



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS -
CEFET-MG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Fernanda Zatar Bicalho

**UM ESTUDO SOBRE O GESTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR CULTURAL:
novos olhares sobre práticas profissionais**

**Belo Horizonte
2017**

Fernanda Zatar Bicalho

**UM ESTUDO SOBRE O GESTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR CULTURAL:
novos olhares sobre práticas profissionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi.

Belo Horizonte

2017

B583e Bicalho, Fernanda Zatar
Um estudo sobre gesto profissional do educador cultural: novos olhares sobre práticas profissionais. / Fernanda Zatar Bicalho. -- Belo Horizonte, 2017.
83 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi

Bibliografia

1. Formação Profissional. 2. Prática Profissional. 3. Gestos. I. Tomasi, Antônio de Pádua Nunes. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título

CDD 370.7

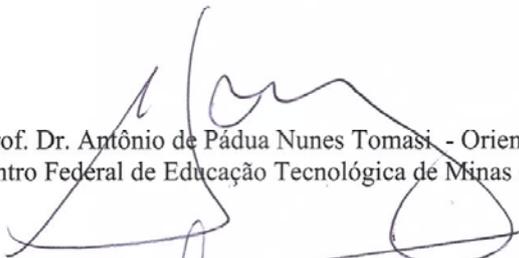


CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

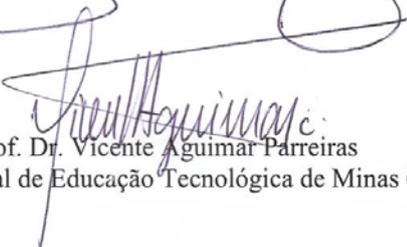
Fernanda Zatar Bicalho

Um estudo sobre o gesto profissional do educador cultural: novos olhares sobre as práticas profissionais

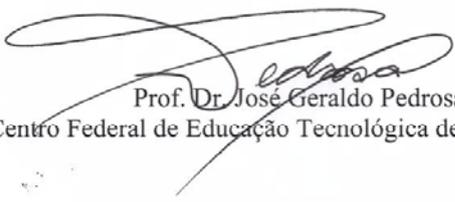
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 19 de junho de 2017, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:



Prof. Dr. Antônio de Pádua Nunes Tomasi - Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Aos meus filhos,

Gabriela e Eduardo.

Desejo que eles encontrem muitas alegrias
ligadas ao conhecimento.

Há um universo fascinante a ser explorado.
A vida, a natureza e, sobretudo, as pessoas
nos propiciam descobertas surpreendentes.

Basta abrir-se a esse encontro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por toda a graça concedida.

Ao Professor Antônio de Pádua Nunes Tomasi, presente que a vida me deu, agradeço pelo seu exemplo como pessoa, profissional e professor. Ele tem um dos gestos profissionais mais constituídos e generosos que já conheci. Um formador nato.

À Professora Anne Jorro, por toda sua disponibilidade e amizade.

Aos queridos Fábio e Adeli, que com paciência, amizade, sabedoria e generosidade me ajudaram a começar e terminar este mestrado. Vocês foram imprescindíveis. Sinceramente, obrigada.

Aos meus pais, Marcus e Henriete, e ao meu irmão, Marquinhos, pelo exemplo, amor incondicional e presença todos os dias.

À Gabi, ao Dudu e ao Rodrigo, por compreenderem minha ausência em tantos finais de semana, em função dos meus estudos. Agradeço por todo carinho e apoio.

À Fabricia de Oliveira e à Angela Gutierrez que me ensinaram, com seus gestos profissionais, um novo olhar sobre os ofícios e a paixão pelo simbólico das peças que constituem a história das nossas origens.

À Claudia Ferraz, por seu entusiasmo e cumplicidade com meus projetos.

Às minhas colegas companheiras de estudos em Paris, meu muito obrigada pelos momentos maravilhosos que passamos juntas na área da educação.

À Carmen, pela amizade e por me apresentar um dos melhores professores do mundo.

À Eliana, por toda sua iluminação sensitiva, me trazendo disposição e clarividência.

À Aline Souki, que com seus dons me mostrou que meus dons estavam ligados à comunicação e que eu deveria ir em busca deles.

Por fim, e com muito destaque, agradeço às minhas amigas de coração, chefes da minha torcida, por tantos incentivos e tantas palavras bondosas durante todo este percurso.

“O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com seu ajuizamento.

*Em certo momento me chama e,
olhando ou reolhando o meu texto,
sem dizer palavra, **balança a cabeça***

numa demonstração de respeito e consideração.

*O gesto do professor valeu mais
do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação”.*

Paulo Freire (Pedagogia da autonomia:
saberes necessários à prática educativa, 1996, p. 43).

RESUMO

Esta dissertação buscou verificar quais as práticas do educador cultural que constituem o seu gesto profissional. O local de estudo foi o Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte, tendo como sujeito de pesquisa o educador cultural (ECE). Para tanto, a pesquisa teve abordagem qualitativa e foi desenvolvida considerando-se os estudos de Anne Jorro na França sobre as mudanças no agir profissional. Por meio de revisão bibliográfica na literatura francesa buscou-se um aprofundamento da temática sobre o gesto profissional. A observação sistemática permitiu acompanhar com mais proximidade os gestuais e as singularidades nas atitudes do educador cultural durante a prática de seu ofício. E a entrevista semiestruturada reforçou alguns pontos, permitindo, por meio do discurso, a confirmação do que foi observado, além de outras informações. A pesquisa buscou a partir da identificação dos gestos ir de encontro aos valores, estilo e ética do educador cultural no momento da prática profissional. De posse desse conteúdo foram estabelecidas categorias de análise para avaliação e entendimento do agir profissional do ECE. A identificação da formação profissional do ECE, os gestos utilizados no seu agir profissional enquanto recursos de comunicação como o tom de voz, a postura corporal, a utilização de exemplos da sua história de vida, foram fatores decisivos para que se compreendesse o gesto profissional. Ficou evidente a relevância de se trazer para academia brasileira a discussão sobre o gesto profissional enquanto possibilidade de ampliar a compreensão sobre às práticas do ofício e da presença da subjetividade do sujeito nestas práticas. Assim, a pesquisa sobre a prática profissional do educador cultural via gesto profissional pressupõe o encontro com a inteligibilidade de suas atividades e com a identificação dos seus atos gestuais mentais, subjetivos, discursivos e sociais.

Palavras-chave: Gesto do ofício. Gesto profissional. Educação. Educador cultural. Práticas profissionais.

ABSTRACT

This dissertation sought to verify the practices of the cultural educator that constitute his professional gesture. The place of study was the Museum of Arts and Crafts of Belo Horizonte, having as research subject the cultural educator (ECE). For this, the research had a qualitative approach and was developed considering the studies of Anne Jorro in France on the changes in the professional act. Through a bibliographical review in the French literature, a deepening of the thematic one about the professional gesture was sought. Systematic observation made it possible to more closely follow the gestures and the singularities in the attitudes of the cultural educator during the practice of his craft. And the semi-structured interview reinforced some points, allowing, through the discourse, the confirmation of what was observed, besides other information. The research sought from the identification of gestures to meet the values, style and ethics of the cultural educator at the time of professional practice. With this content, categories of analysis were established for evaluation and understanding of the ECE's professional activity. The identification of ECE professional training, the gestures used in their professional activity as communication resources such as tone of voice, body posture, and the use of examples from their life history were decisive factors for understanding the professional gesture. It was evident the relevance of bringing to the Brazilian academy the discussion about the professional gesture as a possibility to expand the understanding about the practices of the craft and the presence of subjectivity of the subject in these practices. Thus, the research on the professional practice of the cultural educator through a professional gesture presupposes the encounter with the intelligibility of their activities and with the identification of their mental, subjective, discursive and social gestural acts.

Keywords: Métiers gestures. Professional gesture. Education. Cultural educator, Professional practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Teto da Capela Sistina - "A criação".....	28
FIGURA 2 - Tipologia gestual descrita por Kendon (2004).....	30
FIGURA 3 - Gesto do ofício e gesto profissional.....	33
FIGURA 4 - Matriz do agir profissional.....	37
FIGURA 5 - Fachada do Museu de Artes e Ofícios.....	47
FIGURA 6 - Gestos com as mãos.....	67

LISTA DE QUADRO

QUADRO 1 - Visitas ao MAO.....	58
--------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNAM	Centro Nacional de Artes e Metiers em Paris
MAO	Museu de Artes e Ofícios
UNA	Centro Universitário UNA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A construção do objeto de pesquisa	15
1.2 Apresentação do problema	19
2 GESTO PROFISSIONAL	26
2.1 Definição de gesto	26
2.2 Tipologia dos gestos.....	28
2.3 Gesto do ofício.....	29
2.4 Distinção entre o gesto do ofício e o gesto profissional	31
2.5 O lugar do corpo no gesto profissional	38
3 FORMAÇÃO	41
3.1 Formação por meio das práticas educativas do museu	43
3.2 O museu como espaço de educação não formal	45
3.3 Museu de Artes e Ofícios: um espaço formativo de preservação da memória sobre o trabalho	46
3.4 O educador cultural e sua formação.....	50
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
4.1 Universo e sujeito da pesquisa	53
4.2 Instrumentos de coleta e análise de dados	55
4.2.1 <i>Observação sistemática</i>	55
4.2.2 <i>Entrevista</i>	58
4.3 Tratamento dos dados	59
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	61
5.1 Formação.....	61
5.2 Interação	63
5.3 Subjetividade.....	64
5.4 O gesto e o corpo.....	65
5.5 Movimentos constitutivos do gesto profissional.....	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71

REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE B - QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	81

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, pesquisadores de diversas partes do mundo têm desenvolvido estudos e debates sobre inúmeras questões que envolvem aspectos das práticas profissionais da educação. Visando alcançar melhor construção dos saberes, os processos de ensino, aprendizagem, formação e profissionalização têm sido analisados sob diferentes perspectivas.

Nesta pesquisa destaca-se o agir profissional, que é um tema que vem sendo estudado na Europa pela professora francesa Anne Jorro. Há 20 anos, a autora vem estudando a questão das mudanças dos movimentos constitutivos do gesto de ofício para o gesto profissional e vem realizando pesquisas sobre o gesto profissional dos professores, dos educadores culturais, dos atendentes de farmácia, entre outros.

Ao longo das transformações no mundo do trabalho, algumas mudanças ocorreram no agir profissional dos sujeitos em relação à forma como eles lidam com suas habilidades na prática do seu ofício. O ofício representava um repertório de ações apreendidas por meio dos gestos técnicos, trazendo em si uma relação impessoal com as regras, fazendo com que o sujeito ficasse praticamente preso ao seu posto de trabalho. Com o passar dos anos, observou-se que um novo elemento, algo além da técnica, representava um diferencial entre sujeitos que realizavam o mesmo ofício dentro de um mesmo local de trabalho. Esses sujeitos exerciam seu ofício numa dimensão ampliada, subjetiva.

A Sociologia do Trabalho vem estudando a temática do ofício durante algum tempo. Mais recentemente, passou a abordar esse novo elemento que vai além, simplesmente, da realização das regras prescritas, dando ênfase a experiência do sujeito com a prática de seu ofício e destacando a diferenciação do uso de suas habilidades e técnicas no seu agir profissional.

Para Anne Jorro, esse novo elemento perpassa pela singularidade de cada sujeito ao realizar os seus gestos durante a realização de suas atividades na prática do ofício. Isso ocorre em função das necessidades de mudanças do agir profissional em busca de novos caminhos. O sujeito é confrontado por um aumento de exigências decorrentes das novas demandas advindas do mundo do trabalho,

que é marcado por aceleradas transformações, inclusive dos avanços e inovações tecnológicas.

Buscando compreender o gesto profissional, esta dissertação tem como objetivo verificar quais são as práticas do educador cultural que constituem seu gesto profissional. Para tanto, considerando que no Brasil ainda são poucos os estudos sobre a temática do agir profissional, a investigação foi realizada em Belo Horizonte, tendo como *locus* o Museu de Artes e Ofícios e como sujeito de pesquisa o educador cultural no momento de suas atividades, realizando o seu ofício.

Esta dissertação está estruturada em introdução, em que é explicitada a construção do objeto de pesquisa, da problemática e capítulos, conforme descrito seguir.

O capítulo 2 apresenta a definição de gesto, as tipologias gestuais que explicam as funções dos gestos no processo comunicativo e, em seguida, a diferenciação do gesto de ofício e do gesto profissional, destacando-se este último como sendo o objeto desta dissertação.

As mudanças no processo formativo são informadas no capítulo 3, que busca mostrar novas práticas educativas em situações e locais que ampliem as possibilidades de formação. Aborda as práticas educacionais a partir de experiências em espaços não formais como o museu.

No capítulo 4 discorre-se sobre os procedimentos metodológicos, ressaltando-se os pontos que motivaram as escolhas adotadas em relação ao sujeito e o museu pesquisados, além dos métodos adotados na coleta e análise dos dados e o tratamento desses dados.

O capítulo 5 apresenta a análise e interpretação dos dados e o último capítulo registra as considerações finais e as propostas para estudos futuros.

1.1 A construção do objeto de pesquisa

Ao ingressar, em 2015, como mestranda do Programa em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) a partir do contato com as discussões sociológicas sobre as práticas profissionais, sobre a formação profissional e sobre a dimensão subjetiva da relação educativa, a pesquisadora percebeu a existência de alguns fatores, como as dificuldades de relacionamento interpessoal e a formação profissional precária,

que dificultavam muito o compartilhamento dos saberes e, conseqüentemente, comprometiam o agir profissional.

Em uma pequena retrospectiva e repensando as mudanças do mundo do trabalho, verificou-se que nos modos de organização do trabalho no modelo taylorista os relacionamentos entre os sujeitos durante o período do trabalho, quase inexistiam. Cada um ficava praticamente preso ao seu posto de trabalho. Para Taylor, como engenheiro e especialista em chão de fábrica, o mais importante era colocar em prática a racionalização da produção e dos processos, a economia de tempos e movimentos e controlar o gesto, neste caso o gesto preciso e ritmado.

Com o esgotamento do modelo taylorista e o aparecimento de novas tecnologias e mudanças no mundo, os postos de trabalho alargaram, recobriram-se uns aos outros, passando a exigir melhor relacionamento interpessoal, que até então, nos modelos clássicos do taylorismo, não constituíam um problema. Há, a partir daí, cada vez mais necessidade de as pessoas interagirem e ampliarem seus gestos em busca de melhor agir profissional.

Na maioria dos postos de trabalho, os sujeitos que exercem uma mesma função, em um mesmo departamento o fazem de forma diferente, deixando em evidência que há algo em seu agir profissional que os diferencia a partir da sua subjetividade.

Tornou-se latente que havia algo que estava para além do aprendizado conteudista, formal, no sentido de uma nova composição dos saberes que incluísse outros aprendizados que viriam de interdisciplinaridades, da experiência do sujeito com a prática de seu ofício, da sua subjetividade, das habilidades e das técnicas. Algo mais, que gerava um gestual que articulava as ferramentas e instrumentos, por vezes como uma extensão do próprio corpo do homem do ofício, na transformação da natureza e naturalmente dele próprio, contribuindo, assim, fortemente para a construção de sua identidade profissional, assim como para a construção de uma consciência de "*homo faber*"¹.

Em contato com pesquisas sobre o tema e constatando a profundidade com que o mesmo é tratado na França, foi possível definir com mais precisão o objeto de estudo desta dissertação. Entre os autores pesquisados, o trabalho feito pela

¹ Do latim. Conceito do ser humano como ser capaz de fabricar ou criar ferramentas com inteligência, necessidade de forjar ele próprio os utensílios indispensáveis à manutenção da vida. Ter a capacidade de fabricar utensílios que transformam a natureza "*homo habilis*".

professora francesa Anne Jorro, que trata já há 20 anos do tema, tem destaque especial, tornando-se o principal referencial teórico. Com base em textos da autora e escritos na língua francesa, exigindo horas de dedicação e leitura atenta, verificou-se que a mesma tratava das necessidades de mudanças do agir profissional, com a premente necessidade de novos caminhos para esse agir ampliado. Evidenciam-se as exigências pelas quais passam o sujeito na constituição do seu saber ser e saber fazer a partir das necessidades e demandas do mundo do trabalho atual.

Visando à melhor compreensão e aprofundamento do conteúdo do tema do agir profissional, ocorreram ao longo de dois anos três visitas e participações em seminários no Centro Nacional de Artes e Metiers (CNAM), em Paris, onde a Professora Jorro é coordenadora do Doutorado de Formação e Práticas Profissionais. Apenas para citar alguns dos conteúdos abordados no CNAM, ligados ao estudo do agir profissional, foram e estão sendo feitas pesquisas sobre o gesto profissional dos professores, dos educadores culturais, dos atendentes de farmácia, entre outros. Destaca-se uma das pesquisas feitas no Museu de Artes e Ofícios de Paris com o educador cultural especialista no Pêndulo de Foucault, objeto que faz parte do acervo desse museu.

As pesquisas sobre o gesto profissional recorrem a outros trabalhos, inclusive numa perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar. Não se trata de uma leitura fechada da realidade. Outras contribuições de autores europeus aparecerão no decorrer da dissertação, como Barbier (2009), Clot (2007) e Bucheton *et al.* (2015), que desenvolveram estudos nos seguintes campos: Antropologia, Filosofia, Psicologia, Educação e Sociologia.

