

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIDIANE MARIA ARANTES SOUZA

**Ambiente e formação de educadores: reverberações do Programa Escola
Integrada Inhotim**

Belo Horizonte

2017

LIDIANE MARIA ARANTES SOUZA

**Ambiente e formação de educadores: reverberações do Programa Escola
Integrada Inhotim**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1: Culturas, Memórias e Linguagem em Processos Educativos

Aluna: Lidiane Maria Arantes Souza

Orientadora: Profa. Dra. Karla Cunha Pádua

Belo Horizonte

2017

CIP – Catalogação na publicação

S729a Souza, Lidiane Maria Arantes
Ambiente e formação de educadores: reverberações do Programa Escola Integrada Inhotim / Lidiane Maria Arantes Souza. - Belo Horizonte, 2017.
159 f. enc.: il.

Dissertação (Mestrado): Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Cunha Pádua

Inclui bibliografia.

1. Educação ambiental. 2. Professores - Formação. I. Título. II. Pádua, Karla Cunha. III. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação. IV. Instituto Inhotim. V. Programa Escola Integrada Inhotim.

CDD: 304.2072

CDU: 37:577.4

Dissertação defendida e aprovada em 31 de março de 2017, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Karla Cunha Pádua – ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo
Universidade Federal de Ouro Preto – DEEDU

Profa. Dra. Vera Lúcia Nogueira
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação (suplente)

Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes
Universidade do Estado de Minas Gerais - DEEDU (suplente)

AGRADECIMENTOS

À Deus, minha maior inspiração, por ter guiado meus passos em busca deste ideal!

Ao vô Dico, meu exemplo de perseverança!

Aos meus pais, Osmar e Ana pelo imenso amor, exemplo, dedicação, conselhos e esforços!
Amo vocês!

À minha querida irmã, Lígia, pela amizade, força, carinho, apoio, pelos momentos de descontração e pela linda ajuda com o excel!

Ao Rafa, meu esposo, pela presença, amor, estímulo, companheirismo, compreensão e auxílio de sempre e por me ajudar a concretizar mais esse sonho!

À minha querida orientadora Karla, pelos ensinamentos, dicas valiosas, direcionamentos, orientação cuidadosa e por me receber tão bem e com tanto carinho. Obrigada por me apresentar ao universo da Antropologia e por tornar essa caminhada mais amena!

Às professoras participantes da banca examinadora, Lana Castro e Regina Bonifácio, pela disponibilidade, pelas ricas contribuições e por dividirem comigo este momento tão esperado e importante!

Ao Instituto Inhotim pela abertura para realização da pesquisa. Em especial à Raquel Novais e Yara Castanheira por me liberarem inúmeras vezes do trabalho para cursar as disciplinas, participar das orientações e da pesquisa de campo do mestrado! Gratidão!

Aos educadores e alunos da Escola Municipal Benjamin Jacob pelo acolhimento, disponibilidade e interesse na pesquisa! Em especial aos educadores Douglas, Letícia, Mary e Cláudia pelo carinho!

Aos meus amigos, primos e colegas de trabalho pela eterna amizade e energia de sempre!

Aos professores e colegas do mestrado pelas trocas e experiências!

RESUMO

SOUZA, Lidiane Maria Arantes. AMBIENTE E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: REVERBERAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA INHOTIM

Os museus são também importantes espaços de construção de conhecimento no âmbito da educação não formal, muitas vezes, em parceria com instituições escolares, desempenhando papel importante na formação continuada e no desenvolvimento profissional de educadores. No campo museal destaca-se o Inhotim, objeto de estudo dessa pesquisa. O Instituto Inhotim é um Museu de Arte Contemporânea e Jardim Botânico fundado em 2002, sem fins lucrativos e situado em Brumadinho. Esta pesquisa buscou investigar o processo de formação de educadores do Programa Escola Integrada Inhotim (PEI-Inhotim), desenvolvido em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte, no qual os educadores experimentam momentos de diálogo e ampliação da experiência educativa, através de visitas mediadas. Esse estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições da educação ambiental, realizada no Programa Escola Integrada Inhotim, para as reflexões e experimentações sobre o tema nas práticas escolares dos educadores que dele participam. Para isto, optou-se por uma abordagem qualitativa e hermenêutica para a investigação, utilizando como instrumentos a análise documental, entrevistas narrativas e observação participante. Foram extraídos excertos mais significativos de depoimentos deixados por educadores após a formação e foram criadas categorias para nortear a análise dos mesmos, baseadas nos conceitos chave da pesquisa: educação ambiental, formação docente, paisagem cultural e experiência, pois fortes ligações entre essas temáticas foram percebidas. A Escola Municipal Benjamin Jacob se destacou durante a análise por desenvolver o projeto “Desfile Ecológico” após formação no Inhotim, em 2013. Para aprofundar o estudo nessa escola foram feitas observação participante das oficinas atuais de meio ambiente e entrevistas narrativas com dois educadores que participaram da formação no Inhotim representando a escola, no ano de 2013. Durante a análise dos documentos e dos dados coletados na pesquisa de campo, foram encontradas algumas evidências, sinais e indícios que nos permitiram perceber que o Programa Escola Integrada Inhotim é sim capaz de suscitar reverberações nos educadores que dele participaram. Nos setes anos de sua existência, o Programa atendeu 787 escolas, 112.752 alunos e 10.241 educadores, o que mostra a grande abrangência e a importância da parceria entre o Inhotim e a Prefeitura de Belo Horizonte. Vimos que, durante a formação, a paisagem cultural do Instituto é utilizada como agente de sensibilização ambiental, estimulando a construção de conhecimento, tendo como ponto de partida a proposta metodológica do Programa, como mostraram os depoimentos deixados pelos educadores. A formação parece ter tocado os educadores, desencadeando processos de transformação, sejam a curto, a médio ou a longo prazo, estimulando o desenvolvimento na escola de ações ou projetos diferenciados e relacionados ao ambiente, muitas vezes em interface com as artes. Dessa forma, o estudo apontou que as atividades educativas desenvolvidas no PEI-Inhotim são uma maneira estimulante de “abraçar a escola” e tornar o ensino mais prazeroso e significativo para as crianças e jovens, por isso mereciam ser ampliadas e aperfeiçoadas no que diz respeito à preparação prévia das escolas e à ampliação do tempo da formação.

Palavras-chave: Instituto Inhotim. Ambiente. Formação de educadores. Programa Escola Integrada.

ABSTRACT

SOUZA, Lidiane Maria Arantes. ENVIRONMENT AND EDUCATION TRAINING: REBOUNDS OF THE INHOTIM INTEGRATED SCHOOL PROGRAM

Museums are also important spaces for building knowledge in non-formal education, often in partnership with school institutions, playing an important role in continuing education and professional development of educators. In the field of museums, Inhotim stands out, object of study of this research. The Inhotim Institute is a Museum of Contemporary Art and Botanical Garden founded in 2002, non-profit and located in Brumadinho. This research aimed to investigate the educator training process of Inhotim Integrated School Program (PEI-Inhotim). The Program was developed in partnership with Belo Horizonte City Hall. During training process, educators have experienced moments of dialogue and expansion of educational experience through mediated tours. This study has the general objective of analyzing the contributions of the environmental education, carried out in the Inhotim Integrated School Program, to the reflections and experiments on the theme in the school practices of the educators who participate in it. Qualitative hermeneutical approach was chosen as method for the research which document analysis, narrative interviews and participant observation were instruments. More significant excerpts were extracted from testimonials have been left by educators after training. Categories were created to guide the excerpts analysis, based on the key concepts of the research: environmental education, teacher training, cultural landscape and experience, as strong links between these themes were perceived. The Municipal School Benjamin Jacob stood out during the analysis for developing "Ecological Parade" Project, after training at Inhotim in 2013. To deepen school study, we have carried out participant observations of current workshops about environment and narrative interviews with two educators. During the analysis of the documents and the data collected in the field research, we found some evidence, signs and indications that allowed us to perceive that the Inhotim Integrated School Program is capable of eliciting reverberations in the educators who participated in it. In the seven years of its existence, the Program has served 787 schools, 112.752 students and 10.241 educators, which shows the great scope and importance of the partnership between Inhotim and Belo Horizonte City Hall. We have seen that during the training the Institute's cultural landscape is used as an agent of environmental awareness, stimulating the construction of knowledge, starting with the methodological proposal of the Program, as shown by the testimonials left by educators. Apparently, training has touched educators, triggering transformation processes, whether in the short, medium or long term, stimulating the development of differentiated and environment-related actions or projects in the school, often in interface with the arts. In this way, the study pointed out that the educational activities developed at PEI-Inhotim are a stimulating way to "embrace school" and make teaching more enjoyable and meaningful for children and young people, so they deserved to be expanded and perfected with respect the prior preparation of schools and the extension of training time.

Keywords: Inhotim Institute. Environment. Training of educators. Integrated School Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – RPPN Inhotim	42
Figura 2 – Mandala do Programa Mais Educação	53
Figura 3 – Serviços educacionais da Rede Municipal de Belo Horizonte/2012	54
Figura 4 – 5 P’s para o desenvolvimento sustentável	82
Figura 5 – Nuvem de palavras dos excertos dos depoimentos dos educadores que participaram do PEI-Inhotim	86
Figura 6 – Relação entre experiência, emoção e pensamento	94
Figura 7 – Desfile Ecológico	107
Figura 8 – Mapa da Barragem Santa Lúcia	117
Figura 9 – Cartaz Verminose Intestinal FIOCRUZ	118
Figura 10 – Cartaz Verminose Intestinal FIOCRUZ	118
Figura 11 – Cartaz Verminose Intestinal FIOCRUZ	118
Figura 12 – Cartaz Verminose Intestinal FIOCRUZ	118
Foto 1 – Instituto Inhotim	38
Foto 2 – Galeria da Cláudia Andujar	40
Foto 3 – Árvore tamboril	41
Foto 4 – Jardins do Inhotim	43
Foto 5 – Módulo I	47
Foto 6 – Módulo II	48
Foto 7 – Módulo III	49
Foto 8 – Módulo IV	50
Foto 9 – Módulo V	50
Foto 10 – Atividade realizada durante o Módulo I	88
Foto 11 – Jardim de Todos os Sentidos	93

Foto 12 – Módulo I: Escola Municipal Benjamin Jacob – Agosto 2013	104
Foto 13 – Módulo I: Escola Municipal Benjamin Jacob – Agosto 2013	104
Foto 14 – Desfile Ecológico – saia de canudinho	105
Foto 15 – Desfile Ecológico – saia de jornal	106
Foto 16 – Desfile Ecológico – saia de folha de isopor	106
Foto 17 – Desfile Ecológico – saia de forminha de doce	106
Foto 18 – Escola Municipal Benjamin Jacob	110
Foto 19 – Entrada da Biblioteca da Escola Municipal Benjamin Jacob	111
Foto 20 – Área externa do espaço do EI na Escola Municipal Benjamin Jacob	112
Foto 21 – Oficina de jardim vertical	114
Foto 22 – Campanha sobre o dia da água na escola	114
Foto 23 – Oficina de exsiccatas	116
Foto 24 – Entrada do Laboratório de Informática	116
Foto 25 – Oficina sobre esquistossomose	119
Foto 26 – Oficina sobre esquistossomose	119
Foto 27 – Desenho sobre o tema da oficina	119
Foto 28 – Monitora ajudando os alunos a encontrarem o vídeo sobre a temática água	119
Gráfico 1 – Número de escolas atendidas pelo Programa Escola Integrada Inhotim	68
Gráfico 2 – Número de alunos atendidos pelo Programa Escola Integrada Inhotim	68
Gráfico 3 – Número de educadores atendidos pelo Programa Escola Integrada Inhotim	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Números de atendimento do Programa Escola Integrada Inhotim	67
Tabela 2 – Número de projetos recebidos para Módulo III	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BH - BELO HORIZONTE

CAPES - COMISSÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DO NÍVEL SUPERIOR

CIEP – CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

CIMP – CENTRO INHOTIM DE MEMÓRIA E PATRIMÔNIO

CONAMA – CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE

COP – CONFERÊNCIA DAS PARTES

EA - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

EI - ESCOLA INTEGRADA

FIOCRUZ – FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IEPHA - INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

IPES - INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

JBI – JARDIM BOTÂNICO INHOTIM

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES

MG - MINAS GERAIS

OSCIP - ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL DE INTERESSE PÚBLICO

PBH - PREFEITURA DE BELO HORIZONTE

PCN'S - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PEI - PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

PEI-INHOTIM - PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA INHOTIM

RPPN - RESERVA PARTICULAR DO PATRIMÔNIO NATURAL

SABESP – COMPANHIA DE SANEAMENTO BÁSICO DO ESTADO DE SÃO PAULO

SMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS QUE ORIENTAM A PESQUISA	22
2 INTERLOCUÇÕES: O INSTITUTO INHOTIM E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA	34
2.1 A riqueza do acervo artístico e botânico: a paisagem cultural do Instituto Inhotim	35
2.2 O Programa Escola Integrada Inhotim	44
2.3 O ambiente na proposta metodológica educativa do PEI – Inhotim	56
3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTROU EM TODOS OS SENTIDOS DA ESCOLA .	61
3.1 A proposta formativa do PEI-Inhotim e algumas reverberações	62
3.2 Agora é preciso colocar em prática: sutilezas das reverberações do PEI – Inhotim	76
4 OUTRAS REVERBERAÇÕES DO PEI-INHOTIM NA ESCOLA	87
4.1 Uma experiência única e alucinante	91
4.2 O projeto do Desfile Ecológico	97
4.3 As oficinas atuais de meio ambiente na Escola Municipal Benjamin Jacob	109
CONCLUSÃO	122
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	140
Anexo 1 – Catalogação dos documentos do PEI-Inhotim relacionados ao objeto de estudo	140
Anexo 2 – Comprovante de aprovação da pesquisa pela Plataforma Brasil	150
Anexo 3 – Parecer e aceite da Comissão de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto Inhotim	153

Anexo 4 – Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos assinada pela diretora da Universidade do Estado de Minas Gerais	154
Anexo 5 – Termo de aceite da Escola Municipal Benjamin Jacob autorizando a pesquisa	155
Anexo 6 – Termos Livre e Esclarecido assinados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa	156

INTRODUÇÃO

Desde pequena, sempre me interessei muito pela questão ambiental: fauna, flora, solo, rochas, ar, etc. e, sobretudo pela relação que as pessoas estabelecem com estes elementos. Ao longo da minha vida, procurei aprofundar nessa temática e vários caminhos me conduziram aos saberes relacionados às questões ambientais. Quando atingi a idade de prestar o vestibular tentei para Ciências Biológicas e passei. Foram quatro anos de muito aprendizado e grandes desafios. Faltando um ano para eu formar, tive a oportunidade de estagiar no Museu de Arte Contemporânea e Jardim Botânico localizado no município de Brumadinho (Minas Gerais – MG), o Instituto Inhotim.

O Instituto foi fundado em 2002, aberto ao público para visitação em 2006 e qualificado como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) pelo Governo de Minas Gerais (2008) e pelo Governo Federal (2009). Desenvolve ações museológicas – aquisição, conservação e exposição de acervo de arte contemporânea - disponibilizando um relevante acervo de arte contemporânea, composto por galerias temporárias e permanentes, esta última com exposições de longa duração, em que são apresentadas ao público obras de artistas de renome nacional e internacional. O Instituto é também reconhecido como Jardim Botânico, pela Comissão Nacional de Jardins Botânicos, reunindo espécies botânicas raras, nativas, exóticas e ameaçadas de extinção (INHOTIM, 2015).

Ao caminhar contemplando a paisagem do Inhotim é possível identificar os sinais da interação entre arte, ambiente e cultura, o que nos remete à noção de paisagem cultural, entendida como “uma porção peculiar de determinado território, representativa do processo de interação do homem com o meio natural, à qual a vida e a ciência humana imprimiram marcas ou atribuíram valores” (IEPHA, 2009, p.13).

O Instituto desenvolve, por meio de redes institucionais, programas educacionais, que são destinados aos mais variados perfis de público (crianças, adolescentes, adultos, idosos, educadores e alunos de todas as nacionalidades, faixas etárias e níveis de escolaridade). Assim, os acervos botânico, artístico e histórico-cultural do Inhotim têm sido usados como espaços para a realização de projetos sociais, educacionais e pesquisa. De acordo com o Instituto

(INHOTIM, 2015), anualmente, um número expressivo de crianças, professores e profissionais da comunidade escolar visitam os acervos (mais de trezentas mil pessoas). Comecei a trabalhar na instituição como estagiária do Núcleo de educação ambiental e minha primeira atuação em atividades educativas foi no atendimento dos alunos do Programa Escola Integrada Inhotim (PEI-Inhotim). Também realizava visitas e oficinas ambientais com o público diverso do Parque.

O PEI-Inhotim atende as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (BH) por meio de uma parceria entre a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e o Instituto Inhotim. Em curso desde 2008, o Programa possui como principal característica a realização de atividades específicas de visita qualificada de alunos e formação de educadores promovendo a inclusão, a experimentação prática e a valorização da identidade cultural acerca das questões presentes no museu e na escola, dando-lhes novos significados.

No Instituto, o Programa se divide em cinco Módulos: Módulo I (visita de alunos), Módulo II (formação de educadores), Módulo III (proposições no Inhotim ou na escola), Módulo IV (difundir parcerias) e Módulo V (Escola Integrada nas férias) e constitui uma experiência que pretende ser peculiar, pois foi o primeiro Programa de atendimento em visita de tempo estendido (6 horas) do Inhotim e também por ser um espaço que permite experimentações nos campos da educação ambiental (EA) e da arte e educação.

Realizar a mediação entre os acervos e aos alunos do PEI-Inhotim com a finalidade de sensibilizar para a discussão das questões ambientais foi uma experiência enriquecedora. Passado algum tempo, me tornei educadora referência do Programa e passei a realizar a formação de educadores da Prefeitura de Belo Horizonte que vinham ao Inhotim por meio do PEI-Inhotim.

Recentemente completei sete anos de trabalho no Instituto e hoje em dia sou a supervisora de educação referência do Programa. Durante esse período de trabalho no Inhotim, tive oportunidade de fazer, paralelamente ao trabalho, uma especialização *latu sensu* em Educação Ambiental – Geração e Projeto (MBA) e sempre tive interesse em pesquisar a discussão da temática ambiental no processo de formação dos educadores e no cotidiano escolar. Hoje em dia supervisiono outros projetos do setor Educativo do Inhotim, mas tenho muito carinho com

os educadores e alunos participantes do PEI-Inhotim, principalmente por acreditar no potencial de uma educação que extrapola os muros da escola.

A formação de educadores¹ (professores, coordenadores e monitores) do Programa Escola Integrada Inhotim pretende propiciar a fruição cultural e o acesso a novos conhecimentos, valores, concepções e estímulos às questões ambientais, artísticas e histórico-culturais. Propõe um ambiente educativo que seja transversal, por meio de uma visita mediada em galerias e em jardins do Inhotim e a investigação dos acervos artístico, botânico e histórico-cultural. Este encontro entre educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e educadores de Inhotim tem a duração de 6h e desencadeia conversas, reflexões e troca de experiências acerca da prática educativa.

Segundo Floréz, *et al.* (2012), o caráter educacional é uma característica dos jardins botânicos que, desde 1946, foram considerados museus pelo *International Council of Museums* em virtude das semelhanças nas funções, objetivos, compromissos e responsabilidades com a sociedade, sendo considerados mediadores entre o passado, o presente e o futuro das sociedades. O fato do Museu Inhotim ser também um Jardim Botânico se apresentou como oportunidade para explorar também essa temática ambiental, na perspectiva da educação ambiental, nos seus programas de formação.

Fernandes (2009, p.93) afirma que os museus viveram um processo de ressignificação e de apropriação cultural que alterou suas funções que “deixaram de estar centradas em suas coleções e acervos e deslocaram-se para as práticas sociais”. Sobressai-se nesse panorama a construção de novas relações entre os museus e a educação, bem como o fortalecimento da “preocupação com a formação para o exercício da cidadania, compreendida no sentido da participação crítica nos processos sociais” (FERNANDES, 2009, p.94). A permanência dessas compreensões fez com que os museus se tornassem ativos nas transformações da sociedade, lidando transversalmente com questões como a pobreza, a degradação das cidades, as questões ambientais e outros temas contemporâneos.

¹ É importante ressaltar que nessa pesquisa o termo “educador” assume um contexto holístico. Consideramos educadores todos os sujeitos envolvidos no processo educacional dos alunos participantes do Programa Escola Integrada: monitores/oficineiros/agentes culturais; professora comunitária/coordenadora; professores regentes de classe (ensino regular); coordenadores pedagógicos e gestores da escola - diretor e vice-diretor.

As temáticas museu, jardim botânico, educação ambiental, formação docente, educação integral e a minha vivência como educadora formadora de educadores do Programa Escola Integrada Inhotim me mobilizaram até aqui. No decorrer dos processos de formação do PEI-Inhotim, eu buscava incentivar os educadores a entenderem o Inhotim como um espaço potente para pesquisa, investigação, construção, compartilhamento de ideias e desenvolvimento de um pensamento crítico refletindo sobre o ambiente escolar e comunitário como instâncias fundamentais para o desenvolvimento das atividades no Inhotim e na escola (dentro ou fora desta).

O que mais me tocava nesse processo de formação era a possibilidade de, através da escuta e do diálogo entre educadores, instaurar um ambiente colaborativo entre práticas de educação formal e não formal, pensando em possibilidades de desdobramentos da temática ambiental no espaço escolar. Contudo, dessa minha experiência de trabalho emergiu uma inquietação que acabou por se constituir a principal indagação que orienta essa minha pesquisa de mestrado: a educação ambiental, da forma como é realizada no Inhotim, se constitui em uma ferramenta para valorizar o trabalho de reflexão e experimentação em torno dessa temática nas escolas?

Porém, no processo de pesquisa precisei exercitar uma vigilância epistemológica de “estranhar o familiar”, como nos recomenda Velho (1981). Vieira (2014, p.34) também nos lembra da necessidade de distanciamento crítico entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa: “o distanciamento de certa forma desejável e quase obrigatório entre sujeito e objeto, é, na Antropologia da educação, considerado como distanciamento cognitivo, e não sociogeográfico”. Contudo, Velho (1981, p.123) afirma “que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo” e “isso não constitui um defeito ou imperfeição”. Na perspectiva antropológica é preciso, pois, equilibrar proximidade e distanciamento, como nas palavras de Geertz (2009, p.28): “com a preocupação científica de não ser suficientemente neutro e com a preocupação humanista de não estar suficientemente engajado”.

Assim colocada essa problemática, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da educação ambiental, realizada no Programa Escola Integrada Inhotim, para as reflexões e experimentações sobre o tema nas práticas escolares dos educadores que dele participaram. E, como objetivos específicos:

- Identificar as reverberações do Programa Escola Integrada Inhotim nas concepções e práticas de educação ambiental do Programa Escola Integrada (PEI) desenvolvido pela prefeitura de Belo Horizonte em uma escola municipal;
- Apreender as potencialidades formadoras do Programa Escola Integrada Inhotim;
- Analisar o Programa Escola Integrada Inhotim e sua relação com as escolas do município de Belo Horizonte que dele participaram.

As questões relacionadas ao ambiente e à preservação ambiental tornaram-se mais evidentes com o início da revolução industrial e hoje ganham cada vez maior destaque nas discussões por parte dos governos, instituições, escolas, museus, jardins botânicos e pessoas comuns em seu dia a dia. Vivenciamos atualmente uma grave crise socioambiental, consequência de um modelo de sociedade e de uma concepção antropocêntrica e utilitarista que não se sustenta mais, provocando desequilíbrios ao ambiente e comprometendo a qualidade de vida (GUIMARÃES, 2004).

Uma vez que os problemas socioambientais são refletidos imediatamente na vida de todos, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na contemporaneidade. Dentro e fora do ambiente escolar, a educação pode atuar no sentido de estimular a construção de um mundo melhor e menos degradante (QUEIROZ, 2012), se constituindo um espaço importante para a tomada de autoconsciência e alteração das relações entre os sujeitos e a natureza.

Para isso, é necessário pensar também na formação dos educadores, atores fundamentais no processo de transformação de mentalidades e de construção de novas relações entre ser humano, sociedade e natureza. Diante das mudanças ocorridas na sociedade, segundo Nóvoa (1992), a aprendizagem de novos conhecimentos e práticas expressivas com o intuito de ampliar outras atribuições no ambiente escolar constitui um desafio. Assim, “o educador pode refletir sobre os desafios que enfrenta no exercício docente, olhando criticamente para seu contexto, permitindo propor transformações” (PRÍNCEPE & ANDRÉ, 2011, p.4). Neste panorama, a formação docente para a educação ambiental - como propõe o PEI-Inhotim - se faz necessária para que de fato as discussões e práticas no ambiente escolar fluam da melhor maneira possível e reverberem em ações concretas.

Entretanto, a formação contínua, ao longo da vida, conforme ressaltou Paula & Mello (2011), não deve deixar de lado o que os educadores sabem e pensam, e também a influência do ambiente em que trabalham e vivem. A reflexão sobre a prática e o protagonismo dos educadores tornam-se centrais nesse processo. Na visão de Sadalla *et al.* (2002, p.108), “o conhecimento das crenças dos professores e das relações destas com as suas ações poderá atingir efeitos positivos e duradouros no processo ensino aprendizagem, favorecendo não só os alunos, como também os próprios docentes”.

Assim compreendida, a formação continuada se torna essencial para auxiliar os profissionais envolvidos a estabelecerem um novo papel para si, para a escola e para a cidade (CENPEC, 2013). Neste panorama, questionamos se o processo de formação de educadores proposto no Programa Escola Integrada Inhotim se constitui como uma ferramenta para valorizar o trabalho de reflexão e experimentação em torno dessa temática nas escolas.

A formação docente tem sido muito discutida nos debates acadêmicos, pois os professores são centrais nas ações educativas que pretendem colaborar com a construção de mentalidades mais ecológicas e de sociedades mais respeitosas com o ambiente. A atual crise ambiental vem desafiando as escolas a refletirem e a trabalharem essa temática em seu cotidiano, trazendo novas demandas para a formação de educadores.

Mas, em que medida programas de formação como o do PEI-Inhotim contribuem para valorizar o trabalho de reflexão e experimentação em torno dessa temática nas escolas? Que projetos ou trabalhos na escola são potencializados a partir da visita ao Inhotim? Quais deles exploram os conceitos e espaços experimentados em Inhotim? Como o ambiente Inhotim se conecta ao contexto da escola e de seus alunos? Que saberes de educação ambiental trabalhados em Inhotim são estimulados em projetos da escola? Acreditamos que investigar essas questões enriquecerá o debate em torno das contribuições da formação de educadores, promovida em espaços não escolares, para as práticas de educação ambiental desenvolvidas nas escolas.

Museus e jardins botânicos mostram-se como possibilidade de articular espaços não formais com a formação docente (MARANDINO, 2008), mas é preciso aprofundar nossa compreensão acerca das práticas educativas desenvolvidas nesses espaços culturais. Existe um grande número de jardins botânicos no Brasil (85 jardins, sendo 34 destes na região Sudeste, segundo

a Rede Brasileira de Jardins Botânicos em 2015). Além disso, existem 3.000 museus brasileiros, representando 5% dos museus do mundo (FERNANDES, 2009) e 280 instituições museais cadastradas pela Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais (NASCIMENTO, 2010). Mas, de acordo com Nascimento (2010), pouco se sabe sobre seus processos educativos.

Nessa perspectiva, esperamos contribuir para a ampliação da discussão dos processos educativos em ambientes de educação não-formal e, em especial, da sua articulação com o Programa Escola Integrada que extrapola os muros da escola e utiliza de diversos territórios educativos. Pretendemos, assim, com essa pesquisa, ampliar o leque de estudos sobre os processos formativos que reinventam os lugares da cidade como territórios educativos, apontando seus condicionantes, progressos, limites e incoerências, como sugeriram Leite & Carvalho (2015).

O estudo proposto será também de grande valia para o Instituto Inhotim, ao analisar e refletir sobre os dados referentes aos sete anos de atendimento do Programa que se encontram em seus arquivos.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS QUE ORIENTAM A PESQUISA

A partir das reflexões sobre nosso objeto de pesquisa apresentado, buscamos apontar algumas possibilidades metodológicas para realização do estudo. Ao definir nosso problema de pesquisa relacionado à questão: “a educação ambiental, da forma como é realizada no Inhotim, se constitui em uma ferramenta para valorizar o trabalho de reflexão e experimentação em torno dessa temática nas escolas?” pretendemos seguir uma abordagem qualitativa e uma perspectiva hermenêutica para a investigação.

As pesquisas qualitativas podem ser caracterizadas pela realização do estudo em seu ambiente natural, “valorizando o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada”, como destacou Godoy (1995, p.62). Segundo este autor, “um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte” (GODOY, 1995, p.62) e o pesquisador é o principal instrumento de investigação, buscando descrever minuciosamente o fenômeno estudado em busca de uma compreensão ampla do que está sendo pesquisado. A reflexão trazida pelo autor nos remete à nossa situação nesta pesquisa, na qual estou inserida no ambiente e no projeto investigado.

Tosta & Rocha (2013), trazem uma reflexão interessante sobre a pesquisa qualitativa e sua relação com a quantitativa:

A metodologia, necessariamente qualitativa, e as fontes documentais para o estudo da vida cotidiana implicam afirmar que não se desprezam os dados quantitativos, pois tais dados servem para ampliar o entendimento e o uso sensato de procedimentos metodológicos qualitativos não descolados dos indicadores e datas relativos ao macro espaço e acontecimentos (TOSTA & ROCHA, 2013, p.138).

Através dessa reflexão promovida pelos autores, podemos ver que a pesquisa qualitativa e a quantitativa são metodologias importantes para a realização de estudos. Apesar de possuírem suas singularidades, podem ser utilizadas em conjunto, se complementando. Tosta & Rocha (2014) também apontam as contribuições do conhecimento antropológico para a compreensão do diálogo entre educação formal e a não formal, como é o caso desse estudo. Além da promoção do diálogo entre o ensino formal e o não formal, os autores destacam outra

contribuição da Antropologia: pensar a educação como “um fenômeno histórico e cultural mais amplo e complexo que aquele reservado ao espaço da escola” (TOSTA & ROCHA, 2014, p.7). Também Dauster (2014, p.132) afirma que “sob os prismas da literatura antropológica, o objeto de educação se reinventa”.

A perspectiva antropológica que buscamos nessa pesquisa está relacionada a “tentar descobrir para além do que está aparente num mundo de significados encobertos pelos estereótipos, pelos hábitos e pelas rotinas” (TOSTA & ROCHA, 2013, p.140). Para isso é necessário o olhar aberto para o “outro”, sujeitos envolvidos na pesquisa e à escuta atenta dos mesmos. Também é importante “repensar, reavaliar, reinterpretar nossas próprias experiências e representações, além de aprender com a diferença do “outro” (TOSTA & ROCHA, 2013, p.8).

Refletindo sobre os caminhos a serem trilhados para iniciar a pesquisa de campo em 2016, dentro dessa perspectiva, havíamos definido por começar o contato com os professores do Programa Escola Integrada desenvolvido pela prefeitura de BH no próprio Instituto Inhotim, durante os dias de visitação e formação dos educadores e alunos. Além disso, no final do ano de 2015, refletimos sobre a realização de observações em uma escola municipal da regional Venda Nova, uma das nove regionais de Belo Horizonte. No ano de 2016, o início do Programa no Inhotim estava previsto para o mês de fevereiro, pois o convênio já havia sido assinado, protocolado e publicado no diário oficial em janeiro do referido ano. Mas, mesmo aprovado, o Programa foi cancelado no dia anterior à data acordada para seu início.

Este cancelamento parece estar relacionado a um contexto mais amplo de cortes orçamentários do Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte. De acordo com uma reportagem veiculada no Jornal Hoje em Dia no dia 26 de fevereiro de 2016 (LOUISE, 2016), haverá corte de 30% nas vagas ofertadas pelo Programa Escola Integrada de BH neste ano, segundo uma fonte que preferiu não se identificar. O corte significa a diminuição de 21.000 vagas para alunos e conseqüentemente a diminuição do quadro de monitores que trabalham no Programa. O jornal entrou em contato com a equipe da Secretaria Municipal de Educação que alegou que acontecerão readequações no Programa, mas que não chegarão a 30%. A Secretaria adiantou que poderão ocorrer rescisões de contratos de alugueis de imóveis onde as ações do Programa acontecem, mas que demissões ainda não estavam previstas.

Diante desse novo cenário de incertezas quanto à continuidade do Programa Escola Integrada no Inhotim e de constantes adiamentos, optamos por mudar a metodologia para atingir os objetivos propostos na pesquisa. Dessa forma, decidimos iniciar o trabalho pela análise de documentos (contemplando materiais de diferentes naturezas) referentes ao Programa no Inhotim, desde sua implantação no Instituto (de 2008 a 2014²). A decisão foi pautada devido à grande riqueza de dados disponíveis nos documentos referentes ao Programa Escola Integrada no Inhotim. O objetivo dessa etapa foi partir de materiais e documentos já existentes, para analisar dados, sistematizar informações já disponibilizadas sobre o Programa no Inhotim e também identificar experiências bem-sucedidas e sujeitos (educadores) relacionados ao nosso objeto de estudo, com o intuito de redirecionar a pesquisa de campo.

A pesquisa documental possui o documento como objeto de investigação. De acordo com Sá-Silva *et al.* (2009), o significado da palavra documento vai muito mais além do que textos escritos e impressos. Fotografias, vídeos, slides, etc. também estão inseridos. A análise de documentos traz fontes de informações, indicações e esclarecimentos que auxiliam o pesquisador na investigação do seu objeto de pesquisa (FIGUEIREDO, 2007). Cellard (2009, p.295) frisa que os documentos são fontes de informação valiosas e que “permanecem como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”. Entendemos a palavra “documento”, como Chizzotti:

[...] qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixada por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação, etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposição, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritos em suporte material (2000, p.109).

De acordo com este autor, a pesquisa documental pode anteceder ou ser feita em conjunto com a pesquisa de campo. Pode ser importante em estudos que buscam mostrar a situação presente de um determinado contexto ou para delinear a evolução histórica de um problema (BOTON, *et al.*, 2010).

Durante o procedimento inicial de organização dos documentos do PEI-Inhotim, no qual nos deparamos com um grande e rico volume de dados, realizamos uma sistematização dos mesmos

² Em 2015 e 2016 foram enviadas propostas de plano de trabalho para a Secretaria Municipal de Educação, mas o convênio para atendimento não foi executado.

através da criação de cinco tabelas (ANEXO 1): Plano de Trabalho PBH e Inhotim; Modelos das avaliações de educadores PBH e educadores Inhotim; Projetos escolas – Módulo III; Relatórios de atendimento do Programa e Tabulações (números de atendimento). Para atingir os objetivos propostos na pesquisa, optamos por nos deter mais nos dois últimos documentos: “Projetos escolas - Módulo III” e “Relatórios de atendimento do Programa”.

No processo inicial de análise desses documentos, em especial, dos relatórios de atendimento do Programa referentes aos Módulos III, destacaram-se experiências de sucesso envolvendo três escolas, que utilizaram conteúdos trabalhados na formação do Programa Escola Integrada Inhotim para a realização de projetos ambientais. O Módulo III, também denominado *Proposições no Inhotim (ou na escola)*, é uma das etapas do Programa que consiste na possibilidade de retorno ao Inhotim para aqueles que participaram dos Módulos I e II. Nessa etapa, as escolas apresentam uma proposta de ação e o Inhotim se transforma em um espaço aberto para a apropriação dessas comunidades. As proposições também podem ocorrer na escola.

Nessa etapa, destacaram-se na análise experiências desenvolvidas nas seguintes escolas:

- Escola Municipal Ana Alves Teixeira (localizada no bairro Cardoso, Regional Barreiro);
- Escola Municipal Edson Pisani (localizada no aglomerado da Serra, Regional Centro Sul);
- Escola Municipal Benjamin Jacob (localizada no bairro Sion, Regional Centro Sul).

Na Escola Municipal Ana Alves Teixeira, os educadores propuseram, no ano de 2011, um projeto que foi desenvolvido na escola e no Inhotim, no qual a literatura fantástica e a educação ambiental se fizeram presentes em um processo de criação que eles denominaram como “As Comitivas de Ana Alves nas Terras de Inhotim”. De acordo com a documentação (ANEXO 1, TABELA 3, DOCUMENTO 027, 2011), a proposta envolveu toda a comunidade escolar e o entorno numa ação que propôs o retorno dos alunos ao Instituto representando duas comitivas que, ao longo de um novo trajeto redesenhado a partir da primeira visitação da escola ao Inhotim, colheram informações e criaram uma estória sobre a história da região de Inhotim que

se assemelha a história de crescimento do bairro em que se localiza a escola (mineração, recuperação de um espaço através da constituição de outro, etc.).

