ações, onde a presença dos estagiários de ensino básico é estimulada.

*Eu e a Joana, nós duas, os estagiários, sempre os de nível superior. Depois, o que é que a gente faz? Uma reunião lá no auditório para passar para os meninos de nível médio também, eles têm que saber tudo. Então a gente quer que eles liguem que eles não estão entendendo, mas o destaque aí, o Carlos, um menino que até passou no vestibular agora, que era nosso aluno, é um menino muito inteligente que consegue nos dar ideias maravilhosas, pessoal do fundamental e do médio, e aí todos participam. (Laura).*

Essa postura é adota com coerência dentro da equipe e reafirmada pela outra educadora também do NUVOP que pondera também a responsabilidade na elaboração das atividades, partilhada entre as duas. Nesse depoimento, a educadora coloca a participação dos estagiários nível superior como variável podendo estar à frente do processo desde o início ou se envolver em uma de suas fases.

*Na maioria das vezes é assim, a gente planeja em conjunto, algumas ações eu tenho maior participação, por exemplo, nas trilhas, geralmente nas trilhas, a elaboração, quem organiza e tal eu participo mais diretamente, a Laura participa, dá o apoio, mas a maioria das vezes desde que eu vim para cá. Anteriormente, a gente tem a equipe, os estagiários de nível superior geralmente eles participam com a gente da organização, por exemplo, a experiência da Trilha Vermelha como ela falou, como a gente fez, na verdade foi uma demanda daqui de dentro do Museu, da Festa Anual da Árvore (Joana).*

O conjunto citado por ela é em relação à sua própria equipe não incluindo as demais equipes educativas do Goeldi. Nota-se que ambas equipes (SEC, NUVOP) não compartilham entre si o momento de concepção de uma atividade educativa, o que evidencia a falta de um ponto de interseção nesse procedimento.

Mesmo que o educador entenda a importância de partilhar com os membros de sua equipe o processo de elaboração de atividades, isso não se reflete como prática entre as



equipes. Está bem colocado por Roberto do SEC, o significado de se partilhar entre os seus colaboradores a construção de uma ideia/tema/ação educativa, porém não é visto como uma prática comum *entre* as equipes. Não há um encontro coletivo entre os educadores do SEC, NUVOP e CMU para se pensar numa ação.

*Porque a metodologia que eu uso é a seguinte: vamos construir juntos para a gente se sentir donos, todos. Se eu chego, por exemplo, se eu chego no Clube do Pesquisador Mirim quando eles, a gente vai reunir para, reunião de organizar o Clube para aquele ano, a secretária participa. Então a secretária ela é responsável pelas inscrições, então ela sentada lá, se eu deixasse a secretária de fora, discutir, discutir, discutir, depois eu vou passar ali para ela, ela não se sente dona daquilo também, responsável. Porque ela não entendeu o processo, ela não participou do processo de criação daquele ano, de concepção daquilo. Então ela sentada na mesa, ela vai dizer “poxa eu participei daquilo eu estou, eu fui ouvida, eu tive a oportunidade de falar, se eu não falei, mas eu estava lá”. Então a mesma coisa exposição, a gente vai criar uma exposição, por exemplo, sobre insetos, nós fizemos uma aqui, então a gente senta e eu pergunto que ideias vocês tem? Que propostas a gente tem? A gente podia fazer, podia falar isso, sobre a visão dos insetos. Mas como a gente vai criar? Ai cada um vai dando uma ideia e acaba, com um material não sendo só de uma pessoa, aquilo ali começaste a pensar aquilo, mas aquele ali deu a forma para aquilo então fica uma coisa meio que conjunta (Roberto).*

O mesmo pode ser dito sobre o planejamento das exposições, o setor responsável pela concepção divide pouco com as demais equipes essa atribuição, como já comentado em outro capítulo. Eventualmente as outras equipes são chamadas, por intervenção da diretoria.

*Então eu já tentei mostrar que a gente tem que trabalhar do início, chama umas pessoas, qual é o tipo de exposição? Então chama e o serviço de educação acompanha. Isso acontece algumas vezes, mas assim não é uma prática da gente sentar todo mundo junto e discutir, o que seria o ideal. [O Nuvop também participa?] Às vezes, vai depender da direção, que eles chamam assim, por exemplo, eles vão, existe, está tendo agora um nós vamos ter agora a Semana Nacional dos Museus, o diretor chamou eu e a chefe do CMU para discutir que exposição como a gente faria. Ai eu sugeri que nós fizéssemos, pegássemos fotos antigas do museu, pessoas que pesquisadores, tratadores, de 1800, 1910 e fizesse o recorte dessas imagens e colocasse no Parque em tamanho natural. O Núcleo de Visitas vai fazer o que? Tem que estar atento a isso para fazer a exposição do que vai ter para os professores, divulgar nas escolas e receber esse pessoal. A Joana, por exemplo, vai ser responsável pelo seminário, a Laura vai fazer um trabalho fora do Museu lá no bairro da Terra Firme relacionado a esse evento (Roberto).*

No que tange às exposições fica mais nítido que a prática associada a elas não prioriza a participação dos educadores. Contrariamente, as equipes do SEC e NUVOP, mesmo não

compartilhando o procedimento ligado a concepção de suas ações, partilham momentos conjuntos de planejamento.

Vale ainda pontuar mais uma prática associada diretamente ao “fazer educativo” nos museus: a presença de monitores que no caso do Goeldi são os responsáveis pela mediação com público visitante seja nas trilhas, nas atividades lúdicas ou em outras ações extramuros.

A preparação do monitor é uma etapa importante que se conecta diretamente ao entendimento de qual seja a visão educativa daquela instituição e pode ser percebida como parte da prática daquele grupo ou comunidade. Nesse aspecto há uma grande diferença entre as equipes. Uma delas prepara seus monitores, em geral bolsistas de ensino básico, por meio de oficinas, apresentações, dinâmicas que versam sobre o museu, o setor educativo e suas especificidades. Há nessa formação a preocupação em se apresentar o museu do ponto de vista do profissional ligado àquela área, assim o curso é composto por diversos convidados que irão tratar dos assuntos de sua competência:

*Ah! Nós fazemos aqui depois que eles vêm para cá nós fazemos o, depois que eles estão aqui aí eles começam a receber o treinamento nós damos: “O que é o Museu Goeldi”; “O que é o Ministério da Ciência e Tecnologia”; “O que é que tem educação, o que é que se oferece; O que é o Serviço de Educação”; “O que é que o Serviço de Educação oferece”, tudo nós que apresentamos e geralmente nós convidamos o Fernando Lemos para falar o que é o setor, o Roberto para falar o que é o Serviço de Educação, eu falo sobre o Núcleo, a Joana fala sobre as trilhas, convidamos o veterinário do Museu para falar sobre o Parque, a Ângela sobre a parte de flora, então tem um leque de informações ao final eles também elaboram um projetinho de como poderiam atuar como monitor aqui dentro então a gente sempre está procurando formar(Laura).*

Já a outra equipe não prepara seus monitores sistematicamente, não um curso ou plano para recebê-los, eles chegam e vão se incorporando aos projetos e equipes em desenvolvimento. O educador reconhece a importância desse processo e levanta a questão da ausência de um programa de formação como uma falha.