Para Tomasi (2002), ao se referir aos estudos sobre o gesto do trabalhador, essas e outras disciplinas estão convidadas a tomar o gesto humano como objeto de reflexão:

Uma fronteira difusa, então, mal separa as muitas disciplinas envolvidas com o homem e o seu fazer. A Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Economia, a Ergonomia, a Pedagogia, a Ciência da Cognição, a Arquitetura, a Museologia, a História e Educação, entre outras disciplinas, estão convidadas à reflexão. Elas estão igualmente convidadas a tomar o gesto humano como objeto de estudo, como objeto analisador das

relações sociais e humanas e como ação sensível que transforma a natureza (TOMASI, 2002, p. 2).

A Sociologia do Trabalho já desenvolveu vários estudos referentes ao ofício, que remetem a um conjunto de códigos sociais próprios, nos gestos do sujeito, na identificação das suas habilidades, nos aspectos da formação, da identidade profissional e da qualificação, incorporados durante a vida.

O gesto hábil (NAVILLE, 1956), o gesto virtuoso sempre foi uma preocupação da Sociologia do Trabalho. Mais recentemente, sua preocupação se voltou para o termo profissão, fazendo surgir a seguinte indagação: será que essa migração dos estudos do gesto do ofício para o gesto profissional aconteceu paralelamente? Não há, ainda, uma clareza na resposta a essa indagação.

Acredita-se que, muito embora o estudo do gesto profissional chame a atenção hoje, pode-se dizer que ele já existe há algum tempo. E por que, só agora, estamos estudando esse gesto profissional? Os artesãos dos séculos XVII e XVIII, que já faziam cordas e roupas de couro, tinham apenas os gestos do ofício? Será que o carpinteiro que talhava a madeira em uma igreja no século XII só tinha um gesto maquinal? É possível que esse gesto profissional de que se está tratando agora já vinha sendo tratado há muito tempo sob outras perspectivas, outras leituras. E agora esse mesmo tema vem sendo denominado gesto profissional. É possível que essa preocupação já estivesse presente em vários outros autores, como Naville (1956), que já falava do gesto virtuoso. Será que ele não estava falando de gesto profissional? Não se pode descartar essa possibilidade.

Em alguma medida, certamente o gesto profissional se relaciona ao saber ser estudado pelos autores que trabalham com o tema competência. São assuntos próximos, tratam de pontos que passam pela capacidade de se relacionar com o outro. É muito provável que, ao estudar o gesto profissional, esteja-se dando um nome novo a um fenômeno antigo.

De posse desse conteúdo, procuraremos contribuir, ainda que de forma inicial, com a academia brasileira, que já há tanto tempo se dedica a questões da formação e da constituição e transmissão de saberes.

Poucos são os estudos existentes com a denominação de gesto profissional, tanto no Brasil quanto na Europa. Nesse sentido, a escolha do tema pode contribuir para melhor compreensão das práticas profissionais e das relações entre sujeitos,

como: o educador e o aluno, o médico e o paciente, o atendente de farmácia e o cliente, entre outros.

O trabalho de Anne Jorro sobre o gesto profissional inspira a seguir nessa direção. Uma vez descortinadas as características dos gestos profissionais, novas propostas e olhares sobre o agir profissional poderão surgir, instigando e contribuindo para esse campo de investigação.

Segundo Barbier *et al.* (2009b), uma pesquisa como esta deve ser realizada verificando-se as práticas do educador. E deve ocorrer em um momento de interface com sua própria atividade. O autor afirma que educadores e alunos revelam-se, inclusive para si mesmos, nos espaços educativos de trabalho e de aprendizagem.

No contexto no qual as demandas da formação exigem mudanças no método de ensino, o estudo do gesto profissional trata de aspectos dessa mudança, como a remodelagem incessante de atos e de práticas herdadas que podem ser recombinadas e transformadas. Portanto, pretende-se, nesta dissertação, demonstrar que com os gestos são transmitidos valores educativos, mobilizando aspectos da subjetividade. Além disso, ressalta-se que a construção dos saberes pode acontecer em lugares diversos.

Portanto, considerando os diversos espaços de formação, nesta pesquisa o estudo do gesto profissional terá como *locus* um espaço público que tem exposto o universo dos mais variados ofícios do homem brasileiro. Trata-se do Museu de Artes e Ofícios (MAO).

1.2 Apresentação do problema

Ao longo dos anos, o ofício vem sendo identificado como um elemento estruturante das organizações produtivas e do saber-fazer ligado às atividades que envolvem o homem e sua relação com a natureza e a sociedade. Entretanto, a transformação da natureza acontece dentro de condições históricas as mais diversas, fazendo com que constrangimentos, sobretudo sociais e econômicos que “designavam atividades diferentes aos homens, identificassem camponeses, escravos, artesãos, operários, mas também nobres, comerciantes, homens de negócio, e toda sorte de ‘trabalhadores’ e de ‘não trabalhadores’” (TOMASI, 2002, p. 2).

Manfred (2002) explica que a historicidade do trabalho e das profissões demonstra que desde os tempos mais remotos das civilizações humanas “o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o funcionamento das sociedades”. Em razão disso, tem sido objeto de reflexão por parte de inúmeros estudiosos, entre eles sociólogos, historiadores, filósofos, economistas, educadores, “constituindo um dos principais tema-eixos da produção teórica nas ciências humanas e sociais modernas e contemporâneas” (MANFRED, 2002, p. 33).

Nas sociedades primitivas, predominava o trabalho manual mediante o emprego da própria força física, com equipamentos e instrumentos rudimentares. A primeira divisão social do trabalho dava-se segundo a diferenciação sexual e de idade. Já nas sociedades agrícolas predominava a agricultura, e posteriormente, o desenvolvimento de atividades artesanais com ferro, pedra, madeira e outros materiais (MANFRED, 2002).

Empurradas pelos processos migratórios, as populações se dividem, num primeiro momento, entre o campo e a cidade e se diferenciam segundo esses lugares. “Tais processos portam no seu interior necessidades, afazeres, especializações e ofícios distintos. Portam ainda, formas de organização, de modos de ser e de viver” (TOMASI, 2002, p. 4).

Com o aparecimento e o crescimento das cidades e o desenvolvimento da produção artesanal ao lado da agricultura mais extensiva e complexa, houve uma nova divisão social do trabalho associada ao aparecimento de classes sociais diferentes: agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais, etc., surgindo, então, as corporações de ofícios (base das futuras categorias socioprofissionais) e a separação entre trabalho manual e intelectual (MANFRED, 2002, p. 36). Em relação às corporações de ofícios, Borges (2011, p. 486) afirma que:

Juntamente com as confrarias/irmandades, a instituição corporação de ofícios teve grande amplitude social, política e econômica. Ambas respondiam pela quase totalidade da produção, dos serviços, do comércio e da rede de sociabilidades que conformavam o fazer e os saberes da fração subalterna urbana das sociedades pré-industriais. Ou seja, os mestres, artífices (*compagnons*) e aprendizes; os mestres-juizes; os representantes do poder local, mediadores dos interesses das corporações e os do regime; os comerciantes licenciados para o controle da circulação das mercadorias produzidas no interior dos ateliês. Juntos,

eles formavam uma cadeia produtiva reconhecida e chancelada pelo Estado (BORGES, 2011, p.486).

Dubar (2005), em sua obra “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”, relata que os ofícios no Ocidente têm sua origem nas corporações e que na Idade Média, a partir do século XI e de maneira plenamente instituída no século XV, “época áurea das corporações”, distinguiram-se:

- Quem tinha “direito ao corpo”, isto é, quem podia fazer parte de uma corporação reconhecida;
- quem não tinha direito: jornaleiros, trabalhadores braçais, pessoas sem qualificação... (DUBAR, 2005, p. 163-164).

O autor acrescenta que, com o desenvolvimento e a consolidação das universidades, artes liberais e artes mecânicas começaram a se dissociar, levando à oposição entre :

- as “profissões” oriundas das “*septem artes liberales*” ensinadas nas universidades e cuja produção cabe mais ao espírito que à mão;
- “os ofícios” oriundos das artes mecânicas, em que as mãos trabalham mais que a cabeça e que se desvalorizam na sociedade no antigo Regime a ponto de a Enciclopédia dar a eles a seguinte definição no século XVIII: as ocupações que exigem a força braçal e que se limitam a determinado número de operações mecânicas (DUBAR, 2005, p. 164-165).

É nesse momento histórico que aparecem as primeiras noções de profissões e de especializações profissionais – o ferreiro, o mecânico, o tecelão, o comerciante, o banqueiro (MANFRED, 2002). A partir desse momento, “inicia-se a formação de grupos homogêneos de pessoas que constituíram as corporações de ofícios, posteriormente substituídas pelos grupos ocupacionais ou profissionais” (MANFRED, 2002, p. 39).

A divisão técnica do trabalho, um aprofundamento da especialização das atividades humanas, e os mecanismos socioeconômicos e de poder, que permitem a apropriação desigual da produção, se encarregarão de determinar aos homens lugares sociais diferentes. Cada profissão se identifica pelos gestos desses trabalhadores segundo os afazeres humanos na realização do seu ofício. “Gestos distintos identificam trabalhadores de diferentes ofícios e lugares sociais” (TOMASI, 2002, p. 5).

Assim, importa-nos, não apenas a dimensão natural do gesto que trabalha o objeto e lhe dá a vida, do gesto preciso que fabrica coisas e assegura o seu funcionamento [...], mas, também, a dimensão humana e social do gesto que, ao produzir a existência humana, produz, também, sociedade e cultura, traduz hábitos, costumes, sentimentos, pensamentos, modo de viver e de ser (TOMASI, 2002, p. 3).

Em outras palavras, os gestos que dão vida aos objetos são reveladores das sociedades e dos indivíduos. Durante séculos, o processo de aprendizagem informal, que abrangia o domínio dos métodos, técnicas e rotinas das tarefas dos diferentes ofícios, constituiu a única escola de que homens e mulheres, jovens e adultos das classes populares dispunham, tornando o ofício um repertório de ações de determinada profissão, com estilo único (MANFRED, 2002).

Sendo assim, de modo geral, durante algum tempo nos ocupamos com a preparação de profissionais, visando às suas habilidades por meio dos gestos peculiares de cada ofício. Nas relações humanas e, sobretudo, nas relações de trabalho e nos processos produtivos, os gestos do ofício se mostraram importantes, na medida em que expressam um saber-fazer e igualmente um saber-ser.

A partir do surgimento de novas profissões e com o passar dos anos, com as mudanças decorrentes do desenvolvimento da tecnologia e da informática, outras tantas profissões foram surgindo, exigindo, cada vez mais, novos conhecimentos e habilidades e um profissional com um novo perfil (MANFRED, 2002).

Surgem novas orientações em relação ao trabalho, pois este se torna mais abstrato, mais intelectualizado, mais autônomo, coletivo e complexo, em que é preciso diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir e interferir em relação a uma dada situação particularizada de trabalho. O conteúdo desse tipo de trabalho se resguarda na imprevisibilidade das situações, nas quais o trabalhador ou os trabalhadores têm que fazer escolhas todo o tempo, expandindo-se as manobras mentais e cognitivas envolvidas nas atividades.

Percebe-se que os gestos adquiridos com a prática do ofício, aparentemente, tornaram-se insuficientes para responder às demandas que são postas pela sociedade e pelos indivíduos, por apresentarem algumas limitações de técnicas, de procedimentos, com um repertório de ações determinadas e padronização de práticas.

Novas exigências são acrescentadas à formação para o mundo do trabalho na sociedade brasileira contemporânea, fazendo com que as “visões e representações sobre o trabalho, sobre as profissões e sobre sua relação com a escolarização se tornassem muito variadas”. Dessa forma, as relações sobre trabalho e escola passaram a expressar visões ambíguas e idealizadas (MANFRED, 2002, p. 31).

De um lado, estão as representações que denotam negatividade, mediante a subestimação da importância da escola e a supervalorização da experiência, dos saberes e do *savoir faire* adquiridos no mundo do trabalho. [...] De outro, estão as visões idealizadas que superestimam a importância da escola como veículo de formação profissional e de ingresso no mercado, ainda que exista um divórcio entre o que é ensinado na instituição escolar e os desafios a serem enfrentados no mundo do trabalho (MANFRED, 2002, p. 31).

O papel da escola que no imaginário social tem como função ser uma instituição que tem como objetivo preparar para o mundo do trabalho, historicamente, demonstra que a “constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho” (MANFRED, 2002, p. 51).

O processo de ensino e aprendizagem, formação e profissionalização tem conduzido à reestruturação dos diversos ambientes e de novas perspectivas de formação. Estas contribuem para a construção e transmissão dos saberes, principalmente os experienciais, que para Tardif (2010) têm origem na prática cotidiana em confronto com as condições da profissão. Isso porque os condicionantes aparecem “relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2010, p. 49).

Nessa perspectiva, supõe-se que o modo de como os saberes são construídos perpassa por outros meios e locais de aprendizagem, como, por exemplo, durante uma exposição em um espaço público, como um museu. Em um museu, o papel do educador é tornar acessível o entendimento sobre o espaço, os artistas e o acervo exposto para pessoas de várias formações e níveis diferentes de escolaridades que visitam o local. Provavelmente, ambientes educacionais complementares podem potencializar essa nova exigência educacional, que busca uma formação omnilateral, mais abrangente. Está-se falando de espaços além da

escola. Trata-se de uma nova forma de interação entre quem ensina e quem aprende, que emerge como um elemento essencial na ação de formação e transmissão dos saberes, reconhecendo a subjetividade inerente às relações.

As transformações do próprio trabalho na sociedade e na vida pessoal trouxeram uma intensificação gestual diante das tensões psíquicas e de novos conflitos. Essa intensificação gestual propõe o encontro do sujeito com seus limites, em que buscará algumas ações e/ou atividades esperadas (como agir ou deixar de agir em situações precisas) para desenvolver um estilo pessoal. Para ser o sujeito de seus atos é necessário conseguir desfazer-se de um dado perfil, geralmente padronizado pela formação, e lidar com a sensibilidade aos conflitos que põem cada sujeito à prova adiante das situações inesperadas (CLOT, 2007).

O trabalho passa a exigir do sujeito mais do que conhecimento, mobilizando também aspectos da sua própria subjetividade. A apropriação do gesto possibilita que os sujeitos transformem conteúdos, os tornem mais acessíveis, permitam que a interação entre o conteúdo e o ouvinte aconteça de forma mais rica e consistente.

O ato de “receber um gesto ou fazer um gesto é dirigir-se a um encontro interpessoal”. O gesto profissional do educador não é somente um sinal com o qual o que aprende deve seguir, ele é também um convite para o compreender e o agir (JORRO, 2006).

Em função da complexidade dos gestos que envolve a subjetividade das relações e pressupõe a existência do aparecimento de um novo elemento que representa um diferencial na formação e no agir profissional e, ainda, em função da novidade do tema na academia brasileira, tomaremos como base os estudos realizados pela professora francesa Anne Jorro (1998) nos últimos 20 anos. O trabalho dessa professora é sobre as questões de formação e práticas educacionais no *Conservatoire National de Arts e Metiers (CNAM), France*.

Anne Jorro (1998), ao observar e estudar o agir de sujeitos como o professor e o educador de museu, percebeu que a mobilização dos gestos de ofício que lhes são preexistentes se manifestava de maneira singularizada na interação com seus alunos e visitantes.

Assim, visando identificar a existência de outros elementos de formação que estejam para além da escola e que podem contribuir para o desenvolvimento dos gestos profissionais, a discussão avança na tentativa de esclarecer sobre o que diferencia o desempenho de sujeitos formados pela mesma escola, no mesmo

período, com o mesmo currículo, mas que apresentam um agir reflexivo diferente, obtendo respostas diferentes das pessoas com as quais ele interage durante o percurso da sua formação e atuação profissional.

Para tanto, a pesquisa terá como sujeito o educador cultural e será desenvolvida no Museu de Artes e Ofícios (MAO) de Belo Horizonte, um museu dedicado ao estudo dos ofícios, das profissões, dos gestos e da constituição do sujeito a partir das suas práticas e aprendizagem ao longo das suas histórias, visando responder à seguinte questão: quais são as práticas do educador cultural que constituem o seu gesto profissional?

A compreensão do agir profissional do educador cultural pode ajudar a entender que as técnicas, métodos e procedimentos preestabelecidos não são suficientes para constituir o perfil de um educador cultural que atenda às novas demandas da sua prática profissional. A relação desse educador com sua atividade profissional será orientada por realidades diferentes que surgirão na prática, instigando-lhe buscar novas condições de aprendizagem e melhoria na interação com o contexto. Para Kuenzer (2008, p. 59), a prática:

É o fundamento e o limite do conhecimento; assim, o objeto concebido como atividade subjetiva, como produto da ação do sujeito sobre o objeto, não nega a existência de uma realidade independente do homem exterior a ele; o que esta concepção nega é que o conhecimento seja mera contemplação, à margem da prática; o conhecimento é o conhecimento de uma realidade que deixa de ter existência imediata, externa ao homem, independente dele, para ser uma realidade mediada pelo homem.

A visão de mundo, os conhecimentos e a experiência adquirida com a prática ao longo da vida são acrescentados nesse perfil, por constituírem o sujeito pessoal e profissionalmente. Essa será também uma oportunidade de reflexão sobre alguns desafios da formação profissional circunstanciada pela vivência da escola e do museu como ambientes educadores.

2 GESTO PROFISSIONAL

Este capítulo tem como foco a definição de gesto, a descrição dos tipos de gesto e, posteriormente, a diferenciação entre gesto do ofício e gesto profissional, na visão de Anne Jorro. Destacam-se as características que identificam e articulam as dimensões pragmáticas e hermenêuticas do agir profissional.

