

ABORDAGENS INOVADORAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERLIGANDO ARTE, AMBIENTE E EDUCAÇÃO – O

CASO DE INHOTIM

Ana Luisa de Oliveira PIRES

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (FCT-UNL) / CICS.NOVA
Centro de Investigação em Educação e Formação (IPS)
alop@campus.fct.unl.pt; ana.luisa.pires@ese.ips.pt

Este trabalho é apoiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P., no contexto do projeto UIED / CED / 02861/2019

Resumo: Nesta proposta analisam-se as características dos programas de formação contínua de professores desenvolvidos pelo serviço Educativo do Instituto Inhotim (M.G., Brasil) desenvolvidos em parceria com o Estado e as empresas. Estes programas têm como finalidade a formação contínua dos professores e a promoção do acesso dos alunos da rede escolar pública a um espaço museológico artístico e ambiental singular, constituído por um acervo de arte contemporânea e jardim botânico únicos.

Pretendemos desocultar as potencialidades educativas desta abordagem inovadora no campo da formação contínua de professores, que interliga ambiente, arte e educação, com base na análise dos programas *Descentralizando o Acesso*, *Escola Integrada* e *A Escola Vai ao Museu*, interrogando-os à luz dos modelos de desenvolvimento profissional docente de Sachs (2009) e de espaço público de educação (Nóvoa, 2002). Procura-se compreender estas novas práticas educativas, entendidas como objectos de fronteira (Star & Griesemer, 1989, Wenger, 1998) entre diferentes comunidades e linguagens, indo para além do estabelecido e definido nos contextos formais de educação.

O estudo, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, Amado, 2014), desenvolveu-se de acordo com os princípios do estudo de caso (Yin, 1984, Merriam, 1988, Amado & Freire, 2014), recorrendo a pesquisa documental, observação não-participante, entrevistas a supervisores e educadores do Inhotim e entrevistas a professores da rede de escolas públicas. As conclusões, parciais e provisórias, desocultam algumas das principais potencialidades educativas destes programas de formação.

Baseando-se em estratégias promotoras de experiencialidade, interdisciplinaridade e autonomia dos professores, aproxima-se do modelo de desenvolvimento profissional docente designado de *re-imaginação* (Sachs, 2009), contribuindo para o desenvolvimento de profissionais autónomos, criativos e inovadores, potencializando a transformação de concepções e práticas educativas.

Palavras-chave: Arte e Educação, Formação Contínua de Professores, Desenvolvimento Profissional Docente, Educação Não-formal

Abstract: This proposal analyzes the characteristics of the teacher training programs developed by the Educational Service of the Inhotim Institute, developed in partnership with the State and companies. The aim of this programs are the continuing teacher training and the promotion of the public school students' access to a unique artistic and environmental museum space - made up of a unique collection unique of contemporary art and botanical gardens.

The focus of the article is to uncover the educational potential of this innovative approach in the field of continuing teacher training, which interconnects the environment, art and education, based on the analysis of the *Decentralizing the Access*, *Integrated School* and *The School Goes to the Museum* programs, questioning them in the light of Sachs' professional development models (2009) and the concept of public education space (Nóvoa, 2002). It seeks to understand the development of new educational practices, understood as frontier objects (Star & Griesemer, 1989, Wenger, 1998), emerging from dialogues between different communities and languages, going beyond what is established and defined in the formal contexts of education.

The qualitative study (Bogdan & Biklen, 1994, Amado, 2014), was developed according to the principles of the case study (Yin, 1984, Merriam, 1988, Amado & Freire, 2014), using documentary research, non-participant observation, interviews with supervisors and educators of Inhotim and interviews with teachers of the network of public schools.

The conclusions, still partial and provisional, unveil some of the main educational potential of these training programs. Based on strategies that promote experientiality, interdisciplinarity and autonomy of teachers, it is close to the model of professional teacher development called as *re-imagination* (Sachs, 2009), contributing to the development of autonomous, creative and innovative professionals, potentializing the transformation conceptions and practices.