*Não. É uma falha nossa. Não tem uma formação contínua. Eles vão entrando, e vão participando, aí vão se engajando naquilo, eu vou dependendo do desenvolvimento deles, eles podem até ficar e participar de outros projetos e ser incorporados como bolsistas, mas está faltando isso (Roberto).*

O CMU contrata os monitores para atuar em suas exposições de acordo à demanda e os prepara para informar ao visitante o conteúdo expositivo sem necessariamente fazer a mediação com os mesmos, eles agem segundo o educador, como recepcionistas:

*Eu acho que sim, os monitores na verdade são recepcionistas que são terceirizadas, mas antes de começar qualquer exposição a gente faz um tour com elas, a gente explica eu digo, olha tem que explicar isso, aquilo e aquilo outro. Eu faço um textozinho e falo tem que saber isso e aquilo, podem perguntar. Porque visita guiada é diferente é o pessoal do NUVOP que faz. Agora como não é guiado, geralmente nas exposições as pessoas se autoguiam e quando falta uma informação pergunta lá para as recepcionistas.*

Em relação à formação/preparação de monitores nota-se que há um distanciamento entre as equipes de educadores (SEC, NUVOP e CMU) que a executam de maneiras diferentes e desarticuladas umas das outras, e no caso mais extremo, das exposições a sua mediação é prioritariamente via conteúdo expositivo.

Frente ao discutido, nota-se que o repertório de práticas educativas na instituição mais aproxima os educadores do que os distancia, posto que boa parte dos elementos que as equipes utilizam em suas ações é muito similar. O que as distancia, nesse caso, são significados atribuídos ao repertório que compõem suas ações e a não construção coletiva da negociação desses significados. Cada equipe atribui seu próprio significado ao conjunto de recursos que sustentam suas práticas. Sem a possibilidade de significar os procedimentos, regras, símbolos, discursos coletivamente, não há um repertório partilhado de fato e nem a renovação/reinvenção de práticas como parte do processo ativo da aprendizagem social.

Assim, percebemos que as equipes educativas do Museu Paraense Emílio Goeldi têm muitas aproximações em relação ao seu conjunto de recursos, mas o compartilhamento é limitado em muitos deles.

Essas dimensões não esgotam a discussão acerca da existência de comunidades de práticas educativas nos museus, mas com certeza servem de pista, de norte à compreensão de como os educadores trocam conhecimentos, vivências, estabelecem rotina e se organizam dentro de uma instituição que certamente irá influenciar esse arranjo.

A seguir, apresentaremos o fechamento à ideia central dessa tese, que pode ser reescrita como *é possível identificar as comunidades de práticas educativas no Museu Goeldi?*

## **5. O SETOR EDUCATIVO DO GOELDI SE CONSTITUI COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA?**

Antes de elencarmos como as categorias de análise respondem à nossa pergunta de pesquisa, ampliaremos a discussão para a inserção do setor educativo dentro da instituição na qual se agrega, considerando as principais intersecções notadas nesse estudo e que transparecem no fazer educativo das equipes estudadas (SEC, NUVOP e CMU).

O setor educativo do Goeldi reflete de muitas maneiras a estrutura organizacional do próprio museu, entre as quais se podem citar o isolamento físico entre as áreas de pesquisa, comunicação e administrativa, funcionando em endereços distintos. Embora existam inúmeras aproximações entre alguns pesquisadores e as áreas educativas e de comunicação não há uma política assumida pela instituição no sentido de promover oficialmente esses encontros. No entanto, a vocação do museu, eminentemente ligada à pesquisa, acaba por balizar boa parte das ações e dos programas educativos, conferindo ao setor educativo um caráter de difusor do conhecimento científico. A influência da imagem pública do Museu Paraense Emílio Goeldi e do reconhecimento da sua expertise nas áreas de pesquisa, de ensino e de educação é outro importante reflexo no trabalho educativo que colhe esses frutos por meio de parcerias com escolas, empresas públicas e privadas, instituições de ensino entre outros, no intuito de propor e executar projetos dos mais diferentes fins educacionais, atendendo a uma gama de públicos dentro e fora da cidade de Belém muitas vezes oriunda de demandas dessas parcerias.

Outra ressonância institucional foi a gênese do setor educativo, originado na década de 1980 pelo diretor do então Departamento de Museologia atuando como marco para o setor educativo e influenciou sobremaneira as equipes atuais, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do envolvimento profissional e da construção da identidade como educador já que essas mesmas equipes trabalhavam juntas durante esse período. Os então jovens educadores associados à Museologia em seus primórdios, iniciaram as linhas de frente que até hoje se praticam, como as visitas escolares, o programa voltado para a formação científica de jovens, como por exemplo, o Clube do Pesquisador Mirim e o trabalho educativo extramuros. Somado a esse contexto, as condições de trabalho em comum produziram nesses indivíduos profundos laços institucionais que os definiram como educadores competentes frente aos olhos do público e do museu. Assim a relação de cada um com o Goeldi é tão estreita que os aproxima por meio de uma identidade reconhecida institucionalmente, já que foi construída no decorrer dos anos. Essa identidade é parte da história em comum que os educadores tiveram um dia quando faziam parte do extinto Departamento de Museologia, no qual o

princípio de todas as atividades educativas era de divulgar o conhecimento científico, fossem elas exposições, parcerias com as escolas, atividades extramuros, etc. (QUADROS, 2000).

Dessa forma, os educadores do Goeldi se vêm hoje como facilitadores entre os públicos e as diversas áreas da pesquisa que acabam por nortear muitas das ações educativas e como um exemplo dessa influência se pode citar entre o tema da biodiversidade. Ela aparece em diversas ações por vezes como conteúdo chave, ou indiretamente apenas como um elemento dentro de um tema maior, como da conservação de espécies. O estudo da biodiversidade amazônica é um dos eixos principais da pesquisa no Museu Goeldi e abarca áreas distintas desde a botânica, a ecologia, a zoologia até as ciências humanas como a antropologia. O educador ao integrar diferentes conhecimentos oriundos da pesquisa científica faz a “costura” entre os aspectos biológicos e socioculturais da biodiversidade como no caso da trilha vermelha que apresenta as espécies vegetais associadas ao contexto humano.

Entretanto os educadores ao longo dos anos distinguiram-se entre si do ponto de vista das estratégias educativas adotadas em suas ações, se comparadas ao programa educativo inicialmente instaurado na Museologia. Parte desse distanciamento pode ser em resposta ao isolamento físico e a reestruturação das equipes em núcleos separados que se deu ao longo dos anos. Dessa maneira, os encontros entre as equipes educativas hoje em dia são pautados muito mais em aspectos organizacionais e de planejamento do que em reflexões e na avaliação do trabalho educativo como um todo. Cada equipe se organiza internamente de maneira autônoma sob a qual propõe e executa o conjunto de ações e programas de sua responsabilidade assim as visitas escolares, o Clube do Pesquisador Mirim, a coleção didática, entre outras atividades desenvolvidas no museu têm à frente um coordenador específico.