Já os educadores da Escola Municipal Edson Pisani realizaram, também em 2011, um projeto (ANEXO 1, TABELA 3, DOCUMENTO 034, 2011) de implantação de uma horta vertical de hortaliças e plantas medicinais (especificamente utilizadas em chás) com fins educativos e para consumo dos alunos e educadores. O projeto envolveu o resgate da cultura dos chás medicinais muito utilizados pelos moradores antigos da comunidade escolar e o cultivo de hortaliças de uso em temperos caseiros para serem utilizados na culinária da cantina da escola. A formação realizada no Inhotim foi base para as atividades.

A Escola Municipal Benjamin Jacob, em visita ao Instituto Inhotim em agosto de 2013, se sobressaiu no depoimento (ANEXO 1, TABELA 3, ENVIADO POR E-MAIL, 2013) deixado pelo monitor de educação ambiental, Douglas Gonçalves, da referida escola: “o acervo de arte e botânica trouxe para alunos e professores inspirações jamais desenvolvidas na escola”. Com essas inspirações os educadores desenvolveram um projeto relacionando ao ambiente e arte na escola. Foi realizado um Desfile Ecológico no ambiente escolar utilizando conteúdo trabalhado na formação do PEI-Inhotim. O acervo do Inhotim inspirou a confecção, por educadores e alunos, das roupas para o Desfile, reutilizando materiais que seriam descartados. Além disso, durante as oficinas de meio ambiente, realizadas na escola, as questões ambientais relacionadas a geração de lixo foram discutidas.

Esses três projetos mostraram que era possível buscar compreender como essas escolas e esses educadores hoje, após alguns anos da experiência de formação do PEI-Inhotim, trabalhavam a educação ambiental e quais eram as suas reflexões e experimentações sobre o tema. Assim, após a pesquisa documental, fizemos imersão no campo para contatar essas escolas e educadores. Em contato telefônico realizado no mês de abril de 2016, as escolas municipais Ana Alves Teixeira e Edson Pisani informaram que os educadores que participaram da formação no Inhotim e desenvolveram os projetos, não fazem mais parte do quadro de funcionários da escola e que, além disso, estão sem monitores de meio ambiente. Já a Escola Municipal Benjamin Jacob, relatou que a professora coordenadora do Escola Integrada (EI) que participou do PEI-Inhotim é a atual diretora da escola, além de terem no quadro de funcionários uma monitora de meio ambiente que está na escola desde junho de 2015.

Assim, para aprofundar o estudo em uma escola que participou do PEI-Inhotim, decidimos entrar em contato com a diretora da Escola Municipal Benjamin Jacob. Foi solicitada autorização para a diretora Cláudia Gomes, da referida escola, para visitar o espaço com o intuito de conhecer as atividades das oficinas de meio ambiente atualmente realizadas e analisar as reverberações do PEI-Inhotim. A mesma autorizou a pesquisa, com observação participante das oficinas e realização de entrevista narrativa, processo que se iniciou em maio de 2016.

De acordo com Minayo (2000, p.54), podemos conceber o campo de pesquisa “como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço”. Nessa perspectiva, o trabalho de campo é uma maneira de investigar nosso objeto. É uma possibilidade de nos aproximarmos ao que almejamos pesquisar e conhecer e de construir um conhecimento tendo como ponto de partida a realidade do campo (NETO, 2002).

Como afirmou Malinowski (1976), há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio das representações veiculadas pelo sujeito, mas devem ser observados em sua plena realidade. Para contemplar tais fenômenos, realizaremos também observação participante, que, segundo Flick (2009), é a forma de observação mais comumente utilizada na pesquisa qualitativa. Malinowski introduziu o método de observação participante, que o mesmo definiu como a vivência íntima e prolongada do pesquisador com seus pesquisados, a partir de uma perspectiva do olhar desde dentro (SILVA, 2006). Consideramos a observação participante necessária para conhecer de perto os sujeitos da nossa pesquisa, enxergar suas percepções, e perceber o significado e sentido que eles atribuem às suas experiências em atividades e práticas. Assim,

Os atos de olhar e de ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar – isto é, peculiar à antropologia -, por meio da qual o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro de dentro, em sua verdadeira interioridade. Ao tentar penetrar em formas de vida que lhe são estranhas, a vivência que delas passa a ter cumpre uma função estratégica no ato de elaboração do texto, uma vez que essa vivência – só assegurada pela observação participante, estando lá (OLIVEIRA, 2006, p.34).

Consideramos a observação participante necessária para conhecer de perto os sujeitos da nossa pesquisa, enxergar suas percepções, e perceber o significado e sentido que eles atribuem às suas experiências em atividades e práticas.

De acordo com Oliveira (2005), as observações procuram buscar os fundamentos na análise do meio onde vivem os atores sociais que se deseja conhecer através da pesquisa, pois em pesquisas qualitativas, os dados não podem ser considerados como simples fatos isolados, é necessário observa-los e relaciona-los ao contexto em suas múltiplas relações. Na observação participante, “o pesquisador interage com o contexto dos sujeitos pesquisados estabelecendo uma relação direta, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo” (OLIVEIRA, 2005, p.81).

Deste modo, o observador faz parte da observação. É muito importante obter uma perspectiva interna sobre o campo estudado e ao mesmo tempo estranhar o universo estudado. “Apenas ao atingir essa sistematização, será possível ao pesquisador perceber o particular naquilo que for cotidiano e rotineiro no campo” (FLICK, 2009, p.210).

Amorim (2004) nos alerta que a imersão em um cotidiano pode nos cegar devido exatamente à familiaridade, sendo necessário um distanciamento crítico que provoque interrogações, perplexidades e suspensão de evidências. Há necessidade de estranhar a realidade com a qual estamos profundamente familiarizados, no esforço de transformar o familiar em exótico (OLIVEIRA, 2013). E esse exercício de, ao mesmo tempo, estranhar o familiar e familiarizar com o estranho - é um grande desafio.

A delimitação do tempo de observação foi determinada pela disponibilidade da escola. Pois, de acordo com Tosta & Rocha (2013, p.138), “o tempo no cotidiano não é, necessariamente, o tempo administrado e controlado pelos nossos recursos e desejos”. Sarmiento (2011, p.156) também relata que o tempo da observação deve “ser compatível com os seus pressupostos teóricos e conceituais e adequados à temporalidade institucional dos contextos escolares”.

Após a visita inicial, iniciamos a observação participante das oficinas de meio ambiente realizadas na escola, com a monitora Letícia Eleutério. No mês de junho de 2016, acompanhamos três oficinas de meio ambiente, realizadas no Laboratório de Informática da escola, no período da tarde, entre os horários de 13h às 14h15 e de 14h15 às 15h30. Os alunos participantes das oficinas pertenciam ao 5º e 6º ano e cada turma de oficina era formada por aproximadamente 16 alunos.

Para o trabalho rigoroso, claro e preciso de recolha de dados e interpretação das evidências empíricas realizamos registros fotográficos, áudios, anotações em diário de campo e expansão das notas de campo logo após as observações para permitir uma análise consistente das observações. De acordo com Tura (2003, p.188), “o observador tem como principal auxiliar o seu diário de campo, no qual anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades”.

Para obter informações sobre crenças, expectativas, situações vivenciadas e complementar a análise documental e a observação participante, realizamos entrevistas narrativas com dois educadores que participaram do PEI-Inhotim em 2013, representando a Escola Municipal Benjamin Jacob. A professora comunitária Cláudia Gomes³, atualmente é a diretora da referida escola e possui experiências em projetos relacionados ao interesse da pesquisa e Douglas Gonçalves⁴, na época era o monitor que deixou o depoimento sobre sua experiência de formação que chamou nossa atenção na fase de análise de documentos. Mesmo não trabalhando mais nessa escola, ele guarda a memória dos processos desencadeados pela formação que recebeu no PEI-Inhotim. De acordo com Nunes & Araújo (2015, p.7), “a capacidade de criar modos de pensar o que é vivido pelo docente exige-nos a escuta mais sensível, que vai o mais fundo que pode nas narrativas”.

A entrevista permite investigar temáticas complexas que não poderiam ser tratadas adequadamente através de outros métodos, pois é interativa e permite explorar em profundidade, como ressaltou Alves-Mazzotti (2000). Assim, a entrevista permite a coleta de informações subjetivas, como, por exemplo, relacionadas às crenças, atitudes e valores do sujeito entrevistado. Nesse sentido, Larrosa (2004) aponta que a experiência só pode ser interpretada narrativamente, daí a importância de metodologias que permitam àqueles que viveram experiências significativas expressarem seus saberes em forma de histórias, como é a proposta da entrevista narrativa.

Teixeira & Pádua (2006) afirmam que a entrevista narrativa é iniciada com a utilização de uma pergunta gerativa de narrativa e o segredo desta metodologia está na elaboração de uma boa

³ A professora Cláudia possui graduação em Normal Superior pela Faculdade Metodista Granbery. O professor comunitário é responsável pela “constituição de coletivos escolares, coordena o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar” (BRASIL, 2013, p.14).

⁴ O ex monitor Douglas possui bacharelado em Ciências Biológicas pela Faculdade Pitágoras.

questão gerativa, capaz de provocar uma narração do sujeito pesquisado em torno do tema central da pesquisa. Para isso, a pergunta gerativa de narrativa deve ser cuidadosamente formulada, de modo a apontar claramente o foco desejado da narração e provocar como resposta uma narrativa, ou seja, uma história, como um início, um desenrolar e um final.

É fundamental certificar-se de que a questão gerativa seja realmente uma questão narrativa (FLICK, 2009). Algumas questões podem nortear a reflexão sobre as narrativas:

Mas de que é feita a narrativa? Qual sua matéria prima ou de que ela se nutre? A narrativa se nutre da memória para narrar o que aconteceu em torno de determinada experiência, ou melhor, ela (re) constitui e (re) compõe uma experiência, cuja lógica é tecida no modo do (a) narrador (a) transitar entre os eventos e imagens mais e menos significativos, que no todo constroem o enredo e o sentido da história, podendo cativar e encantar o/a ouvinte (TEIXEIRA & PÁDUA, 2006, p.3).

As narrativas de educadores têm sido muito utilizadas pelos programas de formação docente para identificar suas práticas, representações e a realidade dos mesmos (NUNES & CORRÊA, 2014). Souza frisa também o uso de narrativas nas pesquisas que envolvem os docentes:

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, sejam na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores (SOUZA, 2006, p.22).

Escolhemos a entrevista, pois a consideramos uma ferramenta de pesquisa extremamente necessária porque permite a interação entre nós pesquisadoras e o (a) entrevistado (a), gerando descrições detalhadas sobre o nosso objeto de estudo. De acordo com Alves-Mazzotti (2000) a entrevista pode ser a técnica central de coleta de dados, ou pode ser integrante da observação participante, que é o que pretendemos.

A entrevista com o monitor Douglas foi realizada em julho de 2016 e com a diretora Cláudia em novembro de 2016 e foram guiadas pela seguinte pergunta gerativa de narrativa: eu gostaria que você nos contasse como o Programa Escola Integrada Inhotim contribuiu para reflexões e experimentações sobre a questão ambiental na Escola Benjamin Jacob, começando por suas lembranças mais marcantes da formação em Inhotim, depois comentando sobre as ações desenvolvidas na escola após a formação até chegar na situação atual do Programa nessa escola.

As entrevistas foram gravadas e transcritas manualmente pela pesquisadora. Foram estabelecidas categorias analíticas através da leitura e releituras das transcrições para orientar as análises. De acordo com Moraes (1999), as categorias de análise são, basicamente, um conjunto de critérios (temáticos ou não), de acordo com os quais os dados são analisados. Estes critérios são importantes, para que o pesquisador direcione seu olhar para as informações que são verdadeiramente importantes em seu conjunto de dados. Caso contrário, a análise se torna pouco sistemática e, por conseguinte, superficial, o que é sem dúvida indesejável para qualquer pesquisa. Pode-se perceber, portanto, que a elaboração das categorias de análise é, por definição, um processo essencialmente criativo, que exige um mínimo de afinidade do pesquisador com a temática (MORAES, 1999).

O planejamento das categorias de análise a serem empregadas em um conjunto de dados pode ser feito de duas formas: a primeira se baseia nas contribuições da teoria, de estudos de casos e das experiências anteriores do pesquisador. Com base nesses *insights*, o pesquisador propõe uma série de critérios segundo os quais a leitura dos dados será feita, e procede com a análise (MORAES, 1999). A segunda possibilidade é baseada no que os próprios dados informam, como se as próprias informações fundamentassem a criação de categorias. Moraes (1999) nos ensina que o ideal é que estas duas formas se harmonizem, de maneira que a categorização fique mais completa e os dados sejam melhor aproveitados.

A fim de situar nosso problema de pesquisa no campo que se localiza no cruzamento da educação ambiental, da formação de educadores e do Programa Escola Integrada, fizemos uma revisão da literatura que deu origem ao referencial teórico aqui apresentado. Para isso, analisamos as referidas produções acadêmicas (artigos, livros e materiais disponíveis na internet) relativas às temáticas acima, pois, como afirma Neto (2002, p.53), “a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse”.

Os dados obtidos por meio dos documentos do PEI-Inhotim, da observação participante e das entrevistas narrativas foram analisados em uma perspectiva antropológica que provoca um olhar aberto para o outro. Oliveira ressalta a importância das atividades cotidianas de "olhar, ouvir e escrever", para o pesquisador que, de posse das observações organizadas, coletadas em campo, comece a produzir o texto, ou seja, a produzir conhecimento:

Pelo menos minha experiência indica que o ato de escrever e o de pensar são de tal forma solidários entre si que, juntos, formam praticamente um mesmo ato cognitivo. Isso significa que nesse caso o texto não espera que o seu autor tenha primeiro todas as respostas para, só então, pode ser iniciado. Entendo que ocorra na elaboração de uma boa narrativa que o pesquisador, de posse de suas observações devidamente organizadas, já inicie o processo de textualização, uma vez que esta não é apenas uma forma escrita de simples exposição (uma vez que há também a forma oral), porém é a produção do texto também produção de conhecimento. Não obstante, sendo o ato de escrever um ato igualmente cognitivo, esse ato tende a ser repetido quantas vezes for necessário: portanto, ele é escrito e reescrito repetidamente, não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista formal, mas também para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos (OLIVEIRA, 2006, p.21).

Utilizamos também para o tratamento dos dados a perspectiva hermenêutica como um caminho do pensamento e de autorreflexão (MINAYO, 2000), que nos permite “dar conta de uma interpretação aproximada da realidade” (TOSTA, 2014, p.87). Para isso, é necessário todo um trabalho de interpretação que resulta da interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O processo hermenêutico é resultado da construção dialógica e permanentemente compreensiva das interpretações e atos dos sujeitos envolvidos na pesquisa (SARMENTO, 2011). De acordo com Minayo (2000, p.223), “a hermenêutica traz para o primeiro plano, no tratamento de dados, as condições cotidianas da vida e promove o esclarecimento sobre as estruturas profundas desse mundo do dia-a-dia”. Assim é necessário que o pesquisador entenda que a sua subjetividade, durante a interpretação dos dados, reflete nos resultados encontrados (RUZA, *et al.*, 2013).

Na análise buscamos por indícios e sinais relacionados ao nosso objeto de estudo, através do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989, p.152), “que busca a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente”. Assim, buscamos encontrar indícios das reverberações do PEI-Inhotim nos depoimentos dos educadores presentes nos documentos e nas entrevistas com um olhar atento aos detalhes, particularidades, gestos e da fala dos educadores.

O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado (ANEXO 2) além de autorizado pelo Comitê de Ética do Instituto Inhotim (ANEXO 3). Em anexo também disponibilizamos a folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos assinada pela Universidade do Estado de Minas Gerais (ANEXO 4), o termo de aceite da escola envolvida

em nossa pesquisa (ANEXO 5) e os Termos Livre e Esclarecido assinados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa autorizando a identificação dos mesmos (ANEXO 6).

2 INTERLOCUÇÕES: O INSTITUTO INHOTIM E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

Neste capítulo, descreveremos o Instituto Inhotim e seus acervos artístico, botânico e histórico-cultural, tendo como ponto de partida o conceito de paisagem cultural. Nesse espaço singular de arte e natureza, onde acontecem a formação do Programa Escola Integrada Inhotim, os acervos são utilizados como ferramenta para ações educativas. No depoimento deixado pelo monitor Douglas Gonçalves, referente a formação de 2013, ele relata que “o acervo de arte e botânica trouxe para os educadores inspirações jamais desenvolvidas na escola” (ANEXO 1, TABELA 3, ENVIADO POR E-MAIL, 2013).

Assim, percebemos que a riqueza dos acervos é um dos fatores que influencia a formação e então vamos debruçar sobre as características dessa riqueza ambiental para entender o potencial dos acervos como ponto de partida para trabalhar a questão educacional durante a formação do PEI-Inhotim. Em nossa pesquisa, entendemos os acervos artístico, botânico e histórico-cultural e as relações dos sujeitos com esses acervos como uma paisagem cultural, considerando não só os elementos naturais que a compõem, mas também as implicações geradas a partir das ações humanas sobre ela. Concordamos com Sauer (1998, p.59) que “a paisagem cultural é modelada a partir de uma paisagem natural por um grupo cultural. A cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural o resultado”.

Pensando dessa forma, a paisagem cultural encontra-se totalmente relacionada à educação ambiental, na medida em que a demanda por esta emerge das modificações da paisagem, em um processo constante de extensa exploração dos recursos naturais, que teve como marco o ano de 1760 - Revolução Industrial (MAGNOLI, 2006). Daí em diante as questões relacionadas ao ambiente e à preservação ambiental tornaram-se mais evidentes e hoje ganham cada vez maior destaque nas discussões por parte dos governos, instituições, escolas, museus, jardins botânicos e pessoas em seu dia a dia. Nessa perspectiva, o conceito de paisagem cultural abriu novas possibilidades de trabalhar essa temática ambiental nos museus e o Museu e Jardim Botânico Inhotim, em especial, nos apresenta ricas oportunidades de trabalhar conjuntamente a cultura e a natureza, tornando esse conceito particularmente fecundo.

Após a descrição da paisagem cultural do Inhotim, descreveremos o funcionamento do Programa Escola Integrada Inhotim, seus cinco Módulos e abordaremos a questão do histórico da educação integral no Brasil. Em seguida, apresentaremos a proposta pedagógica do PEI-Inhotim.

2.1 A riqueza do acervo artístico e botânico: a paisagem cultural do Instituto Inhotim

“A paisagem não existe fora de nós, que também não existimos fora de nossa paisagem (BERQUE et al., 1994, p.27) ”.

Para entender a paisagem cultural do Instituto Inhotim, consideramos pertinente iniciar a reflexão sobre o conceito de patrimônio, visto que hoje em dia a paisagem cultural é considerada um bem patrimonial. O conceito de patrimônio nasceu das revoluções ocorridas na Europa durante a segunda metade do século XVIII e com o passar dos anos foi se transformando e se tornando mais abrangente (RODRIGUES, 2015). Segundo Rodrigues:

A palavra patrimônio vem do latim *patrimonium* e, antes do século XVIII, ela era utilizada para referenciar todas as coisas de pertencimento do pai de família; ou seja, abarcava não somente objetos, mas também pessoas a ele subjugadas, como a mulher e sua prole. A ideia de patrimônio estava atrelada ao direito de propriedade de uma sociedade aristocrática, entretanto um novo uso do patrimônio surgiria como categoria (RODRIGUES, 2015, p.49 *apud* FUNARI & PELEGRINI, 2009).

Assim, ao longo do tempo, o conceito de patrimônio vem se ampliando. Baseada nas reflexões de Lima (2012, p.32), no contexto da museologia, atualmente o patrimônio pode ser identificado como sendo o “conjunto de bens simbólicos, relacionado à ambiência cultural e agregado ao complexo natural, espaço-mundo coletivo dos mais diferentes grupos e coisas”. Representa um contexto para interseções museológicas constituído nas relações existentes entre teoria e prática. Já para a Unesco, conforme citado por Castelano & Lessa (2016, p.8), o patrimônio é o “legado que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às futuras gerações”. Como podemos perceber o conceito de patrimônio é amplo, abrangente e discutido em vários âmbitos, inclusive em sua dimensão cultural.

A dimensão cultural do patrimônio foi introduzida no século XX no Brasil. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, estendeu o conhecimento de patrimônio cultural

ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial e também ao fundar outras maneiras de preservação (BRASIL, 2015a). Os Bens Culturais de Natureza Imaterial estão relacionados às práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer, celebrações, formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas, e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas).

O patrimônio material, protegido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (BRASIL, 2015a), é composto por um conjunto de bens culturais classificados segundo sua natureza nos quatro Livros do Tombo: arqueológico, paisagístico e etnográfico, histórico, belas artes e das artes aplicadas. Estes estão divididos em coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos. Os bens culturais materiais tombados podem ser acessados por meio do Arquivo Noronha Santos ou pelo Arquivo Central do IPHAN.

No sentido da abrangência do termo patrimônio, pode-se citar a inclusão da paisagem cultural como bem patrimonial que extrapola o velho distanciamento entre patrimônio material e imaterial, assim como entre os aspectos natural e cultural (RODRIGUES, 2015). Dessa forma, o conceito de paisagem cultural, desenvolvido pela Unesco em 1990, nos abre a perspectiva de trazer para os museus a discussão sobre o ambiente, entendido nesse sentido amplo que envolve as relações entre a natureza e a cultura, e ações de educação e de sensibilização ambiental.

Diante da atual crise socioambiental e dos desequilíbrios ambientais que comprometem a nossa qualidade de vida, a educação ambiental vem se destacando como ferramenta fundamental para rever a nossa relação predatória e utilitarista com a natureza. De maneira geral, entende-se a educação ambiental “como um processo educativo capaz de transformar e despertar a sociedade para um compromisso individual e coletivo com o meio ambiente” (DENTZ, 2011, p.1), que pode acontecer em todos os espaços de aprendizagem, dialogando com diversos lugares de produção do conhecimento e conectando práticas cotidianas (REIGOTA, 2007).

Assim, com o início das discussões sobre o desenvolvimento sustentável, a paisagem foi vista de uma nova forma, buscando incentivar uma relação mais harmoniosa entre o homem e o ambiente (RODRIGUES, 2015). Castriota discorre sobre a importância do surgimento da categorial paisagem cultural:

Lança [-se] definitivamente a nova categoria de “paisagem cultural” apenas por ocasião da 16ª sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, realizado em Santa Fé, Novo México, em 1992, depois de anos de discussão sobre a essência das paisagens culturais. Com isso, a Convenção vai ser o primeiro instrumento legal internacional a reconhecer e proteger tal tipo complexo de patrimônio – focada na interação entre natureza e cultura e, ao mesmo tempo, ligado também intimamente às maneiras tradicionais de viver (CASTRIOTA, 2013, p.1).

Segundo Júnior (2005, p.57) “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”. Castriota também destaca o conceito de paisagem cultural definido pela Unesco através das Diretrizes Operacionais para a Implantação da Convenção do Patrimônio Mundial em 1999:

Paisagens culturais representam o trabalho combinado da natureza e do homem designado no Artigo I da Convenção. Elas são ilustrativas da evolução da sociedade e dos assentamentos humanos ao longo do tempo, sob a influência das determinantes físicas e/ou oportunidades apresentadas por seu ambiente natural e das sucessivas forças sociais, econômicas e culturais, tanto internas, quanto externas. Elas deveriam ser selecionadas com base tanto em seu extraordinário valor universal e sua representatividade em termos de região geocultural claramente definida, quanto por sua capacidade de ilustrar os elementos culturais essenciais e distintos daquelas regiões (CASTRIOTA, 2013, p.2).

No Brasil, as repercussões foram positivas acerca da criação do termo paisagem cultural pela Unesco. Assim, o Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA, na portaria que estabelece a chancela da paisagem cultural brasileira, definiu o termo como sendo “uma porção peculiar de determinado território, representativa do processo de interação do homem com o meio natural, à qual a vida e a ciência humana imprimiram marcas ou atribuíram valores” (IEPHA, 2009, p.13).

Dessa forma, de acordo com Júnior (2005, p.57, *apud* SANTOS, 2002, p.103) “a paisagem pode ser entendida como mais do que um espaço observado, trata-se de espaço vivenciado, da sensibilidade das pessoas com seu entorno e, portanto, ela é instável e dinâmica e dessa forma, processual”. É nesse contexto de espaço vivenciado que estimula a sensibilidade que trazemos à tona a discussão sobre a paisagem do Museu e Jardim Botânico Inhotim.

A paisagem cultural do Inhotim (FOTO 1) pode ser caracterizada pelos seus jardins paisagísticos, suas matas circundantes em contraste à sua localização, em Brumadinho, Minas

Gerais, uma cidade que faz parte do Quadrilátero Ferrífero, marcada pela mineração (INHOTIM, 2015). Em alguns caminhos do Parque é possível visualizar algumas espécies de eucaliptos (que eram utilizadas para a recuperação de áreas degradadas) da época em que a área passou por atividade minerária.



FOTO 1 – Instituto Inhotim
Foto: Raphaelly Sandrine.

O Inhotim começou a ser concebido na década de 1980 pelo empresário mineiro Bernardo Paz. O espaço onde atualmente está localizado o Instituto era um vilarejo, uma área com muitas fazendas, chamado de vila Inhotim. De acordo com Souza:

Recente na vida e na memória dos brumadinhenses o Inhotim ainda causa grande impacto e até uma certa estranheza na vida dos moradores que a apenas alguns anos atrás viviam em uma cidade com traços típicos do interior de Minas Gerais, passam a ver a transformação de uma paisagem tradicional com poucas casas, igreja, escola em uma paisagem cultural de notoriedade internacional (2016, p.3).

Assim, a paisagem e o espaço se transformaram (e continuam se transformando) com o tempo, de uma propriedade particular, para um Instituto, aberto ao público desde 2006. Essa transformação trouxe pontos positivos e negativos. Alguns autores refletem sobre essa rápida transformação do espaço em Museu:

Embora o Instituto Inhotim leve em si o nome do antigo povoado brumadinhense de Inhotim, em nada ele remonta a essa história anterior à sua criação, pois o processo de destituição da comunidade, ocasionado com a diáspora de seus moradores, levou

ao apagamento não apenas, físico, mas de herança cultural e das memórias existentes no local (SOUZA, 2016, p.1).

Para resgatar as memórias existentes no local, o Instituto desenvolve um projeto, que está em andamento, denominado Centro Inhotim de Memória e Patrimônio (CIMP). O CIMP pretende se consolidar como um local de exposição, pertencimento e acolhimento da comunidade dentro do Inhotim. Isto responde a uma demanda real da comunidade em relação ao Instituto e seu papel na cidade, uma vez que expõe as conexões históricas entre o território (espaço físico e os sujeitos) e o Inhotim (INHOTIM, 2015). A instituição também é considerada uma das três maiores empresas empregadoras de Brumadinho. A maior parte dos funcionários do Instituto são de Brumadinho.

O Instituto Inhotim está localizado em uma área de transição entre a mata atlântica e cerrado (os dois biomas brasileiros considerados *hotspots*⁵, devido ao elevado número de espécies endêmicas e à devastação já sofrida). Dessa forma, o Inhotim possui uma rica diversidade de habitats e, conseqüentemente, uma rica diversidade biológica (INHOTIM, 2011). Em 140 hectares de visitação estão dispostos o acervo de arte contemporânea e o acervo botânico. De acordo com o Instituto (INHOTIM, 2016, p.1), neste espaço “o espectador é convidado a percorrer jardins, paisagens de florestas e ambientes rurais, perdendo-se entre lagos, trilhas, montanhas e vales, estabelecendo uma vivência ativa do espaço”.

O acervo artístico é caracterizado por pavilhões e galerias com obras de arte e esculturas expostas ao ar livre, sendo obras produzidas por artistas de diferentes partes do mundo (INHOTIM, 2016). São 23 galerias e 22 obras ao ar livre espalhadas pelos jardins, formados a partir da coleção do Jardim Botânico Inhotim. De acordo com Inhotim (INHOTIM, 2014, p.9) “o diálogo entre arte e natureza é uma característica marcante em Inhotim. Há vários caminhos a serem percorridos e o modo de caminhar se torna uma ferramenta importante para descobrir as camadas de história desse lugar”.

A área de visitação do Parque é uma construção paisagística. O colecionismo, a beleza estética, o exótico, o raro, o curioso são premissas e preocupações das curadorias de arte e botânica do

⁵ *Hotspots* são áreas ricas em biodiversidade, principalmente em espécies endêmicas (aquelas que são consideradas típicas de uma determinada região, sem serem encontradas em qualquer outra) e que possuem um alto grau de degradação ambiental (OLIVEIRA *et al.*, 2008, p.101).

Instituto para permitir a fruição dos visitantes que passam pelo Parque (INHOTIM, 2014). Esses aspectos, assim como as ações museológicas – aquisição, conservação e exposição de acervo de arte contemporânea são destacados como papéis das curadorias do Instituto:

A curadoria botânica organiza o crescimento do acervo do Jardim Botânico Inhotim (JBI), tanto em relação à conservação das espécies e à disposição do acervo existente quanto à definição estratégica das diretrizes para novas aquisições de espécies. De forma articulada com a curadoria de arte, arquitetos e área técnica, a curadoria botânica participa ativamente dos projetos de instalação de novas obras a céu aberto, galerias e pavilhões, definindo o projeto botânico e paisagístico do entorno do acervo artístico. A integração dessas áreas garante uma relação absolutamente harmônica entre a natureza e a arte contemporânea (FARIA, 2016, p.97, *apud* INHOTIM, 2014).

Como exemplo de uma relação marcante entre arte e natureza podemos citar a galeria da artista Cláudia Andujar (FOTO 2). A mesma foi a última a ser construída, em novembro de 2015. O pavilhão é o segundo maior do Inhotim, com 1.600 m² e conta mais de 400 fotografias realizadas pela artista entre 1970 e 2010 na Amazônia brasileira e com os índios Yanomami (INHOTIM, 2015). Andujar comenta:

Ter esse pavilhão em Inhotim significa entrar para a eternidade com meu trabalho dos Yanomami. É importante que pessoas de qualquer parte do mundo, dos lugares mais remotos, conheçam os Yanomami. Saibam que eles são seres humanos, que fazem parte do mundo e que têm de ter acesso a sua cultura para sobreviver” (INHOTIM, 2015, p.1).



FOTO 2 – Galeria da Cláudia Andujar
Foto: Arquivo Instituto Inhotim.

Assim, Inhotim se caracteriza por ser um espaço em constante transformação e um destacado Museu de Arte Contemporânea e Jardim Botânico. O acervo botânico é composto por aproximadamente 4.500 espécies e variedades dispostas paisagisticamente, representando 181

famílias botânicas, 953 gêneros, incluindo espécies ameaçadas de extinção (INHOTIM, 2016). Entre as famílias botânicas de destaque pode-se citar: Arecaceae (palmeiras), Araceae (antúrios, copos de leite e imbés) e Orchidaceae (orquídeas).

No jardim, 30 espécies botânicas, consideradas “destaques botânicos”, são plaqueadas com o intuito de divulgar as informações científicas e curiosidades das mesmas. Para a escolha, foram levados em consideração o *status* de conservação da espécie, raridade, interesse dos visitantes, estética e potencial educativo (INHOTIM, 2016). Essas placas possuem o nome científico, a origem, o estado de conservação e a distribuição geográfica dos destaques. Como exemplos dos destaques botânicos podemos citar: tamboril (FOTO 3), pau-brasil, palmeira azul, jequitibá, corifa e palmeira-juçara.



FOTO 3 – Árvore tamboril
Foto: Sérgio Mendonça.

No Parque existem sete jardins temáticos: Jardim de Todos os Sentidos, Jardim Desértico, Jardim de Transição, Vandário, Jardim Veredas, Jardim Pictórico e Largo das Orquídeas. Este último jardim foi inaugurado em junho de 2016, através da doação de 17 mil orquídeas da espécie *Cattleya walkeriana* pela empresa Orchid Brazil. As espécies são de qualidade diferenciada e foram distribuídas em 48 palmeiras nativas e exóticas do jardim. A espécie é

nativa do bioma cerrado. Por ser uma espécie de característica ornamental, possui um grande valor econômico e é sujeita à exploração.

Parte do acervo está disposta paisagisticamente, compondo os jardins do Inhotim, e outra parte encontra-se mantida em estufas climatizadas localizadas no Viveiro Educador (INHOTIM, 2016). Para além da área de visitação, o Inhotim também possui uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) com 249,36 hectares (FIG. 1). Para utilização sustentável da RPPN a instituição está elaborando um Plano de Manejo da reserva, para que seja possível o desenvolvimento de atividades de educação ambiental no local.

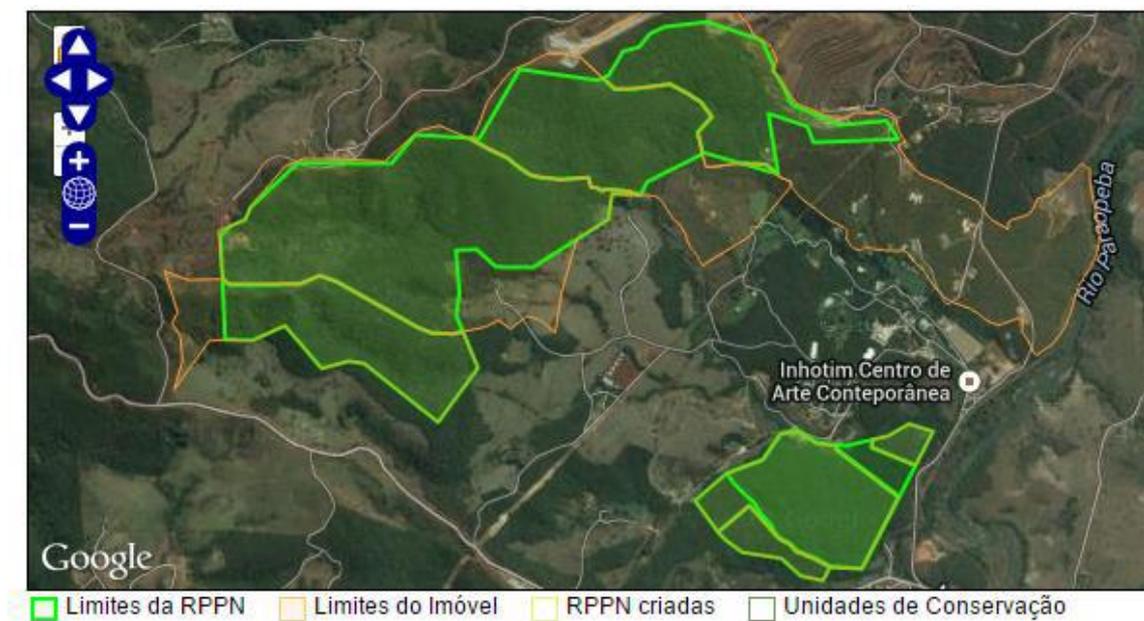


FIGURA 1 – RPPN Inhotim

Fonte: FARIA, 2006. Elaborado por ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade.

A origem das espécies botânicas que compõem o acervo do Jardim Botânico Inhotim é bastante diversa:

Plantas são adquiridas de coleções particulares, em geral de colecionadores interessados em se desfazerem de suas coleções; resgate de material botânico de áreas a serem suprimidas por empreendimentos, como mineração, ampliação de estradas, construção de hidrelétricas; coleta de material botânico para projetos de pesquisa desenvolvidos pela equipe do Jardim Botânico Inhotim ou intercâmbio de material com outras instituições (INHOTIM, 2011, p.17).