Keywords: Art and Education, Continuing Teacher Training, Professional Teacher Development, Non-formal education

INTRODUÇÃO

A investigação que temos vindo a desenvolver centra-se na compreensão das relações entre Arte e Educação, situa-se na interface da educação formal e não-formal (Gohn, 2016, Pires, 2014, Bruno, 2014), com base em dinâmicas formativas inovadoras construídas entre escolas e comunidades. O contributo educativo dos espaços artísticos e culturais, a construção de relações de diálogo e parceria entre docentes e outros profissionais têm sido analisados no campo da formação contínua de professores (Pires et al, 2015, Pires et al, 2016, Gomes et al, 2017, Gonçalves, Gomes e Pires, 2017, Pires et al, 2019). Estas pesquisas têm como finalidade a reflexão crítica e a produção de conhecimento sobre as características e potencialidades destas inter-relações, que se articulam com a autonomia e flexibilidade das escolas, com a formação contínua de professores/educadores e com a valorização do património cultural e artístico da comunidade enquanto espaço de educação não-formal, numa perspectiva de educação ao longo da vida.

Neste artigo apresentam-se resultados parciais de um estudo de caso realizado no *Instituto Inhotim*, em Brumadinho, Minas Gerais (Brasil), focado nos programas de formação contínua de professores desenvolvidos pelo serviço Educativo. O *Inhotim*, aberto ao público e às escolas da região envolvente, possui um acervo de arte contemporânea constituído por inúmeras obras e galerias de arte, encontra-se inserido num jardim botânico com a dimensão de 140 hectares — um espaço único no mundo, integrando arte, arquitectura e paisagismo. É neste contexto que se analisam as especificidades e potencialidades de um dispositivo de formação contínua de professores, que interliga arte, ambiente e educação, tomando como objecto empírico os programas de formação de professores desenvolvidos nos últimos anos: *Descentralizando o Acesso*, *Escola Integrada* e *A Escola Vai ao Museu*.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO: OBJECTOS DE FRONTEIRA, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Objectos de fronteira entre Arte e Educação

Os processos de interconexão entre diferentes comunidades produzem aquilo que Wenger (1998) e Star e Grieseman (1989) denominam de objectos de fronteira. São objectos múltiplos, em construção, dinâmicos, abertos, dizem respeito à concepção participativa de algo novo — novos locais, novos processos, novas organização de trabalho, entre outros. O seu uso adquire significado à medida que se constrói, a partir de diálogos entre diferentes comunidades e linguagens (Star e Grieseman, 1989, Wenger, 1998, Trompette & Vinck, 2009), permitindo maximizar a autonomia e a comunicação entre mundos diferentes — como o dos artistas, mediadores, educadores e professores.

Uma das ideias de força reside na partilha e interpretação de significados, através da cooperação entre diferentes comunidades, físicas ou simbólicas. Os objectos de fronteira permitem aos membros de diferentes grupos trabalhar em conjunto sobre temas, mesmo sem partilharem as mesmas ideias ou terem entendimentos comuns. O conceito enquadra-se numa perspectiva ecológica de acção e inovação colectiva, que nos parece pertinente para analisar práticas de formação inovadoras, construídas entre diferentes comunidades de prática.

A educação não formal em espaços museológicos

Entende-se por educação não-formal um conjunto alargado de processos educativos desenvolvidos fora das instâncias formais de educação e formação — escolas, institutos e centros de formação, universidades,... —, possuem intencionalidade educativa e que, tendo uma maior abertura ao nível dos referenciais da formação, abrangem diversas dimensões, tais como a

política, cívica, profissional, comunitária; são desenvolvidos por instâncias como organizações sociais, artísticas e culturais, movimentos sociais e comunitários, entre outros (Pires, 2002, 2014, Bruno, 2014, Gohn, 2016).

Diversos são os autores que evidenciam os contributos da educação não-formal na superação de problemas da educação formal — nomeadamente a forma como se estrutura e organiza, a burocratização e normatização, a falta de flexibilidade, etc.

Segundo Gohn (2016), a educação não-formal potencia os processos de aprendizagem, complementando-os com outras dimensões não consideradas na estrutura curricular da educação formal. A educação não formal, pelas suas características, constitui-se como espaço /tempo potenciador da educação formal em contextos museológicos, como destaca Fronza- Martins (2017):

“(…) o surgimento de novas e propícias utilizações da educação não formal em museus, com a abertura destes para a interdisciplinaridade, a crescente importância do visitante (visando atender a seus anseios e a busca pela elaboração de um clima agradável para ele, por meio de uma museografia eficaz), além das possíveis produções elaboradas no espaço do museu, seus significados e suas ‘leituras’ da exposição.” (p.18).