É notória a presença do Museu Goeldi em cada um dos educadores entrevistados seja por meio do reconhecimento da importância da ciência feita na instituição, seja no valor dado ao espaço do Parque ou ainda na identificação de todos com o espaço onde trabalham numa relação de respeito e dedicação. No entanto, essa adesão ao Museu não implica em poder hierárquico ou institucional, pois os educadores sentem grande liberdade em atuar de acordo as demandas próprias, sem sofrerem grande pressão ou exigência externa. O maior requerimento institucional recai sobre o número de atendimentos (visitantes) e à oferta de atividades educativas em datas comemorativas, um assunto pouco acordado entre os educadores que apesar de se organizarem para atender nessas datas, não acreditam que as ações educativas deveriam se pautar por elas.

Nesse processo de pertencimento à instituição os educadores construíram significados similares em relação à missão, ao papel que deveriam desenvolver e às ações que

estabeleceram como prioritárias a esse trabalho, conformado numa origem comum partilhada que aos poucos foi sendo fragmentada. Mas, esse olhar comum da identidade do educador nessas condições, ainda permeia a atividade educativa desse museu.

Quando voltamos o foco ao funcionamento das equipes educativas estudadas (SEC, NUVOP e CMU) e as confrontamos com as três dimensões discutidas — o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório partilhado — encontramos aproximações e distanciamentos em cada uma delas. Em relação ao engajamento, os educadores se conectam pela paixão ao trabalho e pelo vínculo institucional estabelecido ao longo de décadas, porém o engajamento na prática e a construção/reconstrução de significados no decorrer das atividades não estão presentes ou são muito frágeis. O enfrentamento entre as equipes nesse caso, não proporciona espaço à negociação conjunta, nem a uma compreensão partilhada do que seja o caráter educativo do museu.

As práticas por sua vez, seguem isoladas com alguns elementos/ferramentas partilhados entre os educadores, como no caso do uso dos jogos e kits. O distanciamento físico entre as equipes, as atribuições distintas, a falta de troca entre membros impede em certa medida a discussão e a solução coletiva de problemas a consequente e inovação das práticas já que para isso é necessário haver encontros sejam eles presenciais ou não. O engajamento de novatos, uma importante fonte de troca, acontece apenas dentro de cada equipe, eles raramente adentram nas práticas dos outros grupos, tornando-as extremamente endógenas àquele grupo. As barreiras a essa inserção não são explícitas e nem intencionais, elas acontecem por se tratar de domínios institucionais de atuação muito bem delimitados, como no caso dos estagiários do NUVOP, contratados para fazer a mediação com os grupos agendados e que em geral atuam por um tempo limitado (cerca de dois anos). Eles são preparados por meio de oficinas de capacitação concentradas em uma semana e a seguir recebem suporte dos antigos em suas práticas diárias. A dinâmica de trabalho do NUVOP permite que os bolsistas entendam a lógica das visitas, iniciem um projeto de pesquisa no caso dos graduandos, mas não lhes oferta o acesso à prática dos membros centrais. Assim, há um grande número de membros periféricos, intermediários e recém-chegados, sempre rotativos e um número reduzido de membros centrais. Os bolsistas ligados ao SEC também são temporários, mas muitas vezes eles se inserem nos projetos anuais e acabam permanecendo períodos maiores com responsabilidades mais complexas. Embora eles não recebam nenhuma formação específica, o acompanhamento é feito pelos bolsistas antigos e pelo coordenador, que adota uma postura de responsabilização junto aos iniciantes dando-lhes autonomia de trabalho junto às atividades que devem desenvolver. Os estagiários e/ou bolsistas das equipes

do NUVOP e SEC nunca se encontram, nem colaboram em atividades conexas como a programação especial em datas comemorativas.

A participação dos educadores fora de suas equipes é fragmentada, se observada no todo, já que não há uma intenção nítida de construir uma prática negociada, firmada por todos. No entanto, cada educador conhece muito bem o conjunto de práticas dos outros educadores e muitas vezes reconhece sua competência em relação a ele, não se envolvendo, contudo no processo associado a essas práticas.

Podemos dizer que aquilo que os une é a ideia partilhada do que é ser um educador dentro dessa instituição, mas, atualmente não se percebe um objetivo em comum em torno de algo que almejem coletivamente. Não se pode afirmar que não houve tal objetivo, há indícios claros de que se o setor educativo do Goeldi só se formou exatamente por perseguir inicialmente um ideal educativo comum. O transcurso do afastamento entre as equipes não pôde ser descrito nessa tese, já que o estudo concentrou-se em sua constituição atual, mas sem dúvida inúmeros fatores foram relatados ao longo dos capítulos, acenando ao menos a complexidade e a densidade das relações entre os educadores do museu estudado ao longo da história dessa atividade na instituição.

O engajamento é a essência das comunidades de práticas, sem ele é impossível haver aprendizagem e negociação de significados. Mesmo que parcial e esporádico os relacionamentos podem criar laços estabelecidos no fazer daquela prática e que irão sustentar o engajamento dos indivíduos nesse fazer. Desse ponto de vista, não podemos assegurar que haja engajamento comum no trabalho educativo das equipes do Museu Goeldi, porém o envolvimento parcial se dá nos níveis institucionais e identitários, como descritos na análise.

É por meio do empreendimento comum que se torna possível dividir um sentido de responsabilização em torno de uma meta comum. No caso dos educadores do Goeldi, esse sentido de responsabilização aparece de forma evidente na relação com a organização onde trabalham e muito pouco na relação entre eles. A definição conjunta de um objetivo comum é gerada no próprio engajamento na prática durante o processo de negociação dos significados, e não pode ser vista descolada desse movimento. A prática dos educadores está voltada ao cotidiano de cada equipe o que, de certo modo, inviabiliza o engajamento numa prática partilhada, posto que não a negociam/disseminam entre todos. Seria, portanto nesse desenrolar diário de partilhar ações, tarefas, ideias e demandas sob as mesmas condições que se firmaria o empreendimento, como uma resposta negociada a esse contexto.

O que se observa é que a responsabilização maior assumida pelos educadores é em relação ao Goeldi e às demandas internas de cada equipe, sem necessariamente contemplar

todo o conjunto de ações educativas, com vistas a um programa mais coeso. Assim, eles sentem um profundo respeito pelo público e fazem o trabalho com o maior prazer, mesmo vivendo na escassez de recursos humanos e financeiros. A unidade que os aproxima está em parte nesse envolvimento com o trabalho educativo e, em parte na história que dividiram quando iniciaram como educadores nos primórdios do setor educativo. No entanto, essas aproximações não se materializaram na concepção de um empreendimento conjunto.