2.1 Definição de gesto

A palavra gesto deriva do latim *gestu*, usado para descrever “movimento, atitude, gesticulação”. Segundo o minidicionário Aurélio, gesto “é o movimento do corpo, da cabeça e dos braços, para exprimir ideias ou sentimentos ou para realçar a expressão” (FERREIRA, 2010, p. 378).

De acordo com Pereira (2010, p. 31), o gesto:

É uma ação corporal visível e voluntária pela qual um determinado significado é transmitido. O gesto é uma forma de comunicação não verbal de um indivíduo que possui grande capacidade de expressar uma variedade de sentimentos e pensamentos.

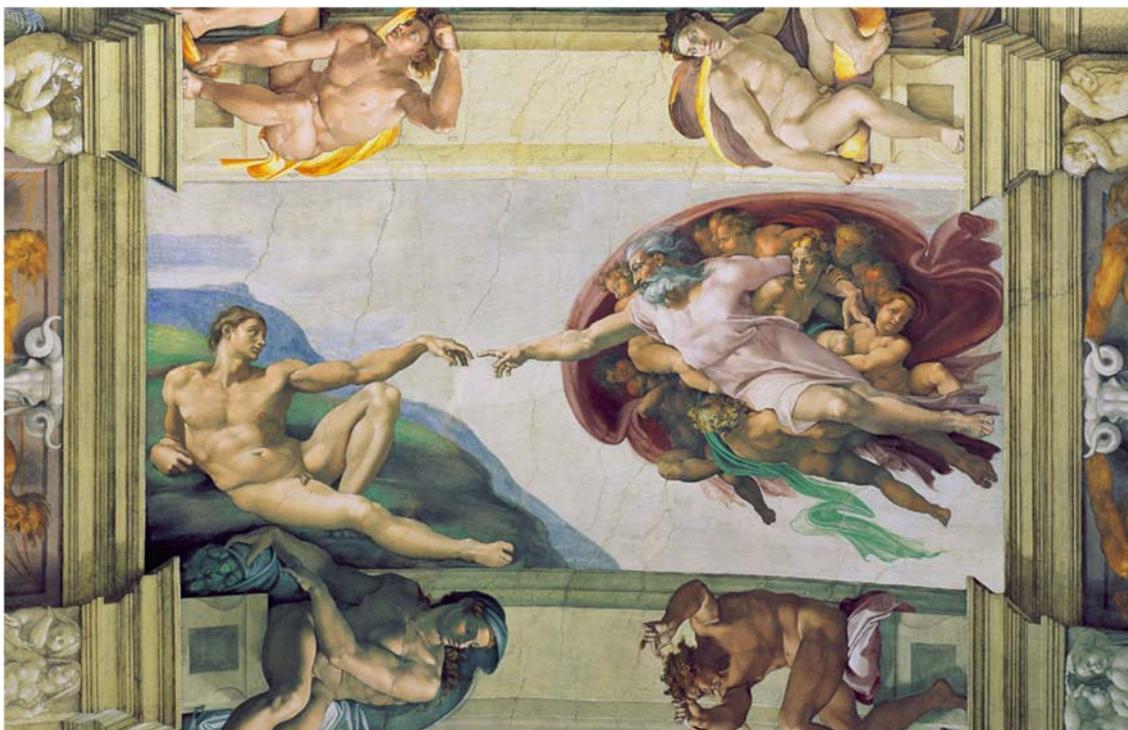
Mortimer *et al.* (2015, p. 45) acrescentam que o gesto é uma ação manifestamente expressiva que representa imagens sendo geradas como parte do processo da fala. “Gesto é uma forma de expressão de que os humanos dispõem e que pode ser usada para uma série de propósitos expressivos diferentes”.

Anne Jorro define gesto com base na tão conhecida pintura “A Criação”, de Michelangelo, realizada entre os anos de 1508 e 1512 na Capela Sistina, no Vaticano. Os afrescos no teto da Capela Sistina são considerados, de fato, um dos maiores tesouros artísticos da humanidade. São nove painéis com grandes pinturas e cenas que ressaltam quatro imagens bíblicas cronológicas: a separação da luz e das trevas, a criação de Adão, o pecado original e a expulsão do Jardim do Éden e o dilúvio.

A pintura “A Criação”, no centro da capela, onde Deus está quase a encostar em Adão, é o afresco mais famoso da Capela. Michelangelo, pois, descreve o momento crucial em que o dedo do Criador toca o do humano, para que ele receba

um sopro de vida. A pintura retrata o exato momento em que Deus estabeleceu a criação do homem.

FIGURA 1 - Teto da Capela Sistina - “A Criação”



Fonte: MUSEUS DO VATICANO, 2017 *on-line*²

Na perspectiva de Anne Jorro, ao observar e contemplar a reprodução de “A Criação” no teto da Capela Sistina, nota-se que Deus está presente em sua nudez, endereçando à sua criação um gesto de graça infinita, sugerindo, por meio do braço estendido, uma expansão simbólica envolvida por uma observação longa e atenta.

O corpo lânguido de Adão se reclina, quase incapaz de erguer a mão em direção à poderosa figura de Deus, que se aproxima para lhe transmitir a centelha de vida. O pequeno espaço entre os dedos de ambos é ampliado pelo vazio absoluto entre as figuras, sem nada ao fundo que distraia o olhar. Isso torna a imagem claramente visível para quem olha do chão (RAINER, 2016, p.3).

[...] observamos que o Deus de Michelangelo se projeta em direção ao primeiro homem concebido. Nesse sentido, a impressão de movimento valoriza a ideia de que Deus é um ser de grandes poderes que incidem diretamente sobre a existência humana. O detalhe do dedo apontado

² Reprodução da imagem do teto da Capela Sistina em Roma. Disponível em: http://www.vatican.va/various/cappelle/sistina_vr/index.html> Acesso em: 24 de abril. de 2017.

promove uma sensação de equilíbrio entre as duas partes do afresco. O braço estendido valoriza a associação entre Deus e o seu poder criativo (RAINER, 2016, p.3).

Para Jorro, o silêncio que envolve a contemplação da cena está impregnado de reflexão. O olhar interpretativo compreende o gesto não somente como um movimento dirigido à sua criação, mas sim como uma mensagem universal. O gesto é apreendido pela sua dimensão interpretativa. Os comentários e impressões que afluem daqueles que observam a pintura avançam numa mesma voz, diante das ideias de dom, de transmissão, de ternura, de generosidade, de autenticidade e até mesmo de poder, da força que emana do movimento do braço (JORRO, 2006).

O gesto traz uma amplitude simbólica que ultrapassa a observação, clamando por um olhar interpretativo. O gesto convoca o sensível para uma aproximação reflexiva. A abordagem de Jorro traz uma proposta de articulação entre as dimensões pragmáticas e hermenêuticas do gesto. Não são necessárias palavras diante da linguagem gestual do Criador com sua criação. Portanto, o gesto obriga a lidar com o indizível, instaurando uma reflexão sobre aspectos operatórios e simbólicos dos gestos (JORRO, 2006).

2.2 Tipologia dos gestos

Mortimer *et al.* (2015), nos seus estudos sobre a teoria gestual de Kendon (2004), afirmam que “a maneira como os gestos são criados e utilizados depende das circunstâncias de uso, do propósito comunicativo específico da pessoa e de quais outros modos de expressão estão disponíveis” (KENDON, 2004).

O uso dos gestos pode permitir ao interlocutor apreender o enunciado de forma mais vívida e evocativa. Esse autor mostra que o falante usa os gestos para fazer referências dêiticas, para representar objetos ou ações e para pontuar, marcar ou mostrar aspectos da estrutura da fala (KENDON, 2004 *apud* MORTIMER *et al.*, 2015, p. 44).

Para Mortimer *et al.* (2015), a tipologia gestual de Kendon (2004) é baseada na função dos gestos no processo comunicativo. Nesse sentido, existe uma classificação que demonstra a existência dos tipos de gestos, descritos na FIG. 2.

FIGURA 2 - Tipologia gestual descrita por Kendon (2004)

Tipos de gestos (KENDON, 2004)	
Gestos referenciais: fazem parte do conteúdo referencial do respectivo enunciado. Subdividem-se em dêiticos e representacionais. →	Gestos dêiticos: (ou de apontar) quando o falante aponta o objeto (concreto, virtual ou abstrato) de referência no enunciado.
	↑ Gestos representacionais: referem-se a um aspecto do conteúdo do enunciado. Estes, por sua vez, são subclassificados em:
	↓ Gestos de modelagem: uso de uma parte do corpo para modelar algum objeto.
	↓ Gestos de ação: partes do corpo gesticulando apresentando um padrão de ação semelhante àquele sobre o qual se fala.
	↓ Gestos de descrição figurativa: o falante esculpe e/ou esboça a forma do objeto descrito, ou seja, cria o objeto no ar.
Gestos pragmáticos: relacionam-se a aspectos do significado de um enunciado que não fazem parte nem do significado referencial nem do conteúdo proposicional. Subdividem-se em:	Gestos de modo: o falante dá ênfase ao que está sendo dito no enunciado.
	Gestos de repartição: pontuam a fala e mostram seus diferentes componentes lógicos.
	Gestos performativos: mostram a ação que o falante assume no turno da fala. Eles indicam um pedido, uma súplica, uma oferta, um convite, uma recusa, e assim por diante

Fonte: adaptado pela autora Kendon (2004) *apud* Mortimer *et al.* (2015).

No entendimento de Mortimer *et al.* (2015), para Kendon (2004) o uso dos gestos pode permitir ao interlocutor apreender o enunciado de forma mais vívida e evocativa. “Esse autor mostra que o falante usa os gestos para fazer referências dêiticas, para representar objetos ou ações e para pontuar, marcar ou mostrar aspectos da estrutura da fala” (MORTIMER *et al.*, 2015, p.45).

2.3 Gesto do ofício

A noção de ofício, *métier* na França, imerge suas raízes no mais profundo da memória coletiva de cada sociedade. Tendo sua origem na Antiguidade e notadamente no mundo latino, ela recupera, na verdade, realidades fortes e

diferentes ao longo da história de um mesmo país e, mais ainda, de uma sociedade à outra (DADOY, 2011).

A palavra ofício não é muito utilizada na cultura brasileira. Na França, os franceses frequentemente utilizam a palavra *métier*. Como exemplo, pode-se dizer que quando se dirigem a uma pessoa e perguntam qual trabalho elas exercem, os franceses dizem: “*q..ce tu metiers?*” (qual é o seu ofício?).

Segundo Emmanuel De Lescure (2014), a definição de ofício é uma noção polissêmica, que oscila entre duas acepções principais, uma ligada à ideia de corpo profissional e a outra ligada à atividade.

O termo ofício teve grande crescimento com o desenvolvimento da divisão técnica do trabalho e ressurgiu na França com muita força nos anos 80, em decorrência de um contexto de flexibilização do trabalho e de precarização dos empregos.

Em muitos casos, o ofício definiu o lugar social do sujeito em diferentes *status*, regulamentou o trabalho (determinando quem era aprendiz, quem era artesão, etc.), a aprendizagem e a vida social dos membros de uma comunidade.

O pesquisador francês Maurice Robert (1999), doutor em Letras e Ciências Humanas, no seu livro; “*Les artisans et les métiers*”, faz uma abordagem dos ofícios nas sociedades chamadas arcaicas, salientando que nas sociedades primitivas paleolíticas as atividades eram indiferenciadas, social e tecnicamente, com indícios de que havia uma divisão sexual do trabalho. Já no período neolítico, com o início da sedentarização, de reagrupamentos em vilas, tiveram início a agricultura e alguma especialização e de alguma forma elas se estruturam em categorias. O fato de elas organizarem *ateliers* de extração é um bom exemplo dessa categorização.

Em seguida, Maurice Robert (1999) descreve países mediterrâneos e mostra que Egito, Grécia, Roma e países europeus apresentam características semelhantes no que diz respeito aos ofícios de características fundamentalmente agrícolas, pastorais ou econômicas (ROBERT, 1999, p. 7).

- a) Os ofícios no Egito Antigo: a cultura egípcia antiga era fundamentalmente centrada numa sociedade rural, agrícola. Um registro relevante de aparecimento do ofício manual pode ser observado com as primeiras análises das decorações das tumbas, das inscrições nas lápides, aproximadamente no ano 2200 a.C a 2070 a.C.;

- b) já na Grécia, da mesma forma, a situação geral do país era agrícola, baseada nos cereais, nos óleos e nos vinhos, assim como na produção de objetos domésticos, alimentares e de vestimenta. Houve também a necessidade do desenvolvimento das habilidades e ofícios ligados aos meios de transporte marítimos e a constituição dos *ateliers* ligados a esse ofício;
- c) em Roma, a partir de pesquisas arqueológicas feitas na cidade de Pompeia, pode-se dizer que já havia um estado sociotécnico bem mais evoluído.

Mais adiante, na História, segundo De Lescure (2014), os ofícios contribuíram para a emancipação de vilas associadas à aparição de uma burguesia mercante.

Em seguida, com o advento da Revolução Industrial, passou a existir uma divisão técnica do trabalho que desqualifica o trabalho do artesão no sentido de impedir que o mesmo realize um produto do início ao fim. Há uma fragmentação do trabalho e o ofício passa a ser puramente maquinal e técnico.

Considerando o cenário histórico, percebe-se que o ofício tornou-se algo de certa forma limitada a determinado número de operações mecânicas. Nesse sentido, pode-se inferir que o gesto do ofício representa um repertório de ações de determinado ofício que podem ser mensuradas e podem ser entendidas como os atos técnicos que asseguram o funcionamento das coisas. Cada ofício apresenta gestos peculiares.

2.4 Distinção entre o gesto do ofício e o gesto profissional

Para que se compreenda essa distinção entre o gesto de ofício e o gesto profissional, há que se buscar a dimensão interpretativa desse gesto (JORRO, 1998). Ambos possuem o gesto técnico, porém o gesto profissional vai além.

Verifica-se que é a partir da sua singularidade como sujeito que ele articula as dimensões pragmáticas e hermenêuticas do seu agir. A partir dessa

combinação, torna-se claro que o agir profissional não se esgota apenas no gesto do ofício. É uma forma de buscar a dimensão interpretativa desse gesto, que por sua vez transmite valores educativos, de respeito e de consideração, implicando a existência de uma dimensão ética que atravessa a gestualidade (JORRO, 1998).

Para Anne Jorro (2006), “o gesto de ofício se inclui no gesto profissional e é mobilizado de maneira particular, numa interação com o contexto. O gesto profissional representa um salto qualitativo, pela identificação dos seguintes pilares: valores, ética e estilo.

FIGURA 3 – Gesto do ofício e gesto profissional



Fonte: Jorro, 1996.

Considerando-se os três pilares citados, destaca-se o estilo, com base na opinião de Ives Clot (2007), uma vez que esse pilar desempenha importante papel, em razão do impacto que provoca no agir profissional. Quanto ao estilo, Clot (2007) ressalta que este é identificável em “todas as contribuições e criações profissionais por meio de que os sujeitos se libertam das restrições do ofício para transformá-lo em recursos pessoais ou coletivos” (CLOT, 2007, p. 184).

O estilo garante uma flexibilidade e uma plasticidade de execução da ação. Tem como reserva uma capacidade de interposição do sujeito em sua própria atividade profissional. Pode-se então pensar que ele “assinála” a qualidade do trabalho.

[...]

O estilo também é um “misto”, uma passarela, que indica a libertação da pessoa diante de sua memória pessoal, de que ela permanece, contudo, o sujeito e diante de sua memória impessoal e genérica, de que ela continua a ser de maneira inevitável o agente. Haveria uma unidade dinâmica do estilo: ele extrai ou liberta a pessoa de uma pluripertinência genérica não mediante a negação dos gêneros, mas pela via de seu desenvolvimento, ao obrigar os gêneros a se renovar (CLOT, 2007, p. 184-198).

Dessa forma, a partir da criatividade do agir humano, o gesto profissional passa a ser compreendido como um ato acrescido de características pessoais que o transformam num gesto cheio de sentido, portador de valores. Clot (2010) argumenta que o gesto profissional é uma arena de significações que envolvem três importantes aspectos: o gesto prescrito, o próprio gesto e o gesto do outro.

Rigorosamente o gesto profissional do sujeito é uma arena de significações, além de ser a individuação e a estilização das técnicas corporais e mentais eventualmente diferentes em circulação no ofício e que constituem o “toque social” desse ofício. Tal gesto é apenas a integral das discordâncias e da sustentação entre o gesto prescrito, o meu próprio gesto e o gesto dos colegas de trabalho (CLOT, 2010, p. 122).

Jorro (2006), tomando como exemplo as situações em sala de aula, explica alguns movimentos como sendo constitutivos do gesto profissional.