O Inhotim pode ser considerado como um ambiente construído. O jardim do Parque, construído de forma paisagística (FOTO 4), é caracterizado pela utilização de cores, formas e texturas, por grandes maciços de espécies botânicas e com curvas que desencadeiam novos caminhos. A presença de folhagens de diferentes cores mostra jardins de diversas formas que colorem os espaços do Parque. Para compor o paisagismo, o Inhotim possui também cinco lagos artificiais e como estratégia para potencializa-lo, é adicionado um corante natural a base de algas, conhecido como lago azul (INHOTIM, 2014). Além dos lagos contribuírem para a arquitetura paisagística, as águas que o abastecem são utilizadas, principalmente, para a manutenção e irrigação dos jardins, realizadas principalmente durante a noite, devido à maior absorção pelas espécies, e menor perda por evaporação. De acordo com Inhotim:

Talvez a mais perfeita definição para a palavra “jardim” venha da cultura japonesa. Entre as inúmeras palavras dessa língua para designar espaço botânico-arquitetônico, a mais usada é “*teien*”. A palavra aglutina as unidades “*tei*” (natureza selvagem, indomada) e “*em*” (território sob controle, humanizado) como uma bela metáfora para representar o equilíbrio entre contemplação e controle (INHOTIM, 2014, p.2).



FOTO 4 – Jardins do Inhotim
Foto: Arquivo Instituto Inhotim.

Burle Marx, um importante pintor e paisagista, amigo do idealizador do Instituto, deu algumas dicas para a criação dos jardins do Instituto, mas não assinou nenhum projeto paisagístico dos mesmos. Os jardins do Inhotim são produto do trabalho de vários paisagistas ao longo do tempo (INHOTIM, 2014). Para o planejamento de seus jardins Burle Marx utilizava de formas orgânicas, plantas nativas e exóticas. O mesmo utilizava também muitas espécies da flora brasileira no paisagismo. Para Burle Marx,

Jardim é a adequação do meio ecológico às exigências naturais da civilização. Esse conceito dá forma à minha visão, mas não tem qualquer pretensão de originalidade, todo o meu trabalho está alicerçado na evolução histórica e na atenção que dedico ao ambiente natural. Transformar a natureza e sua topografia para dar plenamente seu lugar à existência humana - lugar individual e coletivo, utilitário e recreativo. Existem duas paisagens: uma natural e dada, a outra humanizada e portanto construída (INHOTIM, 2014, p.21).

A distribuição das espécies botânicas de forma paisagística, é uma das principais diferenças do Jardim Botânico Inhotim em relação ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro, por exemplo. Dessa forma, ao caminhar contemplando a paisagem do Instituto é possível identificar os sinais da presença humana no espaço: a paisagem construída pelo homem, a arquitetura, as galerias e as obras externas, as relações entre homem e ambiente numa perspectiva integradora, a interação com a comunidade local e público visitante, ou seja, a paisagem cultural. Além disso, é possível perceber as mudanças realizadas nos jardins de acordo com a época do ano e com as espécies de plantas presentes. A disposição paisagística do acervo botânico é uma das principais características do Jardim Botânico Inhotim, bem como a busca por ampliação constante do acervo e o uso da interface artística como artifício para sensibilização ambiental de seus visitantes (INHOTIM, 2011).

Os jardins botânicos são fundamentais para a conservação da biodiversidade e educação ambiental pois,

São instituições extremamente relevantes para o processo de conservação *ex situ*, devido à sua capacidade de manter exemplares de espécies da flora nacional em condições de cultivo fora de seu ambiente natural, em espaços especiais, disponibilizando-os para pesquisa científica e o público em geral (PEREIRA, *et al.*, 2004, p.11).

O paisagismo do Inhotim está vinculado à questão do belo, do estético e do viés educativo e assim, é utilizado como agente de sensibilização ambiental durante a formação do PEI-Inhotim. Antes de aprofundarmos esse aspecto, descreveremos a seguir o funcionamento do Programa.

2.2 O Programa Escola Integrada Inhotim

O trabalho de formação de educadores do Instituto Inhotim se situa no movimento colaborativo que envolve escolas, museus e universidades em torno da divulgação científica e da mobilização

social através da educação ambiental e da arte e educação, compartilhando a responsabilidade de formar e educar. Esta “ideia de parceria educativa vem ao encontro a um movimento social de questionamento da distribuição de responsabilidades e poderes, onde se busca compartilhar essas responsabilidades” (MARANDINO, 2008, p.64).

Algumas pesquisas como as de Bernardi (2011); Felício (2011); Carvalho (2012); Leite (2012); Silva (2013); Araújo (2015); Félix (2015); Matiello (2015) e Oliveira (2015), refletem sobre os diferentes formatos e formas de fazer educação utilizando os espaços disponíveis na cidade. Assim, o Museu e Jardim Botânico Inhotim se evidencia como espaço educativo ocupado pelo Programa Escola Integrada, desenvolvido pela Prefeitura de Belo Horizonte. Dentro do panorama museal, o Instituto Inhotim, localizado a 60 km de Belo Horizonte (MG), é marcado pelo intuito de criar um acervo artístico, botânico e histórico-cultural e de definir estratégias educativas que possibilitem o acesso do público em geral a esses bens culturais.

No Instituto, “a experiência está associada ao desenvolvimento de uma relação espacial entre arte e natureza, possibilitando às pessoas que visitam o Parque percorrer jardins, matas, trilhas, espaços expositivos, estabelecendo uma vivência ativa do lugar” (INHOTIM, 2016, p.1). Essa possibilidade, dada pelo Museu, de desenvolver práticas educativas nesse híbrido de natureza e cultura, contribui para um modo particular de se conceber a educação ambiental.

A instituição é um ambiente que permite a pesquisa em arte contemporânea, sustentabilidade, biodiversidade e educação. Na área de educação, desenvolve vários projetos, com destaque para o Programa Escola Integrada Inhotim, desenvolvido pelo Educativo Inhotim, objeto da nossa pesquisa.

O Educativo Inhotim vem trabalhando com o intuito de promover o acesso qualificado aos acervos artístico, botânico e histórico-cultural do Inhotim para alunos e educadores da Rede Municipal de Belo Horizonte que participam do Programa Escola Integrada (ANEXO 1, TABELA 1, DOCUMENTO 008, 2015). O Instituto disponibiliza os acervos artístico, botânico e histórico-cultural do Museu para realização de diversas atividades específicas de visita qualificada de alunos e formação de professores, coordenadores e monitores.

O Programa tem como vocação atuar por meio das mais diversas propostas educativas: oficinas, intervenções, saraus e apresentações são exemplos de algumas das plataformas adotadas. O

PEI-Inhotim pretende promover a valorização da cultura e preservação do ambiente ao utilizar como ferramenta os acervos que compõem o Inhotim, reforçando a potencialidade da educação não formal (PRÍNCEPE & ANDRÉ, 2011).

Em andamento desde 2008, o Programa no Inhotim é uma ação educativa de tempo estendido (6 horas em cada Módulo) na qual a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e o Educativo Inhotim planejam as visitas e a formação previamente. A SMED faz o agendamento, o planejamento e o preparo junto às escolas que visitarão o Instituto, enviando todos os dados necessários para a equipe do Inhotim.

Para entender com profundidade como se dá o funcionamento do Programa, realizamos a catalogação dos documentos do Programa produzidos durante os sete anos de funcionamento (2008 a 2014). No “Anexo 1” encontra-se a catalogação dos documentos encontrados no Instituto Inhotim relacionados ao nosso objeto de estudo. Separamos os documentos em cinco tabelas: Plano de Trabalho PBH e Inhotim⁶; Modelos de avaliações de educadores PBH e educadores Inhotim⁷; Projetos escolas – Módulo III⁸; Relatórios de atendimento ao Programa⁹; Tabulações (números de atendimento)¹⁰.

O PEI-Inhotim tem como meta atender cerca de 32.000 alunos e 1.440 educadores por ano¹¹, e podem ser agendados de terça a sexta-feira (de acordo com disponibilidade e calendário de atendimento elaborado entre Inhotim e SMED a cada ano). O objetivo do Programa é contribuir para o desenvolvimento de uma experiência educativa capaz de potencializar ações

⁶ O Plano de Trabalho é o documento que contém as especificações (nº de alunos e professores a serem atendidos, metodologia, etc.) sobre o convênio firmado entre a Prefeitura de Belo Horizonte e o Instituto Inhotim para atendimento do Programa no Inhotim. Em 2015 e 2016 foram enviadas propostas de plano de trabalho para a Secretaria Municipal de Educação, mas o convênio para atendimento não foi executado.

⁷ As avaliações são preenchidas pela equipe Inhotim (estagiários, mediadores e educadores) e pelos educadores PBH após os Módulos I, II e III.

⁸ Módulo III ou proposições no Inhotim ou na escola: é uma das etapas do Programa que consiste na possibilidade de retorno ao Inhotim para aqueles que participaram dos Módulos I e II. Para esta oportunidade, é construída uma proposta de ação em parceria com a escola, promovendo experiências que pretendem transformar o Inhotim em um espaço aberto para a apropriação dessas comunidades. As proposições também podem ocorrer na escola.

⁹ O relatório de atendimento do Programa é o documento escrito pela equipe de educadores do Inhotim para avaliar as ações do Programa. É feito anualmente e contempla metodologia utilizada nas visitas e formação, números de atendimento em todos os Módulos, depoimentos de alunos e educadores PBH participantes e sugestões.

¹⁰ As tabulações referentes aos números de atendimento do Programa contemplam número de alunos, educadores e escolas atendidas em todos os Módulos.

¹¹ De acordo com a análise dos Planos de Trabalho (ANEXO 1, TABELA 1), a meta de atendimento variou durante os sete anos de atendimento do Programa, mas citamos a média apresentada pelos documentos analisados.

colaborativas que envolvam toda a comunidade escolar e que possam desdobrar-se em atividades no cotidiano das escolas.

A equipe do Educativo do Instituto Inhotim envolvida nos atendimentos são: estagiários/mediadores de visita (estagiários são colaboradores com curso superior em curso que participaram do Programa desde o ano de 2009 até o segundo semestre de 2013 quando o Instituto optou por não trabalhar mais com estagiários e decidiu ter esse perfil de colaborador como funcionário celetista ocupando o cargo de mediador de visita); educadores (colaboradores com curso superior) e supervisores de educação (colaboradores com curso superior e especialização ou mestrado).

No Programa, as escolas participantes, desenvolvem as seguintes etapas:

- **Módulo I:** visita com alunos. Tem como foco proporcionar um ambiente educativo a partir da experimentação dos acervos artístico, botânico e histórico-cultural (ANEXO 1, TABELA 1, DOCUMENTO 007, 2014). Neste Módulo (FOTO 5), os grupos são acolhidos logo no estacionamento, momento em que os alunos das escolas trocam as primeiras experiências com os mediadores do Inhotim. Essa é a hora de conhecer melhor as escolas, de onde eles vêm, em qual bairro estão inseridas e como funcionam as dinâmicas dentro das instituições de ensino. Caminhando pelos jardins e pelas galerias do Inhotim, alunos experimentam o espaço, junto com os mediadores do Educativo do Instituto. Durante todo o trajeto, são lançados diversos conceitos relacionados à arte contemporânea, ambiente e patrimônio. As emoções e sensações provocadas pelo acervo são usadas como ponto de partida para refletir sobre o ambiente escolar e as práticas educativas. Nos próximos capítulos, aprofundaremos essas reflexões.



FOTO 5: Módulo I
Foto: Arquivo Educativo Instituto Inhotim.

A visita mediada aos espaços é intercalada com uma série de atividades - estratégicas e práticas – como oficinas no ateliê e jogos - que visam criar diferentes possibilidades de construção do conhecimento, incentivando um ambiente educativo interdisciplinar.

- **Módulo II:** formação de educadores (troca de experiências entre educadores Inhotim e educadores PBH). Neste Módulo (FOTO 6), os participantes do Programa trocam experiências com os educadores do Instituto. Consiste na realização de visitas mediadas e discussões em grupo sobre os estímulos lançados a partir dos acervos artístico, botânico e histórico-cultural que conduzem à reflexão sobre a prática educativa e suas possibilidades de desdobramento tanto no Inhotim quanto na escola (ANEXO 1, TABELA 1, DOCUMENTO 007, 2014). A discussão gira em torno de reflexões sobre temas da contemporaneidade - sustentabilidade, diversidade, mídias digitais e interdisciplinaridade - além de dialogar sobre os desdobramentos e as discussões promovidas no ambiente escolar. Como o Módulo II (formação de educadores) é um dos focos principais da pesquisa, voltaremos a ele nos próximos capítulos.

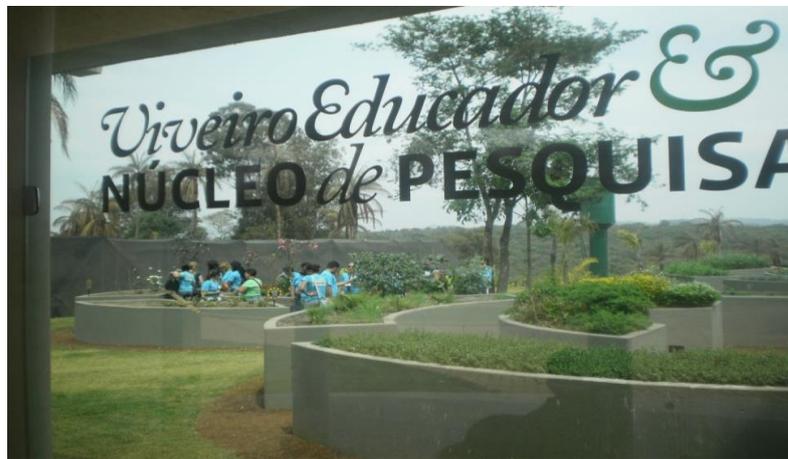


FOTO 6 – Módulo II
Foto: Arquivo Educativo Instituto Inhotim.

- **Módulo III:** proposições no Inhotim ou na escola (FOTO 7). Consiste na possibilidade de retorno ao Inhotim para alunos e educadores que participaram dos Módulos I e II a fim de promover uma extensão do espaço escolar através de propostas e projetos elaborados e executados pelos educadores PBH e Inhotim (ANEXO 1, TABELA 1, DOCUMENTO 007, 2014). Para esta oportunidade, é construída uma proposta de ação em parceria com a escola, promovendo experiências que pretendem transformar o Inhotim em um espaço aberto para a

apropriação dessas comunidades. Essas propostas variam de acordo com o trabalho desenvolvido na escola e a realização do projeto no Inhotim. No calendário de atendimento haviam dias específicos e já determinados para atendimento do Módulo III.



FOTO 7 – Módulo III
Foto: Lidiane Arantes.

O processo para realização do Módulo III consiste no envio do projeto pelos educadores PBH participantes, pós Módulo II, para o Educativo Inhotim; análise dos educadores Inhotim; encontro de ambos para ajustar a vinda da escola para realização do projeto no Inhotim via Módulo III. As proposições também podem ocorrer na escola.

Em 2011, dentro do Módulo III, iniciou um processo bem interessante chamado “Educador Além do Inhotim (visitas às escolas)” com o propósito de acompanhar e conhecer os trabalhos desenvolvidos pelos professores na escola a partir do convite dos mesmos. Essa visita subsidiava e prestava assistência ao educador PBH, nos trabalhos envolvendo o Inhotim e a escola.

- **Módulo IV**¹²: difusão da parceria junto a educadores e técnicos integrantes do Programa Escola Integrada (FOTO 8). Consiste em ações de monitoramento, discussão e difusão dos projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da parceria PBH/Inhotim mediante visita de técnicos convidados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (ANEXO 1, TABELA 1, DOCUMENTO 007, 2014).

¹² Como este Módulo não se relaciona ao nosso objeto de estudo não entraremos em detalhes.



FOTO 8 – Módulo IV
Foto: Lidiane Arantes.

- **Módulo V¹³**: experiências de férias no Inhotim (FOTO 9). Envolve o atendimento dos alunos, educadores e demais agentes envolvidos no Programa Escola Integrada/Escola nas férias dentro de um sistema de visitas realizadas no período de férias escolares (ANEXO 1, TABELA 1, DOCUMENTO 007, 2014). A Prefeitura de Belo Horizonte possui uma rede de espaços que recebem os alunos no período de férias com o objetivo de promover ações de lazer e entretenimento qualificadas. No Instituto as ações consistem em uma exploração do espaço na sua potencialidade lúdica, através da realização de brincadeiras e oficinas, privilegiando atividades ao ar livre e relacionadas aos acervos. De acordo com nossa análise, este Módulo começou a ser inserido no Plano de Trabalho no ano de 2013 (ANEXO 1, TABELA 1, DOCUMENTO 006, 2013).



FOTO 9 – Módulo V
Foto: Rossana Magri.

¹³ Como este Módulo não se relaciona ao nosso objeto de estudo não entraremos em detalhes.

Cada Módulo do Programa é estruturado a partir do perfil de cada grupo de aluno e/ou educador e com o objetivo de criar um campo de experimentação, troca e construção, envolvendo maneiras distintas e complementares, entre alunos e educadores. O Programa envolve educadores (Inhotim e PBH) em um processo constante de investigação sobre a própria prática, que, alimentada pela experiência cotidiana com o público, encontra-se sempre em estado de busca e reinvenção.

Caminhando pelos jardins e pelas galerias do Inhotim os participantes experimentam o espaço juntos, com um olhar atento e aberto, partindo sempre de uma conversa. Durante todo o trajeto os formadores do Inhotim lançam mão de diversos conceitos relacionados à arte contemporânea, ambiente e patrimônio e consideram que as emoções, sensações e experiências provocadas pelo acervo do Inhotim são oportunidades para refletir sobre o ambiente escolar, as práticas educativas relacionadas ao ambiente e discutir, rever e criar ações que capacitem os sujeitos a transformarem sua realidade.

Como participante do Programa, observava a diversidade de experiências e ouvia dos educadores da PBH, nos diálogos e trocas estabelecidas, referências a mudanças de concepções e formulações de novas práticas relacionadas à questão ambiental. Assim, esta pesquisa emerge da inquietação já mencionada: a educação ambiental, da forma como é realizada no Inhotim, se constitui em uma ferramenta para valorizar o trabalho de reflexão e experimentação em torno dessa temática nas escolas? Mesmo sabendo que novas inquietações surgirão, pretendemos conseguir extrapolar a simples descoberta para construir novos conhecimentos (NETO, 2002).

Para compreender a proposta de formação desenvolvida no Inhotim é importante uma breve contextualização histórica do Programa Escola Integrada. Apesar de ter sido em 2007 que o Governo Federal estabeleceu, por meio do Ministério da Educação, o Programa Mais Educação como estratégia indutora para viabilizar a educação integral no Brasil, as discussões sobre esse tema são antigas no país e remontam os discursos da educação democrática dos educadores Anísio Teixeira (Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque na Bahia, em 1950 e em Brasília, em 1960) e Darcy Ribeiro (Centro Integrado de Educação Pública – CIEP – no Rio de Janeiro, em 1980 e 1990). Para estes educadores:

A escola deveria ofertar aumento da jornada escolar, tornando-se escolas de tempo integral, para desenvolver um currículo mais rico. Na nova proposta de currículo

acrescentaram, aos conteúdos tradicionais de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, outros até então considerados menos importantes, como: as artes, a cultura das comunidades locais, os esportes e a preparação para o trabalho. Na organização do tempo escolar, foi criado o turno, destinado às disciplinas tradicionais e o contra turno, aos novos conteúdos. Para Anísio, os conteúdos tradicionais poderiam continuar a ser transmitidos nas Escolas-Classe enquanto os novos conteúdos receberam local especial, a “Escola Parque”, porquanto, os variados espaços destinados para biblioteca, ginásio de esportes, anfiteatro e pavilhão de oficinas, entre outros, garantiriam a vivência de variadas situações de aprendizagem em situação real. Já para Darcy, nos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEP’s, o turno era único, com ofertas de aulas de conteúdos tradicionais entremeados com os novos, em um mesmo local. Para esse caso foi elaborado uma “construção-modelo” para a escola, com espaços necessários para o desenvolvimento de todas as atividades previstas no currículo (CENPEC, 2013, p.101).

O Programa de educação integral do Governo Federal propôs a ampliação da jornada escolar, dando suporte aos sistemas de ensino municipais e estaduais como forma de alargar as funções da escola e garantir o desenvolvimento das crianças e adolescentes em todas as esferas da condição humana, ou seja, o desenvolvimento integral do sujeito (BRASIL, 2009a). Pretende ampliar os tempos (de forma a qualificar a jornada escolar), os espaços (utilização de espaços físicos externos à escola) e as oportunidades educativas (BRASIL, 2009b), de modo a oferecer diversas atividades educativas aos alunos, levando “em consideração as diferentes dimensões formativas dos sujeitos”, como dito por Vivian & Freitas (2012, p.3).

A proposta de ampliação da jornada escolar tem muitos desafios, tais como: ampliação da visão sobre a escola; relação entre escola e comunidade ao seu redor; novos significados dos tempos e espaços escolares; formação de educadores para essa nova proposta e participação da comunidade escolar no processo educacional, como destacaram Freitas & Traversini (2013). Os contextos sociais, familiares e econômicos contemporâneos evidenciam que sem a colaboração da comunidade do entorno da escola é difícil obter um processo formativo completo (IMBERNÓN, 2009).

A mandala (FIG. 2) do Programa Mais Educação é uma ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para a educação integral permitindo condições de trocas entre saberes diferenciados:

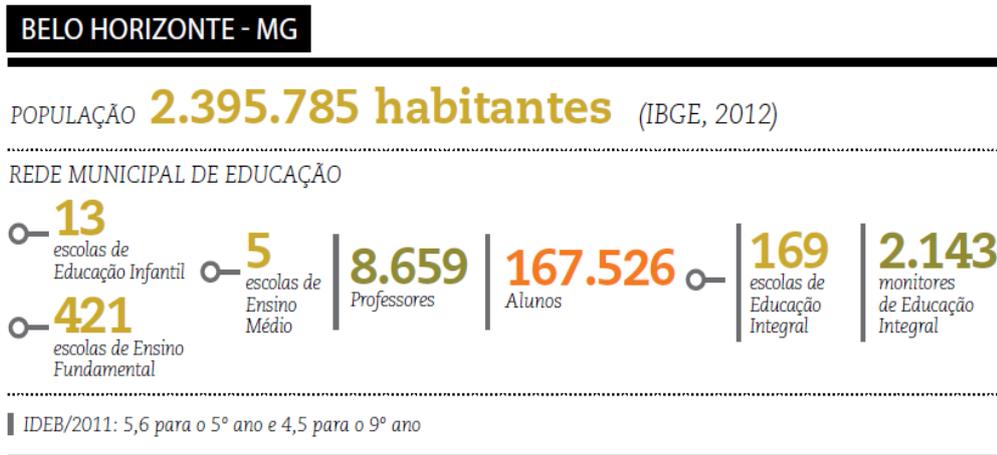


FIGURA 3: Serviços Educacionais da Rede Municipal de Belo Horizonte/2012
Fonte: CENPEC, 2013.

O funcionamento do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte no cotidiano da escola se dá a partir da oferta, no contra turno da escola, “de oficinas e aulas-passeio, em diferentes áreas do conhecimento (...) incluindo horas destinadas à alimentação, mobilidade e atividades de formação humana e cidadã” (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2014, p.4). As oficinas são ministradas por estudantes bolsistas de graduação juntamente com os monitores que geralmente são da própria comunidade, coordenados pelo professor comunitário (ou professor coordenador) que faz parte do quadro efetivo da escola sede do Programa.

Compete ao professor coordenador, a supervisão e a mediação das ações junto à comunidade; os estudantes de graduação têm como papel a interação entre os conhecimentos teóricos e as práticas desenvolvidas no cotidiano do PEI; osicineiros, também conhecidos por monitores, são selecionados na própria comunidade e tem como tarefa buscar a mediação e a interlocução entre a cultura escolar e a cultura da comunidade (COSTA *et al.*, 2014). Oliveira (2009) alega que a finalidade do PEI da PBH é ampliar o tempo diário de atendimento escolar (nove horas diárias) oferecendo ação educativa de acompanhamento pedagógico, atividades culturais e esportivas, lazer e formação cidadã.

A utilização de espaços físicos externos à escola como momentos de aprendizagem é uma condição imprescindível para avanços no ensino e na aprendizagem através da perspectiva de formação integral: “o Programa Escola Integrada tem a perspectiva de criar uma nova cultura do educar/formar, que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende, para explorar

e desenvolver os potenciais educativos da comunidade” (SALTO PARA O FUTURO, 2008, n.p.).

De acordo com a Prefeitura de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2016a), o Programa Escola Integrada se fundamenta no conceito de Cidade Educadora por promover a conexão entre os projetos sociais da Prefeitura, com os programas desenvolvidos por pessoas físicas e organizações não governamentais, aprendendo na cidade e com a cidade. Nessa direção, Trilla Bernet (1997) considera a cidade como ambiente que contém instituições, meios, recursos e relações que são potencialmente educadores e que devem ser ocupados, apropriados, mobilizados e ativados em favor da formação dos cidadãos. Para isso, as escolas estabelecem uma rede de parceiros em cada comunidade nas quais se localizam, garantindo o direito de acesso dos estudantes a diferentes espaços culturais e promovendo a utilização de praças, quadras, igrejas, parques e outros lugares como espaços educativos.

Como um dos primeiros desses parceiros, o Inhotim cria uma relação de proximidade junto à comunidade escolar e se torna também território de exploração para esse público, desenvolvendo o Programa Escola Integrada Inhotim. Na educação integral, a formação continuada se torna essencial para auxiliar os profissionais envolvidos a estabelecerem um novo papel para si, para a escola e para a cidade (CENEPC, 2013). Neste panorama, o encontro de formação de educadores do Programa Escola Integrada Inhotim, tem como objetivo o contato qualificado entre educadores e Instituto para a investigação a partir dos acervos do Museu, promovendo o acesso e a formação dos educadores como agentes multiplicadores.

É um estímulo ao educador da educação integral à experimentação prática, à construção de propostas e à discussão em grupo para desdobrar conceitos da contemporaneidade na escola, em projetos interdisciplinares ou em visitas futuras a espaços culturais e jardins botânicos, como o Inhotim. Dessa forma, o Museu pretende estimular a descoberta, colaborando com o processo de pesquisa dos educadores e a transdisciplinaridade, deixando convergir diferentes áreas do conhecimento no exercício de tentar provocar o olhar para a diversidade de ideias e pensamentos presentes no cotidiano.

Tardif (2010) comenta que a partir da metade do século XX, ensinar não é mais uma tarefa simples. Eles necessitam preparar seus alunos para a vida em uma sociedade complexa e para conhecerem o ambiente em que vivem. Assim, afirma o autor, os saberes dos educadores estão

enraizados no trabalho e na experiência destes (TARDIF, 2010). Neste contexto, o PEI-Inhotim possibilita o acesso a novas linguagens, conhecimentos, valores e estimula a reflexão sobre a educação a partir dos acervos artístico, botânico e histórico-cultural. O Inhotim e seus educadores pretendem contribuir para o processo transformador de ensino e aprendizagem dos educadores da PBH que utilizam o ambiente. Pois, conforme diz Marandino (2015, p.1), “algo é sempre transformado e produzido nos processos educativos”.

Mas, em que consiste a proposta pedagógica de formação do PEI-Inhotim?

2.3 O ambiente na proposta metodológica educativa do PEI-Inhotim

No período de 2008 a 2013, não havia uma metodologia específica de formação de educadores do Programa, ficando a cargo do educador dar a formação baseando-se nas premissas: visita mediada; atividades práticas de percepção e apreensão de possibilidades educativas a partir do Inhotim; discussões e dinâmicas de grupo; orientação para elaboração de atividades de desdobramentos na escola, na comunidade ou no Inhotim. Foi em 2014, conforme relatório de atendimento do Programa (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 011, 2015), que surgiu a proposta pedagógica da formação de educadores do Programa Escola Integrada Inhotim, pensada com o intuito de fortalecer o protagonismo dos educadores da PBH, tendo como suporte práticas de educação ambiental instituídas na necessidade de se resgatar uma reeducação dos sentidos, analisando os desequilíbrios sociais, históricos e políticos (CASCINO, 1999), pois:

Somos um com o todo. O ambiente também somos nós. Somos um padrão, ou melhor, uma sucessão de padrões temporariamente existentes nesse incessante fluxo de matéria e energia, de pensamentos e ideias. Disso depende nossa existência como seres vivos. Matéria e energia continuamente passam por nós: o corpo físico que temos hoje não é o mesmo que tínhamos há um ano. O ambiente, portanto, também somos nós: ele continua em cada um de nós (LISBOA & KINDEL, 2012, p.100).

A concepção de formação docente do Programa é baseada nas proposições dos autores Félix Guattari (2009), Zygmunt Bauman (1998) e Hundertwasser (BATISTA, 2012 & RESTANY, 1999) e na análise da experiência da equipe do Educativo Inhotim com o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, que pretende construir processos transformadores na formação de

professores, coordenadores e monitores. Essa formação deseja instrumentalizar o educador do PEI-Inhotim com elementos teórico-práticos para a reflexão, tendo como panorama de pesquisa o contexto artístico, histórico-cultural, social e ambiental do Inhotim e das escolas envolvidas.

A pesquisa e a experimentação na “casa Inhotim” é o ponto de partida para a formação com os docentes da PBH participantes do PEI-Inhotim, objetivando oportunizar um momento de descoberta, estimulando os sujeitos a explorarem o ambiente Inhotim com um olhar sensível e aberto a transformações. Outra maneira de falar “ambiente” é falar “condições materiais de existência”, afirmam Danowski & Castro (2014, p.51). Assim, a inquietação com a educação para o ambiente e a investigação de conhecimentos sobre educação ambiental é ampla, pois os temas transversais e os projetos interdisciplinares desenvolvidos nas escolas têm levado os professores à reflexão sobre a temática (TRAVASSOS, 2006).

O ambiente Inhotim pode ser caracterizado pelos seus jardins paisagísticos (ambiente em lenta transformação), suas matas circundantes em contraste à sua localização (Brumadinho), uma cidade marcada pela mineração (INHOTIM, 2015). Essa relação permite a reflexão entre educadores Inhotim e educadores PBH sobre as diferentes relações do homem com o ambiente. Para subsidiar as discussões, remetemos à reflexão de Guattari (2009) sobre as Três Ecologias, sendo elas: a do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana.

A palavra ecologia vem do grego – “*oikos*”, que significa casa, e “*logos*”, estudo. A raiz “eco” significa “*oikos*”, que em grego tem o sentido de bem doméstico, hábitat, meio natural. Assim, a ecologia estuda a relação dos seres vivos com o ambiente e de que forma isso acontece no planeta (JATOBÁ, *et al.*, 2009). Dessa forma, Guattari (2009) considera que são as intensas transformações técnico-científicas do planeta terra que acabam por desencadear fenômenos de desequilíbrios ecológicos, sendo necessário cuidar dessa “casa”. Para ele, o que está em questão é a maneira de viver no planeta daqui em diante, respondendo a crise ecológica com uma revolução política, social e cultural:

Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo, ou seja, de subjetividade. A ecosofia social consistirá, portanto, em desenvolver práticas específicas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho, etc. A ecosofia mental, por sua vez, será levada a reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o fantasma, com o tempo que passa, com os mistérios da vida e da morte. Ela

será levada a procurar antídotos para a uniformização midiática e telemática, o conformismo das modas, as manipulações da opinião pela publicidade, pelas sondagens etc. O princípio particular à ecologia ambiental é o de que tudo é possível, tanto as piores catástrofes quanto as evoluções flexíveis. Cada vez mais, os equilíbrios naturais dependerão das intervenções humanas (GUATTARI, 2009, p.9).

Os educadores do Educativo Inhotim propuseram trabalhar com essa ciência (ecologia) a fim de despertar a importância desse cuidado com nossa casa (Inhotim/escola) e com as relações que nos cercam. Nessa proposta, os educadores da PBH são considerados sujeitos que partilham de uma ciência entendida como um conjunto de relações que estabelecem com o meio e não somente um objeto de pesquisa.

Bauman (1998) apresenta como ferramenta a descrição de “turista” e de “peregrino” que também são conceitos que fazem parte da proposta pedagógica de formação de educadores do PEI-Inhotim. Para o autor, turista é aquele indivíduo que visita muitos lugares, mas não pertence a nenhum deles. A esse respeito, Negri (2012) comenta que este, às vezes, fica deslumbrado com aquilo que vê, já em outras ocasiões despreza por ter em sua mente um grande quadro comparativo de lugares e situações. Seja qual for seu sentimento, não pretende se comprometer com nada à sua volta, pois está só de passagem e sua motivação está atrelada à descoberta de novos lugares e à vivência de novas experiências.

Por outro lado, Bauman (1998) apresenta a imagem do peregrino. De acordo com o sociólogo, o peregrino é uma espécie em extinção em nossa cultura contemporânea. Diferentemente do turista, ele não está envolvido numa aventura de passatempo, mas em uma jornada que tem início, meio e fim (NEGRI, 2012). Algo o moveu a começar a jornada, e ele compreende que, ao longo dela, há uma missão a ser cumprida e a realidade última se encontra no fim da caminhada; tudo o que presencia ao longo do caminho é de grande importância (NEGRI, 2012).

Já o artista, ambientalista e pensador austríaco Hundertwasser, complementa a proposta pedagógica do PEI-Inhotim com a “Teoria das Cinco Peles”, criticando intensamente o consumismo da sociedade em que vivemos. Hundertwasser afirmava que a sociedade, guiada pelo consumo, desvia o homem de alcançar seu bem-estar e o do ambiente. Em sua teoria, o homem possui cinco peles: a sua epiderme natural, o seu vestuário, a sua casa, o meio social e a identidade e, a última pele, a humanidade, a natureza e o meio ambiente (BATISTA, 2012).

Segundo Martins (1996), a primeira pele se refere à epiderme, a primeira interface de existência no mundo. Nela, o sujeito é o elemento chave, visto como ser que se individualiza no social, caracterizado por algo que lhe é interior e próprio e que pode reunir os conhecimentos sobre suas necessidades, suas limitações e capacidades (BATISTA, 2012).

Aborda-se a segunda pele, a vestimenta, que cobre e se articula plasticamente com o corpo humano, como suporte ideal. Permite uma convivência do homem com equipamentos, ferramentas, etc., mas ainda dentro da abordagem do sujeito. Esta película do sujeito pode adquirir formas (BATISTA, 2012). Trata a roupa como artefato de interação humana. A terceira pele, a casa, morada do ser humano, se amplia, ao considerar que “as pessoas veem a casa formada de paredes, eu vejo a casa formada de janelas” (RESTANY, 1999, p.59). Já a quarta pele, o meio social e a identidade, para o ambientalista está relacionada com a família, o mundo cultural e social, abrigo do coletivo e o individual (BATISTA, 2012).

A humanidade, a natureza e o meio ambiente constituem a quinta pele. Trata-se da relação dos conceitos com a contemporaneidade e seu papel na interpretação, preservação e transformação do ambiente social e cultural, bem como do ambiente natural. Segundo Cascino (1999, p.104): “um olhar de totalidade, sustentado na interdisciplinaridade”.

Como já mencionado, as concepções de Félix Guattari, Zygmunt Bauman e Hundertwasser norteiam a proposta pedagógica trabalhada com os educadores durante os encontros de formação no Inhotim. Com base nessas concepções, o PEI-Inhotim acredita na educação ambiental articulada com a sociedade, de forma ampla e contextualizada, pretendendo ampliar o olhar dos educadores para o ambiente Inhotim e para o ambiente e as práticas escolares.

Como se pode ver, a educação ambiental no PEI-Inhotim pretende colaborar para a mudança da sociedade atual, defendendo uma visão de um mundo integrado e interligado entre indivíduo e sociedade, entre cultura e natureza. Nessa concepção, a educação ambiental:

Só existe na relação próxima da produção de um fazer educativo mais amplo envolvendo processos de mudança de toda a educação, na prática e para a prática, na relação do “ser no outro”, na experiência de transformar-se no diferente/outro, transformando, ao mesmo tempo, esse diferente/outro. Assim, refletir sobre a atuação docente se faz necessário, pois o ambiente de trabalho do educador, e as interfaces desse com o ambiente externo à sala de aula, aos alunos e à comunidade escolar como um todo pode ser redimensionado através dessa perspectiva. O educador, integrado e

preocupado com a articulação de eficazes processos de transformação das práticas pode recriar estes espaços e meios (CASCINO, 1999, p.70).

De acordo com este autor, cabe sensibilizar os sujeitos para um processo de relacionamento com o ambiente, integrando-se a ele, estando com ele. “Esta relação profunda com o meio, faz daquele que nele habita, vive, deseja, realiza e sofre tornar-se o próprio meio, apropriando-se dele de forma a não se distinguir do mesmo, sentindo-se meio ao mesmo tempo em que segue sendo humano” (CASCINO, 1999, p.87).

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTROU EM TODOS OS SENTIDOS DA ESCOLA

“A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender.”
(IMBERNÓN, 2009, p.106).