As equipes idealizam e executam as ações educativas de maneira individual, não há momentos de coletividade entre elas para que sejam discutidas, avaliadas, ou planejadas em conjunto. Desse modo, formam-se conjuntos de ações que não expressam o pensamento do todo, são programas atrelados aos responsáveis e não a um setor educativo.

Essas ponderações não conferem nenhum caráter avaliativo quanto à qualidade do trabalho dos educadores, elas devem ser olhadas como respostas possíveis a determinadas condições que foram se acomodando ao longo do tempo e criaram uma dinâmica particular as equipes educativas. O ponto principal a ser tocado e que é a perspectiva de análise dessa tese se deu por meio de interações, comprometimento em relação a um objetivo comum e da participação engajada numa prática é possível viver o processo de aprendizagem social postulado na teoria de comunidades de prática. Ao formularem questionamentos sobre os problemas e os desafios de ser um educador, e negociar os significados que cada um traz acerca disso, é possível inovar e criar/recriar novas práticas que passam a ser de todos. Esse é o cerne das comunidades de práticas. E é sob este prisma que analisamos a experiência educacional do Museu Goeldi.

Dessa forma, os dados obtidos indicam que a experiência dos setores educativos estudados nessa tese (SEC, NUVOP e CMU) não promovem a aprendizagem social preconizada pela teoria das comunidades de prática. Algumas das causas mais óbvias identificadas a partir dos dados analisados seriam o isolamento físico entre as equipes e a falta de uma proposta clara de articulação entre os grupos o que impediria as discussões coletivas no âmbito institucional.

Por outro lado, o conjunto de elementos, rotinas, instrumentos, saberes, conteúdos, imagens, entre outros, formam o repertório partilhado de uma comunidade de prática. No tocante ao trabalho educativo observado no Goeldi, esse conjunto de artefatos e símbolos é parte da memória construída pelos educadores desde a criação do setor (educativo), sendo de certa forma partilhado, pois incorporam tanto a história institucional comum a todos, como a história pessoal de cada um.



A história trazida pelo engajamento inicial, supostamente firmado na época em que os educadores se relacionavam mais de perto, se instalou em alguma medida nas práticas atualmente conduzidas pelo setor educativo ao ponto de haver conexões entre os usos de determinados elementos que compõe as ações educativas. As três grandes linhas de ações, *as visitas educativas, as atividades de iniciação científica e o trabalho junto a comunidades externas ao Parque* tiveram uma origem comum no período em que ainda existia o Departamento de Museologia (de 1983 a 1987) e contaram com a colaboração dos educadores que ainda hoje são os responsáveis por esses programas. Não há como desvincular a gênese desse processo e as práticas educativas atuais já que a formação da identidade de ser um educador nessas circunstâncias imprimiu uma maneira de se fazer/conceber as ações educativas conhecidas no Museu Goeldi. Assim, inúmeras atividades de formato muito semelhante foram se consolidando em cada uma das equipes, como no caso da trilha educativa, ação voltada para escolas e para o público espontâneo liderado por equipes educativas distintas que não negociam entre si os significados (pedagógicos) que cada uma assume em sua concepção.

Para esclarecer esse ponto, tomemos como exemplo a capacidade e a habilidade de interpretar um roteiro descritivo de uma atividade educativa. Essa competência é adquirida por meio da prática e da negociação diária e que, reflete a relação de cada um com essa mesma prática. Por conseguinte, o educador pode contribuir à negociação de significados por trazer sua história de participação naquela prática. O roteiro auxiliaria então nesse processo, por refletir aspectos (da prática) que foram congelados e fixados nessa forma. Além do mais, o educador como membro de uma comunidade de prática incorporaria o extenso e diverso processo da participação. Igualmente qualquer documento, roteiro descritivo ou trilhas educativas, vistos como artefatos de certas práticas, integrariam um longo e também diverso processo de reificação. E, na convergência entre esses dois processos que se daria a negociação de significados.

Muito embora se notem aproximações entre os educadores no que concernem as práticas conduzidas, a negociação mútua dos significados atribuídos a elas não se evidencia no desenvolvimento das mesmas. Posto que as equipes ao se apropriarem das práticas o fazem de maneira muito singular e, por vezes divergentes entre si.

Tal condição dificulta o processo de criação/recriação ou de adoção de novas práticas, um movimento relevante à manutenção ou ao abandono de determinados repertórios que caracterizam o fazer de uma comunidade de prática. Ao se reconhecer que certas práticas precisam ser renegociadas, os membros compreendem a importância de cada um nesse

transcurso, ou seja, passam a ver as competências individuais como complementares e se põem a serviço desse empreendimento. O resultado desse vigoroso envolvimento é o que a teoria chama de aprendizagem social a qual engaja todos os participantes na descoberta/redescoberta de como fazer as coisas juntos dentro de uma mesma prática.

Ainda sobre o repertório partilhado entre os educadores do Museu Goeldi, podemos apontar o alinhamento das ações educativas à missão da instituição, fortemente ligada à pesquisa. A formação científica é, portanto, um norte a muitos programas educativos que dão ênfase a pesquisa conduzida pelo museu. O formato adotado em alguns desses programas apresentam as etapas do processo científico como estruturante, incluindo as diversas fases desde o levantamento de hipótese, a construção de um plano de trabalho, a pesquisa bibliográfica e a tomada dos dados, a discussão e a argumentação em grupos e o registro final, como no caso do Clube do Pesquisador Mirim.

Em outros programas, a pesquisa entra como colaboração, numa postura mais afinada à divulgação científica, onde um tema de estudo é escolhido pelo educador ou até mesmo proposto pelo pesquisador e trabalhado numa atividade educativa, como no exemplo da trilha vermelha, em que a ideia partiu da educadora Laura do NUVOP, mas que foi desenvolvida em parceria com uma pesquisadora da botânica do Museu.

O conteúdo expositivo é também pautado nos temas de pesquisa do Museu, cabendo a Coordenação de Museologia facilitar a ponte entre as áreas de estudo e a divulgação científica via exposições. Em geral os conteúdos surgem de demandas institucionais ou da própria pesquisa que procura o educador e coordenador responsável para afinar as ideias propostas. As demais equipes educativas, SEC e NUVOP pouco participam dessa construção, salvo quando são convidados a opinar quase sempre no final do percurso.

Evidencia-se a partir dessa análise que as equipes educativas associadas ao Museu Goeldi não formam uma comunidade de prática no sentido pleno da teoria, se tomadas as categorias utilizadas para esse fim: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório partilhado. No entanto, o seu funcionamento se adéqua as necessidades da instituição como a oferta de atividades às escolas, as atividades voltadas a alunos e professores, as ações educativas ao grande público e a divulgação científica do museu tanto na cidade de Belém como em outros municípios.