As potencialidades dos espaços museológicos enquanto contextos de produção de conhecimento também têm sido evidenciados por Pasqualucci (2016): “O museu é um espaço de transformação, diálogo e valorização dos saberes individuais e coletivos”, valorizando o exercício de uma atitude interdisciplinar face ao conhecimento: “A interdisciplinaridade, ao enfatizar a importância da intersubjetividade e das parcerias (...) torna-se uma atitude que pode viabilizar as intencionalidades educativas e institucionais do museu, na tentativa de compartilhar seu patrimônio cultural e artístico junto ao público” (2016, p. 77-78).

Em síntese, os espaços museológicos são lugares de educação, de diálogo e de interconexão de diferentes grupos e comunidades, que permitem alargar e complementar as oportunidades educativas formais — pela construção de conhecimento interdisciplinar, sensibilização do olhar e capacidade crítica e desenvolvimento de competências de cidadania, numa perspectiva integradora.

A Formação de Professores como lugar híbrido, de entrelaçamentos, de encontros e de acção pública

O conceito de espaço público de educação, entendido como um processo de criação de redes de instituições e iniciativas nos domínios da formação, da cultura, da ciência e da arte (Nóvoa, 2002) permite equacionar novas formas de pensar e fazer educação na sociedade contemporânea. Esta ideia assenta no desenvolvimento de redes de instituições que, integrando a escola como um dos pólos principais, permitem interligar diferentes instâncias educativas, formais e não formais, bem como diferentes perspectivas e saberes (idem).

No que diz respeito à formação de professores, Nóvoa (2017) tem vindo a evidenciar a importância da construção de outros espaços e tempos de formação que envolvam uma maior abertura, e que permitam o conhecimento e diversidade das realidades culturais que definem hoje a educação na sociedade contemporânea. Propõe-nos assim a construção de um novo lugar de formação, ancorado na universidade mas com fortes ligações externas, com as seguintes características (Nóvoa, 2017, p.1114):

- um **lugar híbrido**, de encontro e de junção de várias realidades que configuram o campo docente; um lugar de ligação e articulação entre distintas realidades; um “entre-lugar” que permita a “fertilização” mútua entre instituições, baseada no diálogo e no reconhecimento conjunto dos benefícios decorrentes;
- um lugar de **entrelaçamentos**, baseado numa formação em alternância entre espaços e saberes — saberes teóricos, disciplinares, trabalho prático e problematização, reflexão e investigação. Uma formação em *convergência* — os saberes disciplinares aprendem-se de forma integrada, em temáticas de convergência — e uma formação em *colaboração* — organizada em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento, num percurso integrado, colaborativo e coerente;

- um **lugar de encontro**, que valorize a experiência e os saberes de todos, através de dinâmicas de cooperação e participação;
- um **lugar de acção pública**, envolvendo a sociedade e as comunidades locais, onde se ganha uma maior “espessura profissional”; esta *espessura*, para além da dimensão pedagógica, integra as dimensões científica, cultural e ética.

Desenvolvimento Profissional Docente – a abordagem de Sachs (2009)

As práticas de formação de professores podem ser analisada a partir de diferentes perspectivas de desenvolvimento profissional, baseadas em concepções e finalidades distintas. Sachs (2009) identifica a co-existência de quatro modelos de desenvolvimento profissional contínuo de professores, designando-os metaforicamente de **re-instrumentalização**, **remodelação**, **revitalização**, e **re-imaginação**. Estas quatro abordagens são consideradas necessárias para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ressaltando que as duas últimas, apesar de não dominantes, são as mais adequadas para reforçar uma profissão docente forte e autónoma. Resumidamente, apresentam-se as suas principais características:

- **Modelo da Re-instrumentação:** a finalidade é a actualização das competências para ensinar (concepção de ensino como transmissão), sendo a docência uma atividade principalmente técnica e instrumental. A tutela emite decisões e os instrumentos/procedimentos para a sua concretização, o docente age em conformidade, desenvolvendo um tipo de profissionalismo “controlado”.
- **Modelo da Remodelação:** a finalidade é a modificação das práticas existentes — actualização do conhecimento disciplinar ou de competências pedagógicas — no quadro de um ensino transmissivo, como o modelo anterior, sem desafiar as crenças e ortodoxias dominantes. Associado a reformas determinadas pelas agendas políticas, entende os docentes como consumidores passivos face às mudanças desejadas, produzindo um profissionalismo “subserviente”; os docentes remodelam os comportamentos mas não alteram as suas atitudes e crenças;
- **Modelo da Revitalização:** a finalidade é a reflexão e renovação das práticas docentes — promovendo processos activos e desafiantes para os alunos; centra-se na aprendizagem do docente, contrariamente aos anteriores: o professor é um aprendente reflexivo, valorizando práticas colaborativas entre pares como forma de revitalização profissional — círculos de aprendizagem, investigação-acção; quando articulado com redes e projetos de reforma, promove uma maior abertura à mudança de práticas e consequente desenvolvimento profissional; o profissionalismo é do tipo “colaborativo”;
- **Modelo da Re-imaginação:** a finalidade é a transformação das práticas docentes, rejeitando tendências burocráticas e tecnicistas, atribuindo maior autonomia aos docentes, implicados activamente na aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os docentes são considerados agentes criativos, inovadores, produtores de conhecimento, identificando problemas e construindo soluções. Formulam os seus próprios objetivos, individual ou coletivamente; experimentam práticas, partilham e refletem entre pares / membros da comunidade; este modelo integra aprendizagens diversificadas, articulando as dimensões formal e informal.

Sachs (2009) defende que os modelos desejáveis de desenvolvimento profissional são os que se focam na aprendizagem dos professores, apoiando-os na mudança e transformação das suas práticas — os modelos da **revitalização** e da **re-imaginação**. No entanto, reconhece que apesar da literatura actual evoluir nesse sentido, as práticas dominantes são ainda orientadas pelos modelos tecnocráticos e instrumentais de desenvolvimento profissional contínuo.

METODOLOGIA DO ESTUDO

O estudo, de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, Amado, 2014), desenvolveu-se de acordo com os princípios dos estudos de caso (Yin, 1984, Merriam, 1988, Amado & Freire, 2014). Assumindo-se como um estudo interpretativo, pretende compreender um fenómeno actual num contexto real, no qual não é possível separar as variáveis do seu contexto e onde as perspectivas dos participantes têm um lugar primordial — agindo a investigadora como mediador/explicitador dessas significações. Do mesmo modo, as perspectivas da investigadora — expectativas, experiência, quadros de referência, ... — encontram-se presentes em todas as fases do estudo: desde a escolha do contexto à definição do problema de investigação, ao enquadramento teórico-metodológico, da recolha de informação à sua análise — o que molda as suas (inter)acções e interpretações de forma particular.

O estudo foi submetido à análise da Comissão de Ética do Instituto Inhotim (COEPI) em Maio/Junho de 2018, tendo recebido a aprovação com o nº de registo I001-2018. Para a recolha de informação recorremos à pesquisa documental, a entrevistas a supervisores e educadores do Instituto *Inhotim*, à observação não-participante a visitas de alunos e professores da rede de escolas públicas realizadas no instituto (*A Escola Vai ao Museu*) e entrevistas a esses professores. A análise da documentação foi tratada qualitativamente, utilizando grelhas de análise de conteúdo construídas à posteriori e incidindo sobre o conjunto de eixos temáticos que orientaram o estudo. Foi feita a triangulação entre as informações recolhidas presencialmente pelas observações e entrevistas, e as resultantes da pesquisa documental.

O INSTITUTO INHOTIM

Breve contextualização

“Arte, botânica e educação caminham juntas no Inhotim” (Inhotim, 2017)

O instituto Inhotim é uma instituição que assume a arte, o meio ambiente e a educação como eixos centrais da sua existência, entendidos como pilares e pontos de partida para o desenvolvimento humano e social:

“Com dois potentes acervos artístico e botânico, o instituto demonstrou, ainda, ser um terreno fértil para experimentação e pesquisa. A educação sempre esteve no centro das prioridades do Instituto e continua sendo o seu combustível para promover engajamento e transformação social.” (Inhotim, 2017, p.5).

Aberto ao público em 2006, tornou-se num dos principais destinos turísticos, artísticos e culturais de Minas Gerais, recebendo centenas de milhares de visitantes — cerca de 350.000 visitantes anuais. Destaca-se que entre 2006 e 2018 receberam 3 milhões de visitantes. Sem finalidade lucrativa, as principais fontes de financiamento são parcerias e doações de pessoas físicas e jurídicas, ao abrigo das leis Federal e Estadual de Incentivo à Cultura, sendo as contas tornadas públicas e escrutinadas pelo Ministério da Cultura (Inhotim, 2017). Segundo os dados oficiais, cerca de 50% dos seus visitantes acedem ao complexo museológico e botânico gratuitamente, através de programas educativos e sociais específicos, e de um dia semanal de entrada livre.

Situado em Brumadinho, a 60 km de Belo Horizonte, distribui-se por uma área de 140 hectares, integrando no jardim botânico com mais de 5.000 espécies, 23 galerias de arte e cerca de 1300 obras de arte contemporânea. Integrando de forma surpreendente todos estes elementos — arquitectura, paisagismo, ambiente, arte, cultura,... — é um dos maiores museus ao ar livre do mundo, constituindo-se como um espaço privilegiado de educação não formal (Gohn, 2016).

Uma das principais características do Inhotim é a diversidade, traduzida no acervo de arte contemporânea — possui obras de 250 artistas contemporâneos — e na riqueza do jardim botânico com mais de 5.000 espécies de todos os continentes,

originando um território único. Os projectos e acções que desenvolve na área ambiental, a par dos programas educativos que promove com professores, alunos e outros visitantes, têm contribuído para dar visibilidade ao Inhotim como um pólo de investigação, produção de conhecimento e inovação. As questões do desenvolvimento humano e da sustentabilidade são eixos centrais da acção do instituto – operacionalizadas através de acções e parcerias conjuntas com a comunidade envolvente. Tal como evidenciado no último relatório anual disponibilizado (Inhotim, 2017), as acções educativas do instituto beneficiaram 44.815 pessoas, com a preocupação de aproveitar o potencial existente como ferramenta de pesquisa, investigação e ensino-aprendizagem. O eixo da responsabilidade social e da ligação com a comunidade, presentes nos valores do instituto, traduz-se no desenvolvimento de projectos socioeducativos para crianças e jovens, projectos de formação de educadores e professores das escolas públicas das redes estaduais e municipais — dos quais se seleccionaram os que se analisam neste artigo.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Educativo do *Inhotim* tem desenvolvido um leque diversificado de projectos educativos diferenciados, ancorado nas características únicas e singulares do acervo botânico e artístico, e da especificidade dos públicos que o visitam — professores, alunos e público em geral. Destaca-se ainda a preocupação com a formação contínua dos seus funcionários, realizada em acções regulares semanais. Entre o leque de ofertas educativas desenvolvidas em continuidade — os programas *Jovens Agentes Ambientais*, *Laboratório Inhotim*, *Escola de Cordas*, *Projecto de Percussão Quilombola*, entre outros — focalizámos o nosso olhar nos programas de formação contínua de professores, a saber: *Descentralizando o Acesso*, *A Escola Vai ao Museu* e o *Programa Escola Integrada Inhotim*, considerando que se tratam de projectos recentes e com características inovadoras quanto à concepção educativa e dispositivos pedagógicos implementados. Com estes programas, o Educativo do *Inhotim* procura contribuir para a formação contínua de professores da região de Belo Horizonte. As Secretarias de Educação estabelecem parcerias, financiando estes programas — dependendo da sua especificidade, poderá cobrir o custo dos transportes de professores e alunos, a logística, refeições e material. A formação realizada é certificada e a carga horária reconhecida no âmbito dos programas de capacitação de professores. Apresentam-se seguidamente os elementos caracterizadores dos três programas referidos, iniciando a análise com a identificação das parcerias, a rede de escolas envolvidas, financiamento e duração:

	Descentralizando o Acesso	A Escola vai ao Museu	Escola Integrada
Parceria	Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de Brumadinho e de 17 cidades envolvidas	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais (M.G.)	Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura da cidade de Belo Horizonte (B.H.)
Escolas	Escolas da rede municipal envolvente de Inhotim	Escolas da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais	Escolas da rede municipal de ensino de B.H.
Financiamento	Secretaria Municipal de Educação e Empresas (Lei Rouanet)	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais	Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de Belo Horizonte
Início / Duração	De 2008 a 2017 Não se realizou em 2018 por falta de patrocinadores	Desde 2015 até ao presente (com uma interrupção em 2017)	De 2007 a 2014 interrompido em 2015 devido a cortes orçamentais da Prefeitura de B.H.

Quadro 1: Parcerias dos programas de formação

As parcerias são fundamentais para o desenvolvimento destes programas, sendo estabelecidas com o Estado e instituições privadas que contribuem para o seu financiamento — enquadrado pela Lei Rouanet, a Lei Federal de Incentivo à Cultura de 1991, criada no âmbito de uma política de incentivos fiscais na qual empresas e cidadãos destinam parte dos seus impostos para acções culturais, no quadro da valorização e promoção da arte e da cultura.

Relativamente à duração da formação, o primeiro programa iniciou-se em 2007, o segundo em 2008 e o terceiro em 2015, sendo que dois ainda estão em atividade — com algumas interrupções pontuais devidas à falta de recursos financeiros, mantendo-se em aberto a sua continuação.

Como se pode observar no quadro seguinte, os destinatários dos programas são professores e alunos de escolas pertencentes à rede pública de educação — Estadual e Municipal —, e ainda outros profissionais de instituições educativas e culturais, proporcionando o acesso e a formação a todos os que participam na educação de crianças e jovens.

Descentralizando o Acesso	A Escola vai ao Museu	Escola Integrada
Professores do ensino Fundamental e Médio das redes públicas de Brumadinho e de municípios vizinhos.	Professores da rede Estadual de Educação de Minas Gerais	Professores da rede pública de ensino de Belo Horizonte
Profissionais de instituições ligadas à educação — monitores, técnicos, operacionais, diretores, pedagogos, etc.	Preferencialmente “professores e crianças de escolas situadas em áreas de extrema vulnerabilidade social”.	Agentes culturais (monitores /oficineiros /agentes culturais); professores comunitários / coordenadores; professores regentes de classe (ensino regular)
Profissionais de instituições ligadas à cultura e assistência social — monitores, enfermeiros, psicólogos, etc.	Alunos do Ensino Fundamental	Coordenadores pedagógicos e gestores da escola - diretor e vice-diretor
Alunos: a maioria vêm do Ensino Fundamental e Médio		Alunos do Ensino Fundamental

Quadro 2: Destinatários dos programas de formação

Estes três programas têm tido uma grande procura pelas escolas, desde o seu início em 2007. Apesar de não ter sido possível recolher informação anual sistematizada sobre cada um dos programas, é possível ter uma visão geral do número de pessoas abrangidas. A título exemplificativo, destacamos o programa *A Escola Vai ao Museu*, que durante o último ano (2018) formou cerca de 900 professores e recebeu a visita de mais de 7.000 alunos. Os dados que seguidamente se apresentam foram disponibilizados pelas supervisoras dos respectivos programas:

Descentralizando o Acesso	A Escola vai ao Museu	Escola Integrada
Desde 2008 realizou formação para 4.273 educadores e foi visitado por 73.193 alunos	Desde 2015 realizou formação para 4930 educadores e foi visitado por 17650 alunos	Desde 2008 recebeu uma média anual de 32.000 alunos e formou 1.440 professores
Em 2017: Formação de 446 educadores e visita de 8.163 alunos	Em 2018: Formação para 911 professores e visita de 7.295 alunos	De 2008 a 2014 recebeu 787 escolas, 112.752 alunos e 10.241 professores

Quadro 3: Nº de pessoas abrangidas pelos programas

Os objectivos dos programas de formação têm como intencionalidade proporcionar a formação dos professores, estimulando o seu acesso ao Instituto Inhotim, e incentivar as visitas escolares com os seus alunos. Os programas têm como características o desenvolvimento de aprendizagens:

- contextualizadas — tanto nos espaços/ferramentas do museu/jardim botânico como nas escolas;
- interdisciplinares — integram uma grande diversidade de saberes e temáticas;
- inter-geracionais — promovem aprendizagens de professores e alunos, no mesmo espaço e com recursos comuns;
- continuada — reforçam a sua continuidade, através do desenvolvimento de actividades nas escolas; p.ex, através da realização dos projectos ambientais da *Escola Integrada*, que entre 2008 e 2014 promoveu a realização de 69 projectos, dos quais 59% em educação ambiental (Arantes e Pádua, 2016).



Descentralizando o Acesso	A Escola vai ao Museu	Escola Integrada
Formação de professores	Formação de professores	Formação de professores e alunos
Realização de visitas escolares	Realização de visitas escolares	Realização de visitas escolares
Desenvolvimento de atividades em sala de aula/escola	Estimular o desdobramento da formação em ações educativas na escola	Realização de projectos ambientais nas escolas
Produção de material educativo		

Quadro 4: Objectivos dos programas de formação

A equipa de formadores é constituída por supervisores, educadores e mediadores do Educativo. É uma equipa multidisciplinar, com 34 pessoas com formação em artes, design, história, ecologia, filosofia, geografia, turismo e engenharia ambiental, dando consistência a uma formação interdisciplinar baseada em saberes e perspectivas multi-referenciadas. A atividade formativa fundamenta-se nos valores da *diversidade*, *transversalidade* e *dialogismo* — os professores são considerados co-produtores da sua formação — utilizando-se o termo de “formação **com** professores”.

A metodologia de formação, inspirada no acervo artístico, baseia-se nos princípios da mediação. Esta abordagem é o eixo central da acção educativa dos programas, que se estruturam da seguinte forma:

	Descentralizando o Acesso	A Escola vai ao Museu	Escola Integrada
Etapas / momentos	Formação em 2 momentos: 1º momento: um dia no Inhotim (7h) 2º momento: um dia no município (5h, incluindo 2h com a Rede Educativa) Visita: Um dia no Inhotim, juntando professores e alunos.	Formação num momento: um dia (6 horas), incluindo a ferramenta Rede Educativa; Visita: um dia no Inhotim, juntando professores e alunos.	Formação em 3 momentos: Módulo 1: visita de alunos (1 dia) Módulo 2: (6h) formação de professores e agentes culturais – visitas mediadas e grupos de discussão; “Caderno de processos” Módulo 3: proposições no Inhotim - visita de professores e alunos, realização de atividades de acordo com o projeto desenvolvido na escola Existem mais dois módulos: (4) difusão de parcerias e (5) escola integrada nas férias

Quadro 5: Programas de formação / etapas e metodologia

As temáticas abordadas na formação traduzem um conjunto de preocupações ligadas às grandes questões da contemporaneidade, como se pode observar no quadro nº 6. Estas são trabalhadas de forma integrada e transversal (transdisciplinar), que articula questões ambientais, artísticas e sócio-histórico-culturais:

Descentralizando o Acesso	A Escola vai ao Museu	Escola Integrada
Temas utilizados em 2015: autonomia, itinerância e tecnologia	Educação para o Desenvolvimento e Sociedade Sustentáveis, Diversidade Cultural, Mídias Digitais e Educação, Busca pelo Fazer Interdisciplinar. Questões transversais de cidadania, política, democracia, meio ambiente e transformação social	Educação ambiental ou arte educação ex: sensibilização ambiental, sustentabilidade, reciclagem, trilhas ambientais, construção de hortas, jardins suspensos, revitalização dos jardins das escolas, paisagem, natureza, botânica, literatura, cinema, memórias e narrativas, dança e arte contemporânea.

Quadro 6: Temas norteadores da formação

A avaliação da formação é feita de duas formas: qualitativa, baseada em reflexões produzidas pelos professores e na avaliação dos projectos realizados nas escolas, e quantitativa, utilizando inquéritos por questionário após a formação. Estes dados não se encontram disponíveis para consulta pública. No entanto, foram disponibilizados alguns dados parcelares pelos supervisores, que também se encontram publicados em dissertações e artigos de natureza científica.

No final da formação os professores recebem um certificado que atesta o número de horas de formação realizada. É utilizado para justificar a sua ausência nas escolas e serve de comprovativo de horas curriculares extra, no caso de frequentarem uma especialização.

Uma das características centrais dos programas de formação é a procura da continuidade educativa, incentivando o desenvolvimento de projectos nas escolas e tendo como apoio a ferramenta *Rede Educativa* — uma rede *online* onde os professores colocam as questões e dúvidas, recebem apoio e feed-back, partilham materiais pedagógicos e divulgam os projectos realizados com os alunos nas escolas e comunidades.

CONCLUSÕES

Os dispositivos de formação de professores analisados neste estudo baseiam-se em estratégias promotoras da experiencialidade, inter-geracionalidade e interdisciplinaridade, permitindo aos professores uma maior autonomia, aproximando-se do modelo de desenvolvimento profissional contínuo de **re-imaginação** (Sachs, 2009), considerando o professor como um agente criativo, inovador e produtor de conhecimento. Estes programas, construídos na inter-relação entre Arte, Ambiente e Educação, contribuem para a abertura e ligação da Escola com a comunidade e a atenuação dos automatismos tecnocráticos e instrumentais, criando espaço para a re-invenção do trabalho docente e desenvolvendo processos que dão mais sentido às aprendizagens dos alunos. Baseados em parcerias entre instituições públicas e privadas, promovem aprendizagens que integram a diversidade, pluralidade de saberes e a articulação entre diferentes contextos — formal e não-formal.