Na pesquisa documental, procuramos identificar experiências bem-sucedidas e sujeitos (educadores) relacionados ao nosso objeto de estudo e nos chamou a atenção um depoimento deixado pelo monitor de meio ambiente, Douglas Gonçalves, da Escola Municipal Benjamin Jacob, retratando a elaboração de um projeto relacionado à educação ambiental, utilizando conteúdos trabalhados na formação do Programa Escola Integrada Inhotim, realizada em 2013.

Assim, tivemos o interesse de entrar em contato com essa escola para a realização da nossa pesquisa de campo. A intenção era observar as oficinas atuais de meio ambiente realizadas na escola e realizar entrevistas narrativas com a professora comunitária Cláudia Gomes, que participou do PEI-Inhotim em 2013 representando a Escola Municipal Benjamin Jacob, e que atualmente é a diretora da referida escola e com o monitor Douglas Gonçalves, que deixou o depoimento mencionado acima e que mesmo não trabalhando mais lá, guarda a memória dos processos desencadeados pela formação que recebeu no Inhotim.

As entrevistas narrativas com o monitor Douglas e com a diretora Cláudia, realizadas em julho e em novembro de 2016, seguiram a seguinte pergunta gerativa:

Conte-nos como o Programa Escola Integrada Inhotim contribuiu para reflexões e experimentações sobre a questão ambiental na Escola Benjamin Jacob, começando por suas lembranças mais marcantes da formação no Inhotim, depois comentando sobre as ações desenvolvidas na escola após a formação até chegar na situação atual do Programa nessa escola.

O título que escolhemos dar a esse capítulo remete a um trecho do depoimento deixado pelo monitor, quando ele comenta sobre as ações desenvolvidas na escola após a formação no Inhotim, referindo-se a um Desfile Ecológico¹⁴ que utilizou conteúdos trabalhados no PEI-Inhotim. Destacando a importância da realização do Desfile, o monitor comenta: “a educação

¹⁴ Aprofundaremos a análise desse Desfile Ecológico, das entrevistas com o monitor Douglas e a diretora Cláudia e das oficinas atuais de meio ambiente no próximo capítulo.

ambiental entrou em todos os sentidos da escola, desde a parte social, a parte ambiental e a parte educacional” (ANEXO 1, TABELA 4, EVIADO POR EMAIL, 2013).

É nesse sentido holístico da educação ambiental (“entrar em todos os sentidos”) que pretendemos seguir em nossas reflexões e na análise dos documentos do Programa retratados nas tabelas “Relatórios de atendimento do Programa” e “Projetos escolas - Módulo III” (ANEXO 1). Isso porque a complexidade do mundo atual, conforme ressaltou Marques (1998), pede uma formação do educador relacionada com o processo educativo por inteiro. Mais ainda no atual contexto social e político, no qual reformas educacionais e novas regulações impactam na escola e interferem nas práticas de formação e dos educadores (GOMES, 2004).

Na análise dos documentos acima mencionados foi possível construir tabelas relacionadas ao número de projetos recebidos para o Módulo III (proposições no Inhotim ou na escola), ao histórico da relação das escolas do município de BH que participaram do PEI-Inhotim, além do número de alunos e educadores recebidos pelo Programa nos sete anos de atendimento (2008 a 2014).

Também extraímos excertos de depoimentos presentes nos relatórios de atendimento do Programa deixados pelos professores, monitores e outros participantes das escolas¹⁵, após participarem do Módulo II e do Módulo III, no intuito de analisar as potencialidades formadoras do PEI-Inhotim. Após a extração dos excertos mais significativos de tais depoimentos, criamos categorias para nortear a análise dos mesmos, baseadas nos conceitos chave da nossa pesquisa: educação ambiental, formação docente, paisagem cultural e experiência, pois percebemos fortes ligações entre essas temáticas. A seguir, daremos início a apresentação dessas análises, que prosseguirá no próximo capítulo.

3.1 A proposta formativa do PEI-Inhotim e algumas reverberações

A formação de educadores tem importante papel na transformação da sociedade, sendo necessário que seja crítica, de qualidade, propondo ações e práticas inovadoras, reflexivas e

¹⁵ Optamos por não citar o nome dos professores, monitores e outros participantes das escolas para preservá-los.

significativas (GOUVÊA, 2006), em um processo contínuo. Contudo, formação continuada, segundo Lima (2002, p.244), “consiste no processo de articulação entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pelas práxis”.

As pesquisas sobre a formação docente vêm aumentando consideravelmente no Brasil, nos últimos dez anos, fazendo uso de diferentes disciplinas, concepções teóricas e metodológicas. A autora André (2010a) traz em seu artigo a informação de que hoje em dia os pesquisadores consideram que o processo de formação docente é complexo e por isso precisa ser investigado por meio de diferentes ângulos. Periódicos científicos têm dedicado números especiais ou seções inteiras ao tema da formação docente, além das discussões terem sido ampliadas nas redes sociais e na mídia (ANDRÉ, 2010b).

Os educadores estão no centro das políticas educacionais governamentais, seja no que se refere à formação continuada, seja à formação inicial. De acordo com Gatti (2008), as políticas públicas priorizam a educação mista (presencial/à distância) ou à distância para a educação continuada de educadores.

Nas políticas educacionais, desde o final dos anos de 1990, vem sendo implantadas profundas reformas nos processos de formação de professores no Brasil (AYRES & SELLES, 2012). Os modelos e padrões de formação de educadores das décadas passadas estavam relacionados com a demanda das sociedades vigentes. Mas como o mundo, a sociedade e as pessoas, estão em constante transformação, é preciso refletir sobre novos modelos que atendam às necessidades e desafios da sociedade e da escola contemporânea e para o exercício da docência (BARBOSA & MULER, 2015), visto que a escola de hoje é uma “novidade social e cultural” (AZANHA, 2004, p.372).

A Constituição Federal brasileira, em seu artigo 39, parágrafo 2º, como observa Ribeiro (2016), delibera a instauração de políticas de formação continuada, conectando o plano de carreira dos servidores a um processo de capacitação e o parecer 115/99 do Ministério da Educação indicou os Institutos Superiores de Educação como responsáveis pela formação de professores (GATTI, 2008). Contudo, é importante destacar que as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) mudaram essa indicação, transferindo a responsabilidade da formação dos

educadores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental para as Faculdades de Educação.

O grande destaque dessa década se dá com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394/96, na qual todos os professores a partir de sua promulgação precisam buscar a sua formação continuada, visando avanços na metodologia educacional. Segundo o título VI, Art. 61 [...] deve-se propiciar a associação entre teoria e prática, inclusive capacitação em serviço [...]”. Face ao exposto, os Referenciais para Formação de Professores também se referem ao assunto:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 1999a, p.131).

Outro documento a ser destacado sobre essa temática são as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, de 2002. As Diretrizes estão alinhadas com os princípios da LDB e norteiam a organização institucional e curricular dos cursos de formação de professores¹⁶:

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. Tudo isso delinea um cenário educacional com exigências cujo atendimento os professores não foram, nem estão sendo preparados (BRASIL, 2002, p.5).

O Decreto nº 6755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009d). Segundo Gatti *et al.*, o decreto cita a colaboração da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) na promoção de programas de formação inicial e continuada dos educadores do magistério das redes públicas da educação básica, além de apresentar os princípios em destaque:

A formação docente como compromisso público do Estado; a colaboração constante entre os entes federados; a importância do projeto formativo nas Instituições de Ensino Superior refletir a especificidade da formação docente e assegurar a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a

¹⁶ Mesmo que essas Diretrizes tenham avançado nessa discussão, elas já foram substituídas pelas Diretrizes de 2015, como abordaremos adiante.

articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente (GATTI *et al.* 2011, p.53).

Em sua pesquisa, Gatti *et al.* (2011) citam a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, posterior ao decreto citado anteriormente. Segundo os autores, o Plano considera a formação continuada de professores como um dos pré-requisitos efetivos e estratégicos para a valorização da docência e para o progresso da educação (RIBEIRO, 2016).

O Plano é consequência de conexões entre o Ministério da Educação, Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das secretarias de educação dos estados e municípios. Ele é proposto para educadores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais e proporciona cursos superiores gratuitos aos mesmos através de inscrições em plataforma específica e vagas limitadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015), afirmam que é necessário que o educador “domine os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015b, p.26). Além disso:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015b, p.34).

Gatti *et al.* (2011) relatam em sua pesquisa que as ações de formação continuada de educadores promovidas pelos estados e municípios brasileiros envolvem palestras, oficinas, cursos de curta duração e seminários indicando que se faz necessário refletir sobre a própria prática, dando significado à teoria, superando a fragmentação entre teoria e prática e não trabalhando de forma descontextualizada com o intuito de contribuir na promoção de ações colaborativas nas escolas.

De acordo com os autores, não é correto pensar que a melhoria da qualidade da educação está relacionada somente ao enriquecimento da formação dos educadores, pois esta se alicerça na

inquietação a respeito da qualidade da educação oferecida aos alunos. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional dos educadores deve ter como intuito a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nos ambientes educativos (GATTI, 2011). Também Menezes ressalta a importância da formação continuada dos educadores:

A ideia central é que a educação continuada pode contribuir pedagogicamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, produzindo mudanças no seu fazer pedagógico, a partir do entendimento acerca das concepções subjacentes às práticas de formação profissional e comprometimento dos educadores com a mudança e com a construção contínua de sua educação, buscando dar significado à teoria vinculada à prática (MENEZES, 2003, p.311).

No entanto, a formação de professores, segundo Barbosa & Muler (2015), é um campo que ainda causa polêmica e desconforto, sobretudo no interior das escolas, devido, principalmente, ao entendimento distinto entre ensino e educação: “não é incomum ouvir na escola ou nas redes sociais, hoje tão em moda, alguém reproduzindo o discurso de que o papel da escola é transmitir conhecimento, educação vem de casa” (BARBOSA & MULER, 2015, p.588). A reflexão dos autores aponta a complexidade da discussão que envolve a nossa temática.

A proposta de formação do PEI-Inhotim pretende proporcionar aos educadores uma formação contextualizada e holística. Uma visita mediada a um museu estimula a prática, o aprendizado e a observação, através de atividades educativas, instigando a participação de diversos grupos de pessoas, dos vários níveis socioeconômicos e de escolaridade (MARANDINO, 2008).

Alguns autores vêm discutindo sobre a relação museu e escola, sendo espaços educacionais que se diferem, possuindo propostas educacionais distintas, de acordo com suas particularidades: segundo seu objeto, sua relação com o público, a natureza das atividades propostas, a forma de apresentar o conteúdo, o tempo e a periodicidade das ações (BRASIL, 2009a).

O Programa Escola Integrada Inhotim trabalha com a educação não formal, que tem como desafio trabalhar com a diversidade, reconhecendo o coletivo, sem perder as características dos sujeitos enquanto sujeitos individuais, implicando em um grande desafio para o educador. A educação vai além da instituição escolar, entendida como responsável pela formação dos sujeitos (PRÍNCEPE & ANDRÉ, 2011). Dessa forma, o “ser educador” vai muito além das atribuições e atividades dentro da sala de aula e o seu trabalho pode extrapolar os muros das escolas. Assim, ele “pode refletir sobre os desafios que enfrenta no exercício docente, olhando

criticamente para seu contexto, permitindo propor transformações” (PRÍNCEPE & ANDRÉ, 2011, p.4).

De 2008 a 2014 o Programa Escola Integrada Inhotim atendeu mais de 100 mil alunos e 10 mil educadores, conforme documentos analisados (ANEXO 1, TABELA 5) e a tabela que elaboramos a seguir (TAB. 1):

TABELA 1
Números de atendimento do Programa Escola Integrada Inhotim

Números de atendimento Programa Escola Integrada Inhotim			
Anos	Escolas	Alunos	Educadores
2008	61	8.621	921
2009	74	11.129	1.032
2010	113	19.852	1.687
2011	126	19.307	1.563
2012	117	15.840	1.316
2013	193	21.449	2.024
2014	102	16.554	1.698
TOTAL	787	112.752	10.241

Fonte: Tabulações – números de atendimento Programa Escola Integrada Inhotim (ANEXO 1, TABELA 5).

Nota: Dados trabalhados pela autora

O Instituto Inhotim possui os relatórios de atendimento de todos os anos, mas não possui uma análise geral desses dados (ANEXO 1, TABELA 4). Dessa forma, a tabela foi organizada através do nosso olhar para o conjunto de relatórios de atendimento do Programa e a análise realizada a partir da leitura dos relatórios de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014. Com relação ao número de escolas, alunos e educadores atendidos em todos os Módulos do Programa, é possível aferirmos conforme gráficos organizados a seguir (GRAF. 1, 2 e 3), que o ano de 2013 foi o ano que recebeu o maior número de escolas, alunos e educadores:



GRÁFICO 1 – Número de escolas atendidas pelo Programa Escola Integrada Inhotim
Fonte: Relatórios de atendimento do Programa Escola Integrada Inhotim (ANEXO 1, TABELA 4).
Nota: Dados trabalhados pela autora

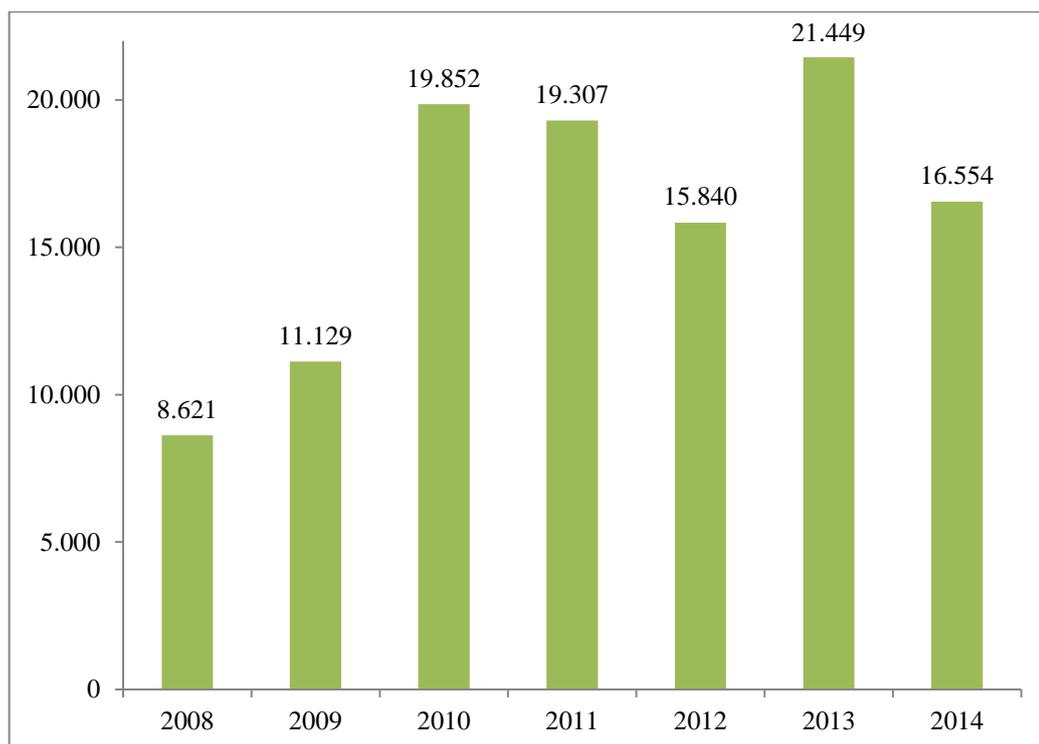


GRÁFICO 2 – Número de alunos atendidos pelo Programa Escola Integrada Inhotim
Fonte: Relatórios de atendimento do Programa Escola Integrada Inhotim (ANEXO 1, TABELA 4).
Nota: Dados trabalhados pela autora

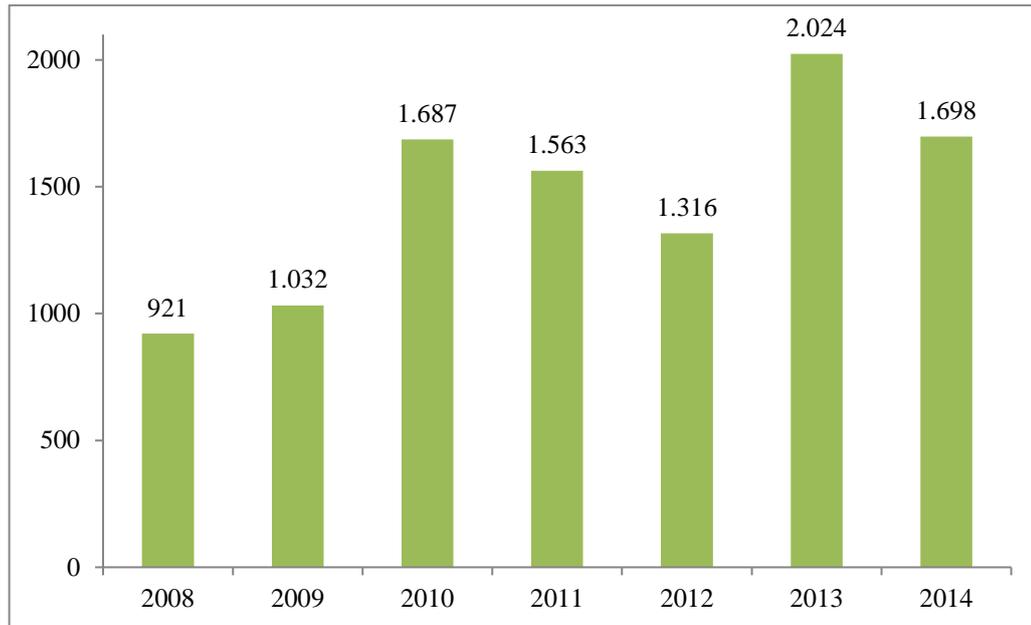


GRÁFICO 3 – Número de educadores atendidos pelo Programa Escola Integrada Inhotim
 Fonte: Relatórios de atendimento do Programa Escola Integrada Inhotim (ANEXO 1, TABELA 4).
 Nota: Dados trabalhados pela autora

De acordo com nossa análise, o que influenciou no aumento do número de atendimento em 2013 foi o fato de o Programa ter começado sem atrasos, no mês de março de 2013, diferentemente dos outros anos (ANEXO 1, TABELA 5, DOCUMENTO 009, 2013). Podemos perceber que são números altos de atendimento, e que refletem o quão profícuo é a parceria entre o Inhotim e a PBH e mostra a necessidade do retorno do Programa, que não acontece desde 2015. Visitar o Museu e Jardim Botânico e participar do processo de formação ali oferecido constitui uma oportunidade para melhorar a prática docente, ampliar as possibilidades de atuação do educador e para alunos e educadores adquirirem novos conhecimentos (BARBOSA & MULER, 2015). Segundo Nóvoa (1992), um dos desafios da formação docente na contemporaneidade está situado na aprendizagem de novos conhecimentos e práticas expressivas com o intuito de ampliar outras atribuições no ambiente escolar.

A proposta do PEI-Inhotim é de uma formação continuada para os educadores que dele participam. Embora uma formação pontual e de curta duração (tem a duração de 6h – em cada Módulo) é holística, pois envolve várias dimensões: educativa, cultural, ecológica, artística, dentre outras.

Podemos perceber indícios do desejo de colocar em prática os conhecimentos adquiridos nesta formação no depoimento de uma monitora da Escola Municipal Luiz Gatti:

Realmente todos os professores e monitores foram com grande expectativa, mesmo aqueles que já tiveram a oportunidade de visitá-lo com outras escolas... mesmo que o tempo tenha sido curto, nos permitiu um aprendizado que é preciso passar para a frente. Agora é preciso colocar em prática. Com certeza vale a pena retornar a este rico e verde lugar (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

Um monitor da Escola Municipal Luiz Gatti também destacou algumas das dimensões acima mencionadas: “... além do lugar proporcionar essa bela visão ele nos oferece também a absorção do conhecimento, cultura e espiritualidade” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009). O relato de um jovem aprendiz da Escola Municipal Ana Alves Teixeira já nos remete que o Programa também ativa os sentidos e a memória dos participantes: “... todas as obras são lindas e interessantes. Chamou-me muita atenção a sala dos sons. Ao ouvi-los recordei-me de alguns momentos bons, vividos anteriormente por mim. Enfim, foi um dia muito legal que nunca será esquecido” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

Uma monitora da Escola Municipal Professora Acidália Lott aponta outras dimensões da formação no Inhotim: “a visita nos mostrou que podemos trabalhar com as crianças em acordo com diversas áreas, assim como em Inhotim, por exemplo: aprimoramento do senso crítico, noções de cidadania, meio ambiente, reaproveitamento de material, arte dentre outros” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010).

Tais depoimentos nos indicam a necessidade de refletir sobre esta proposta de formação do Inhotim, a fim de compreender melhor suas reverberações no ambiente escolar. Para isso, apresentamos a seguir algumas reflexões sobre a formação continuada que podem nos ajudar.

Um aspecto relevante da formação é o contexto, conforme destacou Imbernón (2009, p. 30), pois “a formação dos educadores influencia e recebe influência do contexto na qual tem lugar e esta influência condiciona os resultados que possam ser obtidos”. Vimos no capítulo anterior a importância desse aspecto na formação oferecida no Inhotim, expresso na riqueza do seu acervo artístico e botânico, capaz de suscitar múltiplos sentidos e provocações. Além dessas especificidades do território, outro aspecto importante da formação é a escuta ativa sobre cada educador, destacado nos depoimentos dos participantes.

Esses aspectos se entrelaçam no depoimento deixado por um educador da Escola Municipal Vila Fazendinha, “acrescentaram muito à nossa bagagem cultural, boa interlocução entre arte contemporânea e meio ambiente, criativas em provocar questões, nos ouviram bem.

Favoreceram o desenvolvimento de nossa apreciação” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010). Tais reflexões no remetem a ideia de que o PEI-Inhotim leva em consideração a bagagem que cada educador traz para o dia da visita, através da mediação, e que uma prática docente crítica, reflexiva, coletiva, dialógica e de escuta ativa é capaz de proporcionar transformações no fazer pedagógico (BARBOSA & MULER, 2015).

Imbernón (2009) também destaca a necessidade de uma formação aplicada na democracia, na liberdade e na cidadania dos educadores e de fatores que são essenciais para uma formação permanente de qualidade: ações colaborativas; dialógicas; reflexivas e críticas; sensibilização dos professores para buscarem mudanças e inovações nos processos educativos; dar voz aos educadores, considerando-os sujeitos ativos no processo de formação; formação voltada para a prática, dentre outros aspectos.

Esse autor cita também as ações que devem ser levadas em consideração no planejamento dos processos formativos: ter como ponto de partida a realidade local e os projetos das escolas em que os educadores lecionam; trabalhar com a teoria da colaboração entre os educadores; refletir sobre conhecimentos subjetivos (conflitos, dinâmicas em grupo, relações e ética) de forma transdisciplinar, realizar uma formação viva, dinâmica e útil; fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional; potencializar o intercâmbio de experiências entre os pares e com a comunidade; não pensar a formação de modo genérico estabelecendo um padrão; levar em conta a diversidade de práticas educativas; respeitar as diferenças; considerar que o educador não aprende somente na formação inicial. Questões que nos levam a pensar que a educação ambiental, da forma como é realizada no Inhotim, se constitui uma ferramenta para valorizar o trabalho de reflexão e experimentação em torno dessa temática nas escolas.

No atual cenário de constantes indagações, mudanças e incertezas, a formação continuada de educadores torna-se de extrema importância. Contudo, é preciso que ela seja capaz de estimular a discussão de dúvidas e curiosidades trazidas pelos educadores, como parece acontecer na proposta do PEI-Inhotim. É o que mostra o depoimento de uma professora comunitária da Escola Municipal Ana Alves Teixeira: “... incrível como tudo lá dentro foi milimetricamente planejado para tornar o dia do visitante inesquecível. Os coordenadores e monitores foram muito bem preparados para satisfazer todas as curiosidades e dúvidas dos visitantes” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

O cenário de indagações e incertezas tem acelerado o desenvolvimento de políticas públicas governamentais e a reflexão sobre uma nova forma de ver a educação e a formação, que leve em conta a diversidade e priorize práticas colaborativas. A formação “embasada na reflexividade é um elemento importante para analisar o que são ou que acreditam ser e o que se faz e como se faz” (IMBERNÓN, 2009, p.75).

Essa reflexividade é o que parece buscar o PEI-Inhotim. As emoções e sensações provocadas pelo acervo são usadas como ponto de partida para refletir sobre o ambiente escolar e as práticas educativas. Durante todo o trajeto pelo Museu, os formadores do Inhotim lançam mão de diversos conceitos relacionados à arte contemporânea, ambiente e patrimônio e consideram que as emoções, sensações e experiências provocadas pelo acervo do Inhotim são oportunidades para refletir sobre o ambiente escolar e sobre as práticas educativas relacionadas ao ambiente e discutir, rever e criar ações que capacitem os sujeitos a transformarem sua realidade.

Acerca desses momentos de reflexão provocados pela formação no Inhotim, citamos depoimentos deixados pelos educadores da Escola Municipal Alcida Torres: “foi um momento de partilha e muito significativo. As obras foram explicadas e fomos colocados a pensar, a refletir sobre a natureza, a arte” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010) e da Escola Municipal Marconi “não só nos conduziram, mas foram também efetivos mediadores proporcionando momentos de reflexão” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010).

É essencial que o educador seja protagonista de sua formação, tendo papel ativo no planejamento, na execução e avaliação do processo formativo para que suas colocações sejam consideradas e ele se sinta engajado no processo (IMBERNÓN, 2009). De acordo com o autor, os educadores se sentem motivados quando eles conseguem ver a repercussão da formação na aprendizagem de seus alunos. Isso é destacado por uma professora da Escola Municipal Prefeito Osvaldo Pieruccetti, em seu depoimento após participar da formação do PEI-Inhotim: “foi maravilhoso, principalmente quando presenciei meus meninos fazendo oficinas com os artistas do circo de soleil e sendo entrevistados e filmados. Ver os olhos brilhando destas crianças foi muito bom, sem explicações” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 009, 2012).

As ações docentes na contemporaneidade exigem disposição, criatividade, curiosidade, comprometimento, comportamento ético e compromisso político (DINIZ *et al.*, 2011). Assim

“há necessidade de conceber na formação espaços de autoconhecimento e de reflexão ética, pois é no plano humano que se une a teoria e a prática; e é no plano do sujeito que se dá a formação” (DINIZ *et al.*, 2011, p.15.).

Na contemporaneidade “é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage” (IMBERNÓN, 2009, p.53). Esse autor considera a necessidade de que o processo de formação se transforme em “um processo de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não, de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas” (IMBERNÓN, 2006, p.82).

Brzezinski (1994, p.83) recomenda para o contexto cultural contemporâneo “uma sólida formação científica, técnica e política, viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira”, assim como aliar conhecimento teórico ao conhecimento prático, transformando ideias em ações (GOMES, 2004). Isso implica na capacidade de resolver problemas, enfrentar riscos e desafios.

Para que a formação contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, é preciso integrar-se ao cotidiano da escola (CHARLIER, 2001). Os conceitos de desenvolvimento profissional e formação continuada são empregados muitas vezes como sinônimos (SIMÃO *et al.*, 2009) e nós entendemos como processos distintos porque consideramos que o desenvolvimento profissional é amplo e tem uma pluralidade de fatos e que a formação inicial e a formação continuada são aspectos do mesmo.

Acerca da formação continuada, Estrela (2006, p.75) a concebe como “o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor”. Já o desenvolvimento profissional é entendido pela autora como o conjunto de “processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores” (ESTRELA, 2006, p.75).

A formação de educadores é vista por Day (2005, p.15) como “uma visão holística do desenvolvimento profissional contínuo dos professores”. E o desenvolvimento profissional abrange, “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a

partir da experiência (...), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem acelerada” (DAY, 2005, p.15).

Assim, de acordo com o autor, a temática desenvolvimento profissional não abandona a formação continuada de educadores, mas amplia o contexto promovendo o desenvolvimento dos sujeitos e das instituições e a expansão dos territórios educativos. Engloba também os constrangimentos e os desafios que refletem na sua profissionalidade¹⁷ e em suas competências.

Esteves (2014) traz a importância da formação inicial e da formação continuada para o desenvolvimento do professor ao longo da vida. A autora afirma que no século XX o tema profissão foi analisado de forma minuciosa e sofreu transformações expressivas. Para ela,

o ideal do desenvolvimento do professor ao longo da vida implica que tanto a formação inicial como a formação continuada se constituam como pilares imprescindíveis da construção de percursos marcados pela satisfação de ser professor e pela melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (ESTEVEVES, 2014, p.17).

No trabalho de Esteves são citados pontos importantes definidos por Hoyle (1969) para uma atividade ser considerada profissão, nas quais consideramos importantes e citamos abaixo:

Uma profissão desempenha um serviço social e essencial; fundamenta-se num corpo sistemático de conhecimento; requer um longo período de formação académica e prática; tem um elevado grau de autonomia; tem um código de ética; gera um desenvolvimento em serviço dos seus membros (ESTEVEVES, 2014, p.20).

A autora reflete que o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida é construído no diálogo entre “disposições inerentes ao sujeito (motivação, curiosidade, interesse pela profissão, empenho) e estímulos externos que lhes sejam proporcionados (formação inicial e continuada, contextos escolares democráticos)” (ESTEVEVES, 2014, p.39). Para um desenvolvimento profissional continuado dos educadores são necessários suportes nos espaços de formação continuada formal e não formal.

Imbernón (2006) entende o processo de formação de educadores como um processo permanente e contínuo de desenvolvimento profissional, que começa na experiência escolar e segue no

¹⁷ Altet *et al.* entende o conceito de profissionalidade como “o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como característica de uma profissão”. (ALTET *et al.*, 2003, p.235).

decorrer da vida do sujeito. Esse processo abarca vários pontos e conexões, como o contexto e condições de trabalho, a identidade docente, salários, carreira, políticas públicas, crenças, valores, etc.

Nóvoa, apresenta algumas ponderações sobre desafios para a conquista do desenvolvimento profissional e a respeito da formação considera que a mesma:

[...] tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de ida para dia mais importante. Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1992, p.24).

Levando em consideração o que Nóvoa traz sobre a importância da articulação entre a formação e os projetos das escolas, vários educadores deixaram depoimentos que mostram a possibilidade de continuidade nas escolas das reflexões e ações provocadas na formação do Inhotim:

Nossas conversas nos levam a pensar nas possibilidades, e perspectivas para ações pedagógicas, referentes as questões ambientais e da educação para a arte, para as sensibilidades (Educador da Escola Municipal Francisco Magalhães Gomes - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010).

Haverá um enriquecimento maior dos outros, desenvolvimento de projetos ligados a arte e meio ambiente, ajudando na sensibilização de nossos alunos” (Educador da Escola Municipal Professora Eleonora Pierruccetti - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010).

Para além das expectativas. Possibilidades várias intervenções, assim como reflexo da própria vida (Educador da Escola Municipal Anne Frank - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010).

As oportunidades de construção do conhecimento através da diversão, proporcionadas na visita foram extremamente ricas e geradoras de novas ideias, novos olhares e novas intenções de aprendizagem. Uma aprendizagem diferenciada, voltada para um efetivo construir que se alicerça a cada dia e a cada oportunidade de construção na escola (Professora comunitária Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 004, 2011).

Eu acho que o trabalho vai ser uma extensão. O que a gente fez o que vocês fizeram conosco, nós vamos fazer lá na escola, usando a vivência que os meninos tiveram aqui (Monitora da Escola Municipal Edith Pimenta da Veiga - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 007, 2012).

O dia foi superprodutivo, nos abriu um leque enorme de oportunidades para discussão com os alunos na prática do cotidiano da Escola Integrada (Professora Nêdna Goulard da Escola Municipal da Escola Presidente Tancredo Neves - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 009, 2012).

É preciso investigar se esse leque de possibilidades apontadas pelos professores após a formação de fato reverbera nas escolas. Alguns desses educadores participantes enviaram projetos para serem desenvolvidos no Inhotim ou na escola¹⁸, mostrando como “a visita funciona como base propulsora para desenvolvimento de projetos que incentivam educação ambiental, preservação, ocupação do espaço, acesso a questões culturais, interagindo a arte natural e a arte cultural criada pelo homem” (educador da Escola Municipal Moacyr Andrade - ANEXO 1, TABELA 2, DOCUMENTO 003, 2010).

3.2 Agora é preciso colocar em prática: sutilezas das reverberações do PEI-Inhotim

Como vimos no capítulo 2, o Módulo I tem como objetivo que os alunos participantes do Programa conheçam o espaço do Inhotim pela visita mediada às galerias e jardins do Instituto, investigando seu acervo artístico e botânico. A partir dos acervos, os alunos experimentam diversas possibilidades de fruição e aprendizagem. O Módulo II, proposto aos educadores do Programa, tem como premissa a realização de visitas mediadas e reflexões em grupo, que descortinam conversas sobre a prática educativa e suas possibilidades de desdobramento tanto no Inhotim quanto na escola. Já o Módulo III, incide em uma possibilidade de retorno ao Inhotim para aqueles alunos e educadores que já participaram dos Módulos I e II, através do envio de um projeto. Nesse dia, alunos, educadores PBH e educadores do Inhotim participam de uma visita especial que envolve pesquisas e atividades práticas de projetos em desenvolvimento na escola.

Nessa parte, apresentaremos uma breve análise dos projetos recebidos no Módulos III de 2008 a 2014 (ANEXO 1, TABELA 3), conforme a tabela (TAB. 2) a seguir:

¹⁸ O Módulo III, também denominado *Proposições no Inhotim* (ou na escola), é uma das etapas do Programa que consiste na possibilidade de retorno ao Inhotim para aqueles que participaram dos Módulos I e II. Nessa etapa, as escolas apresentam uma proposta de ação e o Inhotim se transforma em um espaço aberto para a apropriação dessas comunidades. As proposições também podem ocorrer na escola.

TABELA 2
Número de projetos recebidos para Módulo III

Número de projetos recebidos para o Módulo III	
Anos	Quantidade
2008	1
2009	8
2010	18
2011	17
2012	11
2013	14
2014	0
TOTAL	69

Fonte: Projetos escolas recebidos nos Módulos III (ANEXO 1, TABELA 3).

Nota: Dados trabalhados pela autora

Durante os sete anos de atendimento do Programa, 69 projetos foram recebidos para execução do Módulo III no Inhotim e/ou na escola. Dos 69 projetos recebidos, 53% estavam relacionados a propostas de educação ambiental no que tange às temáticas: sensibilização ambiental, sustentabilidade, reciclagem, atividades sobre trilhas ambientais, construção de hortas, jardins suspensos, revitalização dos jardins das escolas, paisagem, natureza, botânica, percepções e utilização dos sentidos. Os outros 47% estavam relacionados ao Inhotim no geral, sem aprofundar na questão ambiental, discutindo sobre literatura, cinema, memórias e narrativas, dança, capoeira e à arte contemporânea.

Esse cenário parece apontar que a proposta de formação do Inhotim estimula o desenvolvimento de projetos de educação ambiental nas escolas, uma forma de contribuir para a preservação do ambiente em que vivemos. Para os professores que desenvolveram projetos no Módulo III, o processo de formação vivenciado gerou novos olhares e novas ideias para serem desenvolvidas com seus alunos:

Após esse momento de conhecimento nos foi possível socializar as experiências entre nós, de modo que, nós educadores, despertamos nossas ações para construir novas formas de trabalho, novos meios de promover a aprendizagem de nossos alunos e potencializar seu conhecimento adquirido durante a visita... as oportunidades de construção do conhecimento e diversão proporcionadas nesse momento foram extremamente ricas e geradoras de novas ideias, novos olhares e novas intenções de aprendizagem (Professora comunitária da Escola Municipal Professora Eleonora Pierruccetti - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 009, 2011).

Além disso, o Inhotim parece funcionar como fonte de conhecimento, alinhando teoria e prática, estimulando o trabalho dos educadores em suas escolas, como mostra abaixo o monitor da Escola Municipal Mestre Ataíde:

... despertou nos alunos uma percepção do contexto artístico que propõe o lugar, mas sem deixar de observar a importância ambiental de se implementar, manter e utilizar o espaço oferecido como fonte de conhecimento. Tal processo permite que o aluno saia do ambiente fechado e restrito das salas de aula, e, observe na escola aquilo que o livro didático lhe propõe com fotos e teorias. A partir das observações e sentimentos demonstrados pelos alunos, senti a necessidade de mudar a forma de condução das oficinas que são oferecidas na Escola Municipal Mestre Ataíde, tendo como foco a interdisciplinaridade conforme propõe Inhotim de maneira indireta (ANEXO 1, TABELA 4, ENVIADO POR E-MAIL, 2009).