A unidade entre esses grupos está na identidade que os educadores assumiram dentro da instituição e que são reconhecidos por deterem conhecimentos pedagógicos capazes de disseminar conceitos científicos a diferentes públicos (escolares, famílias, adultos, turistas, etc.). As competências associadas à identidade de ser um educador nesse museu também

consideram o tempo e o espaço onde as atividades são conduzidas e a inclusão das coleções tanto de objetos provenientes da pesquisa como dos animais e plantas vivas do Parque Zoobotânico. Essa gama multifuncional aproxima esses educadores do conhecimento praticado em muitos outros museus de ciências que promovem atividades educativas.

Mesmo não constituindo uma comunidade de prática, as equipes educativas do Museu Goeldi detêm um grande número de ações em comum e, teriam potencial de estabelecer um objetivo comum capaz de firmar-se por meio do engajamento mútuo, alimentando-se coletivamente do aprendizado gerado e conseqüentemente estabelecendo uma comunidade de prática educativa. Essa escolha das equipes, de manterem-se parcialmente conectadas, envolve vários níveis do trabalho dos educadores, desde concepções pedagógicas e compreensões da própria prática educativa, até questões políticas e institucionais as quais estão imersos. Ao optarem por trabalharem dentro de suas equipes, com coesão e sintonia, os educadores escapam ao controle hierárquico ao qual se vinculam e constroem seus significados do que seja um educador nessas condições, sem necessariamente ter que negociar com as outras equipes a sua identidade ou competência.

## 5.1 ALINHAVANDO ALGUMAS IDEIAS: A CONSTITUIÇÃO DO SETOR EDUCATIVO E A EDUCAÇÃO EM MUSEUS

Podemos afirmar que boa parte do conhecimento dos educadores vem da prática diária no confronto direto com os diferentes públicos, sempre associada ao contexto institucional em que se encontram. Mesmo que os educadores de museus tenham recebido ou recebam uma formação na área educativa, a prática a qual se vinculam ainda é muito marcante ao desenvolvimento do seu perfil profissional, já que carecem de cursos de graduação/preparação em educação em museus no Brasil (MACHADO, 2006; MARTINS, 2011).

Quando se inicia a vida profissional como educador de museu não há um “conjunto de conteúdos formatados” a ser seguido previamente, entretanto há um conjunto de elementos-chaves que irão intervir em sua prática educativa entre os quais: a missão do museu e as características da sua coleção, os públicos e a composição das equipes educativas (incluindo perfis e afiliações teóricas). Todos esses fatores modelam o corpo educativo de um museu independentemente de se constituírem como uma comunidade de prática. Entendemos que as aproximações evidenciadas entre os educadores, sujeitos dessa pesquisa, são um reflexo da instituição ao qual se filiam e podem ser estendidas a muitos outros museus. A formação eminentemente na prática, a paixão pelo trabalho, a sensibilidade adquirida ao longo dos anos

sobre os públicos, a enorme influência da escola na seleção e escolha de programas educativos, são alguns dos indicadores que perpassam o trabalho educativo em inúmeros museus de ciências (BAILEY, 2003; MACHADO, 2006; TRAN, 2006; MARTINS, 2011).

A busca pela compreensão do fazer educativo nos museus é um campo de pesquisa fértil e têm demonstrado que a formação inicial do profissional responsável se dá em geral na prática, porém muitas vezes é acompanhada de estudos e pesquisas na área educacional, ou ainda por meio de parcerias com outros profissionais mais experientes (BAILEY, 2003; MACHADO, 2006; MARANDINO, 2008; MARTINS, 2011, TRAN, 2007). Os educadores se valem, portanto, de diversas estratégias para adquirirem conhecimentos sobre a sua prática, de modo direto em suas atividades cotidianas, por meio da troca com outros educadores, na formação dos mediadores que irão realizar os atendimentos, por vezes em suas próprias pesquisas e avaliações (quando as fazem) e, no convívio institucional.

O que os tornam educadores é exatamente circular entre as áreas de conhecimento específicas ligadas aos museus e aos conteúdos pedagógicos necessários para facilitar o diálogo com os diversos públicos. A aquisição da sensibilidade em relação ao público pode ser intencional e fomentada por meio da formação profissional em conteúdos da área da educação, como a aprendizagem, por exemplo.

No que tange ao trabalho educativo nos museus, a observação/percepção dos públicos é um dos mais evidentes elementos que unem os profissionais que atuam nesse lugar institucional e estes se valem desta ao elaborarem uma atividade ou programa educacional (MARTINS, 2011; MACHADO, 2006; TRAN, 2006). A abordagem adotada para receber cada um dos públicos a ser atingido deve ser cuidadosamente elaborada, como exemplificado pelos educadores do Goeldi. Para eles o atendimento a famílias aos finais de semana é algo muito diferente quando comparado a uma trilha educativa ofertada para escolas, uma proposta muito mais controlada do ponto de vista da execução e dos conteúdos discutidos.

A autonomia dos educadores em relação às demandas institucionais é outro eixo comum, que ao formular as ações educativas agem com grande liberdade. O que reforça a ideia de negociação de significados como um fator favorável ao estabelecimento de uma prática própria aquele grupo independentemente de obrigações externas (MARTINS, 2011).

O setor educativo ainda é uma estância recente se comparada à história de criação dos museus, primariamente, espaços dedicados especialmente à pesquisa e à contemplação (MCMANUS, 2013). Com o passar dos anos e a política mundial de inserção social nos bens culturais, estabelece-se primariamente o atendimento às escolas, e mais tardiamente programas educativos mais amplos que visam atender a todos os públicos. Atualmente, a

vertente educativa que se desponta é a da inclusão social, que pregoa o acesso irrestrito aos diferentes públicos, ou ainda, a inclusão dos não públicos. Incluem-se nessa política os deficientes de todos os tipos, os idosos, as pessoas de baixa renda, todos os excluídos socialmente, ou aqueles que por qualquer outro motivo não acessam os bens culturais.

Assim percebe-se que toda a prática educativa de um museu mesmo aquela mais arraigada a determinados desenhos e formatos, estará sujeita ao cenário social onde se insere e receberá de fora inúmeros elementos importados de outras práticas que serão incorporados à prática desse grupo.

É possível ainda destacar que o espaço educativo de um museu dependerá das relações que se estabelecem entre os profissionais da área e o corpo técnico deste local, abrangendo aqueles que concebem as exposições. E de acordo ao envolvimento iniciado entre os seus pares poderão engajar-se mutuamente numa prática em comum promovendo a constituição de uma ou várias comunidades de prática educativa no museu.

O que chama mais atenção ao relacionar a teoria aqui adotada com o fazer educativo em um museu é constatar que a definição de um objetivo comum deve ser de fato um episódio coletivo, intensamente negociado pelos indivíduos que por ventura aceitaram tal desafio. Não adianta se colocar imposições sobre um trabalho a ser feito se os envolvidos diretos não encontrarem o comprometimento necessário e certa confiança na competência do outro, em outras palavras, de nada adiantarão projetos institucionais mandatórios, imposições *do que* deva ser feito, ou *como* deva ser feito determinado empreendimento. Se os envolvidos não encontrarem a ressonância dessa demanda no grupo e não a negociarem como algo que lhes pertença, não haverá a definição de um objetivo comum, apenas o cumprimento de uma tarefa sem a possibilidade de haver aprendizagem coletiva.