O trabalho com “objectos de fronteira” — construído pelo diálogo e cooperação entre diferentes comunidades e linguagens —, traz novos significados e saberes para a acção educativa. Emergindo no cruzamento de diferentes espaços — as escolas, o museu, o jardim botânico —, os programas são desenvolvidos como objetos híbridos, mobilizando saberes interdisciplinares e contextualizando-os em projectos integrados nas escolas; desenvolvem-se no encontro e entrelaçamento de professores, educadores e mediadores, através de dinâmicas colaborativas e criativas, ampliando as possibilidades da formação contínua de professores. Estas dinâmicas poderão contribuir para renovar e re-imaginar o trabalho docente (Sachs, 2009), se os professores encontrarem nos seus contextos as condições favoráveis, nomeadamente a nível político e organizacional.

A análise das características dos programas de formação de professores desenvolvidos pelo Educativo do *Inhotim* evidenciou múltiplas potencialidades, aproximando-se a formação de um *lugar híbrido, de entrelaçamentos, de encontro e de acção pública* idealizado por Nóvoa (2017). Inscrevendo-se num quadro de maior compromisso social com a educação, estes dispositivos reflectem a ideia de espaço público de educação (Nóvoa, 2002, p.16-17): um espaço democrático e participado, construído através de redes de comunicação, cultura, arte e ciência.

REFERÊNCIAS

- Arantes, L. e Pádua, K. (2016). A paisagem cultural do museu e jardim botânico Inhotim como ferramenta de sensibilização ambiental. *Actas do 4º Colóquio Ibero-Americano Paisagem Cultural, Património e Projecto*, Belo Horizonte.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da triologia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Revista Medi@ções*, 2 (2), (10-25).
- Instituto Inhotim, (2017). *Relatório Institucional*. Brumadinho: Editora Inhotim.

- Fronza-Martins, A. (2017) Da magia à sedução: ações educativas formativas para universitários em museus paulistanos. Dissertação de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas.
- Gomes, E., Pires, A. & Gonçalves, T. (2017) Interrupções e Reinvenções. Interromper Automatismos e (re)inventar (tecnologias) de educação escolar, in *Ensaio entre Arte e Educação*, p. 258-283, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Gonçalves, T., Gomes, E. & Pires, A. (2017) Formação contínua de professores e criação de espaços colaborativos e criativos no trabalho da educação: o projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian, in *Ensino de didática: entre ressignificações e possibilidades*, (Orgs) Cruz et al, (157-178), Curitiba: Ed. CRV.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas. Em AAVV, *Espaços de educação tempos de formação*. Textos da Conferência Internacional (237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2017) Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa* v.47 n.166 (1106-1133)
- Pires, A. (2014) Educação formal, não-formal e informal: transversalidades e inter-relações. *Revista Mediações*, v.2 n.2 (1-8).
- Pires, A. (2015) Experiencialidade e complexidade. Contributos para pensar a educação de adultos. In *Revista Interações*, n. 37 (83-99).
- Pires, A., Gonçalves, T. Gomes, E. (2015) Formação Contínua de Professores e construção de saberes pedagógicos em contexto: o projecto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian, in *Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (III): Investigar práticas em contexto*. Coord. Pereira et al, Setúbal: ESE-IPS.
- Pires, A., Gomes, E., Gonçalves, T. (2016) Práticas pedagógicas e práticas artísticas na construção da escola como espaço tempo da democracia, *Revista Medi@ções*, v.4 n.2 (6-23).
- Pires, A. Gomes, Elisabete, E. & Gonçalves, T. (2017) Teorizando espaços entre arte e educação: génese e desenvolvimento do projeto de investigação, in *Ensaio entre Arte e Educação*, p. 239-258, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A., Alves, M. & Gomes, E. (2019, no prelo) Entre escolas e equipamentos de arte e cultura: em busca de outros tempos e espaços de formação. Actas do XXVI Colóquio da AFIRSE 2019
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem. In M. A. Flores, & A. M. Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores*, pp. 99-118. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sant'Ana, Natália (2017), Prefeitura de Itabira, Parceria com o Inhotim prepara professores para contacto com a Arte, 19 Outubro 2017, em: <http://www.itabira.mg.gov.br/portal/?p=76877>
- Sousa, L. (2017) *Ambiente e formação de educadores: reverberações do Programa Escola Integrada Inhotim*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Star, S. e Griesemer, J. (1989) Institutional Ecology ?Translations and Boundary objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19 (3). 387-420.
- Trompette, P. & Vinck, D. (2009) Revisiting the notion of Boundary Object. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3 (1), 3-25.