- a) **a liberdade de agir, o sentido postural**: as atividades de planificação da aula tendem a mascarar a liberdade de agir do educador. Ele precisa, então, reorganizar a situação em sala de aula, desenvolvendo uma interação que impõe uma realidade diferente. Existe a necessidade de o educador mobilizar os gestos numa amplitude diferente para que a interação com os alunos ocorra de outras maneiras, o que revela a capacidade de abertura do sujeito para lidar com a nova situação que se apresenta. São momentos que exigem, apesar de todo o incerto, uma capacidade de desenvolver um sentido de ação e um sentido postural. O educador não está preso às anotações de aula, mas na sua gestualidade demonstra uma percepção alargada;

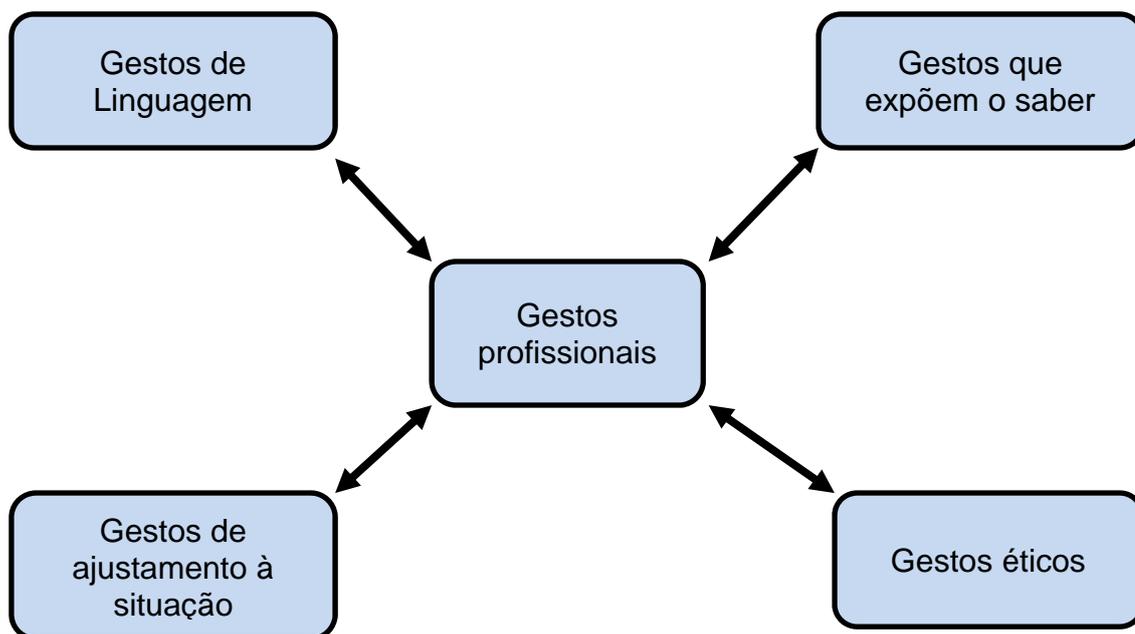
- b) **o senso de Kairos:** revela o senso de improvisação de intuição, de instante em sala de aula. Um fato não previsto, um comentário inesperado feito por um aluno podem se transformar em um evento favorável. O senso de Kairos aparece no gesto oportuno, emergente. É uma característica contígua da liberdade de agir, que é um elemento do gesto profissional. O educador, diante do que se pode chamar de ocasião favorável, pode, pela improvisação, mudar o curso de sua aula, oferecendo aos alunos algo muito mais rico do que o previsto;
- c) **o sentido de alteridade:** por meio do gesto profissional, cabe ao educador se colocar no lugar do outro, ou seja, reconhecer a existência do outro. A interação se transforma em inter-relação e, então, o acolhimento do outro é possível. A dimensão intersubjetiva da relação educativa pressupõe a aceitação da diferença, a ideia de que se pode ir ao encontro do outro. É um convite a compreender e agir. O educador apropriado do seu gesto profissional, consciente da necessidade de compreender quem é o seu ouvinte, tem condições de promover a transmissão de saberes;
- d) **a destinação do gesto:** por meio dos gestos são transmitidos valores educativos e éticos. Ressalta a maneira como um professor valoriza o ponto de vista do aluno em um gesto de convite para que este se expresse. Não é uma relação autoritária, mas os gestos mostram como eles se socializam e como eles cuidam um do outro. Um convite ao debate, uma forma do educador apresentar uma antítese aos gestos autoritários e seus efeitos nocivos, tão comuns em ambientes educativos.

Jorro (2006) utiliza o exemplo do professor e mostra que, no contexto de trabalho, ele incorpora gestos e os mobiliza de forma particular, objetivando a busca da formação pessoal e profissional dos seus alunos. Conhecer esses gestos permite identificar condutas que podem contribuir para preparar sujeitos para o mundo do trabalho (JORRO, 2006).

O professor mobiliza os gestos de ofício que lhe são preexistentes, que ele encontrou na sua vida pessoal, que foram observados, estudados, percebidos, interpretados, recusados e reajustados segundo sua própria relação com a atividade profissional (JORRO, 2006).

Sendo assim, os gestos são uma forma de linguagem que permite pensar e comunicar o pensamento, estabelecendo diálogo e dando sentido à realidade que nos cerca. O agir profissional expõe gestos que transmitem uma linguagem, um saber, um ajustamento da ação à situação e um comportamento ético na realização da atividade. Na FIG. 4 a autora propõe uma matriz do agir profissional na qual se entrelaçam palavra, pensamento, ação e relação (JORRO, 2006).

FIGURA 4 - Matriz do agir profissional



Fonte: Jorro (2006).

- a) Gestos de linguagem: representam as posturas enunciativas do professor na sala de aula quando aspectos didáticos pontuam momentos de transição de uma lição para outra, retomando ou reforçando conceitos, clareando noções, pedindo silêncio;
- b) gestos que expõem o saber: permitem articular a didática utilizada à atividade intelectual do aluno. Os saberes e as modalidades de tratamento desses saberes na situação de ensino são questões importantes. São gestos que contribuem para a construção do pensamento abstrato e a apreensão de conceitos pelos alunos;
- c) gestos de ajustamento da ação: gestos que dizem respeito à capacidade do professor de intervir no desenvolvimento da atividade, sobre o ritmo da ação (antecipação, aceleração, atualização), modificação, retomada, invenção de uma nova estratégia;
- d) gestos éticos: supõem que pertencem - fazem parte - ao diálogo. O silêncio, a tolerância às reflexões do aluno, indicando uma atitude de escuta e de respeito. Assim, a postura ética pode permitir uma relação de acompanhamento e aconselhamento.

Dominique Bucheton *et al.* (2015), no seu texto “*Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*”, também trata da temática do gesto profissional a partir da avaliação da prática profissional do educador. Ela acredita que, para aqueles que estudam e pesquisam a formação e a educação de forma institucional, há de se verificar a importância que tomou o conceito de gesto profissional.

O conceito de gesto profissional, na opinião de Bucheton *et al.* (2015), é vago e traduz uma ruptura essencial: ensinar é, enfim, reconhecido como um ofício que demanda expertise, cultura, saberes profissionais, muito específicos. O ofício de ensinar não é apenas uma questão de carisma e de dons. Sua missão é contribuir para que se invente uma ponte para o ontem e o hoje .

O gesto profissional é definido por Bucheton *et al.* (2015) como um sinal verbal e não verbal endereçado a um ou mais alunos no momento da atividade, com o objetivo de fazê-los compreender os conteúdos. Esses autores mencionam a conjugação de múltiplas preocupações do educador, que vão desde a construção de saberes, de técnicas e de valores à gestão da autoridade e da atmosfera geral da classe, passando pela necessidade de suscitar o engajamento dos alunos, sustentar sua atenção e favorecer o discurso e a reflexão.

O gesto profissional deve ser visto como um processo. Ele visa à expertise, à realização a partir de um movimento que prolonga uma intenção, uma maneira de entrar em relação com o mundo (JORRO, 1998). O gesto profissional surge da reflexão sobre a ação e da maneira específica de mobilizar um contexto profissional.

Para Jorro (1998), sem a pergunta não há mudança, sem reflexão não se configura a nova postura de um profissional. A autora afirma que a práxis profissional se desenvolve debaixo do poder de questionamento e, para tanto, provoca, naqueles que querem avanços, as seguintes reflexões:

- a) Minhas ações são regidas por convicções que vêm a priori ou depois do curso da minha ação?
- b) Minhas relações com o outro durante o exercício das minhas funções suscita fechamento ou mudança? Fuga ou cooperação?
- c) Minha ação é portadora de significações de ordem pragmática? De ordem hermenêutica? De desordem interior? De angústias? De desânimo?

- d) Estou pronto ao diálogo, à confrontação dos pontos de vista? A assumir a contradição que o diálogo suscita?
- e) Meus gestos são portadores dos valores que me irrigam?
- f) Como meu projeto profissional alimenta meus gestos?
- g) Como meus gestos me transportam em direção a um lugar profissional e pessoal?

Quando Jorro sugere esses questionamentos, ela busca compreender o que motiva o profissional na sua práxis, se o seu imaginário, os seus valores ou as suas aspirações. O gesto é então projetado como um momento da biografia do sujeito. Segundo Jorro (1998), o gesto é inscrito de outros gestos que falam da biografia do seu autor.

Assim, a construção de um modelo de atividade educadora alia-se à construção de gestos profissionais. Considerando que a linguagem é própria de todo ser humano, permitindo-lhe pensar as diversas facetas da realidade e, também, se expressar seja por gestos ou palavras, na tentativa de compreender e comunicar com seus semelhantes, esse entrelaçamento de palavra, pensamento, ação e relação será utilizado na análise do agir profissional do educador cultural. O educador cultural muitas vezes busca desenvolver sua prática profissional a partir de informações recebidas do ouvinte, utilizando estratégias como a expressão corporal, o diálogo e/ou silêncio e proporcionando ações que desenvolvam uma relação de interação e respeito entre as partes.

2.5 O lugar do corpo no gesto profissional

O conceito de gesto profissional permite romper com modelos de ações predeterminadas dominantes do agir humano, sejam ações racionais ou ações normativas. Jorro (2006) traz, à luz do conceito do gesto profissional, a importância de se considerar o lugar do corpo na atividade e a experiência do agir. Segundo Jorro, as pesquisas que problematizam o agir humano do ponto de vista da corporeidade são cobertas por extenso campo teórico, incluindo a Etnologia, a Antropologia, a História, a Sociologia, entre outros.

Mauss (2015, p. 405), em seu livro “Sociologia e Antropologia”, possui um belo capítulo sobre às técnicas do corpo. Segundo o autor, “o corpo é o primeiro e

mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem se falar de instrumento: o primeiro e mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem é seu corpo”.

“Antes das técnicas de instrumentos, há o conjunto de técnicas do corpo” (MAUSS, 1950, p. 405). Há um concurso do corpo com os símbolos morais e intelectuais. Basta olhar a nossa postura nesse momento e iremos verificar que tudo em nós é imposto, a forma de assentarmos numa cadeira, a própria forma da cadeira para receber nosso corpo numa determinada posição, a postura de um palestrante no momento de sua palestra, seu tom de voz e o silêncio da plateia, como exemplo (MAUSS, 2015).

Ao avaliar o gesto, não se pode deixar de mencionar os estudos de Mauss, que apresenta de forma simples a enumeração biográfica das técnicas do corpo. Ele reporta as técnicas do nascimento e obstetrícia, citando o parto de cócoras, o parto deitado e o parto indígena, que acontece com a mulher em pé e muitas vezes agarrada a um galho de árvore. Alude ao desmame, às técnicas de alimentação de um recém-nascido, às técnicas do sono, à posição de dormir, ao fato de se usar ou não travesseiros, aquecer ou não os pés, às técnicas de dança, de nado, técnicas de cuidados com o corpo, como lavar, esfregar, ensaboar, aos cuidados com a boca, como os gestos de cuspir e tossir, os gestos nos atos sexuais, nas posições sexuais, técnicas de reprodução. E pode-se ressaltar que técnicas, gestos e moral estão em estreita relação.

Em toda sociedade, todos sabem e devem saber e aprender o que devem fazer em todas as condições. Naturalmente a vida social não é isenta de estupidez e de anormalidades. Há, portanto, uma forte causa sociológica em todos estes fatos. Por outro lado, já que se trata de movimentos do corpo, tudo supõe um enorme aparelho biológico, fisiológico. Os casos de adaptação são de natureza psicológica individual. Mas geralmente são comandados pela educação, e no mínimo pelas circunstâncias da vida em comum, do convívio (MAUSS, 2015, p. 418).

Mauss (2015) acredita que a educação fundamental das técnicas consiste em fazer adaptar o corpo ao seu uso. Por exemplo, as técnicas do “estoicismo, que constituem a iniciação na maior parte da humanidade, têm por finalidade ensinar o sangue frio, a resistência, a seriedade, a presença de espírito, a dignidade, etc.” (MAUSS, 2015, p. 419).

Mauss classifica às técnicas do corpo baseado em quatro pontos de vista:

- a) **Divisão das técnicas do corpo entre os sexos:** Mauss afirma que há uma sociedade dos homens e uma sociedade das mulheres. Traz como exemplo a maneira de fechar o punho: o homem fecha normalmente o punho com o polegar para fora e a mulher com o polegar para dentro. Justifica que tal fato acontece porque a mulher não foi educada para um soco, um arremesso do golpe, etc. Diz ainda que precisa de ajuda da Psicologia e da Fisiologia para explicar tal fato que, contudo, procede;
- b) **variações das técnicas do corpo com as idades:** traz o exemplo do agachamento - a criança agacha normalmente. O adulto não sabe mais agachar. Mauss alega que algumas características técnicas do corpo podem ter classificadas suas variações por idade e por sexo;
- c) **classificação das técnicas do corpo em relação ao rendimento:** Mauss assegura que as técnicas do corpo podem se classificar em função de seu rendimento, dos resultados do seu adestramento, no sentido da busca e da aquisição de um rendimento. Opina que nesse assunto intervém a noção, muito importante em Psicologia e em Sociologia, do termo destreza. Em francês, esse termo se apresenta como "*habile*", que vem da palavra latina "*habilis*", que designa as pessoas que têm o senso da adaptação de seus movimentos bem coordenados a objetivos, que têm hábitos, que "sabem como fazer". É a habilidade em alguma coisa;
- d) **transmissão da forma das técnicas:** trata-se da educação física do sujeito. Um religioso muçulmano, por exemplo, mesmo quando tem um garfo e uma faca (o que é raro), ele fará o impossível para servir-se apenas de sua mão direita. Ele jamais deve tocar o alimento com a mão esquerda. Não se encontra resposta nem na Psicologia nem na Fisiologia para por que ele faz esse gesto. Trata-se de conhecer as tradições que impõem isso. Há aqui um exemplo da escolha social dos princípios dos movimentos.

3 FORMAÇÃO

Após discorrer sobre gesto, ofício, corpo, práticas profissionais e interação, há que se falar em formação, pois pensar a formação em articulação com as situações de trabalho constitui um tema da atualidade. O reconhecimento da existência de uma forte dimensão formativa das situações e contextos de trabalho representa uma das mais “fecundas hipóteses para orientar quer a produção de novas práticas formativas, quer a sua elucidação, a partir da produção de novos conhecimentos” (CANÁRIO, 2003).

Para Canário (2003), a revalorização e a descoberta do potencial formativo das situações de trabalho propiciam a produção de estratégias, dispositivos e práticas de formação que valorizam fortemente a aprendizagem por via experiencial e o papel central de cada sujeito, num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional (CANÁRIO, 2003).

Barbier *et al.* (2009) explicam que os significados propostos para a formação nas literaturas especializadas são, com frequência, de carácter normativo, relacionadas ao que deveria ser a formação, e não ao que realmente ela representa. Dessa forma, o autor propõe outra via de análise, que é estudar a formação a partir de seu campo de atividade e atores que o compõem, bem como as especificidades encontradas nesse campo. Caminhando nessa direção e para melhor compreensão, entende-se que o processo de formação envolve basicamente, mas não exclusivamente, três pontos: o aluno, o ambiente de formação e o formador (BARBIER *et al.*, 2009).

O primeiro ponto passa pelo aluno, que muitas vezes foi considerado o “sem luz”. Parte do processo de formação que depende do desejo e da motivação do aluno em aprender. A aprendizagem só é formativa na medida em que ela opera transformações na constituição daquele que aprende.

O segundo ponto passa pelo âmbito, que são os chamados espaços de formação. As salas de aula, os locais de trabalho, as fábricas podem ou não ser locais propícios a esses processos, ou seja, podem ou não contribuir para que a formação ocorra (ISSETA, 2000).

O terceiro ponto está centrado no sujeito formador, que se prontifica a oferecer e se responsabiliza pelos processos de formação do aluno. Esse processo

passa pela capacidade e por gestos profissionais eficazes daqueles que estão atuando como formador.

Caspar (2007) refere que a formação tem ampla dimensão, que vai além da relação formador/aluno e da transferência de conhecimentos que desenvolvam saber e saber-fazer, habilidades e capacidades. É também desenvolver competências que combinam uma gama de comportamentos e de saberes em caso de problemas a resolver em situações específicas.

O desempenho de uma capacidade - de um saber fazer - exige mais do que a posse de informações e o conhecimento das regras enunciáveis que a regulamentam. Exige um novo elemento - o discernimento -, que “diz respeito aos elementos tácitos do conhecimento. E são adquiridas independência e capacidade de ajuizamento daquele que aprende”, capacitando na escolha e na aplicação, em cada caso concreto, à norma necessária ou princípio adequado a partir da prática e do confronto com as dificuldades (CARVALHO, 2013, p. 110).

Formar-se é operar uma transformação, querida, esperada ou imposta, dando ao mesmo tempo vida a uma ligação que configura o conhecimento, a um desejo de progresso, a uma motivação que não pode deixar de alimentar, confortar e, por vezes, restaurar a sua própria identidade. Formar-se é escolher a formação entre outros meios possíveis, para atingir um objectivo, para realizar um projecto que a ultrapassa, seja ele pessoal, familiar, profissional, associativo ou político; é também envolver-se, ou seja, criar uma situação favorável a um desenvolvimento desejado e duradouro (CASPAR, 2007, p. 92-93).