É na relação com o outro, na disposição em perseguir um objetivo que cada membro se vê competente e vai construindo individualmente a sua própria identidade, mas também a constrói no coletivo. E, na relação com o outro ao longo do tempo, nas histórias que cada um traz, nas práticas pré-existentes, no sentido que cada um carrega de ser um membro de uma comunidade. Olhar a composição das equipes educativas dos museus com as lentes de uma comunidade de prática nos mostra que algumas fragilidades enfrentadas podem ser encaradas como oportunidades à negociação, se bem aproveitadas logicamente.

Por exemplo, a capacidade de manter aspectos reificados, como os documentos, os símbolos, os roteiros de visitas, e todo possível repertório de uma determinada prática, vivos por meio da participação é uma forma de manter o engajamento numa prática possível. A interpolação dessas duas variáveis dá margem à construção/reconstrução dos significados, o

que implica em dizer que é necessário ter os registros, as avaliações, os roteiros, etc., mas que eles devem estar conectados a um uso na prática e deve ser comunalmente validado. Assim como a imposição de uma proposta não constrói um objetivo comum, a mera replicação de instrumentos não solidifica uma prática comum.

Para que um grupo de educadores integrem os conhecimentos específicos à prática educativa será necessário promover espaços de encontros, plataformas de comunicação, encorajamento de atitudes, sistematização das ideias por meio de registros e da troca de experiências de todo esse convívio. Sem alimentar essa dinâmica, a negociação do que é ser um educador e perseguir um objetivo comum se tornará frágil e poderá até impedir que os grupos se vejam como pares e possíveis colaboradores.

Na mesma direção, a teoria de comunidades de prática pode inferir que o reconhecimento da educação em museus como uma área de conhecimento perpassa necessariamente pela negociação de uma identidade para além dos limites institucionais com a participação dos seus membros em espaços ampliados de discussões como os fóruns, encontros, congressos, etc. Ou seja, no encontro com outras práticas que convergem a um objetivo comum maior: comunicar a diferentes públicos seria possível se estabelecer a legitimação da área.

Ainda nessa direção podemos ressaltar que a educação ainda não é considerada uma função prioritária dentro dos museus, como aponta Martins (2011) ao analisar setores educativos de museus de diferentes tipologias. Os conteúdos específicos por vezes se colocam à frente dos pedagógicos, num embate constante entre educadores e demais áreas dos museus. Por exemplo, no que diz respeito à criação de exposições, o serviço educativo nem sempre é considerado nessa discussão, entrando com frequência ao final como decodificador de conteúdos. O protagonismo dado às demais áreas dos museus se explica em parte pela história dessas instituições e pela inserção dos setores educativos como fenômeno recente, como já elencado anteriormente.

Um caminho possível à consolidação da função educativa dos museus e as especificidades de ser um educador é estimular a participação de seus membros em comunidades de práticas educativas. Ao se facilitar os encontros entre indivíduos que partilham de um mesmo domínio e detêm um considerável sentimento de apreciação pelo seu trabalho, um movimento de reconhecimento mútuo poderia se evidenciar, promovendo a validação conjunta desse importante campo de conhecimento que congrega profissionais das mais diversas áreas.

O relacionamento que se firma desse encontro pode encorajar a troca de experiências, causando a tensão necessária ao aprendizado coletivo e que identifica os membros como competentes daquele grupo, construindo práticas cada vez mais comuns aos educadores de museus, ao mesmo tempo em que estas se fundamentam dentro de cada comunidade.

Numa esfera ampliada, as comunidades de práticas educativas em museus seriam reconhecíveis pelas identidades dos educadores que se formam no âmbito das instituições, mas também pela sua prática, refletida em todas as ações propostas e que necessariamente se constroem na interlocução com seus diversos públicos. A principal característica definidora de uma comunidade de prática é a sua maneira *natural* e até mesmo intrínseca de aprender coletivamente por meio da negociação de significados e da reconstrução de suas práticas. Assim, ao participar de uma prática educativa, um educador acessa o conjunto de práticas daquela comunidade, ao mesmo tempo em que elabora sua própria identidade e contribui a essa mesma prática como um membro participante e ativo. Ao “aprenderem” sobre e na prática, como participantes, os educadores se reconhecem cada vez mais uns aos outros como atores competentes e podem consolidar o fazer educativo nos museus como um campo de conhecimento que ultrapassa os limites de cada museu.

Em suma, entendemos que ao aplicar os conceitos integrantes da ideia de comunidade de prática aos grupos de educadores em museus, é factível construir significados mais amplos do que seja o trabalho educativo nesses espaços, considerando as suas aproximações e especificidades, de modo a reafirmar a importância da sua função educacional.

Esperamos ainda que a visão acerca dos setores educativos possam levantar questionamentos sobre as suas práticas educativas com a intenção de destacar as aproximações entre eles e, fomentar a legitimação desse recente campo de estudo.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A J e GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. Editora Pioneira, São Paulo, 1998.

BAILEY, E. **How museum educators build and carry out their profession: na examination of situated learning within practice**. Massachusetts, 2003. Tese (Doutorado) – Lesley University, Cambridge, Massachusetts, 2003.

BROWN S. J.; DUGUID P. Organizational Learning and Community of Practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, v. 2, n.1, p. 40-57, 1991.

CABRAL S., M. de O. Evaluation of Educational Actions in Brazilian Museums. In: NARDI, Emma (ed.). **Thinking, evaluating, re-thinking**. Roma: Edizioni Franco Angeli, 2007.

CERATI, T. M. (org.) **O jardim botânico vai à escola: a experiência dos jardins botânicos brasileiros**. São Paulo, Instituto de Botânica, 2011.

CONTU A.; WILLMOTT H. Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. **Organization Science** v. 14, n. 3, may/jun, p. 283-296, 2003.

COX, A. What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. **Journal of Information Science** v. 31, n. 6, p. 527-540, 2005.

DE FARIA, M. L. **Educação-Museus-Educação**. Projecto: Museus e Educação. Julho de 2000. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/historia/6faria\\_artigo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/historia/6faria_artigo.pdf). Acessado em janeiro de 2013.

DIAMOND, J. **Practical Evaluation Guide – Tools for Museum & Other Informal Educational Settings**. Altamira Press, Estados Unidos, 1999.



DUENSING, S. **Cultural influences on science museums practices: a case study.** California, 1999. Tese (Doutorado) – Faculty of the California Institute of Integral Studies, 1999.

EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational learning: debates past, present and future. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6 September, p. 783-796, 2000.

ERICKSON F. Qualitative research methods for science education In: **Springer International Handbooks of Education**, vol 24 Second International Handbook of Science Education v. 1 Fraser, B. J.; Tobin, K. G; McRobbie C. J. (Eds), 2012, p. 1451-1469.