Na maioria dos projetos recebidos, os professores enxergam a possibilidade de desenvolverem projetos relacionados às temáticas ambientais nas escolas e/ou no Inhotim. Nesse quesito, nos chamou a atenção um depoimento deixado por uma professora após participar da formação:

Fala-se muito, especialmente às crianças nas escolas, da necessidade de preservar o meio ambiente. Crianças que muitas vezes não conhecem nada além do reduzido espaço de um apartamento. Somente é possível amar aquilo que se conhece. Protege-se aquilo que se ama. Como é possível compreender a importância das matas, das águas, do ar puro, quando nunca se é presenteado com elementos tão vitais? Como apreciar a beleza de uma obra de arte, quando o contato que se tem é apenas com esculturas de cimento armado? A visita ao Inhotim não teve objetivo uma observação específica ou a culminância de um projeto. Tratou-se de um projeto sim, desses que não se constrói de um dia para outro. Um projeto de humanização, que só é possível através do contato e da vivência com aquilo que é bom e bonito. Visitar o Inhotim é encantar-se com as obras criadas pela mão do homem e aquelas que só as mãos de Deus podem criar (Professora do 2º Ciclo da Escola Municipal Ana Alves Teixeira - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

No depoimento a professora destaca a importância de os alunos conhecerem o ambiente para reconhecerem a importância da preservação do mesmo. A experiência proporcionada pela formação no Inhotim mostra como propostas como esta podem ajudar a desenvolver um pensamento reflexivo sobre as questões ambientais, como ressaltou Leff:

Novas atitudes nos sujeitos sociais e novos critérios de tomadas de decisões dos governos, de forma a educar para a formação de um pensamento crítico, criativo e

prospectivo, capaz de analisar as complexas relações entre processos naturais e sociais, para atuar no ambiente com uma perspectiva global, mas diferenciada pelas condições naturais e culturais que o definem (LEFF, 2001, p.256).

Temos que aceitar que nós, humanos, somos somente uma entre milhões de espécies presentes no universo e compartilhamos o mesmo planeta Terra e temos que cuidar do mesmo de forma colaborativa (MCNEILL, 2005). De acordo com Tosta & Rocha:

Não somos seres humanos porque somos racionais... somos humanos porque, ao contrário dos outros seres com quem compartilhamos a experiência da vida no planeta Terra, somos seres que se alçaram do sinal ao signo e dele ao símbolo... o que significa que sobre a natureza que nos é dada, construímo-nos a nós mesmos e aos nossos mundos (TOSTA & ROCHA, 2013, p.11).

Para Leff (2001, p. 224), o ambiente compreende “uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, como também por novos potenciais produtivos”. E os problemas e questões ambientais não podem ser analisados de forma isolada sem considerar o cenário político e econômico em que se situam, assim é necessária uma avaliação contextualizada da realidade (JATOBÁ, *et al.*, 2009). Esse contexto é o de uma grave crise socioambiental, consequência da falta de cuidado com o nosso ambiente e de um modelo de sociedade que não se sustenta mais. Muitos especialistas afirmam que criamos uma era geológica denominada Antropoceno:

E na qual os efeitos da atividade humana – entenda-se, a economia industrial baseada na energia fóssil e no consumo exponencialmente crescente de espaço, tempo e matérias-primas – adquiriram a dimensão de uma força física dominante no planeta, a par do vulcanismo e dos movimentos tectônicos (KOPENAWA & ALBERT, 2015, p. 24).

Os problemas ambientais novos e antigos são a consequência direta da ação humana incomensurável nos diferentes ecossistemas do planeta Terra, causando desequilíbrios e comprometendo a vida de todos os seres vivos. De acordo com Kopenawa & Albert (2015, p. 14) “só começaremos a enxergar alguma coisa quando não houver mais nada para ver” pois “os brancos não pensam muito adiante no futuro. Sempre estão preocupados demais com as coisas do presente” (p.64).

Uma vez que tais problemas são refletidos imediatamente na vida de todos, dentro e fora do ambiente escolar, a educação torna-se um espaço importante para a sensibilização e transformação dessas relações entre sujeitos e natureza. Como afirmam Kopenawa & Albert (2015, p.16):

Na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas são também, tanto quanto nós, os xapiri¹⁹, os animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol! É tudo que veio a existência na floresta, longe dos brancos; tudo o que ainda não tem cerca. Os xapiri defendem a floresta desde que ela existe. Sempre estiveram do lado de nossos antepassados, que por isso nunca a devastaram. Ela continua bem viva, não é? Os brancos, que antigamente ignoravam essas coisas, estão agora começando a entender. É por isso que alguns deles inventaram novas palavras para proteger a floresta. Agora dizem que são a gente da ecologia porque estão preocupados, porque sua terra está ficando cada vez mais quente. Somos habitantes da floresta. Nascemos no centro da ecologia e lá crescemos.

Mas, o que podemos fazer na escola para desenvolver tal sensibilização ambiental nos alunos, de modo que percebam que o mundo é a nossa casa? Acreditamos que a educação ambiental trabalhada de forma transversal, em todas as disciplinas, pode contribuir nesse processo, atuando de forma colaborativa, em sintonia e através do diálogo com todas as disciplinas, saberes e conhecimentos, buscando soluções para as questões ambientais. Quando falamos de mundo contemporâneo, “nos referimos ao mundo das redes, ao mundo das diferenças, ao mundo em que a desordem está presente” (PRETTO, 2012, p.143). Assim, é indicado pensar as ações de forma mais interdisciplinar para refletirmos sobre a nossa atitude para com o planeta.

Por conta dos problemas vividos no mundo contemporâneo as discussões ambientais começaram a ganhar força nos anos 60 principalmente com a publicação do livro *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson, em 1962. A autora é bióloga e o livro foi publicado nos Estados Unidos sinalizando a morte de milhares de pássaros por contaminação através de agrotóxicos. Com a publicação do livro, ela foi responsável por uma grande revolução ambientalista no país. No Brasil, a década de 60 foi caracterizada pelo golpe militar e por projetos megalomaníacos que afetaram o ambiente como a construção da rodovia Transamazônica.

No decorrer dos anos, vários eventos preocupados com a questão ambiental ocorreram em todo o mundo:

- Em 1972 ocorreu a Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo que é considerada o marco da recomendação mundial sobre educação (RAMOS, 2001) e no mesmo ano foi lançado o relatório do Clube de Roma, conhecido como “Os limites do crescimento”;

¹⁹Xapiri: palavra utilizada pelos índios Yanomami para designar os “espíritos auxiliares”.

- Em 1977 aconteceu a Conferência de Tbilisi, na Geórgia, que foi muito importante para a definição e progresso da institucionalização da educação ambiental (RAMOS 2001), gerando o documento da Unesco denominado “A educação ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi”;
- Já em 1992 sucedeu a Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, na qual os países participantes assinaram a Agenda 21 Global reafirmando que a educação ambiental precisa frisar o desenvolvimento sustentável (RAMOS, 2001).
- Em 2002 aconteceu a Convenção Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável (conhecida como Rio+10) em Joanesburgo, na África do Sul, com o intuito de acompanhar os compromissos da Conferência que ocorreu em 1992;
- Em 2012 aconteceu a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (conhecida como Rio+20), no Rio. Um dos compromissos assumidos na Conferência foi a redução da emissão de gases do efeito estufa;
- Em 2015 aconteceu a COP 21 (Conferência das Partes das Nações Unidas sobre Mudança Climática), em Paris, com o objetivo de discutir sobre as alterações do clima e propor acordos para conservar o aquecimento global inferior a 2°C;
- Em 2015 a Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável aprovou o documento “Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” e foi assinada por 172 chefes de estado em Nova Iorque. A agenda é composta por 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas para contribuir para o desenvolvimento humano sustentável.

A agenda 2030 é uma carta de intenções para que alcancemos um mundo melhor em 2030 “buscando fortalecer a paz universal com mais liberdade, e reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global ao desenvolvimento sustentável” (PNUD, 2016, p.1).

São destacados os 5 P’s para o desenvolvimento sustentável conforme figura a seguir (FIG. 4):



FIGURA 4 – 5 P's para o desenvolvimento sustentável
 Fonte: PNUD. *Os objetivos do desenvolvimento sustentável*. Disponível em:
<http://www.pnud.org.br/ods.aspx>. Acesso em 09 de junho de 2016.

Os objetivos da agenda são integrados, indivisíveis e possuem as dimensões: economia sustentável, sustentabilidade ambiental e sociedades práticas e inclusivas. A educação também é contemplada como um dos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável (objetivo 4: garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos).

Nesse sentido, a educação ambiental sempre se destacou como ferramenta fundamental para rever a nossa relação predatória e utilitarista com a natureza. De maneira geral, entende-se a educação ambiental “como um processo educativo capaz de transformar e despertar a sociedade para um compromisso individual e coletivo com o meio ambiente” (DENTZ, 2011, p.9). Ela pode acontecer em todos os espaços de aprendizagem, dialogando com diversos lugares de produção do conhecimento conectando práticas cotidianas (REIGOTA, 2007). Como espaço de aprendizagem, durante a formação do PEI-Inhotim, apesar do tempo curto de formação, os educadores são estimulados a contemplarem a natureza:

A entrada no Inhotim já nos deu uma noção de caminhar em direção à paz, pois o silêncio e a contemplação da natureza nos absorvem de tal maneira que o envolvimento é instantâneo. A recepção e o esclarecimento sobre as obras do lugar foram satisfatórios. Pena que não houve tempo para conhecermos mais um pouco (Auxiliar da Escola Municipal Alves Teixeira - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

Stengers ressalta que a produção de conhecimento está ligada diretamente aos caminhos percorridos pelos sujeitos envolvidos, relacionando “produção de saber e produção de existência” (STENGERS, 2002, p.202) e que a educação ambiental não tem a finalidade de transformar os sujeitos em ecologistas e ambientalistas. Ela tem como premissa despertar a reflexão sobre interação do sujeito com o ambiente em que vive. Como retrata a educadora da Escola Municipal Francisco Campos em seu depoimento: “a dinâmica possibilitou maior interação com o ambiente, aplicando conhecimento e apresentando maiores possibilidades de trabalho” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010) e o educador da Escola Municipal Luigi Toniolo: “a dinâmica, bem como as atividades e conversas convidaram a cada um de nós, a uma reflexão sobre a relação homem/ambiente e a presença das artes no nosso dia a dia” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010).

Outro aspecto é a integração com o ambiente, destacado no depoimento do educador da Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo: “tentando promover atividades práticas que nos remetem a construção de valores e integração com o meio ambiente” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010).

A educação ambiental está voltada para diversos grupos sociais. Mas, de acordo com a pesquisa de Reigota (2007), que investiga a produção acadêmica em educação ambiental entre os anos de 1984 a 2002, um número significativo de pesquisas relacionadas à temática, priorizam os educadores. Para a aprendizagem docente, são importantes a experiência cultural do sujeito, seus processos de socialização e aprendizagem, incluindo a formação na prática em cenário mais favorável para que os docentes possam confrontar suas próprias crenças sobre o ensino e a aprendizagem com as particularidades da cultura escolar viva (CAMPOS & LARA, 2010).

Telles e Arruda (2016) observam a necessidade de proposições de práticas e ações educativas que não sejam prescritivas, mas que sejam destinadas à mudança de hábitos e valores, envolvendo uma educação dialógica. Os museus se articulam com as escolas e tem ainda um papel importante no âmbito da educação não formal e na educação ao longo da vida. O Inhotim parece cumprir esse papel, criando condições para alunos e professores desenvolverem projetos diferenciados em suas escolas com o objetivo de:

... proporcionar aos alunos um despertar a consciência crítica para a visualização do meio ambiente e, principalmente a compreensão crítica e global do ambiente, para

elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa, a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida extrema e do consumismo desenfreado. Foi possível observar nos alunos após esta experiência, mudança de atitudes e aumento da capacidade de analisar problemas, tomar decisões e intervir de forma favorável no meio ambiente (monitor da Escola Municipal Mestre Ataíde - ANEXO 1, TABELA 4, ENVIADO POR E-MAIL, 2009).

E a formação pode contribuir para que o educador, através de suas práticas cotidianas, colabore para os problemas ambientais do mundo contemporâneo, pois “o processo de aprendizagem será tão mais intenso quanto mais interativa e ecológica for esta relação no e com o mundo” (BARCELOS, 2012, p.32). Nesse contexto, é necessário pensar também a formação dos educadores, sujeitos fundamentais no processo de transformação de mentalidades e de construção de novas relações entre ser humano, sociedade e natureza.

Como exemplo da importância dos educadores na transformação e mudança de atitudes de seus alunos, podemos citar o depoimento deixado pela professora comunitária da Escola Municipal Professor Eleonora Pierrucetti após desenvolver um projeto no Módulo III relacionado às florestas:

Em suma, a realização do Módulo III em Inhotim foi passo fundamental para que nossos alunos despertem capacidades novas, sínteses da realidade que os envolve e percebam que a natureza merece o cuidado que relataram e assim se tornaram agentes transformadores da realidade que começa em cada um a partir de novos atos, novos olhares. Unir o Integrada a floresta é o meio que encontramos de trazer para fora tudo aquilo que aprendemos no Inhotim e dizer aos que nos escutam e nos veem que a sala de aula vai além da instituição e acontece na vida do aluno e essa é nossa missão, integrar o aluno ao meio que o cerca percebendo as oportunidades que o mesmo lhe oferece e munindo-o de conhecimentos necessários para que possa portar-se como um cidadão íntegro e dotado de atitudes reais de participação no contexto social. Um aluno diferente que sabe integrar-se à sociedade na qual está inserido (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 009, 2011).

A formação docente em nossa realidade brasileira, na contemporaneidade, é um campo em constante debate, na qual alguns saberes são valorizados em detrimento de outros (OLIVEIRA, 2014). Isso porque vivemos um grave conflito antropológico, caracterizado pela crise da sociedade contemporânea, que reflete na ciência, na arte, na sociedade, na política, na cultura, nos relacionamentos e também na educação (HYPOLITTO, 2009). As expectativas e os desafios são muitos no mundo globalizado, do capitalismo neoliberal e tecnológico, visto que o mundo se transforma ligeiramente e exige dos educadores inúmeras habilidades.

É imprescindível que os educadores se empenhem na procura de uma formação continuada para seu desenvolvimento, pois a escola é um ambiente privilegiado em nossa sociedade para que transformações importantes aconteçam. Existe muita coisa a ser refletida para a formação de educadores engajados e que pensem a educação não somente como reprodução do conhecimento, mas, sobretudo como meio de mudanças sociais, modificações da realidade, enfim, uma formação para a cidadania (BARBOSA & MULER, 2015).

A respeito da existência de um padrão para a formação docente, Hargreaves (1995) indica que não é interessante pensar em um padrão de formação sem antes conhecer para que e pra quem os educadores ensinam. Day (2005, p.159) traz que “não é possível desenvolver os docentes e sim fazer com que eles se desenvolvam”.

Para Paula & Mello (2011), a formação contínua, ao longo da vida, não deve deixar de lado o que os educadores sabem e pensam, e também a influência do ambiente em que trabalham e vivem, além da reflexão sobre a prática dos mesmos; é essencial que o protagonismo dos educadores seja estimulado e torne-se central nestes processos. Na visão de Saldalla *et al.* (2002, p.108), “o conhecimento das crenças dos professores e das relações destas com as suas ações poderá atingir efeitos positivos e duradouros no processo ensino e aprendizagem, favorecendo não só os alunos, como também os próprios docentes”.

Com base nos depoimentos dos educadores participantes do PEI-Inhotim que embasaram a análise realizada acima, construímos uma nuvem de palavras (também conhecida como *tag cloud* – FIG. 5) que consiste na contagem de frequência de palavras a fim de se perceber quais as palavras mais frequentes em um conjunto específico de dados. Foi possível perceber que as palavras: alunos, ambiente, arte, conhecimento, construção, crianças, escola, Inhotim, oportunidades, questões, entre outras são marcantes na fala dos professores quando se remetem ao PEI-Inhotim:



FIGURA 5 – Nuvem de palavras dos excertos dos depoimentos dos educadores que participaram do PEI-Inhotim

Fonte: Criada através do site: <http://tagcrowd.com/>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

Com o desejo de conhecer mais a fundo os desdobramentos da educação ambiental nas escolas, após as vivências de formação no Inhotim, acompanhamos algumas oficinas de meio ambiente na Escola Municipal Benjamin Jacob, como já foi explicitado na metodologia. É parte do que descreveremos no capítulo seguinte.

4 OUTRAS REVERBERAÇÕES DO PEI-INHOTIM NA ESCOLA

A fim de compreender se a educação ambiental realizada no PEI-Inhotim contribui para reflexões e experimentações em torno dessa temática na escola, iniciaremos as reflexões deste capítulo retratando a experiência dos educadores participantes no espaço do Inhotim, considerado uma paisagem cultural. “Uma experiência única e alucinante” inspirou o monitor Douglas Gonçalves a desenvolver novas pesquisas após a formação do PEI-Inhotim:

A minha maior inspiração para o desenvolvimento do projeto na escola foi ver um lugar tão surpreendente como o Inhotim, e não ter limite para o meu pensamento com monitor de educação ambiental. Todos os jardins, flores e formas estavam presentes em nossas roupas como forma de agradecimento de ter vivenciado essa experiência única e alucinante” (ANEXO 1, TABELA 4, ENVIADO POR E-MAIL, 2013).

A diretora Cláudia Gomes, da Escola Municipal Benjamin Jacob, reforça em sua entrevista: “... quando eu cheguei lá eu fiquei encantada com a organização, com tudo, porque lá é maravilhoso. Depois é com as obras ao ar livre, é superinteressante. E aquilo o Douglas trouxe para a escola” (CLÁUDIA GOMES, 03 DE NOVEMBRO DE 2016). Utilizando da metáfora proposta por Bauman (1998), Cláudia e Douglas são educadores com características do “peregrino”, que se importa com o trajeto a ser percorrido.

Além dos educadores, os alunos das escolas que participam do PEI- Inhotim também se encantam com o espaço. Percebemos esse encantamento nos registros deixados pelos mesmos após participarem do Módulo I²⁰. Como exemplo desse encantamento citamos uma atividade (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 001, 2009 – FOTO 10) que consistiu na elaboração de uma carta pelos alunos contando como foi a experiência no Parque para ser entregue no início do dia seguinte aos alunos de outras turmas que não visitaram o Instituto, como um estímulo para visitar o Inhotim:

²⁰ Visita com alunos.

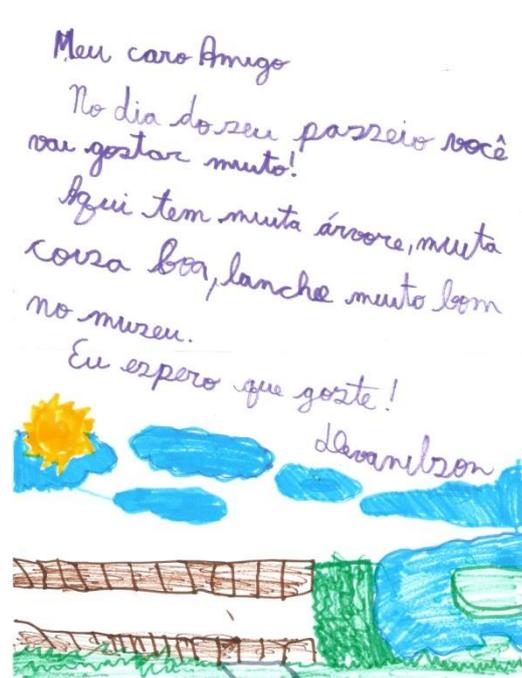


FOTO 10 – Atividade realizada durante o Módulo I

Fonte: Relatório de atendimento do Programa 2009 (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 001, 2009).

Em análise feita dos relatórios de atendimento do Programa em 2009, alguns alunos²¹ deixaram depoimentos referente à visita ao Inhotim:

Fomos primeiro ver as paredes esquisitas brancas e amarelas, como um prédio cheio de janelas e o resto são paredes, uma amarela, outra branca... uma amarela, outra branca. Fomos caminhando e vimos a palmeira ráfia, que tem a maior folha do mundo. Vimos também uma banana rosa, uma planta que parece um elefante branco. Num dos lagos vimos cisnes lindos. Fomos ver a sala onde o chão é cheio de sal grosso. O monitor pediu que respirássemos bem forte e aí tive a sensação de estar no mar. Entramos numa bola enorme onde as luzes piscavam muito. Tinha uma fonte sem proteção. Vimos a grama chamada pelo de urso. É lisinha e cresce para os lados. O almoço foi muito bom. Que comida gostosa! À tarde visitamos a sala do telescópio que é muito interessante e depois fomos ver a trança feita de chumbo. Foram feitos os canudos e depois fizeram uma trança super legal (Aluna do 1ºano/2ºciclo – Escola Municipal Ana Alves Teixeira - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

Lugar tão belo assim nunca vi, ou será que vi? Acho que não. Sua beleza é incomparável. Não se encontra em mais nenhum lugar. Essa diversidade de coisas só se encontra em lugares como Inhotim. Seus lagos, árvores, animais, tudo me encantou muito (Aluna do 3ºano/2ºciclo – Escola Municipal Ana Alves Teixeira - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

Adorei conhecer a galeria das lunetas, a sala com som de chuva. Achei lindo os fuscas coloridos, a metade de uma bola de futebol que quando a gente entrou, ficou escuro e aí apareceram os efeitos de luzes que começaram a piscar. Quero ir lá de novo com minha família (Aluna do 3ºano/2ºciclo – Escola Municipal Ana Alves Teixeira - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

²¹ Optamos por não citar o nome dos alunos para preservá-los.

É possível perceber com os depoimentos o interesse e encantamento dos alunos com os acervos botânico e artístico do Inhotim, com registros que ficaram em seus pensamentos. Essa percepção dos alunos do ambiente Inhotim vai ao encontro com o que Leff (2000) propõe para repensar a relação com o meio, estabelecendo uma nova percepção pautada em um enfoque que relacione as potencialidades da natureza, práticas sustentáveis e os valores humanos.

Em análise feita sobre os relatórios de atendimento do Programa em 2009, alguns educadores deixaram depoimentos²² referente à visita ao Inhotim:

Realmente todos os professores e monitores foram com grande expectativa, mesmo aqueles que já tiveram a oportunidade de visitá-lo com outras escolas. O lugar é lindo, permite descansar e traz paz, mas o que fiquei mais surpreendida foi que não houve somente um acréscimo de informações, mas sim um acréscimo como pessoa e para a vida, mesmo que o tempo tenha sido curto, nos permitiu um aprendizado que é preciso passar para frente. Agora é preciso colocar em prática. Com certeza vale a pena retornar a este rico e verde lugar (Monitora da Escola Municipal Luiz Gatti - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

Em sua primeira visita ao museu, os alunos caminharam surpresos com os diversos ambientes que se criam e se descortinam sucessivamente. Os jardins criados pelo mestre paisagista Roberto Burle Marx, encantam pela forma e diversidade de espécies de plantas. Além disso, os discentes foram mergulhados numa atmosfera artística proposta por Tunga com formas diferenciadas que afloram os sentidos (Monitor da Escola Municipal Mestre Ataíde - ANEXO 1, TABELA 4, ENVIADO POR E-MAIL, 2009).

Todos os professores concordam que as atividades foram muito produtivas. Os debates, as exposições visuais e verbais, as conversas informais, as apreciações das obras, dos jardins, etc. Foi tudo muito interessante, motivador, provocador, construtivo, interativo e divertido (Educador da Escola Municipal Professor Tabajara Pedroso - ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2010).

Com o depoimento dos monitores verificamos a importância de práticas dialógicas nos processos formativos para que os sujeitos sejam sensibilizados. Diniz *et al.* (2011) reforçam esse processo com a afirmação de que é preciso constituir um diálogo constante entre educadores e formadores de educadores, construindo espaços de participação, reflexão, troca e trabalho coletivo. E o PEI-Inhotim tem a intenção de ser esse disparador da sensibilização ambiental.

Foi a potência da relação espacial entre os acervos artístico e botânico do Inhotim que nos motivou a entender essa experiência dos educadores no espaço com o intuito de verificar se os

²² Optamos por não citar o nome dos educadores para preservá-los.

educadores saem transformados após a experiência de formação do PEI-Inhotim e como a mesma pode refletir no ambiente escolar. A educadora da Escola Municipal Henriqueta Lisboa acredita na possibilidade de reverberação das discussões da formação do PEI-Inhotim no ambiente escolar: “o aprendizado foi constante e as atividades são interativas e nos remete a apresentar propostas e práticas do cotidiano extracurricular” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010). A potência dos acervos do Parque é citada por um monitor da Escola Municipal Luiz Gatti: “o Instituto Inhotim causa um grande impacto visual, misturando a natureza com a arte contemporânea” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

Como exemplo de uma possibilidade de reverberação do Programa, citamos a Escola Municipal Benjamin Jacob, que elaborou um projeto de Desfile Ecológico a partir das provocações do PEI-Inhotim. Assim, mais adiante nesse capítulo, também trataremos desse projeto, com o intuito de investigarmos indícios de influências do PEI-Inhotim no projeto. Para compreender melhor a experiência dessa escola, analisaremos as entrevistas realizadas com os dois educadores que participaram do PEI-Inhotim em 2013: o monitor Douglas Gonçalves, que deixou o depoimento sobre sua experiência de formação que chamou nossa atenção na fase de análise de documentos e com a atual diretora da escola, Cláudia Gomes, que era professora comunitária no PEI da PBH em 2013 e possui experiências em projetos relacionados ao interesse da pesquisa.

Nas análises realizadas nesse capítulo, também continuaremos a utilizar os excertos de depoimentos presentes nos relatórios de atendimento do Programa deixados pelos professores, monitores e outros participantes das escolas, após participarem dos Módulos II e III, cruzando-os com os conceitos norteadores da metodologia do PEI-Inhotim e alguns referenciais teóricos.

A metodologia do PEI-Inhotim prevê que, após a formação realizada no Módulo II, os educadores preencham uma avaliação, na qual existe um espaço destinado à coleta de depoimentos, sugestões e críticas. Alguns educadores podem enviar os depoimentos por e-mail. Esta etapa constitui uma oportunidade para os educadores refletirem sobre o processo de formação vivenciado no Inhotim, tornando-se ele mesmo um elemento de formação. Isso porque os depoimentos parecem funcionar como uma narrativa, estimulando os educadores a refletirem sobre o processo formativo e as experiências vivenciadas no espaço Inhotim. Bolívar (2014) ressalta esse aspecto formativo e pedagógico das narrativas (orais ou escritas), na medida

em que elas suscitam uma conversação interna e um recontar para “outros”, daí a sua importância como instrumento de desenvolvimento profissional dos educadores.

4.1 Uma experiência única e alucinante

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p.2)

A localização e as condições das escolas em que os educadores trabalham, as matérias que ensinam, a situação profissional, o nível de escolaridade, o tempo de ofício e suas experiências devem ser consideradas ao se pensar a formação docente pois os educadores desejam e necessitam ser vistos como sujeitos integrais (DINIZ *et al.*, 2011). As práticas reflexivas sobre esta experiência permitem a percepção entre os educadores de que “todos estão em permanente transformação, ao mesmo tempo em que possibilitam a transformação dos outros” (GOUVÊA, 2006, p.175). Como exemplo da importância dos momentos de formação para os educadores destacamos o depoimento de um monitor da Escola Municipal Ana Alves Teixeira: “como nossa visita foi separada dos alunos, conseguimos concentrar melhor e prestar mais atenção na paisagem e obras do lugar (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

Molina *et al.* (2014) traz a reflexão como uma ação importante no contexto da formação docente e que ela ocorre depois da experiência. Os autores acreditam que é importante que os educadores sejam sensibilizados para a responsabilidade de se desenvolver profissionalmente através da reflexão sobre a sua prática. Pois conforme Ready (2014), não é possível construir o conhecimento da experiência sem a experiência de ensino e destaca a experiência prática como um motor da formação de professores. A interação entre os educadores e o espaço durante a formação do PEI-Inhotim permite a fruição, experiência, reflexão dos professores:

Ao chegar, verifiquei tamanha a enormidade do espaço que abriga o museu e a grande natureza que o cerca: lagos, plantas variadas, e até raras, como as orquídeas, enormes árvores, gramado extenso, patos gansos e marrecos. As obras ali expostas foram entusiasmantes. Em sua maioria eram grandes em proporção e em cores, formas e especulação do real pelo imaginário. Presenciei sombras, tonalidades, texturas, objetos, posições, misturas, transparências, enfim, possibilidades absurdamente

diversas para chocar e emocionar os visitantes. Foi saboroso e prazeroso interagir com o espaço-museu Inhotim (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

Mas o que seria essa experiência? Alguns autores das ciências humanas tem refletido sobre a perspectiva da experiência atualmente. Podemos citar Yu-Fu Tuan (1983), François Dubet (1994) e Jorge Larrosa (2002). A reflexão sobre essa temática se torna essencial para pensarmos sobre as experimentações de práticas propostas pela formação de educadores do Programa Escola Integrada Inhotim.

O caminho percorrido pelo público, entre espécies botânicas, estimula o contato com experiências diferenciadas que envolvem o reino vegetal, seus diferentes grupos e formas variadas. A formação do PEI-Inhotim é uma oportunidade de os educadores experimentarem os acervos botânico e artístico. A divulgação do conhecimento científico sobre o acervo botânico em linguagem abrangente é sempre um desafio a ser alcançado (INHOTIM, 2011). As relações que cada pessoa estabelece com os jardins e as obras durante o processo de formação são diferentes e dependem de vários fatores da experiência prévia que tornam aquele espaço ou parte dele de alguma forma especial. Contudo, os depoimentos parecem demonstrar que, de alguma forma, a paisagem cultural do Museu e Jardim Botânico, em articulação com a metodologia utilizada no Programa - baseada da teoria das Três Ecologias, de Guattari (2009): ecologia do meio ambiente, das relações sociais e da subjetividade humana - possibilita a reflexão dos educadores, do Inhotim e da PBH sobre as diversas relações do homem com o ambiente.

Como exemplo de experimentação dos espaços durante o PEI-Inhotim, podemos citar o “Viveiro Educador”, inaugurado em 2011, onde ocorre a manutenção do acervo botânico, pesquisa científica e educação ambiental (INHOTIM, 2011). Nesse espaço é possível experimentar o acervo botânico utilizando todos os sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão) em um jardim chamado de “Jardim de Todos os Sentidos” (FOTO 11), pois “a paisagem deve ser considerada como objeto de apropriação estética e sensorial” (JÚNIOR, 2005, p.56, *apud* MENEZES, 2003, p.32).

Esse jardim é composto por três jardins circulares: um com plantas medicinais, outro com plantas aromáticas e por fim o de plantas tóxicas. O espaço, durante as atividades educativas realizadas com o público visitante, proporciona um momento de aprendizado sobre a relação

entre as espécies botânicas e suas diversas utilidades na medicina e culinária. A diversidade de aromas e sabores de ervas e temperos, além de cores, formas e texturas das espécies despertam lembranças nos educadores que visitam o espaço. Muitos se identificam com as plantas presentes e contam histórias da relação estabelecida com as mesmas.



FOTO 11 – Jardim de Todos os Sentidos
Foto: Arquivo Instituto Inhotim.

As espécies botânicas são utilizadas como instrumento de mediação para os educadores, através da sensibilização ambiental, o que favorece a interpretação da natureza como ferramenta para trabalhar a educação ambiental, com ações que estimulam a produção de conhecimento, da construção de significados, das inter-relações e dos questionamentos (RODRIGUES, 2005). Essa relação permite a reflexão entre educadores e a equipe educativa promovendo a percepção ambiental sobre as cinco peles que o homem possui de acordo com Hundertwasser (BATISTA, 2012): a sua epiderme natural, o seu vestuário, a sua casa, o meio social e a identidade e a natureza e o meio ambiente. Várias provocações são feitas, tais como: quais atitudes revelam a importância de fazer parte desse conjunto de unidades?; qual é o nosso posicionamento diante das discussões sobre a conservação ambiental?; qual relação pode ser estabelecida entre o ambiente Inhotim e o ambiente escolar?

Um dos destaques botânicos, que chama muito a atenção dos educadores é a árvore tamboril, localizada na área central do Parque. A árvore é exuberante e imponente e é o único indivíduo da espécie presente no jardim. A espécie é brasileira, de mata atlântica, e possui um fruto que se assemelha a uma orelha de macaco. Com essas características, é uma espécie bastante utilizada como ferramenta para a sensibilização ambiental.

Já a discussão sobre a temática patrimônio para educadores, por exemplo, permite a discussão e apresentação dos acervos (botânico, artístico e histórico-cultural) do Instituto como ferramenta de pesquisa para os educadores. As obras *Abre a Porta* (2006), de John Ahearn (EUA, 1951) e Rigoberto Torres (Porto Rico, 1960), localizadas na Galeria Praça, no Inhotim, apresentam esculturas de pessoas nas festas de Congado e Moçambique, que são tradicionais na região de Brumadinho. Algumas reflexões são feitas: há algum bem imaterial que se destaca na comunidade escolar?; qual é o lugar que esses bens imateriais ocupam no currículo escolar?; como a sua escola tem trabalhado os bens imateriais da comunidade nas suas ações educativas? Existe algum tipo de registro do patrimônio material da sua escola?; qual é a importância desse registro para o entendimento da própria escola como patrimônio da comunidade?; O ambiente do Inhotim é propício para tocar os sujeitos, para promover uma experiência diferenciada? (INHOTIM, 2014).

A experiência de vida e a maneira como os educadores se integram e participam da sociedade têm intensas relações na maneira de ser e agir dos docentes, dessa forma, é importante levar em consideração as influências dos ambientes socioculturais em que vivem. Pela importância da categoria da experiência, refletimos sobre esse conceito.

De acordo com Tuan (1983, p.10), experienciar é “vencer perigos”. A palavra experiência vem da mesma raiz latina (*per*) de “experimento”, “experto” e “perigoso”. O autor aborda que a experiência humana é necessária, de natureza complexa e formada por sentimento e pensamento (FIG. 6):

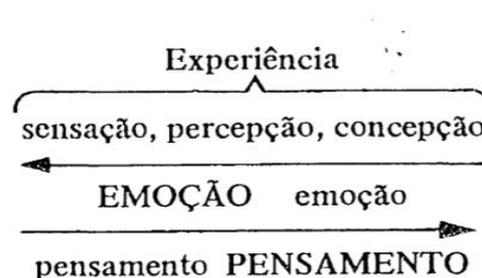


FIGURA 6 – Relação entre experiência, emoção e pensamento
 Fonte: TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

Segundo o autor, a experiência sugere a habilidade de aprender a partir da própria vivência:

Experenciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento (TUAN, 1983, p.10).

As autoras André & Brufem (2016) consideram que a maneira de ensinar dos educadores transforma a experiência escolar e essa experiência possibilita a reflexão sobre as incongruências existentes nas realidades dos sujeitos. Cada indivíduo é autor da sua experiência e, nesse contexto, a mesma está relacionada a como os sujeitos vivenciam a escola (ANDRÉ & BRUFEM, 2016).

O espaço do Inhotim, construído paisagisticamente, causa um estranhamento para alguns sujeitos: “... a informação que me surpreendeu e frustrou foi a de que o verde da água era resultado do corante” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009). O estranhamento é essencial para a construção do conhecimento. Através da pesquisa e experimentação na “casa Inhotim”²³, os educadores do Educativo Inhotim problematizam o artificial e o natural e estimulam que os educadores discutam com seus alunos a temática em sala de aula.

As educadoras das Escolas Municipais Dom Bosco e Maria de Magalhães Pinto acreditam na potencialidade da paisagem do Inhotim para estimular os alunos: “acreditamos que a visita irá aguçar a curiosidade dos alunos diante da natureza, perante a artificialidade natural imposta pelo homem; “amplia a possibilidade de mostrar a questão de se aliar obra da natureza e obra de arte criada pelo homem; a questão da preservação, ambiente natural com reorganização de espaços, dentre outros” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010).