Quando o assunto é formação, é momento de o próprio sujeito se conhecer, de aprender a conhecer seu funcionamento, sua forma de pensar, lidar com seus próprios conflitos éticos. Formar é atentar para a necessidade de formação ética e conscientização dos educadores sobre sua real importância na educação de seus alunos. A rigorosidade ética conota a natureza da prática educativa como prática formadora (FREIRE, 1996). Dessa forma, o educador, quando age por meio de suas práticas educativas, expressa não só um saber-fazer, mas igualmente um saber-ser.

Dubar (2003) enfatiza algumas concepções práticas da formação que estão relacionadas a quatro tipos de saberes: os saberes práticos, “que são úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo seu exercício”; os saberes teóricos, que mais se aproximam da forma acadêmica e que “são um elemento essencial de apresentação de si próprio e de valorização de uma identidade que não se define

a partir do trabalho”; os saberes técnicos, que devem compreender teoria e prática e “têm como finalidade a resolução prática de problemas específicos”; e, os saberes de organização, que falam da formação como “um conjunto de saberes práticos, teóricos e especializados (um pouco de tudo)” (DUBAR, 2003, p. 49-50).

Por meio dessas formas de saberes associados às práticas de formação, observa-se que “a formação é essencial na construção das identidades profissionais, porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (DUBAR, 2003, p. 51). O trabalho exige do sujeito mais do que conhecimento, mobilizando também aspectos da sua subjetividade. De um lado estão os atos, os gestos, os movimentos humanos; de outro, as relações que os homens constroem por meio de suas práticas sociais.

No cenário atual das mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, na educação e nos processos de trabalho, estamos conscientes e preparados para as exigências da sociedade, que procura um novo trabalhador, com espírito coletivo, iniciativa e senso crítico reflexivo. “Isso requer tornar um profissional-cidadão capaz para exercer suas funções não apenas de acordo com a Lei, mas para compreender o contexto e a concepção de seu trabalho, tendo como referência a ética e a responsabilidade” (AZEREDO; CARVALHO, 2010).

Assim, tratando-se de formação profissional, de busca por novas práticas educativas em situações e locais que ampliem as possibilidades de formação, no próximo tópico serão abordadas as práticas educacionais a partir de experiências no museu.

3.1 Formação por meio das práticas educativas do museu

Pereira *et al.* (2007) relatam, em sua obra “Escola e Museus: diálogos e práticas”, um exemplo de interface educativa que possibilita pensar sobre o papel da educação e a formação dos museus por meio de práticas educativas.

O relato conta sobre a experiência de um professor de História, que marcou com seus alunos de 8ª série, ensino fundamental, uma visita ao Museu da Industrialização de Minas Gerais. Eles estudavam a Revolução Industrial e a visita ao Museu lhe pareceu muito oportuna, embora ele não saiba muito bem como fazer

uso do museu e de suas possibilidades educativas. Ele tinha em mente uma visita “ilustrativa” do conteúdo.

Uma visita prévia foi agendada com a educadora cultural responsável pelo museu, em que ele pôde conhecer o acervo, as exposições, pôde dizer de suas expectativas como professor e teve a oportunidade de conhecer a proposta educativa do museu. Surgiu, então, a ideia de que, durante a visita, cada aluno começasse a pensar no objeto de sua preferência, para com ele estabelecer uma conversa prolongada, imaginando:

Seus usos possíveis na história da indústria mineira, o tipo de trabalhador que o teria fabricado, o tipo de material de que foi feito, sua importância numa cadeia produtiva e também o tipo de trabalhador que o operava. Sobre isso, propôs que cada um pensasse nos ofícios industriais já extintos e nas novas formas de trabalho industrial que a sociedade já criou e que estão ausentes naquele acervo (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 34).

A educadora cultural os acompanhou e foi dialogando com as perguntas dos alunos, propondo questionamentos e dúvidas a respeito do que eles viam, percebiam e pensavam. O professor, sempre atento, também pôde aprender mais sobre a função educativa dos museus, sua linguagem e perceber a importância da mediação cultural nos processos formativos de seus alunos.

Ao retornarem à escola, o professor propôs uma atividade de dramatização com os alunos e, ao fim, criaram uma “engrenagem corporal”, “um grande corpo no pátio da escola, reunindo movimentos corporais que cada um conseguiu pensar sobre a atividade industrial. Isso permitiu que eles discutissem a mecanização do trabalho humano” (PEREIRA *et al.*, 2007, p.35).

Diante desse relato, constatou-se:

- A possibilidade de produção do conhecimento e aprimoramento das formas de interpretação da realidade histórica pelos objetos, com eles e por meio deles;
- a educadora que conhece possibilidades reinventivas que uma visita oferece ao próprio museu, além do fato de compreender razoavelmente bem o debate acerca dos horizontes interpretativos que a educação em museus possibilita;
- a importância da flexibilização das propostas educativas - nos dois ambientes - e as possibilidades que a mobilização de recursos sensoriais como gestos, movimentos e deslocamentos oferecem à compreensão de mensagens e ao exercício da percepção, especialmente para aquela faixa etária (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 36).

Assim, nesse exemplo, o cenário permite perceber que a profissional do museu concebe sua prática como atividade formativa. Para Pereira *et al.* (2007), essa experiência permite analisar que o professor aprende com as oportunidades formativas que vivencia em ambientes não formais. Ainda, o museu “como instituição formadora se instiui no lugar de pomoção do trabalho compartilhado e do dálogo”. Por fim, “a atividade desenvolvida permitiu aprendizagens multidirecionais, compartilhadas e a promoção da necessária transformação de rotinas profissionais” (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 38).

3.2 O museu como espaço de educação não formal

Os museus são importantes espaços educativos. Entretanto, não é um espaço que segue uma sequência ou tenha um currículo que deve ser cumprido ou avaliado em determinado prazo como nos estabelecimentos educacionais formais.

Para Canário (2006), grande parte das aprendizagens feitas pelo indivíduo não acontece na escola. Para esse autor, “a aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que, de forma genérica, se pode designar por educação não formal” (CANÁRIO, 2006, p. 160).

Para discutir o que seria a educação não formal, Alencar (2008) a conceitua como “aquela ocorrida nas escolas e instituições de ensino em todos os níveis”. A autora afirma que “formal está ligado ao que valoriza as regras, que não é espontâneo, que é realizada em estabelecimento de ensino, cumprindo a sequência e os programas escolares ou acadêmicos”. Já a educação não formal “tem diferentes tipos de preocupações e busca considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal” (ALENCAR, 2008, p. 19-20).

Nesse sentido, Grinspum (2000, p. 33) acrescenta que:

Costuma-se afirmar que a Escola é um espaço para a educação formal e o Museu para a educação não formal. As discussões sobre a ação educativa dos museus têm um pressuposto comum: não pertencem ao domínio da educação regular, seriada, sistemática – intraescolar.

Em outras palavras, a educação em museus envolve questões para além da estruturação e sistematização convencional da escola.

Pereira *et al.* (2007) destacam que a relação do museu com seus objetos e seu entorno “convida o visitante a ser um viajante do presente no passado, instigando-o a revisitar o seu próprio tempo, lugares, paisagens e expressões de outros grupos, culturas e sociedades que com eles se conectam”. Dessa forma, como olhar o museu e não pensá-lo como um espaço que preserva e educa? “Educa não somente pela sua materialidade, mas também pelas palavras, pelos gestos, pelos saberes, pela sonoridade e silêncios, pelas relações que nele se estabelecem” (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 12).

Portanto, em um espaço considerado não formal, como os museus, o que se pretende é descobrir como explorar o que esses espaços oferecem para a aquisição de conhecimentos, para uma educação dos sentidos e do olhar e para a formação de atitudes diante do outro e dos bens culturais.

3.3 Museu de Artes e Ofícios: um espaço formativo de preservação da memória sobre o trabalho

FIGURA 5 - Fachada do Museu de Artes e Ofícios



Fonte: MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS, 2016, *on-line*.³

³ Fachada do Museu de Artes e Ofícios. Sobre o museu. Disponível em: <<http://www.mao.org.br>>. Acesso em: 24 de abril. de 2017.

Os museus são ambientes culturais e educativos. “Pretendem educar por meio da sensibilização e cultivam a comunicação e produção de significados a partir de seus objetos, exposições, propostas educativas e outras”. A exposição muitas vezes requer o uso da palavra, mas preenche o espaço também com outros sentidos, com outra materialidade, com outras significâncias.

Luz, sombra, vazios, tridimensionalidade... vidros, textos e objetos... colecionadores, pesquisadores, museólogos, agentes educativos, visitantes... setas, cores, direções... memórias, esquecimentos... fios tecidos nos múltiplos gestos de interpretação (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 11).

O Museu de Artes e Ofícios localiza-se na Praça Rui Barbosa (Praça da Estação), Centro, Belo Horizonte-MG. A criação do MAO foi uma iniciativa do Instituto Cultural Flávio Gutierrez, com o apoio do Ministério da Cultura e da Companhia Brasileira de Trens Urbanos. Foi planejado para receber importante coleção organizada ao longo da vida de Ângela Gutierrez⁴, com acervo contando a história do trabalho pré-industrial no Brasil. Inaugurado em 14 de dezembro de 2005, ocupando espaço de mais de 15.000 m², sendo mais de 9.200 m² de área construída, teve sua abertura ao público no dia 10 de janeiro de 2006.

Para Tomasi (2002), o MAO é considerado uma grande conquista para a cidade, tornando-se um ganho artístico-cultural para Minas Gerais e para o país. “Constitui-se em grande aquisição para a cidade e para todos os que se dedicam à cultura, à técnica, à ciência, à arte, à história e à educação e os que se interessam pelo homem e o fazer humano” (TOMASI, 2002, p. 1):

Ele nos enriquece culturalmente e cria um espaço de pesquisa e de reflexão sobre o trabalho, não apenas o trabalho que os objetos que foram resgatados no tempo testemunham, mas também o trabalho de hoje e de amanhã. Cria a oportunidade de refletirmos sobre a relação homem-sociedade mediada pelo fazer humano, de refletirmos sobre o homem-trabalhador. Uma oportunidade de o homem dialogar consigo mesmo (TOMASI, 2002, p. 1).

⁴ Ângela Gutierrez é a idealizadora do Museu e filha de Flávio Gutierrez que há cerca de 50 anos iniciou a coleção que deu origem ao Museu. Ela é presidente do Instituto Flávio Gutierrez. Ao longo dos anos, as peças reunidas passaram por um processo de restauração, conservação e pesquisa, com investimento da própria colecionadora. Foram doadas ao patrimônio público no ano de 2005. O acervo do Museu é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (Página do Museu de Artes e Ofícios).

A coleção do MAO, formada por peças originais dos séculos XVIII ao XIX, remete à capacidade criativa do homem diante das suas necessidades de trabalho, por meio da criação de ferramentas, utensílios, máquinas e equipamentos diversos que retratam os diferentes momentos históricos do universo do trabalhador. O MAO torna-se um lugar:

Privilegiado de encontro do homem e da própria cidade com sua história, com o seu tempo passado, presente, mas também futuro, na medida em que o confronta com as transformações tecnológicas e sociais e com as incertezas trazidas por ela (TOMASI, 2002, p.1).

Cada peça no acervo representa os mais variados ofícios do trabalhador brasileiro em diferentes momentos históricos. Entre os ofícios:

- Ofícios do transporte;
- ofícios ambulantes;
- ofícios do comércio;
- a proteção do viajante;
- jardim das energias;
- ofícios da mineração;
- ofícios do fogo;
- ofícios da madeira;
- ofícios da cerâmica;
- ofícios do comércio;
- ofícios da lapidação e da ourivesaria;
- ofícios do couro;
- ofícios da terra;
- ofícios da conservação e transformação dos alimentos;
- ofícios do fio e do tecido.

De acordo com Borges (2011), o MAO, que se define como “um lugar de encontro do trabalhador consigo mesmo”, contém uma parcela importante da produção brasileira de artesãos dos séculos XVIII, XIX e XX. Ao percorrê-lo, o visitante se depara com os ofícios de rua, da fundição, do entalhe, da conservação e transformação dos alimentos, do fio e do tecido, entre tantos outros. “Ao longo da

‘viagem’ proposta pelo museu, vitrines, mapas, manequins, recursos multimídias, litografias e fotografias compõem os cenários destinados a estimular a curiosidade e o interesse dos visitantes” (BORGES, 2011, p. 487-488).

Como espaço de pesquisa, o MAO possui alguns projetos que visam socializar as práticas educativas, com o objetivo de compartilhar e promover a compreensão das atividades ali realizadas, do valor das peças ali expostas, da dimensão do conhecimento histórico, humano e cultural ali presentes.

Com o objetivo de valorizar experiências significativas realizadas pelos educadores, escolares e não escolares, junto aos seus alunos, o Museu de Artes e Ofícios propõe a construção de um espaço de troca das práticas educativas desenvolvidas pelas diversas instituições que o visitam (MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS, 2016, s.p.).

Desses projetos surgiram bancos de práticas educativas desenvolvidas pelos educadores que compartilham suas experiências, a partir da visita ao museu. Essa iniciativa estende as ações educativas para além do MAO, apresentando a temática que o envolve diretamente em salas de aula para alunos e professores de instituições públicas e privadas de ensino. São realizadas visitas da equipe do setor educativo às escolas, nas quais são apresentadas peças do acervo, materiais informativos e didáticos, sendo promovidas, posteriormente, visitas mediadas desses alunos e educadores ao MAO.

Possui também um espaço denominado momento do educador, onde ocorrem interação e diálogo entre os educadores culturais, interessados e a equipe do museu, visando a uma reflexão diante do amplo acervo, que permite diversas possibilidades de interpretação a partir da sua exploração.

O MAO é um resumo de histórias de vida, de aprendizagens singulares, de sujeitos que se dedicaram aos seus ofícios a partir de aprendizagens, experiências, da práxis, das suas culturas, heranças e raízes. Nesse contexto do MAO destaca-se a pessoa do educador cultural, que será o sujeito da nossa pesquisa, responsável por intermediar o conteúdo das obras e peças ali expostas para os visitantes.

3.4 O educador cultural e sua formação

O educador cultural⁵ é um profissional, que geralmente cursa ou já possui formação de nível superior, atua em espaços como, por exemplo, museus e realiza o papel de mediador entre o saber trazido pelo seu interlocutor, que pode ser de diversas formações, e o conteúdo presente nas histórias de cada peça do acervo.

Nesse sentido, o museu é um valioso ambiente de conhecimentos e cultura, que representa para o educador um importante espaço para o enriquecimento da sua formação e do seu papel como mediador cultural. É necessário que o educador tenha considerável repertório de conhecimentos sobre o acervo e a história que está por trás de cada uma das peças ali expostas. Para Alencar (2008), o papel do educador como mediador está associado:

[...] à ideia de intermédio entre o saber e o sujeito, coloca o educador/mediador neste papel, ele é quem interliga alguma coisa (o conhecimento, o conteúdo, a obra de arte) à outra (educando, o sujeito), ou seja, o educador continua sendo o elemento de um poder, talvez não detentor da informação, uma vez que ela estaria em uma das extremidades, mas o poder de levar a informação, continuando a ser o “transmissor” de conhecimento (ALENCAR, 2008. p. 19-20).

O educador cultural busca, se possível, transformar a experiência da visita em uma experiência educacional, transformadora, de conteúdo. Ele tem o desejo de ampliar as informações daqueles que ali se encontram e as possibilidades de compreensão e construção do conhecimento dos sujeitos inseridos em ambientes escolares.

O educador inserido em ambientes escolares questiona o papel do museu, busca compreender as múltiplas maneiras de uso do museu e de suas potencialidades educativas. O educador do museu não só responde àquele educador, mas se sente por ele provocado a melhor conhecer o seu próprio ofício; e ambos constroem, por meio do diálogo, novas visões e vislumbram possibilidades, tanto no âmbito da escola, quanto no âmbito do museu, como na relação entre ambas as instituições (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 14).

⁵ No Brasil, a profissão de educador cultural ainda não possui uma regulamentação que reconheça oficialmente a profissão. A nomenclatura pode variar, pois alguns espaços denominam o profissional de educador cultural, outros somente de educador, outros de monitor, outros de guia cultural e, ainda, de mediador cultural.

Larrosa (2004) afirma que, durante a experiência de uma visita, existe a possibilidade de que algo aconteça, tornando a visita mais agradável e proveitosa, sendo necessários observação, percepção e gestos que transmitam significados.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Jorro (2016), em seu texto “Gestos profissionais, um educador cultural na situação de trabalho”, realça que, “independentemente do visitante ser um *expert* ou um iniciante, da visita ser coletiva ou individual, o educador do museu é sempre um facilitador a partir da sua experiência cultural”. Comenta que o educador cultural mobiliza posturas instrucionais com o objetivo de envolver sua audiência. Essa postura é desenvolvida por meio de atos entre os visitantes, os itens do museu e o conhecimento a ser transmitido. Há específicas conexões entre esses três componentes. Alguns visitantes podem se aproximar dos objetos livremente (JORRO, 2016, p. 2).

Os gestos do educador cultural implicam uma valorização dos objetos museais como mediadores de interpretação e de promoção de novos e múltiplos significados. Eles buscam provocar, nos seus interlocutores, ideias, questionamentos, sensações, memórias e percepções, acentuando a importância do acesso ao conteúdo histórico das exposições de forma a propiciar a oportunidade de reflexão circunstanciada pela visita ao museu como ambiente educador.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O detalhamento cuidadoso dos procedimentos metodológicos no tema a ser investigado é essencial na construção de qualquer pesquisa e no alcance dos objetivos propostos. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) defendem que o detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa inclui “as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta e análise de dados”, de forma a se ter um planejamento de como a pesquisa será desenvolvida, maximizando a confiabilidade dos resultados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 159).