GHERARDI, S. Introduction: The Critical Power of the ‘Practice Lens’ **Management Learning**, v. 40, n. 2, p. 115–128, 2009.

GIDDENS, A. **The constitution of society: outline of the theory of structuration.** University of California Press, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

GRUZMANN, C.; SIQUEIRA, V. H. F. **O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias v. 6, n. 2, p. 402-423, 2007.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n.2, p. 201-209, 2006.

HANDLEY, K.; STURDY, A; CLARK, T.; FINCHAM, R. Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning through Participation, Identity and Practice. **Journal of Management Studies**, 43, 3, p. 641-655, 2006.

HANSEN A. H; MOUSSOURI, T. Fuzzy boundaries: communities of practice and exhibitions teams in European natural history museums. **Museum and Society** v. 2, n.3, p. 161-175, 2004.

HANSMAN, C. Context-based adult learning. In: **The new update on adult learning theory**, S. Merriam, ed. San Francisco: Jossey-Bass, p.43-52, 2001.

HERNE, S. **Communities of practice in art and design and museum and gallery education.** Pedagogy Culture and Society, v. 14 n.1, p. 1-17. 2006

HOOPER-GREENHILL, E. **Museum and gallery education**. London: Routledge, 1991.

\_\_\_\_\_. Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums, p. 3-25. In: **The Educational role of The Museum**. Routledge, London, 1994.

KELLY, L.; COOK, C.; GORDON, P. Building relationships through communities of practice: museums and indigenous people. **Curator**, Lanham, v. 49, n. 2, p. 217-234, Apr. 2006.

KIMBLE C., HILDRETH P. Communities of Practice: Going One Step Too Far? 9<sup>o</sup> Colloque de l'AIM, Evry, France, 2004. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=634642>

KIMBLE C. **Communities of Practice: Never Knowingly Undersold**. Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing, EC-TEL Workshops Proceedings, (October), Knossos, Crete, Sun SITE Central Europe, p. 218 - 234. 2006.

KRAPAS, S., REBELLO, L.. O perfil dos museus de ciência da cidade do Rio de Janeiro: a perspectiva dos profissionais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, América do Norte, 1, nov. 2011. Disponível em: <http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/217/201>. Acesso em: 16 Jan. 2013.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEE, C. P. Reconsidering Conflict in Exhibition Development Teams. **Journal of Museum Management and Curatorship** v. 22, n. 2, 183-199 2007.

LOPES, M. M. **O Brasil Descobre a Pesquisa Científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. Editora Hucitec, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

MACHADO, S. M. I. O papel do setor educativo nos museus : análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida. Campinas, 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

MACLEOD, S. Making museum studies: training, education, research and practice. **Journal of Museum Management and Curatorship**, v. 19, n. 1, p. 51-61, 2001.

MCMANUS, P. **Educação em museus: pesquisa e prática**, (orgs) Marandino; M e Monaco, L. M. São Paulo, FEUSP, 2013.

MARANDINO, M. O Mediador na Educação Não Formal: algumas reflexões. In: Museu da Vida - FIOCRUZ; Museu de Astronomia e Ciências Afins. (Org.). **Caderno do Museu da Vida - I e II Seminários sobre o Formal e o Não Formal no Espaço dos Museus de Ciências**. Rio de Janeiro: Museu da Vida - FIOCRUZ, p. 26-31, 2002.

MARANDINO, Martha. Ação educativa, aprendizagem e mediação nas visitas aos museus de ciências. In: MASSARANI, Luisa; ALMEIDA, Carla (ed.). **Workshop Sul-Americano & Escola de Mediação em Museus e Centros de Ciência**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2008. 144 p.

MARTIN, J. Stories and scripts in organizational settings. In: HASTORF A. H.; ISEN, A. M. (eds.) **Cognitive and Social Psychology**, Amsterdam: Elsevier, 1982.

MARTINS, L. C. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. Regimento interno do Museu Paraense Emílio Goeldi. Portaria nº 803 de 23 de outubro de 2006.

OLIVEIRA, M. G. M. O. **Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino?** Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola, v. 2, p. 193-206, 2009.

QUADROS, H. S. A. **Redescobrimo a educaçãõ em museus: uma experiênçia no parque Zoobotânico do museu paraense Emilio Goeldi**, Pará, 2000. Dissertaçãõ (Mestrado) Universidade da Amazõnia, Pará 2000.

\_\_\_\_\_ ; da SILVA, M. T. A. B. **Educaçãõ e Conservaçãõ de Espécies Aromáticas nativas da Amazõnia**. Como visitar o Parque Zoobotânico do Museu Paraense Emílio Goeldi, Museu Paraense Emílio Goeldi, 2006. Belém, Pará. 34 p.

\_\_\_\_\_ As visitas escolares no Museu Paraense Emílio Goeldi In: MASSARANI, L.; ALMEIDA, C. Workshop Sul-Americano e Escola de Mediaçãõ em Museus e Centros de Ciênciã, Rio de Janeiro, Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, p. 81-85, 2008.

ROUNDS, J. Doing Identity Work in Museums. **Curator**, v. 49, n. 2, p. 133-150, 2006.

RUGE, A. (Ed) **Museum Professions – A European Frame of Reference**. ICTOP. 2008. ICOM, Paris, 2008. Disponível em [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/professions/frame\\_of\\_reference\\_2008.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/professions/frame_of_reference_2008.pdf) Acessado em janeiro de 2013.

RUIZ, M. C. Investigaciõ cualitativa em museus interactivos A propõsito de una exposiciõ sobre Albert Einstein. In **Museolúdica**. Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Colombia n. 14-15, 2005. Disponível em: [http://www.cienciayjuego.com/jhome/index.php?option=com\\_content&view=article&id=201:investigacion-cualitativa-en-museos-interactivos-a-proposito-de-una-exposicion-sobre-albert-einstei&catid=46:14-15](http://www.cienciayjuego.com/jhome/index.php?option=com_content&view=article&id=201:investigacion-cualitativa-en-museos-interactivos-a-proposito-de-una-exposicion-sobre-albert-einstei&catid=46:14-15) Acessado em fevereiro de 2013.

SANDELL, R. Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. **Museum and Society**, v. 1, n. 1, p. 45-62, 2003.

SANJAD, N. A revitalizaçãõ do Parque Zoobotânico do Museu Goeldi: em busca de uma nova relaçãõ com o púbclico. **Revista Museologia e Patrimõnio**, v. 1, p. 123-127, 2008a.

\_\_\_\_\_. A comunicaçãõ e extensãõ no Museu Paraense Emílio Goeldi. **Comunicaçãõ & Educaçãõ**, v. 13, p. 141-150, 2008b.

\_\_\_\_\_. A 'simpatia do povo' pelo Museu Paraense: raízes históricas. **Musas** (IPHAN), Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 171-174, 2006.

\_\_\_\_\_. **Emílio Goeldi (1859-1917): a ventura de um naturalista entre a Europa e o Brasil**. Rio de Janeiro: Empresa de Marketing Cultural, 2009.

SCHOMMER, P. C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade** São Paulo, 2005. Tese (Doutorado), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2005.

SMITH, H. A.; MCKEEN, J. D. Creating and facilitating communities of practice. In: HOLSAPPLE, C. (ed.) W. **Handbook on Knowledge Management: Knowledge Matters**, vol.1. Berlin: Springer Verlag, 2002.

SNYDER, W.; WENGER, E. Our World as a Learning System: a Communities-of-Practice Approach. In: CONNER M. L., CLAWSON J. G. (eds). **Create a Learning Culture: Strategy, Practice, and Technology**. Cambridge University Press, 2004, p. 1-18.

STUDART, D.; MORTARA, A.; VALENTE, M. E. Pesquisa de público em museus: desenvolvimento e perspectivas. In: GOUVÊA G.; MARANDINO M.; LEAL M.C (orgs.). **Educação e museus: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência**. Rio de Janeiro: Access, 2003, p. 129-157.

TAYLOR S. J.; BOGDAN, R. **Introduction to Qualitative Research Methods** a guide book and resource John Wiley & Sons, Inc. 1997, 352 p.

TRAN, L. U. Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. **Science Education**, v. 91, n. 2, p. 278 - 297. 2007

TRAN, L. U.; KING., H. The professionalization of museum educators: the case in the science museums. **Museum Management and Curatorship** v. 22, n. 2, 131-149, 2007.

TRAN, L. U. The work of science museum educators. **Museum Management and Curatorship** v. 23, n. 2. 135-153, 2008.

VALENTE, M. E. **A Educação em Museu: o público de hoje no museu de ontem**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação PUC-RJ, RJ, 1995.

WENGER, E. **Toward a theory of cultural transparency: elements of a social discourse of the visible and the invisible.** California, 1990. Tese (Doutorado) – University of California, Irvine, 1990.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity.** New York: Cambridge University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Communities of practice and social learning systems. **Organization**, v. 7, n.2, 225-46, 2000.

\_\_\_\_\_. Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In: BLACKMORE C. (ed.) **Social Learning Systems and Communities of Practice**, 2010 p. 179-198

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge.** Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier **Harvard Business Review**, p.139-145, 2000.

I WORKSHOP INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM MUSEUS, GEENF Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação não Formal e Divulgação em Ciências, 2012 FEUSP, São Paulo. Disponível em <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/?p=823> Acessado em janeiro de 2013.

# ANEXO A. VERSÃO PRELIMINAR DO FOLDER DA TRILHA VERMELHA.

**ESPÉCIES AMEAÇADAS DE EXTINÇÃO:**

Em 29 de junho de 2006, pesquisadores de diversas instituições reunidos no Museu Paraense Emílio Goeldi, elaboraram a primeira lista de espécies ameaçadas de extinção no Pará. As espécies foram classificadas em três categorias decrescentes, de acordo com o grau de ameaça: **criticamente em perigo**, **em perigo**, e **vulneráveis**.

As pesquisas envolveram análises rigorosas da distribuição e a estimativa da perda de habitat para cada espécie ameaçada. Elas foram definidas nos seguintes grupos biológicos:

- Mamíferos:** um dos principais fatores de ameaça para as espécies de mamíferos terrestres é a perda de habitats, principalmente as florestas intactas. Há ainda o risco do "efeito cascata", quando o desaparecimento de uma espécie pode levar à perda de outras.
- Aves:** além da destruição do *habitat*, o comércio ilegal de aves é um dos fatores que mais contribuiu para o risco de extinção das espécies.

## VISITA AUTO-GUIADA "TRILHA VERMELHA"

(espécies em extinção)

- Plantas:** importantes espécies estão sumindo das florestas devido a seu alto valor comercial. Algumas não puderam ser devidamente classificadas por apresentarem deficiência de informação.
- Invertebrados:** a destruição das florestas, habitat natural de muitas espécies de invertebrados, faz com que migrem para áreas urbanas em busca de sobrevivência. É um dos grupos mais diversificados do planeta, mas há uma enorme carência de pesquisa sobre eles.
- Peixes:** as principais ameaças sobre os peixes são: a pesca excessiva ou acidental, a captura de espécies para a venda e criação em aquários e a construção de grandes barragens, como a de Tucuruí no Tocantins.
- Anfíbios e répteis:** assim como as plantas, não há informações sobre grande parte das espécies, mas, a destruição do habitat natural e o "efeito cascata", que ocorre em consequência das relações ecológicas entre as espécies, podem levar muitos à extinção.

No Parque Zoológico do Museu Paraense Emílio Goeldi podem ser encontradas algumas das espécies indicadas nessa lista:

**1 - Maçaranduba (*Mankara huberi* (Duke) Chevalier);** está **vulnerável à extinção** pelo uso de sua madeira, economicamente muito explorada. Seu látex é comestível e pode ser consumido como substituto do leite de vaca.

**2 - Cedro (*Cedrela odorata*);** está **vulnerável à extinção**. À levez de sua madeira e o comércio de madeira legal faz com que se encontrem cada vez menos árvores nativas.

**3 - Onça Pintada (*Panthera onca*);** **vulnerável à extinção** por causa da destruição de seu habitat natural para criação de gado de pasto e para a agricultura. Além de sofrer perseguição de fazendeiros e criadores que temem ataque aos rebanhos.

**4 - Mogno (*Swietenia macrophylla*);** a beleza e o valor econômico de sua madeira, muito usada como acabamento na construção civil e na feitura de mobiliário de luxo, colocaram-na na lista como espécie **vulnerável à extinção**.

**5 - Pau-rosa (*Aniba roseoadora*);** está **em perigo de extinção** devido à exploração predatória para extração da essência usada na indústria da perfumaria.

**6 - Ariranha (*Pteronura brasiliensis*);** a caça por sua pele macia e sedosa e a destruição do seu habitat natural, fazem da ariranha uma espécie **vulnerável à extinção**.

**7 - Castanheira (*Bertholletia excelsa* Borpl);** está **vulnerável à extinção** por causa das queimadas na floresta para a agricultura e a pecuária e pela exploração legal de madeira.

**8 - Macaco-Coatá-da-testa-branca (*Ateltes marginatus*);** a destruição de seu habitat natural e a caça predatória o tornaram **vulnerável à extinção**.

**9 - Harpiá (*Harpia harpyja*);** está **vulnerável à extinção** devido aos incêndios nas florestas e a destruição das grandes árvores onde fazem seus ninhos.

**10 - Mutum (*Crax fasciolata* pinima);** em **perigo de extinção** por causa de sua carne muito apreciada pelos caçadores e pela destruição do habitat.

**11 - Arara-azul (*Anodorhynchus hyacinthinus*);** a beleza de suas penas, o tráfico ilegal, além da destruição de seu habitat tornaram-na **vulnerável à extinção**.

**12 - Ararijuba (*Guaruba guarouba*);** a procura dessa ave para criação em cativeiro e a destruição de seu habitat são as causas para que ela esteja na condição de **vulnerável à extinção**.