Jorge Larrosa, propõe refletir sobre a educação a partir da experiência e do sentido. De acordo com o autor, a experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21). A palavra que vem do latim *experiri*, provar (experimentar) pode ser considerada como:

A possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar 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 a vontade, 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

²³ Trata-se da metodologia estabelecida pelo PEI-Inhotim em 2014, discutida no capítulo 2, baseada nos autores Félix Guattari, Zygmunt Bauman e Hundertwasser.

lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

De acordo com o autor, a experiência é cada vez mais rara por excesso de informação, de opinião, por falta de tempo neste mundo instantâneo e tecnológico e por excesso de trabalho. Em um texto que Bessa (2006, p.3), analisa a categoria de experiência proposta pelo alemão Walter Benjamin, ela destaca a distinção entre experiência e acúmulo de informação, pois “quanto mais informados somos, menos coisas nos acontecem”. Acerca da categoria experiência, a autora ainda destaca que esse modo moderno de conceituar experiência é carente de espiritualidade e de sensibilidade, revelando uma maneira burguesa de existência.

Para Larrosa (2002, p.24), uma característica importante do sujeito da experiência é que ele não é definido por sua atividade, “mas por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Supomos que a paisagem cultural do Inhotim, de alguma forma, provoca essa receptividade e abertura, pois a aula é muito mais um passeio.

Para esse autor, o saber da experiência “é particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal” (2002, p.26), daí a necessidade de, após a formação do PEI-Inhotim, os educadores compartilhem suas experiências com outros educadores e alunos, para que pensem em conjunto em um projeto e/ou ação para ser desenvolvido na escola. É o que comenta a monitora da Escola Municipal Edith Pimenta da Veiga: “... vai ser uma troca de experiências muito bacana, porque cada um tem uma particularidade de enxergar as coisas de uma certa maneira. Eles trarão nuances das coisas que talvez nós não percebemos e vice-versa” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 007, 2012). Esse aspecto também foi ressaltado pela professora comunitária da Escola Municipal Eleonora Pierrucetti: “foi possível socializar as experiências entre nós, de modo que, nós educadores, despertamos nossas ações para construir novas formas de trabalho, novos meios de promover a aprendizagem de nossos alunos e potencializar seu conhecimento adquirido durante a visita” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 009, 2011).

A experiência possui capacidade de formação ou de transformação, assim, podemos ser transformados por tais experiências. É preciso criar um espaço e um tempo para nos permitir experienciar e transformar os fatos em algo expressivo em nossa vivência (LARROSA, 2002), pois “as pessoas se entregam a seus prazeres imediatistas e pouco partilham suas vivências” (BESSA, 2006, p.10). O PEI-Inhotim funciona como esse espaço e tempo para que os

educadores experienciem e vivenciem o espaço e tenham a oportunidade de discutir e aprender sobre vários temas da contemporaneidade. A professora comunitária da Escola Municipal Helena Antipoff salienta que “a aprendizagem pela vivência e a pesquisa orientada foi sim uma aula inesquecível” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 002, 2009).

Os estímulos lançados a partir dos acervos reverberam sobre a prática educativa com o intuito de sensibilizar os educadores participantes do Programa. Assim, a experiência com os acervos botânico e artístico vão além da estética e contemplação, sendo utilizados como ferramenta educacional. Essa prática vai ao encontro do que propõe Rodrigues (2005) que destaca que as atividades de educação ambiental desenvolvidas em jardins botânicos, promovem uma integração de conteúdos e temáticas através de vivências, estimulando a interação com a natureza em um ambiente de educação não-formal. Foi através dessas experimentações do espaço, mediadas pelo processo de formação do PEI-Inhotim, que o monitor Douglas propôs um projeto em sua escola, denominado “Desfile Ecológico”, que apresentaremos a seguir.

4.2 O projeto do Desfile Ecológico

Entre os principais desafios globais da sociedade contemporânea, caracterizada pela urbanização crescente, consumismo e desperdício exagerados, encontram-se os de reduzir a produção dos resíduos sólidos e melhorar a eficiência de sua gestão, principalmente nas áreas urbanas, promovendo, ainda, o uso sustentável dos recursos naturais. Dacache (2004, p. 32) destaca que “o lixo, por suas características e presença diária nos espaços públicos e privados, pode ser usado pedagogicamente, provocar ou reacender questões, sentimentos e argumentos levando a discussão de valores e do estilo de viver, da vida urbana e da sociedade industrial”.

A discussão em torno da produção de lixo precisa avançar para além da reciclagem em si, abarcando uma reflexão ambiental abrangente, capaz sensibilizar as pessoas também acerca do consumo consciente e da reutilização dos resíduos. Em sua entrevista, o monitor Douglas disse que na época da formação no Inhotim ele estava trabalhando com os alunos os 3R's (reaproveitar, reutilizar e reciclar). Podemos hoje em dia considerar os 3R's como uma das formas de discutir e encontrar alternativas para o problema dos resíduos na sociedade do consumo. Em um minicurso oferecido na Universidade do Estado de Minas Gerais, a professora

Bárbara Bader considera que na contemporaneidade já podemos dizer sobre os 6R's: reavaliar valores, reciclar, reduzir o consumo, reestruturar sistemas econômicos e redistribuir recursos (informação verbal)²⁴.

Os jardins botânicos, como o Inhotim, além de serem de grande relevância para a conservação da biodiversidade, são também essenciais para a educação ambiental, promovendo a sensibilização e auxiliando no cuidado para com o planeta Terra. A educação esteve sempre vinculada à imagem dos jardins botânicos. Inicialmente eram subsídios para capacitação em botânica, medicina e na formação de mão de obra em jardinagem. Hoje em dia, “representam um espaço de reflexão sobre amor e respeito à vida, interesse e conhecimento acerca do meio ambiente, postura crítica e consciência diante dos próprios hábitos” (RODRIGUES, 2005). Além disso, os jardins botânicos brasileiros são de suma importância para o cumprimento dos compromissos ambientais, pois “constituem indispensáveis instrumentos de ressonância dos compromissos internacionais ratificados pelo Brasil sobre a questão ambiental, em especial a Convenção sobre Diversidade Biológica” (PEREIRA, *et al.*, 2004, p.11).

Segundo a Resolução CONAMA nº 339 de 25/09/2003, um jardim botânico pode ser definido como:

Área protegida, constituída, no seu todo ou em parte, por coleções de plantas vivas cientificamente reconhecidas, organizadas, documentadas e identificadas, com finalidade de estudo, pesquisa e documentação do patrimônio florístico do país, acessível ao público, no todo ou em parte, servindo à educação, à cultura, ao lazer e à conservação do meio ambiente (CONAMA, 2003, p.103).

Como o Inhotim se enquadra nas definições propostas pelo CONAMA, em 2010, o mesmo foi reconhecido oficialmente como tal. Nasceu de um jardim privado, tem como objetivo estabelecer diferentes maneiras de mostrar a biodiversidade ao público visitante e tem como missão:

Manter, propagar e propiciar estudos com o maior número possível de espécies botânicas, com ênfase em espécies ameaçadas, conservando recursos genéticos e dispondo tais espécies paisagisticamente, como forma de divulgar e se sensibilizar sobre a importância da biodiversidade vegetal para a sobrevivência humana (INHOTIM, 2011, p.13).

²⁴ Minicurso de educação ambiental crítica, oferecido na Universidade do Estado de Minas Gerais, em março de 2016, em intercâmbio com a Universidade de Laval, do Canadá.

Essas instituições são essenciais para o processo de sensibilização ambiental, principalmente para os sujeitos que vivem em grandes centros urbanos. De acordo com o Novo Dicionário Aurélio (2016, p.1) sensibilizar é: “1.Tornar sensível; abrandar o coração de; comover; enternecer. 2.Tornar sensível a uma ação física, química, etc. 3.Tornar sensível a uma emoção violenta; causar comoção. 4.Tornar impressionável. 5. Provocar a sensibilização”. Com o intuito de tornar sensível, comover, tornar impressionável, os jardins botânicos:

Oferecem a oportunidade de ter contato direto com o patrimônio natural, o que favorece a sensibilização para o espírito conservacionista e para a reflexão sobre o bem-estar social. Além disso, são locais de ampla visitação, atingindo a grupos de diversos níveis socioeconômicos e faixa etárias. Este aspecto vai ao encontro à necessidade de uma proposta educativa que atinja um expressivo número de pessoas, enfatizada pela Agenda 21 (RODRIGUES, 2005, p.44).

Como Jardim Botânico, o Inhotim desenvolve atividades científicas, educacionais e de conservação da biodiversidade. Além disso o Instituto está contribuindo para a “Convenção da Diversidade Biológica e Estratégia Global para Conservação das Plantas”, que define objetivos e metas estratégicas para a conservação da flora em âmbito global. Entre as metas desse documento, do qual o Brasil é signatário, destaca-se a meta 8, “que estabelece que até o ano de 2020 pelo menos 75% das espécies ameaçadas de extinção devem estar protegidas *ex situ*, ou seja, em coleções vivas, preferencialmente no seu país de origem” (INHOTIM, 2011).

Assim, os recursos naturais de um jardim botânico podem mostrar diversos aspectos, com suas propriedades inusitadas como estética e histórica científica e cultural. Desse modo, a análise das paisagens, levam a percepção ambiental enquanto instrumento de sensibilização para a Educação ambiental.

De acordo com Reigota (2007), a Educação ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como se conhece. Não se trata apenas da transferência de conhecimentos, mas sim de como proporcionar a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental. Contudo, conforme destacou Flick (2011), esta temática ainda tem sido timidamente trabalhada nas escolas. Geralmente são realizadas atividades esporádicas, pontuais, ações fragmentadas e diluídas dentro dos currículos escolares, em detrimento de programas amplos e integrados às diversas disciplinas curriculares e seus conteúdos programáticos. A inclusão da Educação ambiental nos espaços formais e não formais e as práticas pedagógicas

correspondentes, vêm esbarrando na falta de identificação de estratégias educacionais mais dinâmicas, lúdicas e de socialização mais interessantes.

A presença da Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental brasileiras passou a ser parte do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir de 2001, conforme disponível em uma pesquisa realizada por Castro (2008). De acordo com dados do Censo entre 2001 e 2004, um considerável número de escolas declarou trabalhar com a temática Educação ambiental, seja por meio da inserção no currículo, projetos ou disciplina específica, ou por uma combinação de modalidades, demonstrando um grande crescimento da Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental. No entanto, essas informações são muito genéricas e não esclarecem como a Educação ambiental tem sido trabalhada nos locais de ensino, nem seus objetivos e resultados obtidos.

Neste sentido, de acordo com Guimarães (1995), é necessário levar, no ambiente escolar e não escolar, aos indivíduos, os valores e as atitudes que estão na base da Educação ambiental. Assim, é importante estimular que os educadores trabalhem a integração entre o indivíduo e o ambiente visando à sensibilização de que o ser humano é natureza e não parte dela.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), que é a lei orgânica e geral da educação brasileira e dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, em sua última versão sancionada em 1996, evidencia a importância da conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Não permite a criação de disciplinas de Educação ambiental, havendo recomendação de que a mesma seja incorporada transversalmente ao currículo, e é desta maneira que a temática foi contemplada na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), relativos ao Meio Ambiente, foram instituídos em 1997 como uma necessidade de incluir o meio ambiente nos currículos escolares como tema transversal, permeando toda a prática educacional, visando contribuir para a solução dos problemas ambientais. Os PCN's sugerem uma educação de qualidade no que diz respeito à Educação ambiental. Eles revelam que as práticas educativas devem priorizar a vivência do aluno de uma forma contextualizada, com ações interdisciplinares que permitam desenvolver noções de preservação e sustentabilidade nos futuros cidadãos. Enfatizam a urgência da

implantação de uma EA que contemple as questões da vida cotidiana do cidadão e discuta algumas visões polêmicas sobre essa temática.

Em 1999 foi instituída através da Lei nº 9795 a Política Nacional de Educação ambiental que traz em seu primeiro capítulo a definição para a Educação ambiental:

Entende-se por Educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999b, p.1).

De acordo com a Política Nacional de Educação ambiental (BRASIL, 1999b), a Educação ambiental deve estar articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal, embora não implantada como disciplina específica do currículo. Essa possibilidade de criação de disciplina específica é aberta para os cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da Educação ambiental, quando se fizer necessário.

Em 2012 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação ambiental (BRASIL, 2012) com o objetivo de consolidar a Educação ambiental. Este documento apresenta considerações que precisam ser seguidas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, norteando a implementação do que foi apontado pela Política Nacional de Educação ambiental.

As reflexões ambientais ainda não foram plenamente internalizadas nos currículos dos cursos de formação de professores, como demonstra o levantamento sobre projetos de Educação ambiental no ensino fundamental, afirma Carvalho (2010). Este autor reconhece que muito se tem feito, tanto em políticas públicas quanto nas escolas, para experimentar outros modos de incentivar a Educação ambiental e que os docentes são muito criativos e tem realizado muitas atividades e projetos em Educação ambiental por todo o Brasil. Contudo, ressalta que o tema não tem estado presente nos espaços-chave da organização do trabalho educativo na escola.

Diniz (2008) salienta que a Educação ambiental na formação de professores é uma necessidade constante. Nos PCN's a Educação ambiental aparece como uma aliada de todas as disciplinas

exatamente por dar enfoque ambiental numa perspectiva diferente em cada matéria, fornecendo grandes possibilidades de trabalhos que envolvam o meio ambiente.

Carvalho (2010) afirma que para uma formação ideal de professores para a Educação ambiental é necessário frisar nos espaços institucionais do campo educativo a formação de uma sensibilidade e de uma leitura crítica dos problemas ambientais. Nesse sentido, projetos de Educação ambiental são, de acordo com alguns autores, a melhor maneira de se trabalhar a Educação ambiental nas escolas. Conforme Berna:

O trabalho com projeto propõe o dimensionamento dos valores sociais e do potencial que cada sujeito tem para perseguir-los, elevando sua condição de indivíduo para a de agente comunitário. Os elementos que o aluno vai analisar e sobre os quais vai refletir não estão fragmentados como quando se recebe a informação de maneira partilhada em disciplinas tratadas de forma estanque - Português, História, Geografia, Ciências, etc. (2007, p.1).

Os projetos fazem com que os alunos se tornem corresponsáveis pelo trabalho desenvolvido e percebam que os conteúdos vistos na escola fazem parte de seu dia-a-dia, pois de acordo com o Tratado de Educação ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (BRASIL, 1992), “a Educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar”.

Além disso, de acordo com Silva (2008), a Educação ambiental deve ser realizada de forma prazerosa, ainda que difícil de ser desenvolvida, pois necessita de atitudes concretas, como mudanças de comportamento pessoal e comunitário para atingir o bem comum. É nessa perspectiva que a Educação ambiental tem sido trabalhada no PEI-Inhotim.

Durante os momentos de formação dos educadores da Escola Municipal Benjamin Jacob através do PEI-Inhotim, em especial no Módulo II, várias questões ambientais foram suscitadas tais como: boas práticas ambientais, consumo consciente, mudança de hábitos, uso responsável e eficiente dos recursos naturais a partir dos conceitos e atitudes mais sustentáveis e produção de lixo. Foi possível perceber, através da análise dos depoimentos deixados pelos professores após a formação, muitos traços e temas comuns que tocaram os educadores para o desenvolvimento de ações e projetos, quando retornaram às escolas.

A professora da Escola Municipal Acidália Lott, após participar do PEI-Inhotim, vislumbrou a possibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares relacionados ao reaproveitamento de materiais: “a visita nos mostrou que podemos trabalhar com as crianças em acordo com diversas áreas, assim como em Inhotim, por exemplo: aprimoramento do senso crítico, noções de cidadania, meio ambiente, reaproveitamento de materiais, arte, dentre outros” (ANEXO 1, TABELA 4, DOCUMENTO 003, 2010).

O monitor da Escola Municipal Mestre Ataíde também desenvolveu um projeto interdisciplinar em sua escola após a formação do Módulo III com essa temática e percebeu mudança de atitudes em seus alunos após o mesmo:

Meu objetivo foi produzir um jardim artificial com material reaproveitável que interagisse com obras de arte baseadas no contexto de Inhotim, com o intuito de proporcionar aos alunos um despertar a consciência crítica para a visualização do meio ambiente e, principalmente a compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa, a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida extrema e do consumismo desenfreado. Foi possível observar nos alunos após esta experiência, mudança de atitudes e aumento da capacidade de analisar problemas, tomar decisões e intervir de forma favorável no meio ambiente. Quanto aos outros monitores e estagiários foi perceptível a integração e colaboração no projeto interdisciplinar, além de integrarem a Educação ambiental nas diferentes oficinas e determinar um marco conceitual comum (ANEXO 1, TABELA 4, ENVIADO POR E-MAIL, 2009).

Em sua entrevista, Cláudia Gomes, lembra da sua participação no PEI-Inhotim, destacando que o que mais chamou atenção foram os diálogos gerados através da troca entre o mediador do Educativo e o grupo e a relação entre os acervos e o cotidiano. Essa troca de experiências entre o mediador e grupo é de extrema importância porque o processo de mediação não requer somente a iniciativa de sensibilizar as pessoas, mas por vezes, ser sensibilizado:

... quando a gente chegou essa minha turma que eu estava acompanhando nós entramos... estava tendo uma exposição... eu não lembro... aí a gente tinha que entrar de... acho que de três em três ou de quatro em quatro e observar e depois o rapaz que acompanhava lá ia perguntando e aí a gente ia conversando sobre aquela exposição, mas eu não lembro, não lembro, eu lembro assim que tinha vários objetos de um artista. Ah a conclusão dessa exposição era que é que não importava nem o início nem o fim da obra e sim o processo. Que as pessoas só olham o início: olha ele usou isso e no final olha e ficou um quadro maravilhoso. Um exemplo assim e esquece daquele processo então que na vida da gente tem o início mas que para uma pessoa chegar a um determinado patamar ou o que for da vida tem um processo (CLÁUDIA GOMES, 03 DE NOVEMBRO DE 2016).

Durante o Módulo I (visita com alunos), além das visitas mediadas nos espaços expositivos, os alunos participam de oficinas (FOTOS 12 e 13) e de propostas que os levam a uma efetiva participação educativa através do acervo botânico, artístico, e histórico cultural, além da utilização de materiais diversos.



FOTOS 12 e 13 - Módulo I: Escola Municipal Benjamin Jacob – Agosto 2013
Foto: Arquivo Inhotim.

Cláudia lembra em sua entrevista dos comentários dos alunos sobre a visita e destaca que o tempo foi curto para ver tudo o que queriam: “olha teve uma turma que foi para um lugar que parecia um labirinto. Não sei se tem isso lá. Eu não acompanhei essa turma. E eles adoraram e os outros queriam ir também. Só que o tempo não dava. Mas é... eles gostaram muito. Porque são crianças de aglomerado” (CLÁUDIA GOMES, 03 DE NOVEMBRO DE 2016).

Lembrando do dia de formação, o monitor Douglas disse, em sua entrevista, que ele foi convidado a ir para o Inhotim de última hora, pois um dos monitores que ia participar faltou. Ele afirma que por causa disso veio ao Inhotim sem pensar em uma proposta para desenvolver com os alunos, mas destacou pontos que chamaram atenção durante o processo de formação, a ponto de motivá-lo a propor um projeto na escola, o Desfile Ecológico, a partir das provocações do PEI-Inhotim:

Então nós visitamos muitas obras no Inhotim no dia da formação, alguns jardins também. Eu lembro que foi com a Thais, da Arte, que estava fazendo e com a Thayane do ambiental. E nesse dia elas visitaram a obra da Rivane com as bolinhas de isopor que faziam uma conexão bem legal com o que a gente estava trabalhando. Isopor é uma das coisas que a gente deveria utilizar bastante e os meninos visitaram muitas obras aqui no dia e eu lembro que quem fez uma das visitas com os meninos foi o mediador Tiago. Então eu falei com ele o tema eu estava trabalhando com os meninos

e ele trouxe algumas coisas voltadas para esse tema. E quando nós voltamos para escola, eu fui trabalhar com os meninos esse tema também e os meninos falaram de algumas obras que eles visitaram e o que que a gente podia fazer. Como nós estávamos trabalhando com o lixo na escola e como reaproveitar o lixo da escola, nós vimos muitas obras aqui que se relacionavam com o que a gente estava trabalhando. Então nós pensamos em fazer um Desfile Ecológico. Então pegar alguns materiais que poderiam ir para o lixo e reutiliza-los como uma forma de Desfile. Então nós pegamos jornais, pegamos revistas, pegamos isopor, pegamos papéis, pegamos EVA e construímos alguns materiais para fazer esse Desfile (DOUGLAS GONÇALVES, 27 DE JULHO DE 2016).

De acordo com Dacache (2004, p.33), “a problemática do lixo se torna um grande tema gerador de debates se utilizada no âmbito escolar de forma interdisciplinar, pois envolve questões relacionadas não só ao ambiente, mas à cultura, à saúde pública, à política, a problemas sociais, à economia, etc.”. A citação desta autora vai ao encontro do que o monitor relatou em seu depoimento dizendo que a partir do Desfile, ele trabalhou com seus alunos de forma integrada, as questões sociais, ambientais e educacionais.

Através da motivação proveniente das reflexões durante a formação do PEI-Inhotim o Desfile Ecológico foi realizado pelo monitor Douglas, em dezembro de 2013, na Feira de Ciências da Escola Benjamin Jacob e contou com a participação de 8 alunas da escola, como modelos. De acordo com o monitor, elas estavam muito entusiasmadas. Todas as roupas (FOTOS 14, 15, 16 e 17) foram confeccionadas nas oficinas de meio ambiente da escola através da reutilização do lixo da escola, tendo como inspiração os acervos do Instituto Inhotim:



FOTO 14 – Desfile Ecológico – saia de canudinho
Foto: Douglas Gonçalves.



FOTO 15 – Desfile Ecológico – saia de jornal
Foto: Douglas Gonçalves.



FOTO 16 – Desfile Ecológico – saia de folha de isopor
Foto: Douglas Gonçalves.



FOTO 17 – Desfile Ecológico – saia de forminha de doce
Foto: Douglas Gonçalves.

O Desfile foi pauta do jornal (FIG. 7) do mês de fevereiro de 2014, da Faculdade Pitágoras, onde o monitor Douglas estudava:



Desfile Ecológico

No dia 04/12/13 foi realizado na Escola Municipal Benjamin Jacob um desfile ecológico organizado pelo aluno do curso de Ciências Biológicas, Douglas Marcelo. Todas as roupas foram confeccionadas com materiais reaproveitados durante as oficinas de Educação Ambiental da Escola Integrada e o desfile foi um sucesso na escola!

FIGURA 7 – Desfile Ecológico
Fonte: Jornal Pitágoras – Fevereiro/2014.

No depoimento deixado pelo monitor sobre a formação realizada em 2013 ele comenta sobre o processo de preparação para o Desfile:

A proposta do monitor de Educação ambiental começou com uma simples pesquisa de como os trajes evoluíram de alguns anos para os dias de hoje. Após a visita ao Inhotim, os alunos começaram a desenhar peças de roupas inspiradas na galeria de Cildo Meireles, Galeria Praça e assim por diante. E dessa forma começou a se pensar no primeiro Desfile na escola, a pesquisa e desenvolvimento foi de aproximadamente 6 meses. Partindo de alguns princípios, o objetivo era unir a nossa vivência de monitor da área de Educação ambiental, com o grande acervo presente no Instituto. Então a pesquisa juntamente com a visita ao Inhotim foi inspiração para começarmos a criar peças com materiais reaproveitados, sempre valorizando materiais que iriam para o lixo da nossa casa e escola. Além de valorizarmos os materiais que não usaríamos mais, trouxemos uma questão social para as alunas muito grande, pois se sentiam valorizadas vestindo roupas de tão pouco valor. A auto estima das “modelos” foi um ponto crucial no desenvolvimento do projeto, pois os mesmos alunos não tinham em mente os valores tão importantes que cada um tinha com ser (ANEXO 1, TEMA 3, ENVIADO POR E-MAIL, 2013).

A diretora Cláudia também comenta em sua entrevista sobre o processo de criação do Desfile e a relação com a formação no Inhotim: “... o Douglas gostava muito de trabalhar essas questões de reciclagem. Eu penso assim porque tem aquelas obras artísticas lá muita coisa ali é feito com material reciclado. Então eu acho que foi a partir dessa ideia de lá que ele trouxe para cá... aí ele transformou aqui” (CLÁUDIA GOMES, 03 DE NOVEMBRO DE 2016).

Em sua entrevista, o monitor destaca que o Desfile Ecológico foi importante para as reflexões das questões ambientais no que tange à “preservação, conservação e reutilização de materiais”, de acordo com ele, “trabalhar reutilização, reaproveitamento, é uma forma de mostrar para os

alunos uma Educação ambiental” (DOUGLAS GONÇALVES, 27 DE JULHO DE 2016).

Cláudia ainda destaca sobre a importância do Desfile:

... eu achei interessante do projeto dele que ele descobriu assim a beleza nas crianças... E o que brilhou mesmo foi o vestido de noiva que ele fez ficou muito legal. E aí no final a avaliação foi super positiva... a escola inteira gostou ... foi a primeira vez que teve um evento desse aqui... desse porte assim e teve a passarela, teve tudo direitinho, igual um Desfile mesmo foi lá fora no pátio e a escola inteira gostou. Foi aí que as professoras que estavam na época, algumas já até aposentaram, as que estão hoje são outras né começaram a ver a Escola Integrada com um outro olhar. Porque a Escola Integrada dentro de uma escola para quem não entende o que é o projeto fala que é bagunça... porque os meninos andam pela escola, andam pela rua, então elas acham isso um absurdo, quem não entende o projeto não sabe a dimensão. Tanto é que a gente está fazendo um projeto aqui dentro da escola de apresentar a Escola Integrada para as professoras e fazer uma integração do que eles fazem na Escola Integrada com a escola regular. A gente tem esse projeto que está em andamento (CLÁUDIA GOMES, 03 DE NOVEMBRO DE 2016).

A fala da diretora mostra como o Desfile realizado após a formação do PEI-Inhotim reverberou na escola de tal forma que permitiu uma maior integração do ensino regular com o PEI. A falta de integração também foi relatada pela monitora Letícia em um dos dias de observação das oficinas de meio ambiente atualmente desenvolvidas na escola. Na época do Desfile, os professores da escola regular foram tocados e a visão que eles tinham sobre o Integrada foi transformada. Mas conforme a Cláudia frisa, um grande problema enfrentado nas escolas é a rotatividade de muitos professores do ensino regular e monitores do PEI, dificultando a continuidade dos projetos. Por isso, a importância de um trabalho contínuo de integração como o projeto que está em vigor na escola para que todos possam compreender a importância das atividades do Programa Escola Integrada e da colaboração da comunidade do entorno da escola. A diretora também relatou em sua entrevista que sempre faziam uma votação com os monitores para decidirem quais espaços culturais visitariam através das aulas passeio do PEI. O Inhotim era o mais votado. Em 2013, ela conseguiu agendar a visita mas tentou agendar em 2015 e não conseguiu pois não foi feita a parceria entre o Inhotim e a PBH, conforme mencionamos na metodologia.

O monitor Douglas, provocado pelas discussões da formação do PEI-Inhotim e pelas reflexões suscitadas pelo Desfile Ecológico sobre o descarte e sobre o desafio global de como lidar com o lixo produzido pela sociedade, cada dia mais pressionada pelos apelos de consumo, sensibilizou seus alunos para as questões ambientais e reutilizou materiais que iriam para o lixo.

Trabalhar com os alunos a questão dos resíduos é essencial em virtude da capacidade de multiplicação e capilaridade junto às famílias que tais jovens ensinam, além da forte presença nas redes sociais o que pode influenciar um número ainda maior de comportamentos. De acordo com Dacache (2004, p. 33), que reflete sobre a geração de resíduos, “o problema se mostra mais complexo e profundo, com raízes no modelo de desenvolvimento adotado pela nossa sociedade ou ainda na própria natureza humana”.

Com o intuito de conhecer as ações de Educação ambiental atuais desenvolvidas na escola Municipal Benjamin Jacob e investigar se ainda existe indícios de reverberações do PEI-Inhotim nas atividades, observamos algumas oficinas de meio ambiente realizadas na mesma.

4.3 As oficinas atuais de meio ambiente na Escola Municipal Benjamin Jacob

“O trabalho de campo é sempre uma experiência indisciplinada” (TOSTA & ROCHA, 2013, p.75).

Partindo do pressuposto que a melhor forma de conhecer as reverberações do PEI-Inhotim seria observar o cotidiano de uma escola cujos educadores participaram do Programa e deixaram depoimentos muito positivos, optamos por observar a Escola Municipal Benjamin Jacob. Nessa etapa, a pesquisa de campo envolveu o território escolar, um ambiente que permite inúmeras relações entre os sujeitos envolvidos e o processo educativo diário, possibilitando o estabelecimento de uma relação densa com os sujeitos pesquisados (GONÇALVES, 2014).

A Escola Municipal Benjamin Jacob, escolhida para a realização do trabalho de campo foi observada em seu cotidiano, por meio de uma perspectiva antropológica que prevê um olhar aberto à compreensão da diferença e às várias maneiras e formas de interpretação, descrevendo de maneira microscópica e detalhada, pois “tudo deve ser observado, anotado, vivido, analisado, mesmo aquilo que não está direta e aparentemente ligado ao fenômeno de estudo” (TOSTA & ROCHA, 2013, p.83).

Procuramos observar o cotidiano a partir de dentro e de perto, atenta aos detalhes (olhar sensibilizado) para entender as práticas. O cotidiano é carregado de possibilidades, barreiras e desafios. Ele permite uma compreensão aprofundada e holística da realidade em foco:

Que é cotidiano? Na origem latina, *quot dies* é, ao mesmo tempo, um dia e todos os dias. Engloba, assim, tanto o instantâneo, como o duradouro, o incisivo e transformador e o repetitivo. Cotidiano, tem, portanto, dois sentidos temporais complementares. É o que acontece em um dado dia, num tempo brevíssimo, uma efeméride, e o que acontece todos os dias, portanto num tempo potencialmente longo (GUARINELLO, 2004, p.25).

Através da autorização da diretora Cláudia Gomes, visitamos a Escola Municipal Benjamin Jacob (FOTO 18) no início de maio de 2016 com o intuito de conhecer e observar algumas ações relacionadas a Educação ambiental atualmente realizadas e entrevistar a diretora que participou da formação no Inhotim, sempre levando em consideração que “o observador é parte da observação” (TOSTA & ROCHA, 2013, p.38), utilizando com destaque o olhar (disciplinado e atento sobre os sujeitos da pesquisa), o ouvir e o escrever (OLIVEIRA, 2006). Conforme Tosta & Rocha (2013, p.73), “o que é visto e ouvido é fundamental para a interpretação antropológica e torna-se fonte de legitimidade e objetividade”.



FOTO 18 – Escola Municipal Benjamin Jacob
Foto: Lidiane Arantes.

A escola fica localizada no bairro Sion, regional Centro Sul de Belo Horizonte, e atende educação infantil e ensino fundamental (1º e 2º ciclos). Em agosto de 2016 a escola comemorou 63 anos de existência. Foi implantada no dia 2 de agosto de 1953, construída pela prefeitura Municipal de Belo Horizonte em um terreno doado especialmente para esse fim pela Congregação das Religiosas de Nossa Senhora de Sion (BLOG DA REGIONAL CENTRO SUL, 2013). De acordo com a diretora Cláudia, a escola possui 10 salas de aula, 60 funcionários (sendo 25 professores), sala da diretoria, sala dos professores, secretaria, laboratório de informática (com 12 computadores), alimentação escolar para os alunos, refeitório, cozinha, biblioteca (FOTO 19), 8 banheiros (sendo 2 para alunos com deficiência) e almoxarifado.

Com relação aos equipamentos a escola possui: computadores (administrativos e para os alunos), televisão, DVD, aparelho de som, copiadora, impressora, data show, fax e câmera fotográfica e filmadora.



FOTO 19 – Entrada da Biblioteca da Escola Municipal Benjamin Jacob
Foto: Lidiane Arantes.

Em abril de 2011, a escola começou a atender o Programa Escola Integrada, com 150 alunos participantes. As atividades do Programa na escola são realizadas em espaços parceiros, como o espaço Conviver, situado próximo à igreja do Nossa Senhora do Carmo, a casa do Integrada que fica na rua Valparaíso, e o Parque Ecológico Municipal Mata das Borboletas, todos localizados há poucas quadras da escola.

A escola fica bem localizada, em uma rua de fácil acesso, ao lado do Colégio Santa Doroteia (particular), cujo entorno conta com um comércio interessante com destaque para um grande supermercado Carrefour, além de ficar a poucos metros da Av. Nossa Senhora do Carmo, uma avenida com grande movimento de veículos.

Em maio de 2016, no primeiro dia da visita à escola, o contato inicial, conforme indicação da diretora Cláudia, foi com a professora coordenadora do Programa Escola Integrada, Mary

Rodrigues, que me direcionou para o espaço do EI na escola (FOTO 20). Fui muito bem recebida. Ela me ofereceu um lugar para eu sentar e colocar os meus pertences.



FOTO 20 – Área externa do espaço do EI na Escola Municipal Benjamin Jacob
Foto: Lidiane Arantes.

Neste espaço, havia um cartaz com a agenda de visitas a espaços externos do Programa e lista de aniversariantes da equipe. A sala é ocupada pela professora coordenadora e pelos monitores do Programa e conta com mesa, computador, escaninhos e arquivos.

A professora comentou que ela e a diretora da escola, Cláudia Gomes, foram ao Inhotim. A Cláudia participou da formação de professores e a Mary participou de um encontro de educadores do Escola Integrada da PBH com a Secretaria de Educação (Módulo IV²⁵), que aconteceu no Inhotim em fevereiro de 2015. Na sala, ela procurou alguns registros no arquivo do Programa Escola Integrada da ida ao Inhotim e dos projetos desenvolvidos em 2011 (reciclagem) e 2013 (Desfile Ecológico), mas não encontrou e ficou de procurar com mais tempo e me avisar caso encontre²⁶.

Saímos da escola em direção ao Parque Ecológico Municipal Mata das Borboletas onde acontecem muitas das oficinas do Integrada. Na escola, aproximadamente 80 alunos participam das oficinas do Programa, em cada turno, sendo divididos em turmas de até 25 alunos. O

²⁵ Módulo IV: difusão da parceria junto a educadores e técnicos integrantes do Programa Escola Integrada. Consiste em ações de monitoramento, discussão e difusão dos projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da parceria PBH/Inhotim mediante visita de técnicos convidados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

²⁶ Até o final da pesquisa os documentos não foram encontrados.

Programa conta com as seguintes oficinas: capoeira, judô, artesanato, informática (está sem monitor) e meio ambiente.

O Parque ocupa cerca de 35.500 metros quadrados, foi implantado em 1995 (BELO HORIZONTE, 2016b) e têm brinquedos, trilha ecológica e áreas com bancos e mesas. Existe no local duas nascentes que abastecem a Bacia do Córrego Acaba Mundo (BELO HORIZONTE, 2016b) e um lago artificial que secou devido à falta de chuva. Além desses espaços, o Programa pode usar uma sala do Parque para a realização de oficinas, mas a professora disse que a sala não está em bom estado de conservação e que vândalos que frequentam o Parque entram na sala frequentemente. O Parque, além de ser ocupado pelo Escola Integrada recebe a visita da comunidade local para prática de esportes.

Após a visita ao Parque retornamos e a professora me apresentou a estrutura da escola: salas, biblioteca, sala de informática, pátio, cantina, sala dos professores, sala da diretoria, secretaria e banheiros. A escola é pequena, mas bem aconchegante. Nesse momento, a monitora de meio ambiente, Letícia Eleutério, chegou e conversamos sobre as oficinas de meio ambiente que ela oferece na escola.

Ela é monitora do Programa na escola desde junho de 2015, contratada via Caixa Escolar²⁷. É técnica em Meio Ambiente e estuda bacharelado em Ciências Biológicas. Ela já concebeu vários projetos e atividades para a oficina de meio ambiente na escola. Entre eles, os jardins verticais na casa onde funciona o Programa da Escola Integrada, feitos com garrafas pet (FOTO 21); as atividades sobre o tema água (FOTO 22) e sobre exsiccatas, que são amostras de espécies de plantas secas fixadas em um papel (FOTO 23) e diz que tem muito interesse em estudar a estrutura das plantas. Ela já pensou em fazer o projeto Recóleo na escola, que coleta e recicla óleo vegetal com o intuito de trocar por produto de limpeza e com o dinheiro da economia comprar lâmpada para a escola. Também pensou em fazer uma proposta de compostagem, mas a escola não possui recursos para o desenvolvimento do projeto.

