



livro de atas  
livro de atas  
livro de atas  
proceedings  
proceedings  
proceedings

V Encontro Internacional  
de **Formação na Docência**

5th International Conference  
on **Teacher Education**

**incte'20**  
international  
conference on  
teacher education



<http://incte.ipb.pt/>

### **Título | Title**

V Encontro Internacional de Formação  
na Docência | Livro de Atas

5th International Conference  
on Teacher Education | Proceedings

### **Editores | Editors**

Rui Pedro Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Mendes Silva, Manuel Vara Pires | Instituto Politécnico de Bragança

### **Edição de Comunicação e Design | Communication and Design Edition**

Jacinta Costa & Carlos Casimiro da Costa | Instituto Politécnico de Bragança

### **Publicação | Publisher**

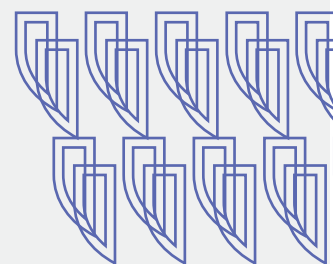
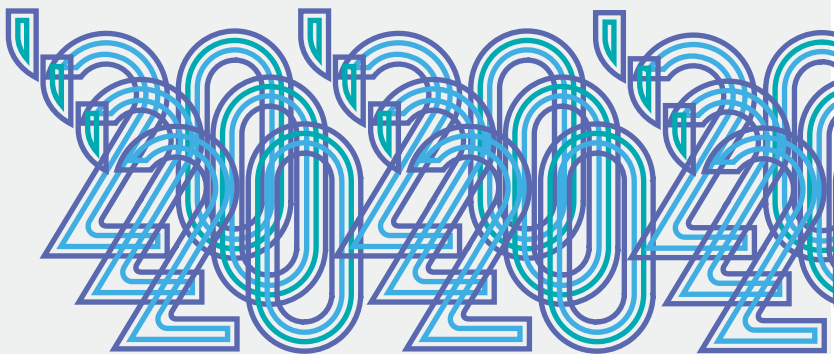
IPB | Instituto Politécnico de Bragança

### **Morada | Address**

Escola Superior de Educação de Bragança  
Campus de Santa Apolónia  
5300-253 Bragança . Portugal  
<http://incte.ipb.pt/>  
[incte@ipb.pt](mailto:incte@ipb.pt)

### **ISBN + Handle**

978-972-745-276-7 | <http://hdl.handle.net/10198/20081>



## O espaço museológico no processo educativo: reflexões sobre as aprendizagens

Maria do Céu Ribeiro<sup>1,2</sup>, Marília Castro<sup>1,2</sup>, Patrícia Pires<sup>3</sup>  
ceu@ipb.pt, mcastro@ipb.pt, patricia.pires26@gmail.com

<sup>1</sup> *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

<sup>2</sup> *Centro de Estudos em Educação e Inovação, Núcleo do Instituto Politécnico da Guarda, Portugal*

<sup>3</sup> *Santa Casa da Misericórdia de Bragança, Portugal*

### Resumo

As aprendizagens realizadas em contextos institucionais não formais e noutros contextos formativos permitem ao indivíduo a construção de leituras, de pareceres e de posicionamentos críticos nas mais abrangentes e variadas temáticas. Esta amplitude sincrónica e diacrónica, em cada comunidade contemporânea, encontra a justificação neste projeto temático visto e analisado à “luz” do reforço explícito de interações, experiências e aquisição de conhecimentos que efetivam esse contributo para a construção holística do indivíduo. As instituições museológicas, designadas também como contextos formativos não formais, possibilitam um intencional trajeto de interatividade processual de larga amplitude, na construção de identidades, consciência de pertença e (re)construção de olhares. Essa intenção/responsabilidade, solicitada no percurso formativo de educadores/professores, está presente nas potencialidades educativas disponíveis nos contextos museológicos, através dos seus espólios e demais conteúdos expositivos. A valorização da ação educativa aliada a um espírito motivador e ativo faz percecionar um abrangente leque de atividades delineadas e implementadas. Do ponto de vista metodológico, o estudo assume a modalidade de estudo de caso, centrado em dois grupos de alunas da licenciatura em Educação Básica. No decorrer desta pesquisa foi solicitado às formandas que, sob a forma de diário de bordo, fizessem reflexões sobre as ações educativas desenvolvidas. Estas reflexões foram objeto de análise de conteúdo, com categorização posterior. A análise dos dados foi orientada pela seguinte questão problema: quais as potencialidades que identificam em contexto, e qual o seu contributo para a formação do futuro educador/professor? Procurando dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: i) analisar as produções escritas dos formandos, e ii) identificar as potencialidades destes contextos educativos para a formação inicial do educador formador. Se em estudos anteriores foram percecionados constrangimentos por parte dos formandos relativamente a estes contextos, e confirmadas dificuldades para com esta amplitude formativa, os testemunhos da orientadora institucional e das formandas corroboram os dados apresentados nesses estudos. No entanto, os dados analisados também evidenciaram as diversas potencialidades formativas, entre equipamentos e espólios, num processo que exige criatividade permanente e uma atitude motivadora, repleta de sensibilidade educativa.

**Palavras-Chave:** aprendizagem não formal, espaço museológico, formação inicial de professores.

### Abstract

The learning carried out in non-formal institutional contexts and in other training contexts allows the individual to construct readings, opinions and critical positions in the most comprehensive and varied themes. This synchronic and diachronic amplitude, in each contemporary community, finds justification in this thematic project seen and analyzed in the “light” of the explicit reinforcement of interactions, experiences and knowledge acquisition that effect this contribution to the holistic construction of the individual. The museological institutions, designated also as non-formal training contexts, allow an intentional path of procedural interactivity of great amplitude, in the construction of identities, awareness of belonging and (re)construction of looks. This intention/responsibility, requested in the educational path of educators/teachers, is present in the educational potentials available in museological contexts, through their collections and other expository contents. The appreciation of educational action combined with a motivating and active spirit makes it possible to perceive a wide range of activities outlined and implemented. From a methodological point of view, the study takes the form of a case study, centered on two groups of undergraduate students in Basic Education. During this research, the trainees were asked to reflect on the educational actions developed in the form of a logbook. These reflections were subject to content analysis, with later categorization. The data analysis was guided by the following problem question: what are the potentialities that they identify in context, and what is their contribution to the formation of the future educator/teacher? In order to answer this question, we outline the following objectives: i) to analyze the written productions of the trainees, and ii) to identify the potential of these educational contexts for the initial training of the educator trainer. If in previous studies, constraints were perceived by the trainees in relation to these contexts, and difficulties with this formative range were confirmed, the testimonies of the institutional supervisor and the trainees corroborate the data presented in these studies. However, the data analyzed also showed the different training potentials, between equipment and assets, in a process that requires permanent creativity and a motivating attitude, full of educational sensitivity.

**Keywords:** non-formal learning, museological space, initial teacher training.

## 1 Introdução

Se, durante as últimas décadas, diversos questionamentos se levantaram sobre a distinção entre a formalidade e a não formalidade (e a informalidade) no processo educativo, tende-se mais recentemente a uma consensualidade relativamente às suas delimitações conceituais. Entre o processo educativo, a não formalidade tem conseguido afirmar-se como um processo de relevância crescente, pela interação, pela partilha de experiências na aquisição de conhecimentos e pelo contributo efetivo para a construção do indivíduo/cidadão. Lembra Trilla (2013) que a escola não sendo apta para todos os tipos de objetivos educativos, antes para alguns “inapropriada” perante o “reconocimiento de que la escuela ya no podía seguir siendo (ni era ya de hecho) la panacea de la educación” (p. 30), e acrescenta que não deixam também de ser importantes as instituições que, sem atribuírem graus educativos, desenvolvem processos em função de objetivos específicos de formação e instrução. Para esta abordagem, registre-se o contributo da apresentação dos relatórios para a Unesco, ambos de 1972, documentos estes que reforçaram a tônica na importância da educação permanente, sem também retirar o destaque merecido ao relatório de 1997 “sobre a educação para o século XXI” em que são salientados aspetos como a educação para o desenvolvimento e para a cidadania. A partir de então, identificam-se trabalhos de diversos autores tentando chegar a algumas conclusões e

ultrapassar ambiguidades que esta definição foi assumindo (desde Margareth Park a Renata Fernandes), não deixando de mencionar posições recentes, como a de José Palhares, sobre a importância de uma reorganização da rede escolar como formalização do não formal. Reforça-se, assim, a convicção de que a educação, não podendo mais ser um processo limitado no tempo e no espaço, devia antes compreender atividades organizadas, sistemáticas, educativas e instrutivas, de duração breve, facilitadoras das aprendizagens de variados grupos da população, centrando-se em conhecimentos mais específicos e práticos e aquisição de competências de aplicabilidade quase imediata (Pastor Homs, 2001).

Não tendo currículo definido *a priori* relativamente a conteúdos e temáticas a cumprir, desenvolvendo-se em ações coletivas, assume-se o processo educativo não formal como de dimensões variadas e relevantes na formação do indivíduo, capacitação do cidadão - nas palavras de Gohn (2016) “processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridas” (p. 60) através de *agências* de educação não formal, como cinemas, galerias de arte e museus. Entende-se igualmente, este processo com uma intenção de aprendizagem ao longo da vida, aglutinador de saberes e compartilha de experiências, num “cruzamento de saberes herdados e saberes novos adquiridos”, reforçando ainda a pertinência de sensibilização de que “programas e projetos da educação não formal devem se cruzar, atuar e potencializar. Para isso, é fundamental que haja uma compreensão, por parte dos gestores das políticas públicas, sobre a necessidade da articulação do formal com o não formal” (Gohn, 2016, pp. 61-62).

A sua finalidade “é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (Gohn, 2006, p. 29), na construção de um processo interativo, sempre em aberto, que cria laços de pertença no auxílio que presta na construção de uma identidade coletiva, colaborando “para o desenvolvimento da autoestima e do empowerment do grupo, criando o que alguns analistas denominam, o capital social de um grupo” (p. 30). Dinamismo, mudança e movimento são designados como marcas singulares da educação não formal, em que se destacam a criatividade e a inovação, pelo pensamento voltado para a construção do indivíduo “como um todo, cidadão do mundo” (Gohn, 2016, p. 65).

A educação não formal propõe-se potenciar e complementar o processo de aprendizagem escolar, apesar de não presente nas estruturas curriculares, mas com reconhecidas possibilidades desde que devidamente operacionalizado, uma distinção marcada “pelo uso de pedagogias alternativas, não directivas, centradas nos educandos e não nos conteúdos” (Gomes, 2013, p. 645). Pela sua diversidade, dinamismo, aglutinando contribuições das mais diversas áreas e possuidora “de melhores condições de lidar com a diferença (...) e favorecer o diálogo e, dessa forma, poder se abrir para a criação” (Garcia, 2013, p. 477). Neste sentido acrescenta a mesma autora que

o facto da educação não formal poder ser pensada, ajustada ou alargada em função dos interesses dos envolvidos, traz uma abertura que nos permite compreender que ela pode operar em outras lógicas (...). As propostas, as atividades, o envolvimento do grupo vão-se realizando juntamente com os interesses do próprio grupo, e esse movimento, muitas vezes, é o que determina o fazer da atividade (p. 478).

O espaço não formal, não escolar, congrega, então, “lugares, diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas”, reunindo esta definição uma infinidade de lugares não escolares, cujo potencial acresce por utilizarem “ferramentas didáticas

diversificadas e atrativas” (Jacobucci, 2008, pp. 55-56). Entre esses locais e instituições que não são instituições escolares, identificam-se as bibliotecas, os parques, os centros de ciência e os museus, que unanimemente são mencionados. As entidades que se assumem neste processo podem ser públicas ou privadas, não deixando de ser instituições reconhecidas e credíveis. Integrantes de uma rede de equipamentos não necessariamente urbanos, mas promotores intencionais de processos educativos, da construção de leituras, de posicionamentos críticos na sua diversidade temática, num efetivo contributo para a construção do indivíduo “pleno”, capacitando “os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo” (Gohn, 2006, p. 29), concluindo que

articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual (p. 36).

## 2 O processo educativo em espaço museológico

Uma das ideias mais *generosas* para caracterizar o espaço museológico é-nos apresentada numa reflexão de Jacobucci (2008): “Museu é lugar de encantamento, de descoberta, de vivências únicas e agradáveis. Um lugar para voltar sempre” (p. 58).

Assim sendo, por espaço museológico deve entender-se aquela instituição permanente, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, comprometida em adquirir, conservar, investigar, comunicar e expor com intuítos de estudo e educação (para além de lazer), os seus espólios materiais e passíveis de exposição, sem ser mero depositário passivo, antes pretendendo assumir-se com uma postura dinâmica e interativa na construção de conhecimento – assim consta da sua definição delineada pelo Conselho Internacional de Museus. Para tal, a consciência do valor cultural e pedagógico das exposições, das “especificidades do processo educativo nos museus” que “dizem respeito ao tempo, ao lugar, aos objectos e aos públicos” (Brandão, 1996, p. 60).

O museu, congregando o desafio de se redobrar como espaço comunicativo e como educativo, assume-se como “meio aberto”, construtor de discursos não verbais independentemente do tipo de exposições (expositivas, participativas ou interativas), mas com a intenção de estabelecer um diálogo espontâneo entre visitante e exposição. O incentivo por parte dos professores para que este espaço seja mais um recurso, tal como as bibliotecas, deve ser encarado com séria ponderação, bem como a aprendizagem por parte de alunos e professores da linguagem museal.

Contactos escola-museu devem ser estreitados. Pelos seus recursos, os museus colocam à disposição do público escolar exposições e acções de animação que, por um lado complementam o trabalho na sala de aula contribuindo para o aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre os temas abordados e por outro estimulam a curiosidade e o gosto pela descoberta, motivando uma investigação posterior à visita (Brandão, 1996, p. 64).

Na continuidade de Pacheco (2010), igualmente Cury (2014) sublinha que a práxis museal, com conceitos e métodos próprios e repleta de complexidade, não deve ser confundida por mero “atendimento” ao visitante – o processo educativo museológico “não é instrumento de gestão para obtenção de estatística de visitação” (p. 60); está ligada em termos avaliativos a condições de produção e de aprendizagem, processos e ações educativas do museu. Numa larga amplitude de construção de identidades, pertenças e

(re)construção de olhares de todos os intervenientes, pois quanto maior o envolvimento, maior a produção de conhecimento.

Longe devemos situar o museu de Oitocentos, instituição intitulada de elitista – “o museu do século XIX foi instrumento da integração cultural e da enculturação do popular para a definição da cultura nacional”, definindo Cury (2014) os saberes populares como

aqueles conhecidos por toda a sociedade, mas vividos de forma especial e intensa pela cultura popular como resquício da condição grupal de outrora. Eles estão diluídos no cotidiano e alguns podem ser mencionados como cooperação, solidariedade, generosidade, a oralidade, a fé, a religiosidade, a espiritualidade, o sentimentalismo, a afetividade, os valores familiares e outros (p. 63).

Muitos dos espaços pensados inicialmente como meros espaços de exposição para visita “inativa” renascem como espaços de construção da memória e da identidade local e nacional, reconhecendo-se como “instituições ao serviço da sociedade” e que pretendem pelas suas ações educativas tornarem-se “elementos vivos dentro da dinâmica cultural” (Oliveira, 2013, p. 4). Cury (2013) infere, neste seguimento, que o museu “tem o poder de revelar os mecanismos que operam e que constroem a memória, a identidade e a territorialidade, objetos de interesse da educação pela possibilidade de tratamento crítico no museu pela educação” (p. 20). Também Pacheco (2010) relembra que “a educação patrimonial é uma metodologia de ensino pensada para o espaço do museu e que orienta o uso do objeto cultural para reconstruir os significados dos bens patrimoniais junto às suas comunidades”, assumindo-se esse espaço de memória como responsável por explorar “os significados dos objectos expostos como forma de qualificar sua função social de guarda, pesquisa e divulgação da memória social” (p. 153). A mesma ideia regista Cury (2013) apontando o museu como espaço e agência por excelência para a educação patrimonial e tendo o professor “no museu um suporte cultural e patrimonial vasto e complexo” com a possibilidade de construção de uma parceria baseada na reciprocidade e no respeito “em prol da educação dos cidadãos” (p. 25). E, neste seguimento, apontamos as transformações operadas no contexto museológico (uma tendência das últimas décadas do século XX), no repensar das suas funções num “novo contexto social e científico-pedagógico” (Mendes, 1999, p. 679), com a coadjuvação do educador de museu, profissional conhecedor da instituição, das suas coleções, bem como detentor de competências comunicacionais e “dominar as técnicas pedagógicas e didáticas” (p. 685). Reaviva ainda Cury (2013), com toda a pertinência, que, como a educação tem sido “desvalorizada nos museus, a curadoria tenta colocá-la no mesmo patamar da curadoria de coleções e/ou de objetos” e que “as ações curatoriais são: formação de acervo, pesquisa, conservação, documentação museológica e comunicação - que engloba exposição e educação” mas também que “o educador é curador ao mesmo tempo em que deve conhecer como se dá todas as demais ações curatoriais da instituição em que atua” (p. 17), sendo neste processo educacional um elemento *simplificador*.

Quanto à atuação do museu, ao acervo, à ação museal e à ação do educador, relembra igualmente Cury (2013) que sendo “o acervo ilimitado, plural e multifacetado”, podendo ser “fragmentado e reinterpretado”, no seu conjunto ou segmentos de coleções, possibilitando igualmente agrupamentos, este se torna “obra aberta” (p. 15) para o conhecimento da própria instituição. A ação educativa fruto de planeamento e construção conceptual e teórica não deve ser descurada – devendo o educador assumir-se como elemento facilitador do processo de aprendizagem no qual a dimensão comunicacional se

destaca, embora não sendo a comunicação e a educação “etapas da ação de pesquisa de acervo” (p. 19). De modo idêntico, o desenvolver das percepções estéticas advêm do processo comunicativo estabelecido e a partir dessa sensibilidade explorar curiosamente os contextos socioambientais e históricos, podendo o museu “mais facilmente provocar motivação intrínseca” (Vasconcellos, 2013, p. 37), chamando-se a atenção de que o lúdico como instrumento pode contribuir para a consciência sobre si mesmo dos indivíduos e da condição de pertença a uma sociedade.

Conscientes dessas potencialidades educativas disponíveis nos contextos museológicos, através dos variados espólios expositivos, ou não, os educadores/professores/formadores tendem a consciencializar-se de que esta complementaridade pode mesmo ser sentida “como um catalisador para a aprendizagem” (Oliveira, 2013, p. 10). A mesma autora (Oliveira, 2013) refere ainda estudos que apontam para o reconhecimento pelos professores da influência que experiências museológicas alcançam sobre o seu desempenho profissional, sobre o desenvolvimento de competências reflexivas e comunicativas nos alunos, incrementando os seus conhecimentos, a compreensão de determinados temas e contribuindo com sugestões de trabalho para contexto de sala de aula. Da mesma ideia apresentada no analisado estudo partilha Castro (2011) que sublinha haver uma mais valia para toda a comunidade educativa neste diálogo, em que o processo de reflexão, investigação e partilha de experiências, melhora práticas e resultados e aprofunda a qualidade de desempenho pessoal, concluindo que a incorporação, de forma consciente e aberta, de práticas de não formalidade enriquecem e atraem os seus intervenientes. Da importância deste diálogo colaborativo entre museu e escola partilha também Vasconcellos (2013) não deixando de ressaltar que as duas instituições possuem especificidades próprias.

A complementar relação escola/museu deve assumir-se como de cooperação e parceria em crescendo, englobando claramente esta relação todas as dinâmicas funcionais museológicas (a relembrar: investigação, documentação, conservação, comunicação, educação e divulgação) – no sentido de respeito e valorização da memória social, cultural e artística da comunidade. Uma intenção e uma responsabilidade presente no percurso formativo dos educadores/professores, na construção de um percurso valorativo de ação educativa, aliado a um espírito criativo, motivador e ativo presente.

### **3 Contextualização: o Museu Etnográfico brigantino – as aprendizagens**

As práticas de formação, em contextos não formais, neste caso em museus, é o objetivo central desta investigação. Justifica a sua realização a crescente preocupação com a diversidade de formação, bem como sensibilizar os formandos para a mediação da relação com o público e com o património cultural preservado nestes espaços. A partir da análise do diário de bordo, produzido pelas formandas, foram identificadas potencialidades e contributos para a formação, nesta instituição museológica, reforçadas pelas práticas que aqui vivenciaram.

O ambiente do museu é riquíssimo, as exposições nos dão inúmeras possibilidades, há alternativas dentro do processo curatorial para serem exploradas educacionalmente dentro e fora do museu, sem negligenciá-lo. Temos sim um campo a explorar, mas os primeiros passos são (1) entender o que é e como opera um museu, (2) passar a dominar os conhecimentos inerentes a essa instituição, (3) adotar as estratégias apropriadas (Cury, 2013, p. 17).

Aberto ao público desde 2000 e propriedade da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, o Museu Etnográfico, apelidado inicialmente de “Tradição Viva”, veio a receber o nome de “Dr. Belarmino Afonso” em homenagem ao seu principal mentor. Trata-se de um espaço localizado no centro da cidade brigantina, que reúne considerável número de peças regionais, que retratam os costumes e tradições transmontanos, bem como diversos utensílios remetentes a atividades agrícolas, do traje às máscaras chocalheiras, dos objetos quotidianos aos brinquedos, da forja do ferreiro ao arado, do carro de bois aos moldes para instrumentos musicais, entre outros.

De entre as diversas funções, este espaço tem acolhido estagiários da licenciatura em Educação Básica e é na contextualização de espaço formativo não formal que pretendemos levar a efeito este estudo e a escrita deste artigo.

#### **4 Enquadramento metodológico**

Neste ponto apresenta-se o enquadramento metodológico do estudo desenvolvido no âmbito do estágio, na Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional I, da Licenciatura em Educação Básica, no ano letivo de 2016-2017, em contexto de museu. O estágio neste espaço revelou-se como um desafio para a instituição, para a orientadora institucional e para as estagiárias.

Como instrumento de recolha de dados recorreremos aos diários de bordo efetuados pelas duas estagiárias. Foi solicitado que estes diários tivessem um forte pendor reflexivo, que o diário fosse interpretado como indo muito além de um caderno de anotações ou relatos de casos. Este deveria contemplar uma análise crítica e reflexiva onde se pudessem expor as emoções pessoais de cada momento, as potencialidades do contexto formativo e o contributo do mesmo para a sua formação profissional.

Estas reflexões foram objeto de análise de conteúdo, com categorização posterior. A análise dos dados foi orientada pela seguinte questão problema: quais as potencialidades que identificam em contexto, e qual o seu contributo para a formação do futuro educador/professor? Procurando dar resposta a esta questão delinhamos os seguintes objetivos: i) analisar as produções escritas dos formandos, e ii) identificar as potencialidades destes contextos educativos para a formação inicial do educador formador. No decorrer desta análise identificamos duas categorias: potencialidades do contexto e contributos para a formação inicial.

Em termos metodológicos o estudo assume a modalidade de estudo de caso, enquadrado numa abordagem qualitativa. De acordo com Vilelas (2017) “nos estudos de caso devem ser considerados três aspetos: a natureza da experiência, o conhecimento que se pretende alcançar e a possibilidade de generalização desses mesmos estudos” (p. 193). Quanto à natureza do estudo este deve estar epistemologicamente em harmonia com a experiência daqueles que nele estão envolvidos para que o conhecimento se apresente mais consistente e a sua generalização, embora contida, possa permitir compreender algumas situações similares no futuro. Isto é especialmente importante na área das ciências da educação e ciências sociais. Quanto ao tipo de conhecimento existe diferença entre explanação e compreensão. Nos estudos de caso a ênfase está na compreensão e foi o que se pretendeu com este estudo, analisar e compreender linhas estruturantes das produções das formandas, tendo como orientação “mestre” as duas categorias identificadas aquando da leitura das mesmas e da análise de conteúdo realizada.

## 5 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental. Na opinião de Amado, Costa e Crusóe (2013), “é um processo empírico utilizado no dia a dia por qualquer pessoa (...) mas, para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que dão rigor e a validade necessária” (p. 348). Segundo Bardin (2008), a organização da análise de conteúdo faz-se em torno de três polos cronológicos: “a pré-análise; a exposição do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 121). Deste modo, segundo a mesma autora, a primeira atividade consiste na leitura flutuante, que diz respeito ao “contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 122), seguindo-se então a referenciação das categorias, indicadores a partir dos dados aí referenciados.

Assim, para analisar os dados recolhidos nos diários de bordo recorreremos à análise de conteúdo. Para isso, destacamos, em cada um dos diários de bordo, as categorias mais relevantes. As categorias identificadas foram: as potencialidades do contexto formativo e o contributo do mesmo para a sua formação profissional.

Optamos por esta forma de análise, tendo em conta o carácter qualitativo dos dados e, também, porque de acordo com Bodgan e Biklen (1994), a análise de conteúdo é o processo de busca e de organização sistemáticas dos dados relevantes, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão e, permitir apresentar os dados que se evidenciam, tendo como foco a questão problema e os objetivos do estudo.

Segundo Ribeiro (2016), permite-nos ir além da análise objetiva e rigorosa do conteúdo dos documentos e fazermos a sua interpretação através de inferências, de acordo com as concetualizações teóricas do investigador, mas tendo sempre presente o contexto de produção desses documentos.

## 6 Discussão dos resultados

O espaço museu visto como espaço integral confunde-se com um centro cultural abrangendo outras áreas de conhecimento. Visto desta forma, ganha o título de espaço vivo pela nova dinâmica a que se propõe e pela própria conceção de vida, assumindo uma visão crítica e dialética que esta vivacidade proporciona. Este pensamento emerge na análise do texto da formanda, de ora em diante designada por P, quando refere que “A passagem pelo museu etnográfico Dr. Belarmino Afonso permitiu perceber a grande responsabilidade do espaço na vida das crianças e adolescentes, pois é uma forma de regressarem no tempo, e reviverem a realidade dos seus antepassados”, cumprindo este a função de espaço “de mediação que decorre de naturezas diversas e têm a finalidade de promover a aproximação entre indivíduos, coletividades e obras de cultura e arte” (Coelho, 1996). Esta referência por parte da formanda consolida-se nos estudos de Oliveira (2013) quando diz que o espaço museológico “tem um tributo valioso para a educação integral das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e as perceções da aprendizagem” (p. 8).

Esta mesma opinião é partilhada por outra formanda, aqui designada por F, que nos diz que “a experiência de estagiar num Museu superou as minhas expectativas pois eu tinha uma ideia completamente errada de museu, e depois desta experiência, fiquei com uma noção muito positiva, e com a certeza de que os museus não são locais chatos, mas sim, locais onde podemos aprender sempre mais acerca da nossa identidade, visto tratar-se de um Museu Etnográfico”. O espaço museológico cumpriu aqui a missão de aproximação abordada dos estudos de Coelho (1996) em que esta

é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, o seu conhecimento sensível e intelectual, com o que se desenvolvem apreciadores ou espetadores, na busca da formação de públicos para a cultura ou de iniciar esses indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural (p. 248).

A formanda P evidenciou nos seus relatos que “A experiência no museu superou as minhas expectativas pois conseguimos levar, na nossa atividade final, o museu à escola e ao lar de idosos e realizar uma atividade interessante, que acabou por expor muita curiosidade e partilha de ideias por parte das crianças sobre a vida dos seus avós e bisavós”. Esta atividade recorreu

ao discurso das crianças, aos desenhos e ilustrações para as ações educativas, nos processos de aprendizagem e na produção dos saberes, porque grande parte da população era analfabeta. A educação não formal operacionalizava-se em discussões e representações teatrais. A parte da cultura entrava via áreas das artes, tais como a dança, a música. Tudo isso atuava como forma educativa, no campo da educação não formal (Gohn, 2016, p. 62).

Olhando pela ótica dos paradigmas emergentes e pelos relatos das formandas, acreditamos que estamos diante de um novo museu, de um novo espaço, o museu do nosso tempo, em que a passagem por este espaço evidencia uma valorização e uma mais valia quer para a sua formação pessoal quer profissional.

## **7 Considerações finais**

O presente estudo foi pensado a partir de uma base empírica que tinha como objetivo uma proposta de reflexão do processo de ensino-aprendizagem em espaços não-formais. Tal reflexão partiu de uma experiência vivenciada durante o processo de formação de Licenciatura em Educação Básica e, considerando que a aprendizagem deve ser contextualizada, reconheceu-se a necessidade de novas posturas sobre a prática e sobre a formação tomando como pressuposto fundamental as aprendizagens em contexto não formal. Estes aspetos, que consideramos relevantes para a formação, podem e devem ser usados pelo professor como ponto de partida e suporte para dar ênfase aos conteúdos curriculares das diferentes unidades curriculares, tornando a formação mais fecunda. Como parte dessas atividades foi possível conhecer os recursos disponíveis nos espaços não-formais, como ambientes capazes de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, tal necessidade tornou-se ainda mais evidente na perspectiva de se aprofundarem os conhecimentos teóricos que sustentam a Teoria da Aprendizagem Significativa preconizada por David Ausubel. A partir deste aporte teórico considera-se ser emergente uma mudança nas conceções metodológicas visando garantir fundamentos e estratégias adequadas, que contribuam para a aprendizagem significativa do formando nestes contextos.

No entanto, em estudos anteriores foram percebidos constrangimentos por parte dos formandos relativamente a estes contextos. Foram confirmadas dificuldades para com esta amplitude formativa, identificadas nos testemunhos da orientadora institucional e das formandas e que corroboram os dados apresentados nesses estudos. Porém, os dados analisados também evidenciaram as diversas potencialidades formativas, entre equipamentos e espólios, num processo que exige criatividade permanente e uma atitude motivadora, repleta de sensibilidade educativa.

## 8 Referências

- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, J. (1996). Acção cultural e educação em museus. *Cadernos de Museologia*, 5, 58-66.
- Castro, E. (2011). Escola, educação e museu: Inovação e mudança. Um estudo de caso. *Revista de Educação da Escola Superior de Educação de Fafe*, 1. Disponível em [https://www.iesfefe.pt/tmp/Uploads/Publicacoes%20Internas/elisa\\_castro\\_2\\_convertido0.pdf](https://www.iesfefe.pt/tmp/Uploads/Publicacoes%20Internas/elisa_castro_2_convertido0.pdf)
- Coelho, M. C. P. (1996). Da origem dos museus, do seu conteúdo, arquitetura e livre acesso. *Brotéria. Cultura e Informação*, 142(3), 365-371.
- Cury, M. (2013). Educação em museus: Panorama, dilemas e algumas ponderações. *Ensino Em re-Vista*, 20(1), 13-28.
- Cury, M. (2014). Museologia e conhecimento, conhecimento museológico – uma perspectiva dentre muitas. *Museologia & Interdisciplinaridade*, 3(5), 55-73.
- Garcia, V. (2013). Educação não formal: Autonomia e campo conceitual. In *O não-formal e o informal em educação. Centralidades e periferias (Atas)* (vol. I, pp. 473-480). Braga: Universidade do Minho.
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Gohn, M. (2016). Educação não formal nas instituições sociais. *Revista Pedagógica*, 18(39), 59-75.
- Gomes, E. (2013). O formal e o não formal na educação das crianças nas cidades. In *O não-formal e o informal em educação. Centralidades e periferias (Atas)* (vol. I, pp. 644-652). Braga: Universidade do Minho.
- Jacobucci, D. (2008). Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em Extensão*, 7(1), 55-66.
- Mendes, J. A. (1999). O papel educativo dos museus: Evolução histórica e tendências actuais. *Didaskalia*, 29(1-2), 667-692.
- Oliveira, G. (2013). O museu como um instrumento de reflexão social. *Midas- Museus e estudos interdisciplinares*, 2. Disponível em <https://journals.openedition.org/midas/222>
- Pacheco, R. (2010). Educação, memória e património: Ações educativas em museu e o ensino de história. *Revista Brasileira de História*, 30(60), 143-154.
- Pastor Homs, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogia*, LIX(220), 525-544.

- Ribeiro, M. (2016). *O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em contextos de supervisão: um estudo com professores-estagiários, no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Trilla, J. (2013). La educación no formal. In M. Morales (Org.), *Educación no formal: Lugar de conocimientos* (pp. 27-50). Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Vasconcellos, M. (2013). Educação em museus: Qual é a especificidade deste campo? Qual é a importância de se respeitar de forma rigorosa suas especificidades? *Ensino Em re-Vista*, 20(1), 29-42.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção de conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.