A pesquisa buscou verificar quais são as atitudes que o educador cultural possui que constituem o seu gesto profissional. Grande parte dos estudos norteia-se pelo reconhecimento de pontos de inteligibilidade e subjetividade do educador cultural, como a escuta, a linguagem e a comunicação, uma vez que são características diretamente ligadas ao seu agir profissional e por isso precisam ser mais bem compreendidas e ter sua dimensão ampliada.

A investigação sobre o agir profissional do educador cultural norteia-se principalmente pelos estudos de Jorro (1998; 2006), que vem realizando estudos na França sobre gestos do ofício e o surgimento de um novo elemento que denominou de gesto profissional. Este possui dimensão moral, ética, contrastando com o gesto do ofício e que pode representar um diferencial para o trabalhador nas suas relações sociais no mundo do trabalho, tornando-os capazes de atuar como cidadãos e, ao mesmo tempo, passando a exigir do sujeito mais do que conhecimento, mobilizando também aspectos da sua própria subjetividade.

Para se alcançar o objetivo deste estudo, a metodologia qualitativa de pesquisa se revela como a opção mais adequada, pois, segundo Minayo (1993, p. 15), a pesquisa qualitativa

[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse mesmo sentido, Lakatos e Marconi (2007) reiteram que “o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise de dados”. Ainda, preocupa-se em “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 269-270).

A pesquisa qualitativa permite mais interação do pesquisador com o pesquisado, possibilitando àquele conhecer e compreender a percepção que outros sujeitos têm da realidade social. A epistemologia que embasa a metodologia qualitativa difere das perspectivas empiricista e positivista, segundo as quais o pesquisador deve adotar postura de neutralidade máxima em seu contato com a realidade que investiga (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

4.1 Universo e sujeito da pesquisa

A pesquisa foi realizada no MAO, de Belo Horizonte, um espaço público aberto à visita de escolas e qualquer outro tipo de público interessado, tornando-se um espaço de construção e troca das práticas educativas. A escolha do MAO se deu pelo fato de trazer em seu acervo um conteúdo relacionado à história dos ofícios existentes no Brasil, permitindo uma reflexão sobre o trabalho e a relação homem-sociedade mediada pelo fazer humano, em que os gestos dos trabalhadores traduzem a realidade de suas sociedades.

Quanto ao público do museu, foi informado que há um público numeroso de estudantes de todas as faixas etárias, inclusive universitários.

A gente pode falar que desse, mais da metade, 50% a 60% - não sei, estou jogando aqui por alto eu acredito que seja ensino fundamental, 30 a 40% do médio e o restante superior. Os outros [...] são visitas espontâneas, turistas e exposição temporária (EDUCADORA CULTURAL).

Como sujeito da pesquisa, foi identificada uma profissional envolvida com os trabalhos do MAO, nomeada educadora cultural, que desempenha o papel de mediadora entre os visitantes e o acervo contido no museu, propiciando uma troca de informações e conhecimentos. A escolha desse sujeito não foi de forma aleatória, pois durante a investigação no MAO, ao conversar com a gestora do museu sobre a possibilidade de realização da pesquisa, ela voluntariamente indicou

essa educadora cultural com base no diferencial observado e apresentado na sua atuação profissional.

A educadora cultural indicada possui formação em nível superior na Universidade Federal de Minas Gerais, no curso de História, na modalidade Licenciatura e é pós-graduada em Gestão de Projetos Sociais pelo Centro Universitário UNA. Trabalha como educadora cultural desde o terceiro período da graduação. E o fato de ela exercer a função com prática nessa atividade por mais de nove anos, reforçou a escolha, vislumbrando-se a possibilidade de uma análise mais aprofundada do agir profissional e suas singularidades na profissão. Durante esse período, essa educadora, provavelmente, teve experiências com públicos de formações diferenciadas, adquirindo gestos singulares e desenvolvendo uma linguagem que potencializa sua comunicação e a transmissão de conhecimentos.

O estudo do gesto profissional implica observar detalhes, conhecer os sujeitos, fatos e práticas com mais profundidade. É um tema que está ligado ao qualitativo, não ao quantitativo. A pesquisa é minuciosa, exige alto grau de atenção. Pareceu que seria suficiente entrevistar apenas uma pessoa, uma vez que o objetivo era aprofundar. A Professora Jorro, ao estudar o gesto profissional do educador cultural no Museu de Artes e Ofícios de Paris, também elegeu apenas um educador cultural. Obedeceram-se procedimentos semelhantes nesta investigação. No caso da pesquisa em Paris, o estudo foi feito com o educador cultural especialista no Pêndulo de Foucault, objeto em exposição naquela instituição.

No primeiro contato, após breve explicação sobre os objetivos da pesquisa, a educadora cultural aceitou, prontamente, o convite para participar do estudo. A educadora cultural foi acompanhada durante nove horas nos dias em que estava recebendo grupos de visitantes no museu, além de duas horas de entrevista. Antes disso, houve dois encontros para convite da educadora e para organização da pesquisa. Pode-se dizer que ela foi acompanhada em detalhes durante um mês em visitas semanais. A educadora cultural foi observada e entrevistada com todos os critérios e detalhes aqui citados. Foi estabelecida boa interação com ela na sua prática profissional, o que favoreceu a qualidade da observação e análise da entrevista feita por esta pesquisadora.

Optou-se por não revelar a identidade da participante da pesquisa para mais sigilo das informações e para que ela tivesse mais liberdade nas respostas. Foi adotado código de identificação: Educadora Cultural Entrevistada (ECE).

4.2 Instrumentos de coleta e análise de dados

Inicialmente, foi realizado levantamento bibliográfico, principalmente na literatura francesa, tendo como principal referencial teórico Jorro (1998; 2006). O intuito foi obter mais conhecimento sobre o objeto de pesquisa, diante do que os estudos no Brasil nessa perspectiva apresentada pela autora ainda não foram desenvolvidos.

Em seguida, realizou-se a pesquisa de campo, partindo-se para a fase empírica, com imersão do pesquisador no contexto para ter uma visão geral do problema considerado, por meio da observação sistemática e entrevista semiestruturada.

4.2.1 Observação sistemática

Em relação à observação, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) destacam que, apesar da presença do observador interferir na situação observada, ela tem algumas vantagens:

- Independe do nível de conhecimento ou capacidade verbal dos sujeitos;
- permite “checar,” na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para causar “boa impressão”;
- permite identificar comportamento não intencionais ou inconscientes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e
- permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 167).

Por outro lado, a observação também pode apresentar algumas desvantagens, relacionadas à influência da história pessoal, levando a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para análise do gesto profissional, das suas dimensões subjetivas e das sutilezas do agir cotidiano do educador cultural, optou-se pela observação planejada e sistemática, tendo o cuidado de tornar a observação válida e própria de uma investigação científica. Para tanto, seguindo as orientações de Lüdke e André (1986), “isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho

e uma preparação rigorosa do observador”, principalmente no que se refere ao planejar e observar com antecedência “o quê” e “o como”; a delimitação do objeto definindo “claramente o foco da investigação e quais aspectos do problema serão cobertos pela observação, qual a melhor forma de captá-los e o grau de participação do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Sobre o grau de observação do pesquisador em relação ao sujeito da pesquisa, foi revelada abertamente a intenção de observar o comportamento e as atitudes por meio de seus gestos durante as visitas realizadas. Entretanto, para o grupo que visitava o museu, optou-se por não ocultar totalmente, mas revelar apenas parte do objetivo que se pretendia com a observação, para não provocar muitas alterações no comportamento do grupo em relação à demanda do agir profissional do sujeito de pesquisa.

O conteúdo das observações foi construído com base em alguns pontos previamente estabelecidos para não terminar com um amontoado de informações irrelevantes. Esses aspectos foram delimitados com base nos capítulos teóricos, no que se refere, principalmente, às características que marcam a passagem do gesto de ofício para o gesto profissional abordadas por Jorro (2006): a) a liberdade de agir, o sentido postural; b) o sentido de Kairos; c) o sentido de alteridade; d) a destinação do gesto.

Na descrição da observação foram incluídas partes que descreviam todo o comportamento do educador cultural, suas palavras, seus gestos e, na medida do possível, a descrição ocorreu com as próprias palavras da pesquisadora, mas em alguns momentos foram registradas citações literais da fala da educadora. Em todas as observações, em cada registro foram indicados dia, hora, local e, aproximadamente, o período de duração.

Ressalta-se que todos os registros foram realizados no momento mais próximo da observação. Para tanto, dedicou-se escuta atenta à exposição durante toda a visita. Schwartz (2009) posiciona-se que a escuta é o caminho para se destrinchar um diálogo objetivando a construção de soluções novas e comuns. A escuta é multiforme e, assim como a realidade, ela é parte fundamental no reconhecimento de situações específicas, como forma de nela se inscrever para em seguida adotar-se atitude clara e assertiva. A escuta é o núcleo de entendimento do outro, é a forma de perceber o que o outro fala. Escutar é observar, é se aproximar (SCHWARTZ, 2009).

Em relação ao registro da observação, as anotações escritas foram combinadas com fotografias que posteriormente serão utilizadas na análise da discussão sobre os resultados da observação.

Durante toda a observação a pesquisadora acompanhou de perto, mas em silêncio, o trajeto que percorre os andares e galerias do museu durante as três visitas, previamente agendadas, cada uma com aproximadamente três horas de duração, totalizando nove horas de observação. Foram três públicos de perfis diferentes, o que propiciou uma diversidade de comportamentos e demandas do sujeito que seria observado. O QUADRO 1 traz as informações sobre as datas das visitas, o perfil dos visitantes e as Instituições que participaram das visitas ao MAO.

QUADRO 1 - Visitas ao MAO

Datas da visitas	Perfil dos visitantes	Instituição
15/12/2016	Alunos do 4º ano	Escola Municipal
20/12/2016	Professores	Escola Infantil Privada
22/12/2016	Maioria adultos, com alguns jovens e crianças	Associação

Fonte: elaborado pela autora com dados da pesquisa.

A primeira visita ao MAO com o propósito de realizar a observação sistemática teve início no encontro da educadora cultural com um grupo de crianças do ensino fundamental - 4º ano - de uma escola pública da grande Belo Horizonte. No primeiro momento, as crianças e professoras que acompanhavam o grupo foram reunidas em uma sala para que recebessem explicações referentes à visita e a comportamentos. E também para que elas conhecessem um pouco da história da construção do MAO e sua importância no que diz respeito ao conhecimento dos ofícios, profissões, maquinário utilizado e vida cotidiana de uma sociedade, apresentada do ponto de vista do trabalho e dos ofícios. Em seguida, iniciou-se a visita ao MAO.

O segundo encontro com a educadora cultural do MAO aconteceu alguns dias depois. O grupo era preparatório, exclusivamente de professores. Como da outra vez, a educadora encaminhou os professores para a sala onde eram passadas as instruções e conhecimento inicial. Explicou que a visita era um “tira-gosto”, usando uma expressão coloquial, e já sugeriu que as pessoas visitassem o museu outras vezes para saborearem o tão rico acervo ali existente.

Na terceira e última visita, acompanhando e observando a educadora, o grupo era bastante heterogêneo, com maioria de adultos, alguns jovens e crianças. A dinâmica da visita foi a mesma dos outros grupos anteriormente relatados.

Espera-se que os resultados da observação do agir profissional da educadora cultural em situação de trabalho e o reconhecimento do gesto profissional desta contribuam para que outros educadores possam se aprimorar e desenvolver um trabalho mais eficaz na formação e constituição dos sujeitos.

4.2.2 Entrevista

“Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, na perspectiva de pesquisa de abordagem qualitativa”. Requer, também, grande capacidade de ouvir atentamente para estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A grande vantagem da entrevista é que “ela permite uma captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Optou-se pela entrevista semiestruturada, que contém “um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A realização da entrevista aconteceu por meio de um contato preliminar da pesquisadora com a entrevistada, para esclarecimentos prévios a respeito da pesquisa e de seus objetivos. Em seguida, foi feito o agendamento de um dia específico para a realização presencial da mesma, que ocorreu nas dependências do MAO obedecendo aos seguintes procedimentos:

- a) Apresentação formal da pesquisadora;
- b) entrega do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) com mais detalhes sobre os objetivos da pesquisa e da entrevista, impresso em duas vias (uma para cada), assinado após concordância, pela entrevistada e pela pesquisadora;
- c) entrega do roteiro de entrevista (APÊNDICE B) para esclarecimento de eventuais dúvidas;
- d) confirmação com a entrevistada da gravação da entrevista;

- e) ressalva sobre a importância de em cada questão pensar, sempre que possível, nas atitudes que fazem parte do agir profissional;
- f) realização da entrevista propriamente dita; e
- g) encerramento e agradecimentos pela disponibilidade e participação da entrevistada.

A duração da entrevista foi de aproximadamente duas horas. O período de coleta dos dados empíricos ocorreu em março de 2017.

4.3 Tratamento dos dados

O primeiro passo foi pensar na relação de complementaridade entre a observação sistemática e a entrevista. Constatou-se que na observação a pesquisadora acompanhou atentamente a visita, mas não ocorreu interação entre ela e o sujeito observado. Já na entrevista houve uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, possibilitando o aprofundamento de alguns pontos mais específicos para o entendimento da formação, das práticas e do gesto profissional do educador cultural.

Em seguida, todas as anotações da observação foram revistas e organizadas e a entrevista foi transcrita para a posterior análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 38). Segundo esse autor, “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Seguindo recomendações metodológicas de Bardin (1977), a análise das informações obtidas na entrevista seguiu um roteiro específico, ou seja, iniciou-se com a pré-análise, que consiste na organização do material, incluindo a transcrição das entrevistas; em seguida, fez-se a exploração do material, separando e categorizando os dados obtidos; e, por último, adotou-se o procedimento para tratamento dos dados e cruzamento das informações obtidas em todo o processo investigativo.

Assim, após leitura profunda e sistemática de todo o material, buscou-se a descoberta do que está por trás dos conteúdos aparentes, visando relacionar os dados empíricos à teoria, o que possibilitou a organização dos dados na forma de categorias de análise. Em relação à categorização, Bardin (1977) afirma que ela

tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. “As inferências finais são obtidas por meio do material reconstruído” (BARDIN, 1977, p.119).

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão demonstradas a análise e a interpretação dos dados obtidos por meio da observação sistemática e da entrevista semiestruturada. Sempre que possível, foram realizados alguns cruzamentos de informações entre os dois instrumentos de coleta de dados, visando à complementaridade das informações e à retomada dos fundamentos teóricos, que tem como principal referencial Jorro (1998; 2006). A seguir descrevem-se as categorias de análise, que emergiram durante o processo de observação e da realização da entrevista semiestruturada, ao longo da pesquisa, dos estudos e do contato com os autores estudados.

5.1 Formação

Por meio da categoria formação foi possível constatar que a ECE se considera uma educadora que, apesar de atuar em um espaço não formal, como o museu, consegue articular os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação do seu ofício, com as situações de trabalho.

Eu trabalho no Setor Educativo do Museu, diretamente ligado ao público, responsável por aquilo que afeta o público (ECE).

Eu sou uma educadora em si. Foi a minha formação. História, Licenciatura. Eu estudei para trabalhar com pessoas, seja de ensino formal ou não formal e eu sou uma educadora cultural porque a minha área de atuação é essa. Eu não estou dentro de uma sala de aula, eu trabalho aqui, com o ensino não formal, então é um ambiente diferente da escola, diferente de um ambiente formal, aqui a gente não escolariza as coisas. Eu trabalho com educação cultural, mas com educação cultural na perspectiva cultural mesmo. Então, eu me considero educadora cultural (ECE).

Outro ponto destacado na fala da ECE e na observação das visitas foi a mobilização dos conteúdos adquiridos em sala de aula, durante sua formação em História, na exposição e explicação sobre o acervo ali exposto. A ECE destacou que o fato de estar em um museu que tem características históricas, apesar de outras possibilidades, facilitou muito em relação aos conteúdos que ela precisava conhecer e dominar. Em certo momento, a ECE, diante do ofício do transporte,

contou sobre os tropeiros que carregavam uma “bruaca” (bolsa feita de couro) nas suas viagens, baseando-se em contos históricos sobre a cidade de Ouro Preto e suas riquezas. Utilizou também o conhecimento sobre o folclore brasileiro para falar sobre as carrancas e os mitos que protegiam os viajantes.

De acordo com a fala da ECE, sua preocupação está no conteúdo histórico, visando à aproximação entre escola e museu, agindo de forma a contextualizar o visitante no espaço em que ele se encontra no museu. Isso remete ao entendimento de Barbier (2009) sobre os três pontos presentes no processo de formação, sendo eles: o aluno, os espaços de formação e o formador.

Nós estamos preocupados com o conteúdo histórico, com o conteúdo que as exposições trazem para a gente, preocupamos principalmente em provocar nas pessoas a importância da cultura do acesso ao patrimônio, eu acho que o mais importante é isso; aproximar as pessoas do que é patrimônio, do pertencimento da própria identidade nacional, ela está mais voltada para isso, para essas discussões, e o acervo embasam (*sic*) isso, eles possibilitam essas discussões, o que é muito diferente do ambiente escolar, que tem o currículo para ser seguido de conteúdo. A gente agrega, claro, porque os dois espaços tem que conversar, e a gente não esgota as possibilidades da escola, a gente não esgota as possibilidades no museu. Eles se complementam. Aqui é mais voltado para essa outra nuance da educação. O sujeito no mundo, cidadão, mais social (ECE).

Sobre “a descoberta do potencial formativo das situações de trabalho” (CANÁRIO, 2003), a ECE relatou algumas experiências que no decorrer da sua formação ajudaram na sua atuação, propiciando a produção de estratégias para lidar com situações não previstas no currículo e sua autoconstrução como profissional.

Tem a ver com a experiência. E... você vai criando uma forma de lidar ao longo do tempo com situações imprevistas. Mas, principalmente, onde eu atuo, tudo no mundo é possível. Mas, lidar com gente é lidar com o inesperado. Então, a gente vai se municiando ao longo da vida de estratégias. Mas, tem coisas que vão acontecer e que a gente não está pronto (ECE).

A gente fazia visitas em outras instituições para fazer o trabalho educativo, na própria equipe fazia muitos trabalhos de educação e eu acho que isso foi ajudando a abrir esse leque de possibilidades que o educador cultural precisa ter. Foi uma formação em curso [...] Que foi essa participação em eventos, palestras com consultorias... eu participei de várias em artes, em história, e outros temáticos como gênero, étnico-raciais, eu participei de várias... e, hoje, um pouco menos porque eu já tenho essa trajetória e faço muita coisa por conta própria (ECE).

5.2 Interação

Durante a observação e a entrevista, um tema que se revelou muito presente foi a interação, propiciando mais aproximação com os visitantes, permitindo troca de conhecimentos e atitudes singulares voltadas para transmitir valores, respeito e consideração (JORRO, 1998). A ECE definiu o que significa para ela a interação.

Interação é assim, você precisa ser flexível. Foi uma coisa que eu aprendi aqui, ser flexível. É transitar entre o que você pretende como educador daquele espaço e o que a pessoa deseja. Porque a gente sempre vai receber alguém, com o objetivo de fazer com que ela goste muito deste lugar, de promover as discussões com ela, mas a gente precisa saber... É o que a pessoa deseja, porque a pessoa tem que se emocionar, você não pode cometer nenhum tipo de violência com ela. No sentido de impor um pensamento, de impor uma ideia, de causar uma experiência que não seja produtiva para aquela pessoa... Cada um tem um jeito de pensar e de fluir. Então, você precisa ser realmente meio, por isso, mediador. Meio. Mas, você não pode ser o fim (ECE).

Diante de algumas situações, quando os visitantes já compreenderam onde estão, qual o objeto de estudo daquele museu, o sentido daqueles ofícios ali demonstrados, a educadora convidou um deles para ser o educador e assumir seu papel, expondo seu entendimento, por exemplo, sobre o funcionamento de uma moenda de cana. Aconteceu uma situação de interação em que o grupo dos alunos da 4ª série se movimentou em tom de pertencimento, falando como se fizesse uma viagem no tempo nas histórias narradas por seus avós que moravam em fazendas.

Em vários outros momentos da visita, as crianças, entusiasmadas e motivadas pela educadora, começavam a falar, dar opiniões, contar casos pertinentes ao assunto, como no momento em que, diante dos objetos que sugerem a profissão de um dentista no século passado, a educadora se aproximou das crianças e perguntou: “vocês conhecem alguém que usa dentadura?” A resposta veio rápida, em tom de contentamento e foi dita em alto e bom som: claro que sim! E nesse momento se deu a interação entre a educadora e os alunos visitantes, criando um ambiente de descontração. Gradualmente, a educadora foi promovendo interação e a visita foi ficando mais leve e fluida. Alguns depoimentos da ECE demonstram a importância dessa interação e como ela acontece.

Eu acho que uma coisa fundamental é ler o público. Ler aquele público, de que maneira você fala, de que forma você aborda, se você se contrai, se você ouve e lê. Cada pessoa é uma pessoa [...] (ECE).

Em primeiro lugar, ouvindo. Ouvindo e perguntando. Eu acho que o educador cultural tem que perguntar muito. Muito. Até porque às vezes a gente subestima as pessoas em achar que por estar aqui dentro a gente domina isso aqui... e aí a pessoa vem com um monte de coisas e te derruba ou discute com você e lhe faz mudar de ideia. Eu acho que é, principalmente, como ler o seu público, como entender o seu público, isso eu aprendi na prática, eu aprendi fazendo e a gente tem que dar espaço para isso acontecer. Você precisa criar uma estratégia de aproximação. Eu acho que a gente só aprende fazendo (ECE).

Sentando com a minha equipe, da forma como a gente conduz uma reunião, do jeito que a gente lê um texto e troca pontos de vista, isso já é uma experiência formativa (ECE).

É com a interação, é com a pergunta porque a pergunta faz muitas vezes a pessoa chegar nesse conteúdo intrínseco por conta própria. Eu acho que a pergunta é o caminho... Eu acho que a sensibilidade do diálogo e até do vocabulário, porque a gente precisa facilitar esse acesso mesmo, eu acho que ajuda a transmitir também quando a gente ajuda a uma pessoa a ler a exposição. A gente ensina que tem uma legenda e uma numeração do objeto. Onde ele encontra mais informações, que tem um texto, um título, uma multimídia... (ECE).

Com dinâmicas durante a visita, com alguma brincadeira quando é criança, com alguma canção, diversificando o seu leque de opções. Poesia de vez em quando eu uso (ECE).

Nas falas da ECE percebe-se quando ela diz, “eu aprendi na prática”, “é preciso dar lugar ao outro”, “a pergunta é o caminho”, “troca de pontos de vista”, “sensibilidade do diálogo”, “facilitar o acesso” que a forma como a interação acontece está relacionada a um estilo próprio de cada profissional em lidar como o exercício de sua atividade, buscando mais aproximação com seu interlocutor, ultrapassando as restrições impostas pelo ofício. Clot (2007) defende que o estilo é uma forma de se libertar das restrições do ofício, é uma flexibilidade.

5.3 Subjetividade

No decorrer da pesquisa de campo, a ECE descreveu o comportamento de outros profissionais e relatou que durante sua trajetória profissional ela aprendeu a fazer alguns ajustamentos da ação à situação concreta, que muitas vezes exige improvisação, habilidade pessoal e comportamento ético no exercício de sua profissão.

Tem gente mais conteudista, tem gente que é mais descolado, que faz uma visita mais livre, tem gente que puxa mais para aquilo que ela domina, para a própria área de formação mesmo, tem gente que polemiza mais o

acervo, tem gente que é bem fiel ao discurso da instituição, tem gente que é bastante tímido, tem gente que tem bastante dificuldade com alguns públicos e mais facilidade com outros, tem gente que não consegue ser dialógico, então, assim, é bem diferente (ECE).

Eu aprendi a ser eu. Aprendi de mim. Porque hoje eu não sei fazer outra coisa. Eu sei de museu, sei de cultura, sei de educar as pessoas aqui, sei de amar esse lugar, sei respeitar, sei entender, eu acho que essas coisas a gente não aprende em lugar algum. A gente aprende fazendo mesmo (ECE).

Sobre a forma de compartilhar o conhecimento e lidar com os alunos, a ECE declara que cada educador desenvolve uma linguagem segundo aspectos de sua subjetividade. No decorrer da visita, observou-se que ela se refere a uma aluna como “nossa colega”, do “nosso grupo”. Ao dizer nossa e nosso, ela coloca a aluna e a si própria no mesmo plano, o que gera proximidade e encoraja os alunos à participação. Assim, com gestos simples, a comunicação acontece de forma muito eficaz.

Outro ponto marcante no acompanhamento e observação em uma das visitas foi o cuidado da ECE em lidar com os professores, levando-os a refletir sobre a importância de “apresentar aos alunos novos espaços educacionais” e o papel dos professores na construção e transmissão dos saberes dos seus alunos. Com isso, buscaram-se, por exemplo, discussões sobre a sustentabilidade, o cuidado com a cidade, com a escola e a importância das relações sociais que se perderam diante, principalmente, do uso das tecnologias. Assim, a ECE deixou transparecer, por meio desses assuntos que fazem parte da formação do sujeito, atitudes que vão além do prescrito no currículo de sua atividade profissional. Essas atitudes promovem um encontro interpessoal, desfazendo-se de um dado perfil padronizado, reconhecendo a subjetividade inerente às relações.

5.4 O gesto e o corpo

A gestualidade por meio do corpo foi um dos pontos mais importantes a serem observados durante as três visitas no museu, tendo em vista o objetivo da pesquisa em verificar quais as atitudes do educador cultural que constituem os seus gestos profissionais. Quase em todos os momentos observou-se que a ECE, além de utilizar a fala como instrumento de comunicação, também utiliza o corpo,

gesticulando com as mãos, braços, cabeça, fazendo movimentos faciais. Isso pode ser observado nos seguintes depoimentos.

O tom da fala – como eu posso dizer – eu vejo que às vezes as pessoas nem olham para o educador que fala. Porque ele não sabe projetar a fala para as pessoas (ECE).

Eu uso as mãos o tempo todo. Eu aponto muito, porque eu não sei se a pessoa está entendendo o que está na minha fala. Eu aproximo muito, gesticulo horrores, faço muito movimento quando eles não estão entendendo o movimento de uma peça... De algum objeto, principalmente para criança... Você olha para a peça e não consegue imaginar... tem que fazer o moinho girando, tem que fazer o pilão, tem que fazer a bateadeira e eu acho que como é um acervo muito longe de muita gente, que não vem do interior, faço assim... (ECE).

FIGURA 6 – Gestos com as mãos



Foto: da autora (2017).

Na tentativa de sensibilizar e trazer emoção aos visitantes, a ECE, na sua fala, relata que “o conhecimento não é algo que se consegue em um encontro, pois um encontro é só para mobilizar mesmo”. Acrescenta que uma pessoa que vai ao MAO, “saindo daqui com uma experiência feliz, com uma emoção positiva, ela vai voltar em outros momentos para aprender mais. Nos dar (*sic*) outras oportunidades de encontro [...] Eu aprendi que, em primeiro lugar, eu preciso sorrir...” (ECE).

Ao ser questionada sobre a possibilidade da linguagem corporal do educador ajudar na explicação sobre o acervo, a ECE enfaticamente respondeu: “Com certeza”. Em vários momentos na observação, para melhor detalhamento dos

objetos referentes a cada ofício exposto no MAO, a ECE usou como fio condutor da sua apresentação um senso de teatralidade. Por meio do seu tom de voz, que oscila entre o doce e o firme, agia como uma atriz de teatro, incorporando o personagem. Isso se verificou, por exemplo, quando ela explicou a utilização de cada peça de roupa que o tropeiro utilizava para viajar debaixo do sol escaldante; quando ela gesticulando esfregou as mãos, apertando-as para demonstrar o funcionamento da moedeira para triturar o milho.

É interessante registrar que os gestos e a fala da educadora vão conduzindo os olhares, o caminho, as perguntas, abrindo espaço para o conhecimento. A ECE domina o espaço do museu, caminha em passos vagarosos, valorizando cada centímetro daquele precioso espaço e se movimenta num ritmo que permite aos alunos irem descobrindo detalhes, fotos e textos. O gestual dos braços, com movimentos longos e amplos, mostra os objetos como uma forma de indicação sobre o que se fala.

5.5 Movimentos constitutivos do gesto profissional.

Tomando como referência Jorro (2006), nas observações durante as três visitas e nos depoimentos da entrevista, detectaram-se, por meio de algumas situações, as características que marcam a passagem do gesto de ofício para os movimentos constitutivos do gesto profissional.

- a) **A liberdade de agir, o sentido postural:** nas atitudes da ECE ficou em evidência a sua liberdade de agir como educadora, saindo de um planejamento engessado de visita e exposição do conteúdo sobre as peças do museu para uma postura flexível não só no que diz respeito ao conteúdo, mas também na forma de informar o conteúdo ao visitante. O importante é que a interação ocorra. Isso acontece a partir de uma diversidade de gestos que vai além do previsto nos manuais. Pode-se trazer aqui um exemplo que ocorreu nas visitas feitas pelos professores no museu. Nas falas da ECE, fica clara a dificuldade que ela tem com esses professores que visitam o museu juntamente com seus alunos, pois eles têm a expectativa de que aconteça uma aula nos mesmos moldes de uma sala de aula.

[...] como nós temos um público escolar enorme, muitos professores chegam desejando exemplificar, o conteúdo da sala de aula. Eles acham que eles vão chegar aqui e encontrar a história viva. Trouxe meu aluno para ele saber como foi a Revolução Industrial (ECE).

Pois é. Só que aqui ele não vai ter uma aula de Revolução Industrial. Ele vai estar em um Museu de Artes e Ofícios que tem objetos que são do patrimônio tombado de uma antiga estação de trem e que esses objetos contam muitas histórias. A gente pode falar da Revolução Industrial (ECE).

E eles esperam que a gente faça essa aula para eles. Eu acho que uma grande dificuldade, primeiro, é atender professor. Ou explicar para ele o que é que a gente faz (ECE).

Você mesmo já traz as suas experiências. Tem gente que nem gosta tanto de visitar museus com um educador. Então, se você percebe que aquela pessoa não está muito dentro daquela discussão, você tem que ter outro elemento para poder seduzir (ECE).

- a) **O sentido do *kairos*:** Jorro (2006) explica que o senso do *kairos* é o senso da oportunidade. A ECE demonstrou percepção alargada e senso de improvisação em situações que se apresentam como elemento surpresa, como oportunidade. Nesses momentos é exigida do educador a capacidade de mobilizar os seus gestos em uma amplitude que possibilite a interação com o grupo e a reorganização das ideias, dando abertura aos participantes para interagir diante de informações que apresentam uma realidade diferente na visita ao museu, com o intuito de tentar alcançar as expectativas de cada um. Essas expectativas se apresentam de forma inesperada no decorrer da visita.

Você pode olhar um grupo de crianças de cinco anos de idade, você pensa que todo mundo teve as mesmas experiências. Nasceu há pouco tempo, viu pouco do mundo e chega uma criança de cinco anos e aponta: isso é uma engrenagem? Aí você olha e fala: eu nem sabia que você falava engrenagem, criatura. É uma engrenagem e fica aqui, aqui e ali. Ah, eu já andei de metrô na Espanha... (ECE).

Sempre tem um elemento surpresa. Sempre tem. E sempre tem aquele seu incômodo, porque toda vez em que você vai receber um grupo, você quer tocar todo mundo. E, você sempre sai com aquela coisa: "será que eu cumpri com o meu objetivo?". Então, sempre acontece. Mas é muito bom a visita em grupo, é melhor que uma visita com poucas pessoas ou individual... Fica mais rica, muito mais, porque a diversidade enriquece tudo. Então, a gente tem mais possibilidades de discutir pontos de vistas diferentes e de conhecer o outro (ECE).

- b) **Sentido de alteridade:** alteridade aqui se refere à capacidade de se colocar no lugar do outro. A ECE demonstra, com seus gestos e falas, a preocupação com o outro, buscando compreender quem é o seu ouvinte, de maneira a não restringir a visita e oferecer ao visitante a informação adequada à sua capacidade de apreensão. Uma informação previamente formatada pode não fazer sentido para determinados visitantes. A ECE tem como objetivo acolher o grupo de forma que alguns sejam tocados por fatos de sua própria vivência, fazendo, assim, com que a visita tenha sentido para o visitante.

Já houve um ganho, já houve uma aproximação e já houve essa oportunidade. Então, eu acho que... existe um nome para isso. Para considerar o que a pessoa traz como elemento para discussão, mesmo, que ele não esteja diretamente relacionado ao que está sendo dito. Para fazer sentido para a pessoa, ele tem que relacionar com alguma coisa que faça sentido na vida prática dela. Alguma coisa da vivência dela (ECE).

O grupo, ele causa esse desafio, porque você está lidando com muitas pessoas, então às vezes é difícil você entender as expectativas de cada um. Então, na maioria dos casos a gente acaba formatando uma proposta para aquele grupo e essa proposta ela vai sendo alterada ao longo do contato. O grupo vai te mostrando para onde você vai. Todo mundo vai ser tocado? Não dá para saber. Mas, o grupo é que te leva. Depois que você começa o contato é ela quem te leva. Ele é quem conduz. Não tem jeito, é o tempo todo.

- c) **A destinação do gesto:** a ECE durante todo o período de observação demonstrou facilidade de socialização com os visitantes, valorizando os conhecimentos trazidos por cada um, suas dificuldades e limitações, sempre pautada no respeito, transmitindo por meio de seu agir profissional valores educativos e éticos, dando liberdade aos visitantes para que eles expressassem suas indagações e admirações.

É possível perceber a importância da atuação da ECE que, a partir dos seus gestos e conhecimentos, atrai a atenção dos ouvintes, pequenos em idade, mas grandes em interesse, inquietos por natureza. Com muito senso de humor, faz perguntas que instigam respostas simples e adequadas à idade dos alunos, visando a um convite para que eles se expressem. “Alguma avó de alguém aqui costura?” E conduz o grupo para o local onde estão as imagens das tecelãs,

costureiras, os objetos e maquinários desse ofício, que transmitem informações e belas imagens da época retratada por aqueles fios, cores e algodões.

Outro momento em destaque durante a observação foi quando a educadora interagiu com os idosos, apresentando datas, detalhes e mais uma vez fazendo perguntas. Motivados, os idosos passaram a lembrar histórias, resgatar conhecimentos adquiridos, buscando na memória gestos próprios já há muito quase esquecidos. A ECE convidou os idosos a expressarem suas memórias e, respeitosamente, ela ouviu atentamente e valorizou o ponto de vista de cada um deles.

Ao ser questionada no momento da entrevista pela pesquisadora sobre como ela define o seu trabalho como educadora cultural, a ECE deixa transparecer o respeito e a sensibilidade para com aquele a quem os seus gestos são destinados: “talvez, uma missão, eu acho que o meu trabalho é educar o olhar das pessoas, sou educadora do olhar, sou educadora da sensibilidade e eu sou responsável por aproximar o patrimônio das pessoas”. A ECE age como uma facilitadora da interação com os seus ouvintes. “A gente fala muito aqui [...], que a gente trabalha para mudar a vida das pessoas. E no fundo a gente acha que faz é isso. A gente muda a vida das pessoas” (ECE).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Serão feitos alguns apontamentos que retomam as principais questões abordadas ao longo deste trabalho, situando as possíveis contribuições dadas à pequena produção acadêmica existente bem como as lacunas que, presentes em nossa análise, podem ser tratadas por futuras pesquisas.

A pesquisa sobre o gesto profissional mostra que é uma temática ainda pouco estudada no Brasil. Mesmo diante das limitações da pesquisa, considera-se que as informações obtidas durante a investigação por meio do contato com a bibliografia, dos depoimentos e das situações observadas contaram com uma real contribuição e foi possível alcançar mais clareza e aproximação com o objeto de estudo.

O tema gesto profissional foi estudado nesta pesquisa a partir da teoria da professora francesa Anne Jorro, e nosso sujeito de pesquisa foi o educador cultural do Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte (MAO).

Diante da riqueza do tema, ao tomar contato com outros autores, percebeu-se que alguns abordam questões similares às do gesto profissional. Porém, ao deparar com a forma com que Jorro trata o assunto, optou-se por aderir à sua pesquisa. Nossa abordagem, assim como a de Jorro, tratou sobre o sujeito em momentos de interação, formação do humano e do próprio ser que constitui cada sujeito na sua singularidade.

Ao verificar quais as práticas do educador cultural que constituem o seu gesto profissional, constatou-se, no momento da observação, que algumas atitudes da ECE reforçavam o que é próprio do gesto do ofício do educador cultural, como dominar o conteúdo histórico do acervo para expor as visitantes. Por outro lado, observaram-se algumas atitudes que iam além do que provavelmente estava prescrito no manual de formação do educador cultural, como, por exemplo, a inusitada postura diante de algumas situações e a quebra de ações predeterminadas.

À medida que a pesquisa foi avançando, ficou claro que a transmissão de saberes se dava pelo fato de a educadora cultural ter conhecimento do conteúdo histórico do museu, mas principalmente pela forma própria com que ela transmitia esses saberes. Em alguns atos da ECE era visível a propriedade com que ela

conhecia os espaços do museu, obedecia às regras preestabelecidas, entre outros aspectos estritamente vinculados ao seu ofício. Por outro lado, ficou evidente que muitos dos gestos dela iam além do que provavelmente estava prescrito no manual de formação do educador cultural.

Ficou claro também que foi no ambiente de trabalho, no decorrer da sua prática profissional, que a educadora cultural incorporou gestos e os mobilizou de forma particular, sempre com o objetivo de transferir conhecimentos àqueles sujeitos ouvintes.

Observou-se que a educadora cultural (ECE) mobiliza ao mesmo tempo os gestos que lhe são preexistentes, que ela encontrou na sua vida pessoal, que foram observados, estudados, percebidos, interpretados, recusados e reajustados segundo sua própria relação com a atividade profissional.

No que se refere à ideia de gesto, constatou-se que o mesmo está sempre vinculado aos conceitos de comunicação, expressão e movimento, sugerindo ir além e permitindo à educadora cultural romper com modelos dominantes do agir humano, trazendo à luz do conceito do gesto profissional a importância do lugar do corpo na atividade. É importante ressaltar também que, em muitos casos, a experiência do sujeito é fator determinante para a constituição do novo agir profissional.

O gesto profissional indica que o que ocorre é que o sujeito incorpora no cotidiano do seu ofício seus valores, sua ética e seu estilo pessoal. Nesse momento ele vai além, muitas vezes inovando e desenvolvendo um estilo pessoal.

Nessa perspectiva, a pesquisa mostrou que a constituição desses gestos é, em sua essência, uma mistura de técnicas, de sentimentos, de visões, de valores. Os gestos reproduzem cada um aquilo que o constitui, que lhe é íntimo e peculiar. Mostra a cada momento quem está ali, por que age, como age e o que busca ou pretende com esse agir.

Outro ponto é que em toda pesquisa é necessário fazer um recorte do tema a ser tratado. A escolha do profissional educador cultural foi muito rica, uma vez que nos transportou para um universo educacional não formal dentro de uma atmosfera de arte, de conhecimento, de memória e de pertencimento. E a partir dessa experiência desta pesquisa, inferiu-se que outros educadores culturais podem ter seus gestos profissionais pesquisados, assim como outros sujeitos profissionais de diversos ofícios e profissões. Além disso, novas categorias de

análise podem emergir de novas coletas de dados. Assim, deixam-se aqui propostas em aberto para trabalhos futuros, como, por exemplo, investigar o gesto profissional de dois educadores culturais, fazendo, posteriormente, uma análise comparativa dos seus gestuais; eleger outros profissionais de outras áreas que não sejam da educação, dando continuidade ao estudo do tema, que se mostrou pertinente e instigante.

Para encerrar, voltamos ao MAO e sobre o que pode ser observado no seu acervo. O ECE tem na sua rotina a função de apresentar os objetos do museu e estes, apesar de estáticos, transmitem a sensação de movimento, estimulam o pensar e exigem um olhar atento.

Isso posto, pode-se inferir que os objetos expostos, assim como nossa prática de vida como sujeitos, como profissionais, estudantes ou pesquisadores, exigem interpretação e decodificação mais amplas para que ocorra, então, a verdadeira apropriação do sentido do que realmente importa.

O Museu de Artes e Ofícios é um resumo de cada um de nós. Das nossas origens, dos nossos antepassados, da nossa história de vida. É, assim como o gesto profissional, um desenrolar de percursos, uma sucessão de aquisições, de incorporações que trazem a vida em si.

A ECE mencionou diversas vezes na entrevista que foi aprendendo com sua própria rotina a encontrar condutas e formas novas que poderiam contribuir para melhor lidar com sujeitos que ali estavam para receber o conteúdo a ser partilhado. A ECE, no momento da sua prática profissional, oferece o que sua função prescreve, porém o faz com a graça e leveza que somente uma pessoa apropriada de seu gesto profissional consegue fazer. Arrisca-se a dizer que essa apropriação pode vir da experiência, da formação ao longo da vida, das práticas profissionais, da necessidade de se adaptar a um mundo de sujeitos exigentes, muitas vezes perdidos e desestimulados para o encontro com o conhecimento... mas vem principalmente do desejo de fazer melhor.

E foi esse desejo que motivou à autora desta dissertação a iniciar esse longo processo do mestrado, a procurar no campo da educação, particularmente da educação profissional, e no mundo trabalho um caminho que contribuísse para a constituição do seu próprio gesto profissional. A autora vislumbrou no mestrado uma oportunidade de ir além do seu ofício, de construir seu estilo, de reforçar seus

valores, de, a partir de sua ética, se preparar melhor para desenvolver suas práticas profissionais.

Tudo indica que ir além faz toda a diferença, como disse a ECE: “muda a vida das pessoas”. O que esta pesquisa encontrou na conversa com os autores, seus textos, suas obras e seus artigos foi uma linha em comum. Foi o desejo de responder perguntas, de fazer mais perguntas, de compreender e principalmente de buscar. Essa é a missão do educador, do sujeito coletivo, daquele que vive nos espaços públicos. Estar entre, comunicar, compartilhar conhecimentos e crescer em conjunto.

Que o gesto profissional transporte muitas pessoas por caminhos nunca antes percorridos, que aproxime pessoas, que transmita conhecimentos que façam a diferença.

Assim se encerra esta pesquisa na certeza de que ela foi apenas o começo e que, como tudo nesta vida, ainda se encontra em estado de imperfeição. E assim deve ser.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, V.P. **O mediador cultural**: considerações sobre a formação e a profissionalização de educadores de museus e exposições de arte. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed., São Paulo: Pioneira, 1999.
- AZEREDO, G.A; CARVALHO, I.H.S. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. *In*: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 207-219.
- BARBIER, J.M. *et al.* **Encyclopedie de la formation**. 1. ed., Paris: Press Universitaires de France, 2009. 1206 p.
- BARBIER, J.M. Le champ de la formation des adultes. *In*: BARBIER, J.J. *et al.* **Encyclopedie de la formation**. 1. ed., Paris: Press Universitaires de France, p. 1-28, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BORGES, M.E.L. Cultura dos ofícios: patrimônio cultural, história e memória. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, v. 27, n. 46, p. 481-508, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v27n46/05.pdf>>. Acesso em: 19 de abr. de 2017.
- BUCHETON, D. *et al.* Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques eficientes. *In*: BUCHETON, D. *et al.* **Document de travail du séminaire transversal**. TOURS: Université Francois Rabelais, 2015, p. 30-36.
- CANÁRIO, R. A “aprendizagem ao longo da vida”: análise crítica de um conceito e de uma política. *In*: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto, 2003, p. 189-205.
- CANÁRIO, R. Aprender sem ser ensinado: a importância estratégica da educação não formal. *In*: CANÁRIO, R. *et al.* **A educação em Portugal (1986-2006)**: alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa da Educação, 2006, p. 195-247. Disponível em: <www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf>. Acesso em: 19 de abr. de 2017.
- CARVALHO, J.S. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013..
- CASPAR, P. Ser formador nos dias que correm: novos atores, novos espaços, novos tempos. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, v. 2, p. 87-95, 2007.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho** (*La fonction psychologique du travail*). Tradução de Adail Sobral. 2. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DADOY, M. La notion de metier: un operateur dans la formation et le marche du travail. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 13, n. 3, fev. 2011. ISSN 2317-7756.

DE LESCURE, E. Métiers et professions. *In*: JORRO, A. (Org.). **Dictionnaire des concepts de la professionnalisation**. Paris: De Boeck Supérieur, 2014, p. 189-192.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. Formação, trabalho, e identidades profissionais. *In*: CANÁRIO, R. *et al.* **Formação e situações de trabalho**. Portugal: Porto, 2003.

FERREIRA, A.B.H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 8. ed., São Paulo: Porto, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRINSPUM, D. **Educação para o patrimônio**: Museu de Arte e escola. - Faculdade de Educação/USP, 2000. Disponível em: <http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20patrimonio%20GRISPUM_D.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2017.

ISSETA B. **La formation et les formateurs em Italie**: evolutions et tendances. Le cas du Piemont, 2000.

JORRO, A. **L'agir professionnel de l'enseignant**. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, 2006, Paris, France, 2006. Disponível em: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900>>. Acesso em: 1º de abr. de 2017.

JORRO, A. Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. **Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur**, Paris, n. 31-2, p. 1-14, dez. 2016. Disponível em: <<http://ripes.revues.org/1131>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

JORRO, A.; CROCÉ-SPINELLI, H. Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. **Pratiques**, Paris, n. 145-146, p. 125-140, jun. 2010. Disponível em: <<http://pratiques.revues.org/1527>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

JORRO, A. **Le corps parlant de l'enseignant. Entende , malentendus, négociation.** Actes du colloque international de L'AIRDF. Québec, 1996.

JORRO, A. L'inscription des gestes professionnels dans l'action. **Revue en question**, n. 19. Aix en Provence, p. 1-20, 1998. Disponível em: <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/23/44/PDF/Gestes-98.pdf>>. Acesso em: 25 de jan. de 2017.

KENDON, A. **Gesture: visible action as utterance.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KUENZER, A.Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 55-75.

LAKATOS, E.; MARCONI, M.A. **Metodologia científica.** 5. ed., São Paulo: Atlas, 2007.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia: precedido de introdução à obra de Marcel Mauss por Claude Lévi-Strauss.** 2. ed., São Paulo: Cosac Nasif, 2015.

MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Tradução de Vanise Pereira Dresch; consultoria de Maria da Graça Souza Horn e Heloísa Schaan Solassi. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, M.C.S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1993.

MORTIMER, E.F. *et al.* Os gestos recorrentes e a multimodalidade em aulas de Química Orgânica no ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 37, n. Especial 1, p. 43-54, julho de 2015. Disponível em: <http://qnesc.sbgq.org.br/online/qnesc37_especial_1/08-CP-107-14.pdf>. Acesso em: 4 de mai. de 2017.

MUSEU DE ARTES E OFÍCIOS. Disponível em: <<http://www.mao.org.br/conheca/acervo/>>. Acesso em 12 de dez. de 2016.

NAVILLE, P. **Essai sur la qualification du travail.** Paris: Librairie Marcel Rivière et cie, 1956, 148 p. (Coll. Recherches de Sociologie du travail).

PEREIRA, A. C. C. **Os gestos das mãos e a referência:** investigação de processos cognitivos na produção oral. 2010. 145 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em:



<http://centroculturalvirtual.com.br/arquivos/conteudo_files/gesto-e-cognicao.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

PEREIRA, J.S. *et al.* **Escola e museus: diálogos e práticas**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura. Superintendência de Museus. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Cefor, 2007. Disponível em: <http://www.cultura.mg.gov.br/files/museus/2livro-final_escola-museu__fred_motta.pdf>. Acesso em: 04 de abr. de 2017.

RAINER, S. **O Deus de Michelangelo**. 2016. Disponível em: <<http://historiadomundo.uol.com.br/idade-moderna/o-deus-de-michelangelo.htm>>. Acesso em: 03 de abr. de 2017.

ROBERT, M. **Les artisans et les métiers**. 1. éd., Paris: Collection Encyclopédique, 1999.

SCHWARTZ, B. Pensées pour la formacioan des adultes. *In*: BARBIER, J.M. **Encyclopedie de la formacion**. 1. ed., Paris: Press Universitaires de France, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed., Petrópolis-RJ, Vozes, 2010.

TOMASI, A.P.N. **O Museu de Artes e Ofícios e o gesto do trabalhador**. Disponível em: <http://tomasantonio.blogspot.com/2014/05/museude-artes-e-oficios-ii-seminario_19.html>. 2002. Acesso em: 12 de dez. de 2016.

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

A Sra. está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa: **UM ESTUDO SOBRE O GESTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR CULTURAL: NOVOS OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS.** Com este estudo pretendemos conhecer aspectos relacionados à formação e às experiências adquiridas durante a trajetória profissional do educador cultural que contribuíram para o desenvolvimento de suas práticas educativas e seus gestos profissionais.

Justificam a proposição desta pesquisa os poucos estudos existentes e a introdução do tema gesto profissional no Brasil, que pode contribuir para melhor entendermos a relação do educador/aluno e suas práticas profissionais. Uma vez descortinadas as características do educador a partir de seus gestos profissionais, novas propostas e olhares sobre os processos educativos e de formação poderão surgir, instigando esse campo de investigação. Espera-se, por meio desta pesquisa, obter informações que ajudem os educadores culturais a vislumbrar novas possibilidades que aprimorem suas ações.

Serão adotados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica sobre a história do Museu Arte de Ofícios de Belo Horizonte, o gesto do ofício e o gesto profissional, entrevista semiestruturada com educadores do Museu e observação participante durante as exposições.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pela pesquisadora.

A pesquisa será conduzida pela pesquisadora Fernanda Zatar Bicalho, mestranda em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob a orientação do Prof. Dr. Antônio de Pádua

Nunes Tomasi, quem a Sra. poderá contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone (31) xxxxxx.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões éticos e a pesquisa será realizada somente com a devida autorização do Museu para divulgação das imagens e fotos registradas durante a investigação, bem como a autorização dos educadores entrevistados para divulgação das informações obtidas durante a entrevista.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portadora do documento de Identidade _____ fui informada dos objetivos da pesquisa **UM ESTUDO SOBRE O GESTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR CULTURAL: NOVOS OLHARES SOBRE AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2017.

Assinatura participante

Data:

Assinatura pesquisadora

Data:



Apêndice B - Questões da entrevista semiestruturada

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Identificação da entrevistada

- Nome
- Idade
- Sexo
- Escolaridade (médio, superior)

Formação

- Qual a sua formação? Necessariamente, o educador cultural deve ter nível superior.
- Em que medida sua formação inicial contribuiu para o seu trabalho como educadora cultural?
- Você passou por um período de formação antes de atuar como educadora cultural?
- Existe uma formação continuada que aperfeiçoe os conhecimentos e habilidades da educadora cultural?

Trajetória

- Quais atividades você já exerceu antes de trabalhar no museu?
- Quando foi o seu primeiro contato com as atividades do museu?
- Quanto tempo você exerce a função de educadora cultural?
- Em quantas exposições, aproximadamente, já atuou como educadora cultural?
- O que você aprendeu durante a sua trajetória que ninguém tenha ensinado?

Práticas educativas

- Qual o perfil das pessoas que frequentam o museu?
- Como você lida com a diversidade do público que visita o museu, visando atender à transmissão dos saberes relacionados ao acervo do museu?
- Durante a apresentação no museu sempre acontecem situações imprevistas. Como você lida com isso? Há alguma orientação durante o curso de educador cultural?

Gestos profissionais

- Comparando o seu primeiro dia de educadora cultural com o dia de hoje, o que mudou em termos de pensamentos e gestos próprios?
- Você consegue perceber um estilo próprio em cada educador que trabalha no museu?
- Você acha que a linguagem corporal do educador cultural pode ajudar no entendimento das explicações sobre o acervo?

Diante de todas as questões expostas, resumindo: como você definiria o seu trabalho como educadora cultural? Gostaria de fazer mais algum comentário ou acrescentar alguma informação?