²⁷ Entidade de direito privado que não se confunde com a Escola ou com a Prefeitura. As Caixas Escolares recebem recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica. Esses projetos buscam complementar a formação de alunos e professores e suplantam deficiências de aprendizagem (BELO HORIZONTE, 2017, n.p.).



FOTO 21 - Oficina de jardim vertical
Foto: Letícia Eleutério.

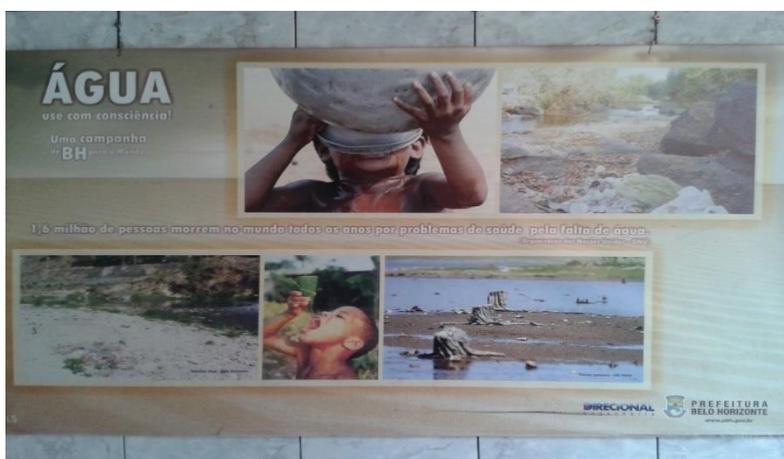


FOTO 22 – Campanha sobre o dia da água na escola
Foto: Lidiane Arantes.



FOTO 23 – Oficina de exsiccatas
Foto: Letícia Eleutério.

Em conversa com a monitora, ela disse que a escola atende do 1º ao 6º ano e que o Programa Escola Integrada na Escola conta com 80 alunos por turno (divididos em quatro turmas), sendo que os alunos do 3º ao 6º ano participam das oficinas de meio ambiente na parte da tarde. Na parte da manhã não tem monitor de meio ambiente. Ela começa a trabalhar às 10h e fica até às 16h. De 10h às 11h30 é o tempo que ela tem para fazer o planejamento. Às 11h30 ela faz a chamada e conduz os alunos para o almoço, retomando as atividades às 13h.

Ficou combinado que eu poderia observar as oficinas de meio ambiente em duas quarta-feira, no período da tarde, durante o mês de junho de 2016. Acompanhei três oficinas²⁸ de meio ambiente com a monitora Letícia que foram realizadas no Laboratório de Informática da escola (FOTO 24). As oficinas aconteceram na parte da tarde, entre os horários de 13h às 14h15 e de 14h15 às 15h30. As trocas das turmas da oficina ocorrem às 14h15, às 15h30 é o lanche e às 16h é o horário da saída.

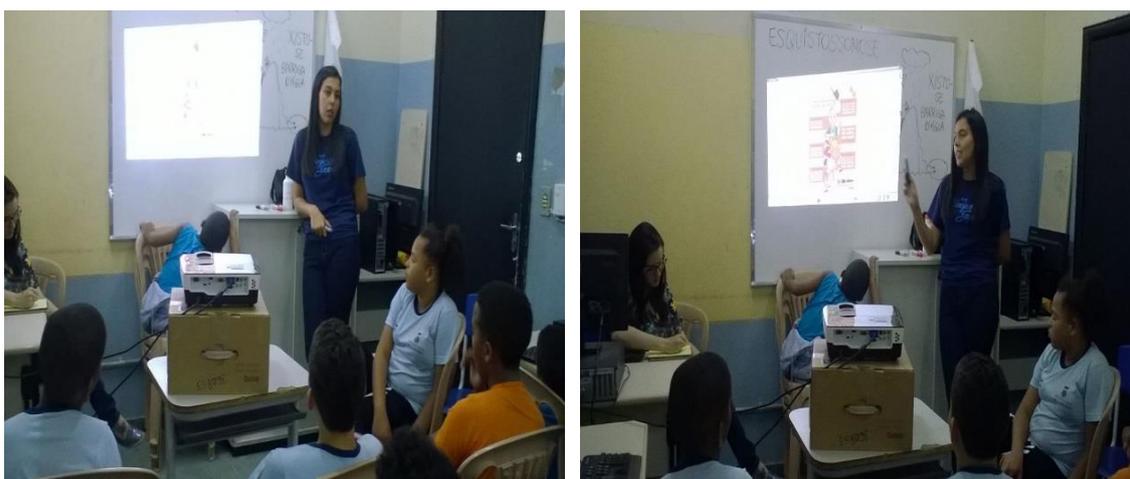
Os alunos participantes das oficinas observadas pertenciam ao 5º e 6º ano e cada turma de oficina era formada por aproximadamente 16 alunos. Os temas das oficinas que acompanhei foram: esquistossomose, xistose ou barriga d'água (realizada com uma turma), tratamento de água e tratamento de esgoto (realizada com duas turmas).

²⁸ As observações foram registradas no diário de campo e gravados áudios das oficinas, com autorização da monitora, que posteriormente foram transcritos e analisados.



FOTO 24 – Entrada do Laboratório de Informática
Foto: Lidiane Arantes.

Antes de iniciar a oficina sobre esquistossomose, que aconteceu no dia primeiro de junho, a monitora desenhou no quadro do Laboratório um morro com casinhas construídas e uma barragem ao final do morro (FOTOS 25 e 26) e montou um projetor (data show) para mostrar imagens aos alunos.



FOTOS 25 e 26 – Oficina sobre esquistossomose
Foto: Mary Rodrigues.

A maioria dos alunos já ouviu falar o nome dessa doença, mas não conhecia o modo de transmissão, sintomas e prevenção. A monitora mostrou aos alunos o ciclo da doença e a foto do caramujo que é o hospedeiro do esquistossomo (platelminto causador da esquistossomose). Além disso, Letícia mostrou quatro cartazes disponíveis no site da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) que retratam sobre os cuidados pessoais (FIG. 9), cuidados em casa (FIG. 10) e cuidados ambientais (FIG. 11) para a prevenção da doença e a importância da realização de exames (FIG. 12) para detecção da mesma.



FIGURAS - 9, 10, 11 e 12 – Cartazes Vermínozes Intestinais FIOCRUZ
 Fonte: <http://xistose.com/>. Acesso em 10 de junho de 2016.

Ao final da oficina, vários alunos disseram que nunca mais entrarão na água da barragem. A monitora destinou os minutos finais da oficina para que os alunos utilizassem os computadores do Laboratório para jogarem jogos disponíveis na internet em dupla, visto que a escola está sem monitor de informática.

Foi possível perceber que Letícia aborda a temática relacionando-a a todo momento com a vivência dos alunos, seja no ambiente da escola, ou no bairro onde vivem. Os alunos demonstraram interesses, participaram e perguntaram muito. Durante a oficina, observei que a monitora dá voz aos mesmos, os envolve a todo tempo em sua fala, permite que façam interrupções para tirarem dúvidas e a mesma procura responder todas as questões. Alguns alunos interrompiam em excesso a oficina para ir ao banheiro.

Antes de iniciar a oficina sobre tratamento de água e esgoto, que aconteceu no dia 08 de junho, a monitora desenhou no quadro o planeta Terra e um sistema de abastecimento de água (FOTO 27). Letícia pediu para os alunos entrarem no Youtube para procurar o vídeo “O ciclo da água e o tratamento de esgoto – turma da Clarinha | Clubinho Sabesp”. O vídeo tem duração de 6min51s. A monitora ajudou todos os alunos a encontrarem o vídeo no site (FOTO 28).



FOTO 27 – Desenho sobre o tema da oficina
Foto: Lidiane Arantes.



FOTO 28 – Monitora ajudando os alunos a encontrarem o vídeo sobre a temática da oficina
Foto: Lidiane Arantes.

Depois que os alunos assistiram, Letícia iniciou sua fala questionando-os sobre o que tinham entendido do vídeo e se alguma informação que foi dita era novidade para eles e não tinham conhecimento daquele assunto. Alguns relataram que não sabiam que a água do esgoto era tratada:

Monitora: que a água de esgoto é tratada?

Breno (aluno): eu não sabia que a água de esgoto era tratada. Que a água que a gente usa também era.

Nesse momento Letícia se dirige ao quadro e usa como referência o desenho do planeta Terra que ela fez dizendo aos alunos que eles iam rever as informações do vídeo de forma rápida no quadro. Ela explica sobre o ciclo da água, a diferença da água doce e salgada, pedindo aos alunos que construam com ela o ciclo e responde à dúvida dos mesmos sobre a questão da água no planeta, se a mesma está acabando ou não:

Exatamente aí que a gente vai aprender hoje. Então essa água que está aqui no continente, que é a água doce, que é a água que a gente bebe. Vocês entenderam? Entendeu Gustavo? Tem alguma pergunta? Não é certo falar que a água do mundo está acabando. Não é certo. A água do mundo está longe de acabar. Está bom? (LETÍCIA ELEUTÉRIO, 08 DE JUNHO DE 2016).

Em seguida Letícia utiliza o desenho para explicar sobre o tratamento da água e do esgoto:

...e aí como que a água chega na torneira da nossa casa? A Copasa, que é o sistema de tratamento, responsável pelo tratamento da água em Minas Gerais toda... sabia que lá em São Paulo não chama Copasa? No Rio de Janeiro não chama Copasa? Aqui em Minas Gerais chama Copasa, mas ela também tem o sistema de tratamento porque é uma empresa diferente... depois que a água entra aqui, nos rios, e a chuva abastece os rios, a Copasa, que é a empresa responsável por fazer o tratamento da água puxa essa água para um cano, suga ela e essa água entra e enche o reservatório lá dentro da usina de tratamento da Copasa. Porque imagina se ela pegasse essa água e passasse em um cano reto e já chegasse na nossa casa?... então essa água entra aqui na Copasa. Ela entra aqui e chega lá na Copasa. Eu desenhei aqui só uma caixa d'água. Só que essa água lá vocês viram que ela passa por vários tratamentos. Ela é filtrada... Então essa água quando ela está boa para o consumo ela é distribuída para as casas. Então a gente usa ela, escova dente, toma banho, cozinha, faz o que você quiser com a água.... (LETÍCIA ELEUTÉRIO, 08 DE JUNHO DE 2016).

A monitora tira mais algumas dúvidas dos alunos sobre o tema da oficina. Em seguida, ele pede aos alunos para entrarem no site da SABESP (Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo) para jogar um jogo de 07 erros sobre o tratamento da água e do esgoto. A monitora ajudou os alunos a entrarem no site e jogou com eles, os estimulando. A maioria dos alunos jogou em dupla.

Observando essas oficinas de meio ambiente do Escola Integrada da Escola Municipal Benjamim Jacob foi possível verificar a importância dos temas ambientais trabalhados com os alunos e das trocas realizadas entre os mesmos, pois, de acordo com Barcelos (2012, p.11) é necessária a construção de um mundo em que possamos não apenas viver, mas sim conviver juntos. Uma convivência a partir de atitudes como o reconhecimento, o amor, a solidariedade, a cooperação e o acolhimento.

Os temas das oficinas trouxeram a discussão ambiental retratando a realidade do ambiente em que os alunos vivem, no sentido trazido por Morin (2000, p.10), levando em consideração a premissa do “ser humano como parte integrante da natureza, se respeitando e respeitando o planeta e buscando conviver harmoniosamente”. Assim, os alunos puderam refletir sobre suas atitudes diárias com relação ao ambiente e tiveram a chance de aprenderem e tirarem dúvidas sobre o ambiente do entorno da escola.

A respeito do problema da rotatividade de monitores da Escola Integrada, em especial, da saída da monitora de meio ambiente, Letícia, cujas oficinas observamos, a diretora comenta:

... a Letícia que ficou pouco tempo também. A Letícia vou te ser sincera ela pegou esse... ano. E esse ano foi um ano muito difícil. Primeiro, muita falta assim e monitor na Escola Integrada. Tanto é que eu só tenho três monitores. E a gente conta com a professora do segundo tempo e acho que um estagiário. Agora monitor mesmo específico para... nós... eu estou com um monitor de capoeira, dança e acho que o apoio. Então está bem defasado, esse ano ficou bem defasada a Escola Integrada... a Letícia com toda a boa vontade dela, ela não conseguia dar a oficina dela direito, ela dava, mas não conseguia se concretizar o planejamento dela porque uma hora ela estava em uma turma, outra hora tinha que substituir o monitor de informática, essa correria (CLÁUDIA GOMES, 03 DE NOVEMBRO DE 2016).

Com o quadro reduzido de monitores, as oficinas de meio ambiente na Escola Municipal Benjamin Jacob ficaram um pouco prejudicadas em 2016. Com a saída da monitora Letícia no meio do ano de 2016, a diretora não conseguiu contratar outro monitor para substituir. Mas ela considera importante a contratação de um novo monitor para essa temática e disse que tentará novamente a partir de fevereiro²⁹.

²⁹ Fomos informados que um novo monitor de meio ambiente foi contratado no início do ano de 2017.

CONCLUSÃO

Além de proporcionar lazer e visitação contemplativa, os museus são também importantes espaços de construção de conhecimento no âmbito da educação não formal, muitas vezes, em parceria com instituições escolares, desempenhando papel importante na formação continuada e no desenvolvimento profissional de educadores.

Muitas são as contribuições de pesquisas como esta que desejam colaborar para a construção do conhecimento acerca das potencialidades de projetos e programas como o Escola Integrada Inhotim para o desenvolvimento de novas práticas escolares. Mas ainda são raros os estudos que enfocam também a questão ambiental e as possíveis reflexões e experimentações desencadeadas em processos de educação continuada como o do Inhotim, foco desse trabalho. É importante as universidades pesquisarem e estudarem mais a fundo o contexto desses programas de formação para poder pensar em possíveis contribuições para a temática.

Diante da grave crise ambiental que vivenciamos em todo o planeta, a formação continuada de educadores voltada para essa temática constitui uma oportunidade para refletir sobre a nossa relação com o ambiente e levar esse debate para dentro das escolas. Percebemos que o diferencial da formação de educadores do PEI-Inhotim está no fato de que o espaço vivenciado pelos educadores é um híbrido de natureza e cultura que estimula a sensibilidade. Incita os educadores da educação integral à experimentação, à reflexão em grupo e à concepção de ações e projetos diferenciados e interdisciplinares que podem reverberar na escola, no próprio Inhotim (Módulo III) ou também estimular a visitação a outras instituições culturais.

O Programa foi interrompido nos anos de 2015 e 2016, devido a cortes orçamentários da Prefeitura de Belo Horizonte, mas foi possível, através da grande riqueza e diversidade de dados presentes nos documentos referentes ao PEI-Inhotim, encontrar uma escola – a Benjamin Jacob - para fazer a ponte com o nosso objeto de estudo. Durante a análise dos documentos dos sete anos de realização do Programa e dos dados coletados na pesquisa de campo, realizada em uma perspectiva antropológica e hermenêutica, encontramos algumas evidências, sinais e indícios que nos permitiram perceber que o PEI-Inhotim é sim capaz de suscitar reverberações nos educadores que dele participaram.

Na perspectiva quantitativa, nos setes anos de sua existência, o Programa atendeu 787 escolas, 112.752 alunos e 10.241 educadores, o que mostra a grande abrangência e a importância da parceria entre o Inhotim e a Prefeitura de Belo Horizonte. Em sua entrevista, a diretora Cláudia, comentou com pesar o fato de não ter conseguido agendar as visitas de alunos e educadores da escola ao Inhotim em 2015, quando a parceria foi interrompida.

Através de um olhar atento aos detalhes, particularidades, gestos e falas dos educadores, nosso trabalho apontou algumas reverberações do PEI-Inhotim, tais como: o desejo, por parte dos educadores, de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação; a possibilidade de continuar nas escolas reflexões e ações provocadas na formação do Inhotim; os 69 projetos recebidos no Módulo III, para serem desenvolvidos no Inhotim ou na escola, a maioria com propostas de ações relacionados às temáticas ambientais; os muitos depoimentos deixados pelos educadores, expressando interesse e encantamento com os acervos botânico e artístico do Inhotim. Além disso, foi possível investigar as reverberações na Escola Municipal Benjamin Jacob através da realização do Desfile Ecológico. As reverberações demonstram a importância do trabalho educativo realizado, além de possibilitar a apropriação dessa relevante instituição cultural, artística e botânica da Região Metropolitana de Belo Horizonte, por parte de alunos e educadores.

A diretora Cláudia comentou que antes de participar desse Programa, nem sabia o que era o Inhotim, o que mostra a necessidade de uma maior divulgação das atividades educativas desenvolvidas, em especial, do PEI-Inhotim, que favorece o acesso daqueles que de outra forma teriam poucas chances de conhecer o Parque.

Vimos que, durante a formação do PEI-Inhotim, a paisagem cultural do Instituto é utilizada como agente de sensibilização ambiental. Ao caminhar pelo espaço Inhotim, o público visitante pode identificar os sinais da presença humana no espaço: contemplando a paisagem construída pelo homem, as espécies nativas da região, a arquitetura, as galerias e as obras externas, as relações entre homem e o ambiente, a interação com a comunidade local, dentre outras possibilidades. Todo esse ambiente que integra arte e natureza parece estimular a construção de conhecimento, de novas percepções, concepções e práticas, tendo como ponto de partida a proposta metodológica do Programa, como mostraram os depoimentos deixados pelos educadores.

A mediação crítica sobre a importância da conservação de espécies ameaçadas de extinção em jardins botânicos, como o Inhotim, parece ter disparado para a importância da reflexão sobre as questões ambientais na escola e na comunidade onde vivem. O estranhamento de alguns com relação à paisagem construída do Instituto parece ter inquietado e instigado os educadores a discutir o tema da integração do homem com a paisagem na escola, suscitando novos desdobramentos. Estimular o trabalho com o tema transversal do meio ambiente nas escolas é uma das reverberações positivas do Programa, atendendo às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), além de provocar mudanças de concepções e formulação de novas práticas relacionadas a questão ambiental por parte dos educadores.

Isso parece ter acontecido na Escola Municipal Benjamin Jacob, na qual o processo de formação no Inhotim desencadeou, em 2013, a concepção e execução do Desfile Ecológico e as discussões sobre o tema lixo nas oficinas de meio ambiente. Percebemos vestígios e registros da importância desse Desfile e da necessidade de continuar trabalhando a temática ambiental, de forma holística, retratando a realidade do ambiente em que os alunos vivem, tipo de reverberação que vimos acontecer nas oficinas atuais de meio ambiente realizadas na escola, apesar da descontinuidade de monitores, como citado pela diretora Cláudia em sua entrevista. Contudo, essa grande rotatividade de educadores dificulta a continuidade de ideias e projetos, embora o fato da escola ter uma mata próxima – o Parque Ecológico Municipal Mata das Borboletas - facilita o lembrar de ações relacionadas ao ambiente, algumas delas iniciadas após a formação no Inhotim.

A diretora Cláudia apontou o potencial do Desfile Ecológico para unir o ensino regular com a Integrada, o que nos remete ao desafio de estender o convite aos professores do ensino regular para participar dessa formação ou de promover encontros para que os educadores da Escola Integrada socializem com eles suas experiências de formação. Esta socialização da experiência pós-visita é também importante entre educadores e alunos na escola, considerando que a formação de professores (Módulo II) é separada da visita de alunos (Módulo I).

Foi possível constatar que a formação de educadores do Programa Escola Integrada Inhotim provoca desdobramentos, contribuindo para que os educadores reflitam sobre as diversas possibilidades de se trabalhar as questões ambientais na escola. Entendemos que a formação promovida no PEI-Inhotim funciona como base propulsora para desenvolvimento de projetos

diferenciados nas escolas e compreendemos que alguns desses projetos e ações de educação ambiental, realizados nas escolas envolvidas na pesquisa, têm relação com o processo de formação proposto no Inhotim. Isso porque a proposta pedagógica oferecida oportuniza experiências que estimulam a sensibilidade, a reflexão e o desejo de experimentação e acaba por instigar a produção de projetos que articulam arte e ambiente.

O olhar atento ao conjunto de depoimentos dos educadores foi fundamental para perceber como o Programa reverbera de formas diferentes nos sujeitos, o que não nos impede de perceber traços comuns. Entre eles, o fato da formação proposta no Inhotim ter tocado os educadores, desencadeando processos de transformação, sejam a curto, a médio ou a longo prazo, o que Larrosa (2002) chama de experiência. Mas, segundo esse autor, a experiência é também única, singular e imprevisível, pois cada sujeito se apropria de forma diferente do espaço e das reflexões promovidas, dependendo de suas bagagens prévias, adquiridas na vida e na escola.

Foi o que percebemos nos depoimentos dos educadores e nos projetos recebidos para o Módulo III, nos quais captamos indícios do desejo de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação e de socializar as experiências entre si e com alunos. A ida ao Inhotim parece ter inspirado alguns educadores a desenvolverem alguma ação ou projeto diferenciado na escola. Em outros, simplesmente o espaço permitiu a fruição e a contemplação do belo e do estético. Pensamos que tais diferenças se devem às experiências prévias dos educadores.

Seria interessante se o Instituto Inhotim estabelecesse instrumentos de acompanhamento do Programa nas escolas, após a formação, com intuito de acompanhar as possíveis reverberações. Esses instrumentos podem ser úteis para a elaboração de um diagnóstico sobre a formação, facilitando a criação de indicadores e contribuindo para a busca de financiamento do Programa.

A pesquisa também apontou que toda essa potencialidade poderia ser melhor aproveitada se houvesse uma preparação prévia por parte das escolas, inclusive, como forma de estimular os monitores a já pensarem em alguma proposta com seus alunos antes da visita. Nesse aspecto, o monitor Douglas comentou que participou da formação sem qualquer preparação, sendo convocado em cima da hora.

Outra questão relevante revelada na pesquisa foi relacionada ao tempo curto da formação. A diretora Cláudia e outros educadores ressaltaram que o tempo de seis horas dedicado ao Módulo II é pouco para explorar todo o espaço do Parque, embora seja necessário considerar a possibilidade da escola retornar ao Parque para desenvolver algum projeto através do Módulo III. Mesmo assim, seria interessante pensar na possibilidade de aumentar a carga horária da formação para que sejam criadas condições para potencializar a experiência dos educadores e dos alunos, pois como afirma Larrosa (2002), a falta de tempo é um elemento que destrói a experiência.

Por fim, outro aspecto a considerar é a metodologia utilizada no PEI-Inhotim, baseada nas seguintes premissas: visita mediada; atividades práticas de percepção e apreensão de possibilidades educativas a partir do Inhotim; discussões e dinâmicas de grupo; orientação para elaboração de atividades de desdobramentos na escola e na comunidade, avaliação do processo em formulário próprio e com espaço para depoimentos. Inclusive, é preciso ressaltar que a metodologia baseada na experimentação na “casa Inhotim” e embasada com as provocações de Félix Guattari (2009), Zygmunt Bauman (1998) e Hundertwasser (BATISTA, 2012 & RESTANY, 1999) começou a ser experimentada apenas em 2014, o que nos leva a pensar que anteriormente a proposta já apresentava indícios de sua potencialidade para despertar a experiência. Apesar de ainda pouco sistematizada, a proposta do PEI-Inhotim, implementada desde 2008, parece fecunda para instigar os educadores a transformar as suas práticas na escola.

Esta parece ser uma maneira estimulante de “abraçar a escola”³⁰ e tornar o ensino mais prazeroso para as crianças e jovens participantes do Programa Escola Integrada. Contudo, toda essa riqueza merece um investimento da equipe educativa do Museu no sentido de refletir sobre as memórias dessa experiência, de aprimorar o processo e de divulgar os conhecimentos produzidos nos sete anos do Programa.

³⁰ Metáfora utilizada por Ângela Dalben em sua palestra intitulada “O perfil profissional do pedagogo e sua atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” durante o Seminário de Planejamento das atividades acadêmicas de Graduação e Pós-Graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais realizado no dia 06 de março de 2017.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M.; PAQUAY, L. & PERRENOUD, Ph. *A Profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia?*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Porto Alegre: *Educação*, v.33, n.3, p. 174-181, set/dez, 2010a.
- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A. I. L. de F. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UFMG. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.
- ARAÚJO, V. B; AZZI, M. T. & SANTOS, P. B. *Aprender na cidade: as potencialidades pedagógicas das aulas passeio*. Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 1ª edição, 1316 p., 2015.
- AYRES, C. M. & SELLES, S. E. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escola ciência no Ensino Fundamental 1. Belo Horizonte: *Revista Ensaio*, v.14, n.02, p. 95-107, maio/ago, 2012.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago, 2004.
- BARBOSA, E. F. & MULER, M. C. Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. Rio Grande do Sul: *RBPAAE*, v.31, n.3, p. 587-606, set/dez, 2015.
- BARCELOS, V. *Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BATISTA, M. L. F. Diálogos (ex) intramuros: a Teoria das Cinco Peles e uma Trilogia Interdisciplinar. *Design, Arte Moda e Tecnologia*. São Paulo: Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC - Rio e Unesp-Bauru, 2012.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BELO HORIZONTE. *BH Cidade Educadora*. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=bhcidadeeducadora&tax=24183&lang=pt_BR&pg=9081&taxp=0&idConteudo=47906&chPlc=47906. Acesso em 10 de maio de 2016a.

BELO HORIZONTE. *Parque Mata das Borboletas*. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=fundacaoparque&lang=pt_BR&pg=5521&tax=21178. Acesso em 10 de maio de 2016b.

BELO HORIZONTE. Caixa Escolar. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=17934. Acesso em 31 de abril de 2017.

BERNA, V. S. D. *Como trabalhar com projetos em Educação ambiental*, 2007. Disponível em: www.jornaldomeioambiente.com.br. Acesso em 09 de agosto de 2011.

BERNARDI, A. M. *Dimensões do processo de apropriação cultural: a educação na cidade de Belo Horizonte*. 2011. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BERQUE, A. *Cinqs prepositions pour une theorie du paysage*. Paris: Edition Champs Vallon, 1994.

BESSA, B. S. As experiências de Walter Benjamin. *Revista Eletrônica em Ciências Humanas*, ano 5, n.9, 2006.

BLOG DA REGIONAL CENTRO SUL DE BELO HORIZONTE. *Escolas da regional Centro-Sul comemoram 60 anos, 2013*. Disponível em: <http://centrosulonline.blogspot.com.br/2013/09/escolas-da-regional-centro-sul.html>. Acesso em 10 de maio de 2016.

BOLÍVAR, A. Las Historias de Vida del Profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Distrito Federal – México: vol.19, n.62, julio-septiembre, pp. 711-734, 2014.

BOTON, J. M.; COSTA, R. G. A.; KURZMANN, S. M. & TERRAZAN, E. A. O meio ambiente como formação curricular na formação docente. Belo Horizonte: *Revista Ensaio*, v.12, n.03, p. 41-50, set/dez, 2010.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. *Tratado de Educação ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Brasília, DF, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente. 1ª a 4ª séries*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de Professores*. Brasília: SEF, 1999a.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei nº 9.795, de 27 de abr. 1999. *Dispõe sobre a Educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação ambiental e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior*. Brasília, 2002.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.1, 15.5.2006*. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p. 11-12, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede de Saberes*. Brasília, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Museu e escola: educação formal e não formal*. Brasília, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação ambiental*. Diário Oficial da União, Brasília, n.116, seção 1, p. 70, 18 de junho 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: Passo a Passo*. Brasília: 2013.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. *O que é patrimônio imaterial*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/bcrE/pages/conPatrimonioE.jsf?tipoInformacao=1>. Acesso em 12 de maio de 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília: Parecer CNE/CP nº 2/2015b.

BRZEZINSKI, R. *Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática*. Brasília (DF): UnB, 1994.

CAMPOS, M. R. & LARA, D. R. Formação docente na América Latina e no Caribe. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C. & VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação / CDROM, 2010.

CARVALHO, I. C. M. O lugar da Educação ambiental. *Revista Pátio – Educação Infantil*, n.25, p. 12-15, out/dez, 2010.

CARVALHO, P. F. L. “Territórios educativos” e o Programa Escola Integrada/PEI: o caso do Parque Lagoa do Nado em Belo Horizonte-MG. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

CASCINO, F. *Educação ambiental: princípios, história e formação de professores*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.

CASTELANO, M. C. & LESSA, S. N. *A cidade: políticas públicas e os territórios da política*. Disponível em: http://www.congressods.com.br/quarto/anais/GT08/SESSAO3/02_GT_08.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2016.

CASTRIOTA, L. Paisagem cultural: novas perspectivas para o patrimônio. *Arquitextos*, São Paulo, ano 14, n.162.02, Vitruvius, nov., 2013. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/14.162/4960>>. Acesso em 01 de agosto de 2016.

CASTRO, R. P. Educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: um processo acelerado de expansão. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação ambiental*, v.20, n.21, jan/jun, 2008.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CENPEC. FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: Fundação Itaú Social, Cenpec: 2013.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* Tradução de Fátima Murad, Eunice Gruman. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, p. 85-102, 2001.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONAMA. Resolução nº 339, de 25 de setembro de 2003. *Dispõe sobre a criação, normatização e o funcionamento dos jardins botânicos, e dá outras providências*. DOU nº 213, de 3 de novembro de 2003, Seção 1, p.60-61. Disponível em: <http://www.rbjb.org.br/>. Acesso em 03 de fevereiro de 2011.

COSTA, A. G. A. S.; SILVA, F. R. M.; CRUZ, N. F. R. & SANTOS, S. B. L. *Escola Integrada: as contradições do processo educativo entre a dominação e a emancipação*. 2014. 98f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2014.

DACACHE, F. M. Uma proposta de Educação ambiental utilizando o lixo como tema interdisciplinar. 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

DANOWSKI, D. & CASTRO. V. *Há um mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. Pará: Editora Instituto Socioambiental, 2014.

DAUSTER, T. *Discutindo a relação: a antropologia e educação a partir de uma experiência de ensino, pesquisa e orientação*. In: TOSTA, S. P. & ROCHA, G. Diálogos sem fronteira. História, Etnografia e Educação em Culturas Ibero-Americanas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

DAY, C. *Formar docentes. Cómo, cuándo e em qué condiciones aprende el profesorado*. Madri: Narcea, 2005.

DENTZ, C. V. *Educação ambiental, epistemologia e o problema dos fundamentos*. Disponível em: <http://www.assevim.edu.br/agathos/2educacao/claudir.pdf>>. Acesso em junho de 2011.

DIAS, K. T. *Escola em tempo integral, educação integral e currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte*. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação). Puc Minas, Belo Horizonte, 2015.

DICIONÁRIO AURÉLIO. *Sensibilizar*. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/sensibilizar>. Acesso em 23 de Agosto de 2016.

DINIZ, B. Relato de experiência: a Educação ambiental na formação de professores. *Rev. Simbio-Logias*, v.1, n.2, novembro de 2008.

DINIZ, M.; NUNES, C.; PÁDUA, K. C. & AZEVEDO, A. L. F. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. Belo Horizonte: *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v.03, n.04, p. 13-22, jan/jul, 2011.

ESTEVES, M. Para um desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida. Belo Horizonte: *Revista Educação em Foco*, ano 17, n.23, p. 17-44, julho 2014.

ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. *A formação contínua de professores numa encruzilhada*. In: BIZARRO, R. & BRAGA, F. (Org.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, p. 73-79, 2006.

FARIA, L. A. *A produção do espaço no eixo sul da metrópole de Belo Horizonte: o Instituto Inhotim (Brumadinho-MG) e o fetichismo da natureza*. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. UFMG, Belo Horizonte, 2016.

FELÍCIO, H. M. S. A instituição formal e a não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. Belo Horizonte: *Educação em Revista*. v.27, n.03, p. 163-182, dezembro 2011.

FÉLIX, C. S. *Parceria ONG-Escola: uma experiência de ação e intervenção em uma comunidade de Belo Horizonte (MG)*. Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação. 1ª edição, 1316 p., 2015.

FERNANDES, R. A. Através do olhar: A modernização dos museus como fonte de sustentabilidade para o turismo cultural. In: *IV Congresso Internacional de Educação UNIBAVE. Cultura e Sustentabilidade: do local ao universal*. Orleans – Santa Catarina – Brasil, p. 88-96, 15, 16 e 17 de outubro de 2009.

FIGUEIREDO, N. M. A. *Método e metodologia científica*. 2ª ed. São Caetano do Sul, São Paulo: Yendis Editora, 2007.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. *Cartazes Verminoses Intestinais*. Disponível em <http://xistose.com/>. Acesso em 10 de junho de 2016.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, M. E. P. *Educação ambiental e formação de professores*. Disponível em: <http://www.cenedcursos.com.br/educacao-ambiental-e-formacao-de-professores.html>. Acesso em 09 de agosto de 2011.

FLORÉZ, L. S.; MORAIS, S.; SCHEINER T. C. & REIS, M. A. Qual o discurso privilegiado nos jardins botânicos? Tensões e aproximações entre linguagem científica e linguagem leiga. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio*, PPGPMUS Unirio, MAST, v.5, n.1, 2012.

FREITAS, J. V. & TRAVERSINI, C. S. *O professor da educação integral: um sujeito em processo de invenção*. Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Goiânia, 2013.

FUNARI, P. P. A. & PELEGRINI, S. C. A. *Patrimônio Histórico e cultural*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, jan/abr, 2008.

GATTI, B. A. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Fundação Carlos Chagas, 129 p., 2011.

GEERTZ, C. *Obras e vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

GINZBURG, C. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo: *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

GOMES, M. H. *Formando professores para a educação profissional*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2004.

- GONÇALVES, M. A. *A reeducação do antropólogo: a pedagogia da antropologia*. In: TOSTA, S. P. & ROCHA, G. Diálogos sem fronteira. História, Etnografia e Educação em Culturas Ibero-Americanas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.
- GOUVÊA, G. R. R. Rumos da formação de professores para a Educação ambiental. Curitiba: *Educar*, nº27, p. 163-179, 2006.
- GUARINELLO, N. L. *História científica, história contemporânea, história cotidiana*. São Paulo: Revista Brasileira de História, v.24, n.48, p. 13-38, 2004.
- GUATTARI, F. *As Três Ecologias*, 2009. Disponível em: <http://copyfight.me/Acervo/livros/GUATTARI,%20Fe%CC%81lix%20-%20As%20tre%CC%82s%20ecologias.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2015.
- GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.
- HARGREAVES, A. Introduction. In: CLARK, C. M. (Eds.). *Thoughtful teaching*. Wellington: Cassel, 1995.
- HOYLE, E. *The role of the teacher*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1969.
- HYPOLITTO, D. Formação docente em tempos de mudança. *Integração*. São Paulo, Ano XIV, n.56, p. 91-95, 2009.
- IEPHA, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). Portaria n. ° 127 - 30 abr. 2009. *Estabelece a chancela de Paisagem Cultural Brasileira*. Brasília, 2009.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- INHOTIM, Instituto. *Anuário Verde*. 81p, 2011.
- INHOTIM, Instituto. *Trajetos Possíveis*. 56 p., 2014.
- INHOTIM, Instituto. *Histórico*. Disponível em: <http://www.inhotim.org.br/inhotim/sobre/historico>. Acesso em 02 de maio de 2015.
- INHOTIM, Instituto. *Jardim Botânico*. Disponível em: <http://www.inhotim.org.br/inhotim/jardim-botanico/jardim-botanico>. Acesso em 23 de agosto de 2016.
- JATOBÁ, S. U. S.; CIDADE, L. C. F. & VARGAS, G. M. Ecologismo, ambientalismo e ecologia política. Brasília: *Sociedade e Estado*, v.24, n.1. p. 47-48, jan/abr, 2009.

JORNAL PITÁGORAS. *Desfile Ecológico*. Fevereiro de 2014.

JÚNIOR, E. S. Paisagem. *Paisagem Ambiente: ensaios*. São Paulo, p. 47-60, 2005.

KOPENAWA, D. & ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n.19, jan/abr, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade (o modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIRUCRS, 2004.

LEFF, E. *Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável*. Blumenau: Ed. Da FURB, 2000.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. Curitiba: *Educar em Revista*. n.45, p. 57-72, jul/set 2012.

LEITE, L. H. A. & CARVALHO, L. D. (Org.). *Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos*. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação. 1ª edição, 1316 p., 2015.

LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 11, 2002. Goiânia. *Mesas-redondas e simpósios*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 243-253, 2002.

LIMA, D. F. C. Museologia-Museu e Patrimônio, Patrimonialização e Musealização: ambiência de comunhão. *Ciê. Hum.* Belém, v.7, n.1 p. 31-50, jan/abril, 2012.

LISBOA, C. P. & KINDEL, E. A. I. *Educação ambiental: da teoria à prática*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LOUISE, A. Corte no Programa Escola Integrada de BH vai atingir um terço dos alunos. Belo Horizonte: *Hoje em Dia*. Caderno Horizontes, 26 de fevereiro de 2016.

MAGNOLI, M. M. Ambiente, espaço, paisagem. *Paisagem Ambiente: ensaios*. São Paulo, nº21, p. 237-244, 2006.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné – Melanésia*. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1976.

MARANDINO, M. (Org.). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: Grupo de Estudo em Educação não Formal e Divulgação em Ciências, 2008.

MARANDINO, M. Sobre a pesquisa e a prática em educação e comunicação da ciência: reflexões e desafios. *Pensar a Educação em Pauta*. ano III, ed.85, junho 2015.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

MARTINS, J. S. *As temporalidades da história na dialética de Lefébvre*. In: _____ (Org.) Henri Lefébvre e o retorno à dialética. São Paulo: Hucitec, p. 13-23, 1996.

MATIELLO, A. M. “*Afetar a cidade*”: a experiência da formação de professores na educação integral e a incorporação de novos territórios educativos. Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação. 1ª edição, 1316 p., 2015.

MCNEILL, J. R. Naturaleza y cultura de la historia ambiental. Colômbia: *Nomada*, n.22, abril 2005.

MENEZES, C. M. A. Educação continuada de educadores: superando ambiguidades conceituais. Salvador: *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, v.12, n.20, p. 299-310, 2003.

MINAYO, M. C. S. *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 2269 p., 2000.

MOLINA, E. C.; CHAUBET, P.; COLLIN, S. & GERVAIS, C. Desafíos metodológicos para El estudio de La reflexión em contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*. Chile, vol.XL, n.1, p. 71-86, 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.22, n.37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, S. S. *A relação museu e escola na prática docente: tensões de uma atividade educativa*. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L. & SANTOS, L. (Org.). Coleção didática e prática de ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, p. 370-388, 2010.

NEGRI, M. A. E. Apropriações do Pensamento de Zygmunt Bauman para Análise da Criação Publicitária Contemporânea. *Tessituras & Criação*. nº3, setembro 2012.

NETO, O. C. *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. & MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, p. 51-66, 2002.

- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NUNES, C. & CORRÊA, H. De mãos dadas: ensino e pesquisa na formação docente. Belo Horizonte: *Revista Educação em Foco*, ano 17, n.23, p. 17-44, julho 2014.
- NUNES, C. M. F. & ARAÚJO, R. M. B. *Narrativas de professores em formação: o significado de ser pedagogo*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.
- OLIVEIRA, R. C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- OLIVEIRA, D. A.; PIETRAFESCA, J. P. & BARBALHO, M. G. S. *Manutenção da Biodiversidade e o Hotspots Cerrado. Caminhos de Geografia*. Uberlândia: v.9, n.26, p. 101-114, junho 2008.
- OLIVEIRA, K. S. *Programa Escola Integrada: concepções dos atores envolvidos*. 2009. 63f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2009.
- OLIVEIRA, A. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. Belo Horizonte: *Educação em Foco*, ano 16, n.22, p. 163-183, dezembro 2013.
- OLIVEIRA, A. A antropologia e a formação de professores. *Revista Cocar*. Belém, vol.8, n.15, p. 23-30, janeiro/julho, 2014.
- OLIVEIRA, R. G. *Educação integral e território: diálogos e sentidos da prática na formação de professores*. Anais do I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidades e construindo compromissos. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação. 1ª edição, 1316 p., 2015.
- PAULA, L. C. & MELLO, R. R. *A constituição dos formadores e a potencialidade das práxis históricas de Paulo Freire para estudos e ações*. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal, 2011.
- PEREIRA, T. S.; COSTA, M. L. M. N. & JACKSON, P. W. *Plano de Ação para os Jardins Botânicos Brasileiros*. Rio de Janeiro: RBBJ, JBRJ, BGCI, 44 p., 2004.
- PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Os objetivos do desenvolvimento sustentável*. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/ods.aspx>. Acesso em 09 de junho de 2016.
- PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Municipal de Educação. *Ofício nº093, de 11 de Abril de 2014*. Belo Horizonte, MG, 2014.
- PRETTO, N. *Educação e novos saberes*. In: Seminário Nacional: Educação Integral: experiências que transformam. UNICEF, 2012.

PRÍNCEPE, L. M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não formal*. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal, 2011.

QUEIROZ, E. D. *Caminhos para a inserção da dimensão socioambiental na formação inicial de educadores: possibilidades e obstáculos encontrados*. Trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Pernambuco, 2012.

RAMOS, E. C. *Educação ambiental: origem e perspectivas*. Curitiba: Educar, n.18, p. 201-218, 2001.

READY, C. H. *Tensiones y desafíos para pensar El cambio em La formación práctica de futuros profesores*. Chile, vol.XL, n.1, p. 127-143, 2014.

REDE BRASILEIRA DE JARDINS BOTÂNICOS. *Quadro de Jardins Botânicos*, setembro de 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/194490000630247/files/>. Acesso em 10 de maio de 2016.

REIGOTA, M. O estado da arte da pesquisa em Educação ambiental no Brasil. São Paulo: *Pesquisa em Educação ambiental*, vol.2, n.1, p. 33-66, 2007.

RESTANY, P. *O poder da arte – Hundertwasser: o pintor-rei das cinco peles*. Köln: Taschen, 1999.

RIBEIRO, K. E. *Formação continuada de professores: o contexto da escola pública*. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/klingere_ribeiro_formacao_contin_prof.pdf. Acesso em 01 de maio de 2016.

RODRIGUES, M. G. S. *Projetos Educativos no Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro: Uma prática de sensibilização para a conscientização ambiental*. 2005. 82f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – LATEC, Niterói, 2005.

RODRIGUES, L. G. *Paisagem cultural: nova expansão conceitual do patrimônio*. UNIFAP. Macapá, v.5, n.1, p. 47-56, jan/jun, 2015.

RUZA, F. M.; SILVA, S. A. & PÁDUA, K. C. A identidade no e pelo trabalho: elementos constituintes das identidades profissionais dos professores da FAE/CBH/UEMG. *Perspectiva*, Florianópolis, v.31, n.3, p. 1099-1129, set/dez, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. & GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Rio Grande do Sul, ano 1, nº1, p. 1-15, julho 2009.

SALDALLA, A. M. F. A.; SARETTA, P. & ESCHER, C. A. *Análise das crenças e suas aplicações para a educação*. In: AZZI, R. G. & SALDALLA, A. M. F. A. *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SALTO PARA O FUTURO. Coordenação do Programa Escola Integrada. *Arranjos educacionais possíveis para a Educação integral*. Ano XVIII, Boletim 13, Agosto de 2008.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P. & VILELA, R. A. T. (Org.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 137-173, 2011.

SAUER, C. A morfologia da paisagem. In.: CORRÊA; R. L. & ROSENDAHL, Z. (Org.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro (RJ): EDUERJ, p. 12-74, 1998.

SILVA, V. G. *O antropólogo e sua magia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SILVA, A. C. S. O Trabalho com Educação ambiental em escolas de ensino fundamental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação ambiental*, Rio Grande do Sul, v.20, jan/jun, 2008.

SILVA, R. M. D. O conceito de experiência social em François Dubet: possibilidades analíticas. Londrina: *Mediações*, v.14, n.1, p. 275-290, jan/jun 2009.

SILVA, D. B. *A escola e a rua: os vários significados atribuídos a uma Escola Integrada de Belo Horizonte*. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SIMÃO, A. M. V.; FLORES, M. A. MORGADO, J. C.; FORTE, A. M. & ALMEIDA, T. F. Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. Bauru: *Revista de Ciências da Educação*, n.8, jan/abr 2009.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.25, n.11, p. 22-39, jan/abril 2006.

SOUZA, W. F. *Inhotim de paisagem a paisagem cultural: resistências e rupturas em Brumadinho. /MG*. Trabalho apresentado no 4º Colóquio Ibero-Americano: Paisagem cultural, patrimônio e projeto, Belo Horizonte, 2016.

STENGERS, I. *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Ed.34, 2002.

TAGCROWD. *Nuvem de palavras*. Disponível em: <http://tagcrowd.com/>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C. & VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM, 2010.

TEIXEIRA, I. A. C. & PADUA, K. C. *Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa*. In: II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, 2006, Salvador. Anais II CIPA Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica. Salvador: UNEB, p. 1-19, 2006.

TELLES, A. & ARRUDA, M. P. *Por uma reforma do pensamento: a relação do ser humana-natureza*. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/135-gt22>. Acesso em 10 de maio de 2016.

TOSTA, S. P. *Etnografia para a América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil*. In: Diálogos sem fronteira. História, Etnografia e Educação em Culturas Ibero-Americanas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

TOSTA, S. P. & ROCHA, G. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TOSTA, S. P. & ROCHA, G. *Diálogos sem fronteira. História, Etnografia e Educação em Culturas Ibero-Americanas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. & VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 183-206, 2003.

TRAVASSOS, E. G. *A prática da Educação ambiental nas escolas*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

TRILLA BERNET, J. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S. (Orgs.). *Ciudades educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR, p. 13-34, 1997.

TUAN, Y. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA, R. *Antropologia da educação, teoria e metodologia: o contexto português*. In: Diálogos sem fronteira. História, Etnografia e Educação em Culturas Ibero-Americanas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

VIVIAN, D. & FREITAS, J. V. *As representações culturais sobre o currículo escolar da Educação Integral a partir do olhar docente*. Trabalho apresentado no X Colóquio sobre questões curriculares/VI Colóquio Luso Brasileiro de currículo, Belo Horizonte, 2012.

WIKIMAPIA. *Aglomerado Morro do Papagaio*. Disponível em: <http://wikimapia.org/37422/pt/Aglomerado-Morro-do-Papagaio>. Acesso em 10 de junho de 2016.

ANEXOS

**ANEXO 1: CATALOGAÇÃO DOS DOCUMENTOS DO PEI-INHOTIM
RELACIONADOS AO OBJETO DE ESTUDO**

Pesquisa Documental Programa Escola Integrada Inhotim			Tabela 1: Plano de Trabalho PBH e Inhotim	
Nº do documento	Espécie	Data	Nº de páginas	Observação
001	Digital	04/01/2008	06	Em Word.
002	Digital	20/03/2009	04	Em Word.
003	Digital	28/12/2010	04	Em Word.
004	Digital	07/04/2011	07	Em Word.
005	Digital	03/08/2012	08	Em PDF.
006	Digital	15/07/2013	11	Em Word.
007	Digital	02/04/2014	12	Em Word.
008	Digital	26/05/2015	07	Em Word. Foi proposto, assinado, mas depois cancelado. Não houve atendimento em 2015 e 2016.

Pesquisa Documental Programa Escola Integrada Inhotim			Tabela 2: Modelos das avaliações de educadores PBH e educadores Inhotim	
Nº do documento	Espécie	Data	Nº de páginas	Observação
001	Digital	27/08/2009	01	Em Word. Avaliação para estagiário Inhotim após visita com alunos (Módulo I).

002	Digital	24/07/2009	01	Em Word. Avaliação para educador Inhotim após formação com educadores PBH (Módulo II).
003	Digital	26/10/2009	01	Em Word. Avaliação para estagiário Inhotim após Módulo III (proposições no Inhotim).
004	Digital	01/04/2010	02	Em Word. Avaliação para estagiário Inhotim após visita com alunos (Módulo I).
005	Digital	05/07/2010	01	Em Word. Avaliação para educador Inhotim após formação com educadores PBH (Módulo II).
006	Digital	10/08/2010	01	Em Word. Avaliação para educador PBH após formação com educadores Inhotim (Módulo II).
007	Digital	11/08/2010	01	Em Word. Avaliação para estagiário Inhotim após Módulo III (proposições no Inhotim).
008	Digital	18/03/2011	01	Em Word. Avaliação para estagiário Inhotim após visita com alunos (Módulo I).
009	Digital	11/03/2011	01	Em Word. Avaliação para educador Inhotim após formação com educadores PBH (Módulo II).
010	Digital	18/08/2011	01	Em Word. Avaliação para educador ambiental Inhotim após formação com educadores PBH (Módulo II).
011	Digital	18/03/2011	01	Em Word. Avaliação para educador PBH após formação

				com educadores Inhotim (Módulo II).
012	Digital	18/03/2011	01	Em Word. Avaliação para estagiário Inhotim após Módulo III (proposições no Inhotim).
013	Digital	11/03/2011	01	Em Word. Avaliação para educador PBH após Módulo III (proposições no Inhotim).
014	Digital	04/04/2012	01	Em Word. Avaliação para estagiário Inhotim após visita com alunos (Módulo I).
015	Digital	04/04/2012	01	Em Word. Avaliação para educador Inhotim após formação com educadores PBH (Módulo II).
016	Digital	04/04/2012	01	Em Word. Avaliação para educador ambiental Inhotim após formação com educadores PBH (Módulo II).
017	Digital	04/04/2012	01	Em Word. Avaliação para educador PBH após formação com educadores Inhotim (Módulo II).
018	Digital	04/04/2012	01	Em Word. Avaliação para estagiário Inhotim após Módulo III (proposições no Inhotim).
019	Digital	04/04/2012	01	Em Word. Avaliação para educador PBH após Módulo III (proposições no Inhotim).

Pesquisa Documental Programa Escola Integrada Inhotim			Tabela 3: Projetos escolas - Módulo III	
Nº do documento	Espécie	Data	Nº de páginas	Observação

001	Digital	01/07/2008	07	Em Word. Projeto “Um jardim em nossa escola”.
002	Digital	01/08/2009	04	Em Word. Projeto “A recuperação do ambiente da escola a partir do acervo artístico e botânico do Inhotim”.
003	Digital	20/08/2009	04	Em Word. Projeto “Eco vivência, e convivência, é com vivência na escola”.
004	Digital	28/08/2009	02	Em Word. Projeto “Inhotim nos inspira”.
005	Digital	16/09/2009	03	Em Word. Projeto “Escrevendo em/sobre Inhotim”.
006	Digital	01/10/2009	03	Em Word. Projeto “Inhotim”.
007	Digital	06/11/2009	04	Em Word. Projeto “Jardins”.
008	Digital	19/11/2009	05	Em Word. Projeto “Inhotim”.
009	Digital	20/11/2009	03	Em Word. Projeto “Paisagem e arte. Direcionando um novo olhar para a natureza”.
010	Digital	14/04/2010	01	Em JPEG. Projeto “Sons da natureza”.
011	Digital	26/04/2010	02	Em Word. Projeto “Arte e meio ambiente”.
012	Digital	24/06/2010	01	Em Word. Projeto “Inhotim”.
013	Digital	24/06/2010	17	Em PDF. Projeto “Interdisciplinaridade em oficinas de Educação ambiental: experiência na educação integral”.
014	Digital	24/06/2010	02	Em Word. Projeto “Intervenções Paisagísticas”.

015	Digital	24/06/2010	03	Em Word. Projeto “Intervenção”.
016	Digital	18/08/2010	01	Em JPEG. Projeto “Inhotim”.
017	Digital	24/08/2010	06	Em Word. Projeto “Revitalização e criação de espaços alternativos na escola”.
018	Digital	24/08/2010	06	Em Word. Projeto “Além do que se vê”.
019	Digital	09/09/2010	02	Em Word. Projeto “Inhotim”.
020	Digital	15/09/2010	05	Em Word. Projeto: “Educação ambiental e arte contemporânea: reflexões e sensações”.
021	Digital	22/09/2010	08	Em Word. Projeto: “Arte, botânica e cultura corporal de movimento”.
022	Digital	23/09/2010	07	Em Word. Projeto: “Sentidos”.
023	Digital	30/09/2010	02	Em JPEG. Projeto “Inhotim”.
024	Digital	30/09/2010	15	Em Word. Projeto “Caminhos abertos”.
025	Digital	14/10/2010	05	Em Word. Projeto “Arte contemporânea Inhotim”.
026	Digital	05/05/2011	01	Em Word. Projeto “Oficina de Educação ambiental”.
027	Digital	16/05/2011	04	Em Word. Projeto “As comitativas de Ana Alves nas terras de Inhotim”.
028	Digital	13/06/2011	01	Em PDF. Projeto “Jardim suspenso do Paraíso”.
029	Digital	21/06/2011	01	Em Word. Projeto: “Eu sou o meio ambiente”.
030	Digital	28/06/2011	01	Em PDF. Projeto “Retorno ao Museu Inhotim”.

031	Digital	30/06/2011	06	Em Word. Projeto “Meio Ambiente”.
032	Digital	06/07/2011	09	Em Word. Projeto “O inusitado na arte contemporânea”.
033	Digital	16/08/2011	02	Em Word. Projeto “Jardins”.
034	Digital	29/08/2011	01	Em Word. Projeto “Mãos à Horta”.
035	Digital	09/09/2011	08	Em Word. Projeto “Arte, botânica e cultura corporal de movimento”.
036	Digital	24/09/2011	02	Em Word. Projeto “Arte e natureza Inhotim na Escola Integrada”.
037	Digital	29/09/2011	07	Em Word. Projeto “Retalhos de Inhotim”.
038	Digital	06/10/2011	03	Em Word. Projeto “Cinema na escola”.
039	Digital	10/10/2011	02	Em Word. Projeto “Gincana ecológica”.
040	Digital	19/10/2011	37	Em Word. Projeto “Descobrir, aprender e ensinar – uma viagem pelo mundo de Inhotim”.
041	Digital	03/11/2011	02	Em Word. Projeto “Memórias e narrativas”.
042	Digital	01/12/2011	02	Em Word. Projeto “O ciclo da vida em nossas mãos”.
043	Digital	13/08/2012	01	Em Word. Projeto “Trilha pelo jardim”.
044	Digital	28/09/2012	02	Em PDF. Projeto “Sustentabilidade”.
045	Digital	09/10/2012	02	Em Word. Projeto “Dança contemporânea e capoeira”.

046	Digital	09/10/2012	01	Em Word. Projeto “Consciência ambiental”.
047	Digital	09/10/2012	01	Em Word. Projeto “Exposição de trabalhos artísticos”.
048	Digital	09/10/2012	01	Em Word. Projeto “Formas geométricas no meio ambiente”.
049	Digital	09/10/2012	02	Em Word. Projeto “Museu de memória”.
050	Digital	09/10/2012	02	Em Word. Projeto “A ideia por trás da arte”.
051	Digital	09/10/2012	03	Em Word. Projeto “Desenhando o Inhotim”.
052	Digital	09/10/2012	01	Em PDF. Projeto “Inhotim – Vila Pinho: vários Olhares”.
053	Digital	25/10/2012	01	Em Word. Projeto “Intervenção artística – os quatro sentidos”.
054	Digital	01/04/2013	01	Em Word. Projeto “Desfile Ecológico”.
055	Digital	21/05/2013	02	Em Word. Projeto “Capoeira e dança”.
056	Digital	22/05/2013	01	Em Word. Projeto “Habitaê”.
057	Digital	09/06/2103	02	Em PDF. Projeto “Instalação artística”.
058	Digital	09/06/2013	02	Em PDF. Projeto “Nosso jardim”.
059	Digital	11/06/2013	01	Em Word. Projeto “Como as cores modificam o ambiente”.
060	Digital	11/06/2013	04	Em Word. Projeto “Sentidos humano e meio ambiente”.
061	Digital	11/06/2013	02	Em Word. Projeto “Em movimento”.

062	Digital	11/06/2013	05	Em Word. Projeto “Horta”.
063	Digital	20/06/2013	02	Em Word. Projeto “Nosso jardim”.
064	Digital	01/07/2013	01	Em Word. Projeto “Linguagens, leituras e arte em construção”.
065	Digital	08/08/2013	01	Em Word. Projeto “A pesquisa socioambiental”.
066	Digital	08/08/2013	03	Em Word. Projeto “Sensibilização”.
067	Digital	09/08/2013	03	Em Word. Projeto “Desintegração”.
068	Digital	20/08/2013	13	Projeto “Se os quadros falassem”.

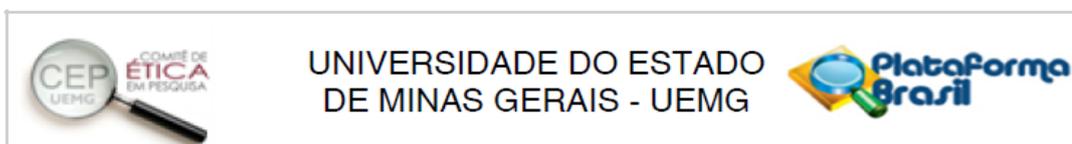
Pesquisa Documental Programa Escola Integrada Inhotim			Tabela 4: Relatórios de atendimento do Programa	
Nº do documento	Espécie	Data	Nº de páginas	Observação
001	Digital	19/03/2009	17	Em Power Point. Referente ao atendimento de 2008.
002	Digital	10/08/2009	15	Em Word. Referente ao atendimento de 2009.
003	Digital	07/01/2011	08	Em Word. Referente ao atendimento de 2010.
004	Digital	15/08/2011	33	Em Power Point. Referente ao atendimento de 2011.
005	Digital	22/03/2012	33	Em Word. Referente ao atendimento de 2011.
006	Digital	22/03/2012	40	Em Word. Referente ao atendimento de 2011.

007	Digital	26/12/2012	24	Em PDF. Referente ao atendimento de 2012.
008	Digital	12/06/2012	22	Em PDF. Referente ao atendimento de 2012.
009	Digital	20/02/2015	50	Em PDF. Referente ao atendimento de 2013.
010	Digital	23/02/2016	55	Em PDF. Referente ao atendimento de 2013.
011	Digital	17/03/2015	50	Em Word. Referente ao atendimento de 2014.

Pesquisa Documental Programa Escola Integrada Inhotim			Tabela 5: Tabulações (números de atendimento)	
Nº do documento	Espécie	Data	Nº de páginas	Observação
001	Digital	10/12/2009	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2008.
002	Digital	16/11/2009	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2009.
003	Digital	06/01/2010	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2009.
004	Digital	20/09/2010	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2010.
005	Digital	05/01/2011	6	Em Power Point. Referente ao atendimento de 2010.
006	Digital	09/02/2011	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2010.
007	Digital	19/07/2011	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2011.
008	Digital	18/12/2012	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2012.

009	Digital	01/02/2013	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2012.
010	Digital	12/06/2013	1	Em Excel. Versão referente ao atendimento de 2012.
011	Digital	06/01/20014	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2013.
012	Digital	09/01/2014	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2013.
013	Digital	09/01/2014	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2013. Sem o número de escolas.
014	Digital	22/01/2014	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2013.
015	Digital	20 /03/2015	1	Em Excel. Referente ao atendimento de 2013.

ANEXO 2: COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELA PLATAFORMA BRASIL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM DIÁLOGO ENTRE O MUSEU E JARDIM BOTÂNICO INHOTIM E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

Pesquisador: Lidiane Maria Arantes Souza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56019816.0.0000.5525

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - FaE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.565.978

Apresentação do Projeto:

O projeto trata das contribuições da educação ambiental, realizada no Programa Escola Integrada Inhotim, para as reflexões e experimentações sobre o tema, nas práticas escolares dos educadores que participam do programa. Para tal os autores traçam uma série de análises para avaliação do tema, sobretudo a partir da perspectiva dos educadores participantes

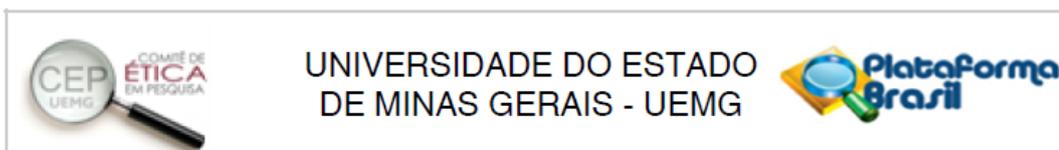
Objetivo da Pesquisa:

Analisar as contribuições da educação ambiental, realizada no Programa Escola Integrada Inhotim, para as reflexões e experimentações sobre o tema, nas práticas escolares dos educadores que dele participam. Investigar o histórico de relação das escolas com o Programa Escola Integrada Inhotim e o perfil dos educadores que participam desse processo de formação; Compreender o funcionamento do PEII e as concepções e práticas que norteiam a sua proposta pedagógica; Levantar as repercussões do PEII nas concepções e práticas de educação ambiental, a partir das narrativas dos educadores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Embora os autores tenham declarado que não há riscos, o projeto somente aparenta não

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
 Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep@uemg.br



Continuação do Parecer: 1.565.978

apresentar riscos se respeitadas as metodologias de entrevista e observação dentro dos limites éticos e de proteção do sujeito.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Embora o autor não tenha especificado claramente o universo da pesquisa, é possível deduzir que se tratam de educadores adultos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_687205.pdf	09/05/2016 14:02:55		Aceito
Outros	Aceiteescolabenjaminjacob.pdf	09/05/2016 14:00:35	Lidiane Maria Arantes Souza	Aceito
Outros	Aceiteinhotim.pdf	09/05/2016 14:00:09	Lidiane Maria Arantes Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelotermolivre esclarecido.pdf	09/05/2016 13:58:28	Lidiane Maria Arantes Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	09/05/2016 13:57:04	Lidiane Maria Arantes Souza	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/05/2016 13:55:11	Lidiane Maria Arantes Souza	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	09/05/2016 13:53:52	Lidiane Maria Arantes Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
 Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3016-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep@uemg.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MINAS GERAIS - UEMG



Continuação do Parecer: 1.565.978

BELO HORIZONTE, 30 de Maio de 2016

Assinado por:
Edson José Carpintero Rezende
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II nº 4143 - Ed. Minas - 8º andar Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Bairro: Serra Verde CEP: 31.630-900
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 Fax: (31)3330-1570 E-mail: cep@uemg.br

ANEXO 3: PARECER E ACEITE DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DO INSTITUTO INHOTIM

INHOTIM

Instituto Inhotim - Comissão de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto Inhotim (COEPI)

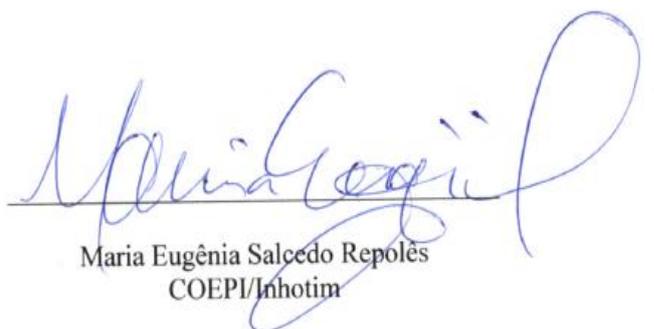
Parecer nº. MD006/2015

Interessado(a): Lidiane Maria Arantes Souza
Mestranda em Educação
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

DECISÃO

A Comissão de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto Inhotim (COEPI) aprovou, no dia 01 junho de 2015, após atendidas as solicitações de diligência, o projeto de pesquisa intitulado *Educação Ambiental e Formação de Professores de Escolas Municipais de Belo Horizonte – MG: Um Estudo de Caso do Programa Escola Integrada Inhotim* bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado à COEPI um ano após o início do projeto.



Maria Eugênia Salcedo Repolês
COEPI/Inhotim

ANEXO 4: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS ASSINADA PELA DIRETORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM DIÁLOGO ENTRE O MUSEU E JARDIM BOTÂNICO INHOTIM E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Lidiane Maria Arantes Souza			
6. CPF: 015.465.326-84	7. Endereço (Rua, n.º): PELOTAS ALVORADA Apto 105 CONTAGEM MINAS GERAIS 32042400		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (31) 2585-2126	10. Outro Telefone:	11. Email: lidianemarantes@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>14</u> / <u>04</u> / <u>16</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Faculdade de Educação - FaE	
15. Telefone: (31) 3239-5900	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>LAVINIA ROSA RODRIGUES</u>		CPF: <u>156345156-53</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETORA</u>			
Data: <u>14</u> / <u>04</u> / <u>2016</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Lavinia Rosa Rodrigues
DIRETORA - FAE / UEMG
MASP: 0271628-0

ANEXO 5: TERMO DE ACEITE DA ESCOLA MUNICIPAL BENJAMIN JACOB AUTORIZANDO A PESQUISA

ACEITE INSTITUCIONAL

Eu, Claudia A. Carvalho Gomes (nome completo do responsável pela instituição) diretora (cargo) da Escola Municipal Ana Alves Teixeira, estou de acordo com a realização da pesquisa EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM DIÁLOGO ENTRE O MUSEU E JARDIM BOTÂNICO INHOTIM E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, de responsabilidade da pesquisadora Lidiane Maria Arantes Souza, aluna do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – MESTRADO EM EDUCAÇÃO da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), sob orientação da professora Dra. Karla Cunha Pádua. A pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições da educação ambiental, realizada no Programa Escola Integrada Inhotim, para as reflexões e experimentações sobre o tema, nas práticas escolares dos educadores que dele participam. O estudo envolve o levantamento de dados sobre as concepções e práticas dos educadores, que atuam no Programa Escola Integrada, relativas ao tema abordado, por meio de observação participante das atividades dos educadores no espaço escolar e realização de entrevistas para aprofundamento com os mesmos.

() Desejo anonimato da escola (X) aceito identificação da escola

Belo Horizonte, 02 de maio de 2016.

Claudia A. de Carvalho Gomes - 8M301704-2
Diretor de Estabelecimento de Ensino
Nomeação DCM de 10/01/2015
Aut. Port. SMD/BE nº 081/2009 de 08/01/2009



Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

ESCOLA MUNICIPAL "BENJAMIN JACOB"
Criação Dec. Mun. nº 153/92 de 31/01/92
Autorização de Funcionamento Escolar Fundamental
Port. BEE/MG nº 274/78 de 18/08/78
Port. BEE/MG nº 1258/96 de 14/12/96
Rua Tenente, 643 - Bairro Sion - CEP 30315-250 - BR/MG



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG
Contato: (31) 3916-8747 / (31) 3916-8521 - cep@uemg.br
Rodovia Prof. Américo Gianotti, 3701- Ed. Minas - 8º andar,
Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
CEP: 31.630-900. Belo Horizonte- Minas Gerais - Brasil.

ANEXO 6: TERMOS LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você para participar da Pesquisa EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM DIÁLOGO ENTRE O MUSEU E JARDIM BOTÂNICO INHOTIM E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, sob a responsabilidade da pesquisadora Lidiane Maria Arantes Souza e orientação da professora Dra. Karla Cunha Pádua. Tal pesquisa é parte do meu projeto de Mestrado e tem como objetivo analisar as contribuições da educação ambiental, realizada no Programa Escola Integrada Inhotim, para as reflexões e experimentações sobre o tema, nas práticas escolares dos educadores que dele participam.

Para atingir o objetivo da minha pesquisa, solicito o seu consentimento para levantar dados sobre suas concepções e práticas relativas ao tema abordado, por meio de observação participante das atividades, projetos e oficinas de educação ambiental realizados na escola e realização de entrevistas para aprofundamento. Sua participação é voluntária e, se você aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos sobre processos de formação de educadores relacionados em educação ambiental.

Se depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico lidianemarantes@gmail.com ou pelo telefone (31) 99815-1535/ (31) 2585-2126.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, Claudia J. Carvalho Gomes, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

() Desejo anonimato aceito identificação

Claudia J. Carvalho Gomes Data: 03/11/16

Assinatura do participante

E-mail: claudiajg1@yahoo.com.br Cel: (31) 92229-3473



Assinatura do Pesquisador Responsável



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG

Contato: (31) 3916-8747 / (31) 3916-8621 - cep@uemg.br
Rodovia Prof. Américo Gianetti, 3701 - Ed. Minas - 8º andar.
Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você para participar da Pesquisa EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM DIÁLOGO ENTRE O MUSEU E JARDIM BOTÂNICO INHOTIM E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, sob a responsabilidade da pesquisadora Lidiane Maria Arantes Souza e orientação da professora Dra. Karla Cunha Pádua. Tal pesquisa é parte do meu projeto de Mestrado e tem como objetivo analisar as contribuições da educação ambiental, realizada no Programa Escola Integrada Inhotim, para as reflexões e experimentações sobre o tema, nas práticas escolares dos educadores que dele participam.

Para atingir o objetivo da minha pesquisa, solicito o seu consentimento para levantar dados sobre suas concepções e práticas relativas ao tema abordado, por meio de observação participante das atividades, projetos e oficinas de educação ambiental realizados na escola e realização de entrevistas para aprofundamento. Sua participação é voluntária e, se você aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos sobre processos de formação de educadores relacionados em educação ambiental.

Se depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico lidianemarantes@gmail.com ou pelo telefone (31) 99815-1535/ (31) 2585-2126.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Douglas Marcelo M. Gonçalves, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Desejo anonimato aceito identificação

Douglas Marcelo M. Gonçalves Data: 27/07/2016

Assinatura do participante

E-mail: douglas.mea@gmail.com Cel: (31) 9 83375-6192



Assinatura do Pesquisador Responsável



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG
Contato: (31) 3916-8747 / (31) 3916-8621 - cep@uemg.br
Rodovia Prof. Américo Gianetti, 3703 - Ed. Minas - 8º andar.
Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
CEP: 31.630-900. Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você para participar da Pesquisa EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM DIÁLOGO ENTRE O MUSEU E JARDIM BOTÂNICO INHOTIM E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, sob a responsabilidade da pesquisadora Lidiane Maria Arantes Souza e orientação da professora Dra. Karla Cunha Pádua. Tal pesquisa é parte do meu projeto de Mestrado e tem como objetivo analisar as contribuições da educação ambiental, realizada no Programa Escola Integrada Inhotim, para as reflexões e experimentações sobre o tema, nas práticas escolares dos educadores que dele participam.

Para atingir o objetivo da minha pesquisa, solicito o seu consentimento para levantar dados sobre suas concepções e práticas relativas ao tema abordado, por meio de observação participante das atividades, projetos e oficinas de educação ambiental realizados na escola e realização de entrevistas para aprofundamento. Sua participação é voluntária e, se você aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos sobre processos de formação de educadores relacionados em educação ambiental.

Se depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico lidianemarantes@gmail.com ou pelo telefone (31) 99815-1535/ (31) 2585-2126.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Leticia Blutério de Castro, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Leticia Blutério

Data: 01/06/16

Assinatura do participante

E-mail: leticia.bluterio-castro@yahoo.com Cel: 994623312

[Assinatura]

Assinatura do Pesquisador Responsável



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG
Contato: (31) 3916-8747 / (31) 3916-8621 - cep@uemg.br
Rodovia Prof. Américo Gianetti, 3701- Ed. Minas - 8º andar.
Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
CEP: 31.630-900. Belo Horizonte- Minas Gerais - Brasil.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido você para participar da Pesquisa EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: UM DIÁLOGO ENTRE O MUSEU E JARDIM BOTÂNICO INHOTIM E O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA, sob a responsabilidade da pesquisadora Lidiane Maria Arantes Souza e orientação da professora Dra. Karla Cunha Pádua. Tal pesquisa é parte do meu projeto de Mestrado e tem como objetivo analisar as contribuições da educação ambiental, realizada no Programa Escola Integrada Inhotim, para as reflexões e experimentações sobre o tema, nas práticas escolares dos educadores que dele participam.

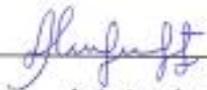
Para atingir o objetivo da minha pesquisa, solicito o seu consentimento para levantar dados sobre suas concepções e práticas relativas ao tema abordado, por meio de observação participante das atividades, projetos e oficinas de educação ambiental realizados na escola e realização de entrevistas para aprofundamento. Sua participação é voluntária e, se você aceitar participar, estará contribuindo para o desenvolvimento de estudos sobre processos de formação de educadores relacionados em educação ambiental.

Se depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço eletrônico lidianemarantes@gmail.com ou pelo telefone (31) 99815-1535/ (31) 2585-2126.

Consentimento Pós-Infomação

Eu, Mary Rodrigues Mendlovitz, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

() Desejo anonimato (x) aceito identificação

 _____ Data: 03/11/2016
Assinatura do participante

E-mail: mary.rodrigues@pbh.gov.br Cel: 98744-9016

 _____

Assinatura do Pesquisador Responsável



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG
Contato: (31) 3916-8747 / (31) 3916-8621 - cep@uemg.br
Rodovia Prof. Américo Gianetti, 3701- Cd. Minas - 8º andar,
Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
CEP: 31.630-900, Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil.