

Educação não formal: percepções e potencialidades formativas Non-formal education: perceptions and training potential

Maria do Céu Ribeiro

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
CI&DEI,
ceu@ipb.pt

Marília Castro

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
CI&DEI,
mcastro@ipb.pt

Resumo

O presente artigo centra-se na educação não formal e nas percepções e potencialidades identificadas pelos estudantes e orientadores institucionais nos contextos de educação não formal. Considerando as suas especificidades, quisemos saber que percepções têm os estudantes e os orientadores institucionais sobre as potencialidades formativas dos contextos não formais e qual o contributo das mesmas para a formação inicial do futuro educador/professor. Para orientar a resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: i) conhecer e analisar as percepções dos estudantes e orientadores institucionais sobre as potencialidades formativas reconhecidas nos espaços educativos não formais e ii) perceber qual o seu contributo para a formação inicial. Como instrumentos de recolha de dados recorremos ao inquérito por questionário, misto, para os estudantes e ao inquérito por questionário, questões abertas para os orientadores institucionais. Como técnica de análise de dados, recorreremos à análise estatística e à análise de conteúdo.

Palavras-chave: *Educação não formal; contextos não formais; educadores/professores; iniciação à prática profissional.*

Abstract

This article focuses on non-formal education and on the perceptions and potential identified by students and institutional advisors in non-formal education contexts. Considering their specificities, we wanted to know what perceptions do students and institutional advisors have about the training potential of non-formal contexts and what is their contribution to the initial training of the future educator/teacher. To guide the answer to this question, we outline the following objectives: i) to know and analyse the perceptions of students and institutional advisors about the training potentials recognized in non-formal educational spaces and ii) to understand their contribution to initial training. As data collection instruments, we used a mixed questionnaire survey for students and a questionnaire survey, open questions for institutional advisors. As a data analysis technique, we used statistical analysis and content analysis.

Keywords: *Non-formal education; non-formal contexts; educators/teachers; initiation to professional practice.*

Introdução

As práticas educativas atuais pautam-se por uma orientação de inovação e expansão que, nas últimas décadas, se tornou ainda mais expressiva. Esta resposta estrutura-se na senda de uma sociedade informacional que estimula e augura pelo fortalecimento de práticas complementares desenvolvidas em contextos não escolares. Brandão (2007) salienta que a *educação existe onde não há a escola e por toda a parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra (...). Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida* (p. 13). A mesma ideia expressa Trilla (2013) numa reflexão associada ao pensamento do

filósofo iluminista Charles de Montesquieu, que *si en lugar de vivir en el siglo XVIII lo hubiera hecho en nuestros días, seguramente a las três educaciones (...) (la de los padres o familiar, la de los maestros o escolar y la “del mundo” Montesquieu les hubiera añadido otra: la que ahora llamamos educación no formal* (p. 27). Este autor desconstrói a aglutinação na instituição escola do desenvolvimento educativo e satisfação das necessidades sociais formativas e de aprendizagem e, numa preocupação de resposta educativa alargada, coloca o seu foco num processo educativo global compreendido numa interação dinâmica, constante e reforçada, numa envolvimento complementar e não oposta ou alternativa ao contexto formal escolar. Este processo de não formalidade educativa, destaca como *grande educador o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos* (Gohn, 2006, p. 29), numa construção relacional, capacitadora e delineadora de respostas a interesses e necessidades comuns, objetivando desafios e ultrapassando obstáculos. Uma tarefa complexa, construída por intencionalidades e condicionantes, que abrange diferentes dimensões (formação do indivíduo enquanto cidadão, capacitação profissional, exercício comunitário e coletivo, compreensão da envolvimento informacional global) assente em ações coletivas, num *modus vivendi* respeitador de valores e representações (Gohn, 2014).

Ultrapassadas, nas últimas décadas, ambiguidades terminológicas, clarificadas definições, delineados fins e confirmadas especificidades, encontramos como aceite a definição para o processo não formal de atividades educativas estruturadas, direcionadas para a concretização dos seus objetivos e, operacionalizadas em instituições não escolares. Pastor Homs (2001) salienta a universalidade da educação não formal, bem como sublinha a complementaridade dos processos formal e não formal e a sua contribuição para uma aprendizagem informal mais intensa e positiva e, acrescenta, ressaltando os benefícios na formação de um indivíduo que impregna conhecimentos prévios mais vastos, podendo desfrutar mais de uma visita a um museu, da leitura de um livro, de assistir a um concerto de música ou a uma peça de teatro, *que tristemente quedan reducidas, en la mayoría de los casos, a determinados sectores [antes contribuindo] que muchas de esas experiencias sean más placenteras, intensas y provechosas* (p. 529).

Estudos vários (Jacobucci, 2010; Jacobucci *et al.*, 2013; Mellini, 2020) têm analisado esta realidade, evidenciando esforços educativos na contribuição de respostas relevantes às exigências de ampliação destes ambientes educativos, fomentadores das aprendizagens solicitadas pela realidade contemporânea global neste novo milénio, reforçados por uma educação que se quer *holística e, nesta linha, procuram-se ampliar os ambientes educativos capazes de promover aprendizagens para além da atividade letiva* (Sanches *et al.*, 2019, p. 480).

Espaços não formais educativos

Para alcançar esse desejado processo de interação e partilha, experienciado com efetividade na formação do indivíduo e do cidadão, preconiza-se a adoção de pedagogias alternativas, não diretivas, adaptadas aos conteúdos com flexibilidade, promotoras de mudança, de socialização, de solidariedade e participativas, englobando experiências não priorizadas pela formalidade educativa. Enfatizadas as estratégias adotadas e os objetivos delineados na não formalidade, o reconhecimento dos espaços e instituições não formais educativas, requer uma visibilidade destacada:

As atividades de educação não-formal precisam ser vivenciadas com prazer em um lugar agradável que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências, formação de grupos – de proximidade e de brincadeiras e jogos, no caso das crianças e jovens –, contato e mistura de diferentes idades e gerações. (Simson *et al.*, 2007, p. 23).

Jacobucci (2008) ressalta a necessidade de definição dos espaços não formais como *locais que são Instituições e locais que não são Instituições* (p. 56), englobando na primeira categoria bibliotecas, arquivos, museus, centros de ciência, centros culturais, parques ecológicos e zoológicos, jardins botânicos, planetários e aquários, e na segunda, teatros, parques, cinemas, espaços desportivos, espaços urbanos, praias, entre outros. Esta diversidade enumerada, apresenta, paralelamente, um imenso campo de experiências e composição de vivências, onde a estaticidade está ausente, antes um dinamismo constante é reconhecido e uma amplitude interativa corroborada (Ribeiro *et al.*, 2020).

Essa amplitude e diversidade de instituições que acolhem o processo educativo não formal, traduz-se, nas palavras de Trilla (2013), em âmbitos vários (formação para o trabalho, lazer e cultura, educação social e escola) numa proposta complementar e de reforço (para o “formato” educativo/escolar por atividades extracurriculares, por exemplo). Numa intencional interação funcional, de interdependência diacrónica e sincrónica, defende o mesmo autor o incremento relacional “poroso” de parte a parte, o uso de recursos não formais e informais pelas instituições educativas em retorno a um apoio dirigido a atividades educativas, culturais e sociais, com intuito de encontrar soluções, mas não *poções mágicas*.

Recordam Lage e Bandeira (2017) que, nessa chamada de responsabilidade às instituições públicas e privadas, não formais, como entidades dinâmicas, agentes construtivos e informativos, de mudança e transformação social e cultural, se situa o comprometimento de promover uma consciência crítica na atual sociedade de informação e do conhecimento. A missão de tais instituições deve refletir interesses e prioridades; os seus responsáveis devem priorizar a comunicação com os vários públicos que são sempre únicos, num trabalho

constante, transversal e multidisciplinar da sua equipa. Através do serviço educativo desses espaços, o diálogo e a relação com o exterior deve ser garantida e gerida numa missão política educativa, priorizada a médio e longo prazo, ou seja, mediante planeamento, programação, organização e um funcionamento regular para construção das respostas necessárias às comunidades. Os espaços bibliotecas, grandes fomentadores e promotores da leitura, partilham esta missão com professores e educadores, técnicos de serviços e animadores:

A dramatização de histórias, os pequenos teatros que as crianças fazem, onde lhes é dada a possibilidade de encarnar personagens e de viver novas emoções. O reconto e reinvenção de histórias é outra atividade que desenvolve a imaginação das crianças e mesmo dos adultos (Lage & Bandeira, 2017, p. 68).

Parte integrante das estruturas escolares, as bibliotecas escolares e os centros de recurso educativos objetivam-se, igualmente, *como um recurso do processo de ensino-aprendizagem, (...) um centro de motivação da comunidade educativa que potencia um conjunto de aprendizagens, das quais se destaca a leitura, a escrita e as actividades de pesquisa* (Cravo & Nico, 2008, p. 175). Estes factos potenciam uma promoção da literacia informacional, adaptada às novas dimensões do acesso ao conhecimento, que interagem com uma comunidade multicultural e transversal aos vários níveis de ensino, atuando como agentes facilitadores de novas modalidades de ação educativa, que se articulam com diversas entidades, entre as quais autarquias e bibliotecas municipais. Salientam, ainda, os mesmos autores que o alargamento da rede de bibliotecas escolares se apresenta como estratégico no desenvolvimento de uma cultura cívica, científica, tecnológica e artística, que consiga abranger toda a sua comunidade escolar, num trabalho colaborativo e participação conjunta em projetos com diversas instituições, potenciando um sólido processo de ensino-aprendizagem.

A figura da instituição *museu* deve-se identificar com uma instituição em constante processo de transformação e atualização, desenvolvendo um trabalho de produção de conhecimento através do património cultural, ampliando a construção identitária e a perceção crítica da realidade, para além das atividades de lazer, num acesso democrático e de promoção da dignidade do indivíduo. Desconstrua-se a definição de *galeria de arte* que se apresenta como espaço expositivo que deve reunir condições de visualização, posicionamento e iluminação favoráveis à presença de público, com uma intenção de comercialização. Contudo, pode este espaço fazer parte de um museu, numa tentativa organizativa de disposição das obras por espaços propícios ao desenvolvimento e fruição cultural, dando acesso a novas linguagens, estimulando os seus visitantes (Paz *et al.*, 2011). Sublinham estes autores a relevância da abordagem triangular do ensino-aprendizagem da arte na escola (história/leitura/releitura ou

criação) em que o referencial teórico contribui para a fruição artística e para a formação cognitiva, numa articulação entre ensino e pesquisa com resultados no desenvolvimento do cidadão.

Mas o reconhecimento do papel do museu na educação e suas atividades, não se encontra ainda consolidado, pois tal exige uma consciência do que é educar com museus, bem mais que uma mera deslocação ao museu, permitindo que este seja um eixo fundamental no processo de educação. López (2017) acrescenta que os museus aglutinam funções educativas e culturais dentro da sua especificidade temática, e que *el museo es un medio de educar y una meta de la educación. Como cualquier herramienta, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. (...) la herramienta aprendida se convierte en recurso* (p. 76). Este desafio redobrado para o museu de se tornar espaço comunicativo e educativo, construtor de discursos não verbais através das suas exposições (expositivas, participativas ou interativas), interpela estudantes e professores:

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 estudantes e professores da linguagem museal. (...) 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 (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 623-624).

As instituições museológicas evoluíram, recetivas às influências educativas e pedagógicas, num momento, cujo enfoque se situa na terceira geração de museus de ciências. Com critérios temáticos e uma permanente interatividade, estes museus estabelecem um diálogo profícuo entre público e mediadores/educadores, procurando incorporar *estratégias de participação e envolvimento em que se valorizam conhecimentos e se possibilite o diálogo entre eles* (Marandino, 2008, p. 17). Estes “novos” museus de ciências, vulgo Centros de Ciência Viva, instalados em localizações diversas do território nacional, fazem apelo a *estratégias museais de vanguarda* através de atividades lúdicas interativas, com recursos tecnológicos, pela imagem e pelo som, atraindo o visitante para os seus conteúdos. Também Valente (2002) apresenta similar reflexão e salienta as dimensões *museais* presentes nestes museus: o reconhecimento premente de negociação com o público e objeto do conhecimento, a problematização da interatividade e a abordagem social e cultural da ciência e da tecnologia.

Jacobucci (2012) comparou as estruturas museológicas de ciências portuguesas (doze centros de ciências) com as brasileiras e as suas práticas educativas, confrontando critérios expositivos, recursos, composição de equipas técnicas; sublinhando a autora que *todos os museus abertos ao público escolar realizam visitas monitorizadas, o que demonstra uma preocupação por parte desses espaços em realizar uma articulação com as escolas* (p. 37). O vínculo tradicional entre as coleções e a

produção do conhecimento, as suas classificações e os critérios de exposição refletem a influência de perspectivas teóricas, impregnadas de dinamismo e que se ajustam às mudanças atuais.

Os educadores/professores e os espaços não formais

A imperativa e permanente atualização de saberes e aquisição de competências para um cabal desempenho formativo, perante os recursos insuficientes do sistema educativo formal e o ritmo evolutivo do conhecimento, englobando as tendências evolutivas do desenvolvimento técnico-científico, tornou indispensável ao educador/professor uma aproximação à não formalidade e relevância do seu papel nas atividades e no processo de aprendizagem, sensibilizando todos os atores envolvidos a fazer uso desses espaços como forma de aquisição ou atualização de conhecimentos e ampliação das suas *visões do mundo* (Jacobucci *et al.*, 2013).

As palavras de Mendes & Martins (2020) caminham no mesmo sentido: *o professor, ao utilizar os museus como entes maximizadores dos processos de ensino e aprendizagem, (...) trabalha a questão de conceitos e conteúdos (...) auxilia na compreensão de temas (...) ampliando o seu capital cultural* (p. 48). Reconhecida a intencionalidade na complementaridade e maximização do processo de aprendizagem, conjuntamente com a educação formal, que potencia e desenvolve *as possibilidades de uma formação contínua em sala de aula, na qual diferentes espaços educacionais participem da construção do conhecimento* (p. 49).

Jacobucci (2010) reforça o interesse nas visitas escolares a estes contextos, caracterizando-as como *oportunidades únicas* para a maioria dos estudantes e ressalta que um professor não habituado a determinados ambientes/contextos não sentirá confiança na orientação aos seus estudantes. Num momento de fomento da divulgação científica, necessitam de conciliar esforços para ultrapassar dificuldades de acesso e estabelecer ligação com estes contextos e ultrapassar alguma *despreparação* pelo modelo educacional frequentado: *uma alternativa para a prática pedagógica e como um local fértil para a aquisição do conhecimento científico atualizado, os professores demonstram interesse em relacionar um espaço não-formal de Educação à escola e à ação docente* (p. 436). Para além das visitas, os museus contribuem para a promoção de debates temáticos e de divulgação de interesses e de pesquisas científicas relevantes, possibilitam acesso a recursos didáticos, num intercâmbio de experiências com o professor.

Processos de produção de material didático-pedagógico, planeamento de aulas práticas de ciências, elaboração e desenvolvimento de projetos na escola são atividades formativas que envolvem o fortalecimento da auto-estima e a valorização das capacidades individuais e coletivas dos professores que participam do programa de formação (Jacobucci, 2010, p. 438).

Consciente destas potencialidades, o educador/professor estagiário deve complementar a sua formação, alargando com campos de atuação amplos, numa atitude prospetiva. A aquisição de competências pessoais e intelectuais, qualificadoras do futuro docente como profissional diferenciado: *o estagiário se apropria dessa experiência para a prática em sala de aula, de modo a ampliar a sua visão de mundo [estabelecendo] conexões do conteúdo em outros ambientes que não sejam os escolares* (Mellini & Gomes, 2020, p. 34). Nem sempre a perceção das dimensões e da articulação curricular é constante por toda a comunidade, pelo que deve ser referenciado e valorizado um *saber em ação* integrador de conhecimento, capacitador de atitudes e facilitador de interações. A valorização dessa visão integradora procura formar indivíduos críticos perante o mundo, ultrapassando fronteiras e limiares. Tais sublinhados atribuem um sentido ainda mais expressivo às palavras de Desterro (2020), quando refere que *a vida nos coloca em movimento, nos convida a caminhar, sem nos dizer previamente como esse caminho deve ser trilhado* (p. 62).

Metodologia

O presente estudo contextualiza-se na Licenciatura em Educação Básica a ser lecionada numa Instituição de Ensino Superior do Norte de Portugal. Esta licenciatura integra no seu plano de estudos, 2.º ano, Semestre II, uma unidade curricular designada de Iniciação à Prática Profissional I, orientada essencialmente para a observação, cooperação e intervenção dos estudantes em contextos não formais.

Neste estudo de natureza qualitativa, a recolha de dados centrou-se na biblioteca municipal, centro de arte contemporânea, centro de ciência viva e duas bibliotecas de centros escolares. Considerando estes contextos e os seus intervenientes quisemos saber que perceções têm os estudantes e os orientadores institucionais sobre as potencialidades formativas dos contextos não formais e qual o contributo das mesmas para a formação inicial do futuro educador/professor. Para orientar a resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: i) conhecer e analisar as perceções dos estudantes e orientadores institucionais sobre as potencialidades formativas reconhecidas nos espaços educativos não formais e ii) perceber qual o seu contributo para a formação inicial.

Participantes

Participaram neste estudo 22 estudantes de uma instituição do ensino superior (IES) portuguesa e os respetivos 5 cooperantes institucionais de contextos não formais. Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: (i) ser estudante estagiário da licenciatura de

educação básica, (ii) ser cooperante institucional em contexto de educação não formal e (iii) aceitar participar, de forma voluntária, no estudo.

Procedimentos

Inicialmente obteve-se a aprovação da direção da unidade orgânica da IES. Posteriormente foram apresentados os objetivos do estudo aos estudantes e cooperantes institucionais, endereçando-se o convite aos mesmos, bem como o pedido de preenchimento do consentimento informado que integrava os seguintes itens:

Foi-me prestada uma explicação integral acerca da natureza e objetivos do estudo, sendo concedida a possibilidade de esclarecer todos os aspetos que considere pertinentes; tomei consciência de que não serão recolhidos dados que permitam a minha identificação, permanecendo confidenciais, sendo destruídos após o término do estudo; concordo que os dados sejam analisados pelas investigadoras deste estudo e, declaro que sou maior de idade, que li o formulário de consentimento e pretendo prosseguir e participar no presente estudo.

Todas as respostas foram afirmativas, pelo que se reuniam as condições para prosseguir com o estudo.

Instrumentos de recolha e análise de dados

Para a recolha de dados recorreremos a um instrumento adaptado de Amado e Freire (2009), integrando uma questão de resposta aberta e afirmações orientadas para a organização das atividades em contexto de educação não formal, organizadas por categorias, com posicionamento na escala de Likert de apenas de três níveis, a saber: (sim), (às vezes) e (não). Este inquérito por questionário foi aplicado aos estudantes, possibilitando-lhes, na resposta aberta pronunciarem-se sobre os contributos dos conhecimentos adquiridos na formação inicial para a estruturação e dinamização das atividades desenvolvidas em espaços não formais e, nas afirmações, um posicionamento orientado pelas categorias. Os sujeitos surgem identificados no texto de análise de dados com o código (E1...a E22).

Aos orientadores institucionais foi solicitado, na modalidade inquérito por questionário, com uma questão única, aberta, que se posicionassem sobre a organização e estruturação das atividades desenvolvidas pelos estudantes em espaços não formais, refletindo as observações que fizeram das mesmas. Os sujeitos surgem identificados no texto de análise de dados como (O1...a O5). As ciências sociais e humanas procuram valorizar a observação como um dispositivo técnico, ao serviço da investigação e também da avaliação num quadro de auto e

hetero-observação. Observar constitui-se, assim, como um trabalho de análise e interpretação, numa

espécie de paradigma hermenêutico da observação (...) não só pela dimensão da subjetividade que possui, como também pelo facto de implicar um permanente processo de mediação, interação e dialogia entre o observado e o observador, e se quisermos ir mais longe no jogo de espelhos, diríamos entre um observador que se observa e observa o observador (Machado, Alves & Gonçalves, 2011, p. 8).

Como técnicas de análise de dados, as respostas abertas foram objeto de análise conteúdo (Bardin, 2008). Como refere Ribeiro (2010), a análise de conteúdo *é uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental* (p. 72), seguindo-se a referenciação das categorias, indicadores, unidades de registo, a partir dos dados aí referenciados.

Para a análise dos dados, decorrentes das questões fechadas, recorremos a métodos estatísticos apropriados e adaptados às variáveis e à amostra. Para operacionalizar esta análise os dados foram inseridos numa base de dados informatizada e processados no programa de estatística *Statistical Package for the Social Sciences IBM (SPSS) 23*, tendo-se estabelecido o nível de significância de 95% ($\alpha = 0.05$).

No ponto seguinte apresentamos a análise dos dados, iniciando pela análise de conteúdo, das respostas dos estudantes, prosseguindo com a análise estatística e terminando com a análise de conteúdo dos dados recolhidos junto dos respondentes designados de orientadores institucionais.

Análise dos dados

O objeto deste estudo centra-se nas perceções e potencialidades identificadas pelos estudantes e orientadores institucionais nos contextos de educação não formal e, no seu contributo para a estruturação e dinamização das atividades desenvolvidas nestes espaços. Como explicitamos na metodologia, iniciaremos esta análise, pela apresentação das categorias e indicadores que emergiram do discurso dos participantes e, sempre que se justifique, integramos trechos dos discursos dos participantes.

As mais-valias da formação inicial: o olhar dos estudantes

Na formação inicial foram identificadas mais-valias na componente teórica, consideradas importantes para a sua ação educativa em contexto não formal. Evidencia-se o trabalho desenvolvido pelos professores na formação inicial, referindo um estudante que (...) *os professores do curso de Educação Básica, foram cruciais para conseguir tornar-me na estagiária que sou hoje*

(E2) e o reconhecimento e (...) *contributo [dos conhecimentos adquiridos] em algumas Unidades Curriculares* (E3) para a construção do estagiário que é hoje e do profissional que será no futuro. A observação e cooperação foi uma categoria, também, muito valorizada pelos estudantes com 10/22 evidências, destacando o facto de (...) *observar como se trabalha fora da sala de aula (ex: biblioteca)* (E13); *poder observar, cooperar e (...)*; (E16); *observar algumas estratégias em contexto não formal (bibliotecas, museus...)* (E21) e *Tive oportunidade de observar (antes da intervenção)* (E22). Na categoria importância da IPPI, os estudantes valorizam a ação em contexto com 6/22 referências, facto que permite ter (...) *a perceção do papel que todos os intervenientes têm na ação educativa* (E6); a identificação do perfil profissional, *O estágio em si, pois é na Unidade Curricular IPPI que começamos a aprender o que queremos seguir* (E8) e, também, vivenciar a (...) *intervenção* (E12) e (...) *intervir nos contextos(...)* (E16). Ainda nesta categoria, os estudantes valorizaram a diversidade de experiências com 4/22 referências, aludindo que *No contexto não formal onde estagiei foi importante perceber que trabalhar apenas com crianças não é tudo.... é essencial para a nossa formação trabalhar com outras faixas etárias* (E10) e *Oportunidade de vivenciar na prática como funciona o dia a dia do quotidiano das escolas* (E19). Terminam com uma valorização do *apoio dos nossos orientadores (...)* (E5) no seu percurso formativo e [*considero importante*] *Ter todo o apoio para melhorar a minha postura enquanto estagiária* (E14).

Já o dissemos, o objeto de estudo nesta investigação centra-se na relação teoria prática e na organização da ação educativa em contextos não formais. Pela análise apresentada anteriormente percebe-se que os estudantes valorizam a formação inicial, a ação educativa em contexto e o apoio dos orientadores. Nesta integração nos diferentes contextos não formais, entre outras ações pedagógicas, foi-lhes solicitado que dinamizassem atividades, sob a coordenação dos orientadores, com objetivos previamente definidos, tendo presente o público ou públicos a que as mesmas se destinam. Assim sendo, no questionário, foi pedido aos estudantes que fizessem a caracterização da estruturação e dinamização das atividades, do local de estágio, do desenvolvimento da atividade e do final da atividade. Estes dados, analisados estatisticamente, são apresentados nas tabelas seguintes.

Na tabela 1 apresentam-se os resultados da estruturação e dinamização das atividades. Verifica-se que **não houve registo negativo** em qualquer item em análise. **Doze** dos estudantes responderam **às vezes** *Programa atividades variadas, que exijam capacidades diversas e constituam um desafio para o público com quem trabalho*; **dezassete** também responderam que **às vezes** *Sou capaz de antecipar potenciais dificuldades e reagir apropriadamente quando elas ocorrem*. **Os restantes** responderam **sim** nestas duas questões. Por outro lado, **vinte estudantes**

responderam **sim** na questão *Seleciono atividades em harmonia com os objetivos que proponho atingir*, **dezoito** responderam **sim** em *Organizo os espaços de forma a criar uma atmosfera propiciatória a um bom clima facilitador do desenvolvimento da atividade* e **todos afirmaram** *Verifico se os materiais estão prontos a serem usados e em boas condições*.

Estruturação e dinamização das atividades	Sim n(%)	Às vezes n(%)	Não n(%)
Programo atividades variadas, que exijam capacidades diversas e constituam um desafio para o público com quem trabalho?	8(36,4)	12(63,6)	0(0,0)
Sou capaz de antecipar potenciais dificuldades e reagir apropriadamente quando elas ocorrem?	5(22,7)	17(77,3)	0(0,0)
Presto atenção às expetativas do grupo com quem desenvolvo as atividades?	22(100)	0(0,0)	0(0,0)
Seleciono atividades em harmonia com os objetivos que proponho atingir?	20(90,9)	2(9,1)	0(0,0)
Organizo os espaços de forma a criar uma atmosfera propiciatória a um bom clima facilitador do desenvolvimento da atividade?	18(81,8)	4(18,2)	0(0,0)
Verifico se os materiais estão prontos a serem usados e em boas condições?	22(100)	0(0,0)	0(0,0)

Tabela 1: Caraterização da estruturação e dinamização das atividades

Na tabela 2 apresenta-se a caraterização do contexto de estágio. Verifica-se que **todos** os estudantes afirmaram ser pontuais. Por outro lado, **quinze** afirmaram que **sempre** *Motivo o grupo para que seja pontual*, **seis** responderam que o fazem **às vezes** e um **não** o faz. Verificam-se respostas idênticas na verificação da entrada do grupo no local de estágio. Quanto ao início da atividade de maneira interessante e motivadora observa-se que **quinze** estudantes afirmaram que o fazem **sempre** e **sete** que o fazem **às vezes**.

Local de estágio	Sim n(%)	Às vezes n(%)	Não n(%)
Chego pontualmente ao local de estágio?	22(100)	0(0,0)	0(0,0)
Motivo o grupo para que seja pontual?	15(68,2)	6(27,3)	1(4,5)
Supervisiono a entrada do grupo? (sempre que se justifique)	14(63,6)	7(31,8)	1(4,5)
Início a atividade de maneira interessante e motivadora?	15(68,2)	7(31,8)	0(0,0)

Tabela 2: Caraterização do local de estágio

Na tabela 3 apresenta-se a caraterização do desenvolvimento da atividade que se encontra dividida em quatro subcategorias: perguntas e explicações; vigilância; atividades e conteúdos e manutenção do ritmo da atividade. De referir os itens em análise são **sempre** ou **às vezes** executados pelos estudantes não havendo qualquer registo de “não ocorrência”. Atendendo às perguntas e explicações observa-se que a maioria dos estudantes afirmou que **sempre** *evitava uma linguagem difícil e ambígua (dezasseis)*; *dava explicações para o coletivo e faz perguntas breves para verificar o nível de receção do grupo (catorze)*; *faz a ligação entre a nova informação e a informação já*

adquirida pelo grupo (**treze**) e faz perguntas breves para manter o grupo focado na apresentação da atividade (**quinze**). Relativamente à vigilância, observa-se que **treze** estudantes afirmaram que *Tento ter sempre visibilidade de todo o grupo (colocando-me em posições estratégicas)*; **treze** também afirmaram que *Dou a entender ao grupo que sei o que cada um está a fazer em cada momento*; **doze** responderam que **sempre** *Tento desenvolver a capacidade de prestar atenção a mais do que uma situação ao mesmo tempo* e **treze** afirmaram que **sempre** *Paro rapidamente um comportamento perturbador, com o mínimo de interferência nas atividades do grupo*". Quanto às atividades e conteúdos, observa-se que **vinte** estudantes afirmaram que **sempre** *adequam o modo de apresentação das tarefas às idades, capacidades e características culturais do grupo*; **treze** referiram que **sempre** *realizam com diferentes públicos atividades variadas e relevantes*; **dezoito** afirmaram que **sempre** que *a atividade está programada para o coletivo dirigem-se ao grupo como um todo*; **todos** os estudantes **afirmaram** estarem *sempre entusiasmados nas atividades que orientam*; **dezassete** referiram que *conseguem sempre manter o grupo ativamente envolvido na atividade* e **treze** disseram que *dão sempre feedback ao grupo do seu desempenho*.

Relativamente à manutenção do ritmo da atividade, observa-se que **quinze** estudantes afirmaram que **sempre** *fazem transições suaves entre atividades, certificando-se que todos concluíram a anterior e dão instruções claras ao grupo acerca da atividade seguinte* e que *evitam tempos mortos entre diferentes atividades*. Quanto ao item *Tento ter um discurso fluente e evito momentos de abrandamento do ritmo da atividade* **onze** inquiridos responderam que o faz **sempre** e **onze** que o faz **às vezes**.

Desenvolvimento da atividade

<i>Perguntas e Explicações</i>	Sim n(%)	Às vezes n(%)	Não n(%)
Evito uma linguagem demasiado difícil e ambígua?	16(72,7)	6(27,3)	0(0,0)
Quando dou explicações para o coletivo faço perguntas breves para verificar o nível de receção do grupo?	14(63,6)	8(36,4)	0(0,0)
Faço a ligação entre a nova informação e a informação já adquirida pelo grupo?	13(59,1)	9(40,9)	0(0,0)
Faço perguntas breves para manter o grupo focado na apresentação da atividade?	15(68,2)	7(31,8)	0(0,0)
<i>Vigilância</i>			
Tento ter sempre visibilidade de todo o grupo? (colocando-me em posições estratégicas)	13(59,1)	9(40,9)	0(0,0)
Dou a entender ao grupo que sei o que cada um está a fazer em cada momento?	13(59,1)	9(40,9)	0(0,0)
Tento desenvolver a capacidade de prestar atenção a mais do que uma situação ao mesmo tempo?	12(54,5)	10(45,5)	0(0,0)
Paro rapidamente um comportamento perturbador, com o mínimo de interferência nas atividades do grupo?	13(59,1)	9(40,9)	0(0,0)
<i>Atividades e Conteúdos</i>			
Adequo o modo de apresentação das tarefas às idades, capacidades	20(90,9)	2(9,1)	0(0,0)

e características culturais do grupo?			
Realizo, com os diferentes públicos, atividades variadas e relevantes, recorrendo a diferentes estratégias?	13(59,1)	9(40,9)	0(0,0)
Se a atividade está programada para um trabalho coletivo dirijo-me principalmente para o grupo no seu todo?	18(81,8)	4(18,2)	0(0,0)
Mostro entusiasmo nas atividades que oriento?	22(100)	0(0,0)	0(0,0)
Mantenho o grupo ativamente envolvido nas atividades?	17(77,3)	5(22,7)	0(0,0)
Dou feedback ao grupo pelo seu desempenho?	13(59,1)	9(40,9)	0(0,0)
Manutenção do ritmo da atividade			
Faço transições suaves entre atividades, certificando-me que todos concluíram a anterior e dou instruções claras ao grupo acerca da atividade seguinte?	15(68,2)	7(31,8)	0(0,0)
Evito tempos mortos entre as diferentes atividades?	15(68,2)	7(31,8)	0(0,0)
Tento ter um discurso fluente e evito momentos de abrandamento do ritmo da atividade?	11(50,0)	11(50,0)	0(0,0)

Tabela 3: Caraterização do desenvolvimento da atividade

Na tabela 4 apresentam-se os resultados da caraterização do final da atividade. Quanto ao item *Tento terminar a atividade um pouco antes da hora*, **cinco** estudantes responderam que **sim**, **catorze** que o fazem **às vezes** e **três** afirmaram que **não** fazem. No item *Faço uma breve síntese com o grupo, sobre o trabalho realizado*, **nove** estudantes referiram que o fazem **sempre** e **doze** que o fazem **às vezes**. Por outro lado, **dezoito estudantes** (a maioria) afirmaram que **sempre fazem com que o grupo guarde os materiais de maneira calma e ordeira e que supervisiona a saída do grupo**.

Final da atividade	Sim n(%)	Às vezes n(%)	Não n(%)
Tento terminar a atividade um pouco antes da hora?	5(22,7)	14(63,6)	3(13,6)
Faço uma breve síntese com o grupo, sobre o trabalho realizado?	9(40,9)	12(54,5)	1(4,5)
Faço com que o grupo guarde os materiais de maneira calma e ordeira?	18(81,8)	3(13,6)	1(4,5)
Supervisiono a saída do grupo? (sempre que necessário)	18(81,8)	3(13,6)	1(4,5)

Tabela 4: Caraterização do final da atividade

Por outro lado, tal como explicitamos na metodologia, quisemos integrar neste estudo a perceção dos orientadores institucionais sobre o contributo da IPPI para a construção do estudante e que relevância lhe atribuem para a ação em contexto.

A construção do profissional em contexto não formal: o olhar do orientador institucional

Neste percurso, os profissionais envolvidos no processo formativo, estudantes e orientadores institucionais, *são convidados a levar a cabo a tarefa da reflexão, de forma a transcender a prática educativa comum assumindo, no processo, níveis diferenciados de responsabilidade* (Schön, 1992, p. 284), consoante o momento da formação. Foi assim que nos estudos de Schön, nos quais ele

desenvolveu o seu *practium reflexivos*, muitos estudantes aprenderam a estabelecer um diálogo com as suas experiências formativas e a compreender que podiam usar este diálogo para orientar e melhorarem as suas aprendizagens. É com base nesta dialética e, concretamente, nestes contextos de aprendizagens não formais, que os orientadores focam na *Importância do saber ser* e do *saber fazer* (O2, O3, C5); a *Perspetiva interdisciplinar* (O2); a *cultura científica mais alargada* (O1, O3), facto que depois se reflete na *proatividade* (O1, O3, O4). A opinião é unânime de que trabalham bem em equipa, facto que é valorizado em *instituições como bibliotecas, museus, arquivos, centros culturais e outras entidades de idêntica natureza (...) [pelos] marcos de vitalidade e diversidade cultural* (Lage & Bandeira, 2017, p.65), a que têm que dar resposta e esta é tanto mais eficaz quanto as equipas são profissionais e coesas.

No que se refere ao olhar sobre a IPPI, em contextos não formais, os discursos dos orientadores institucionais inquiridos, evidenciam algumas fragilidades, pois referem *ser importante desenvolver um pouco mais o grau de autonomia no planeamento e execução de atividades* (O2); sendo *Essencial que [os estudantes] adquiram uma visão heterogénea dos diferentes saberes, numa perspetiva interdisciplinar* (O2); sentem que falta *explicitar melhor o que se pretende do com este estágio* (O5) e que sentem *falta de observação, das atividades desenvolvidas, por parte da Instituição de origem* (O4). A estas fragilidades contrapõe-se um vasto conjunto de relevâncias que se refletem no *bom relacionamento interpessoal, entre a equipa, porque é a base de todo o trabalho (...)* (O1; O3), facto que é reforçado na evidência *Integrarem-se bem nas equipas e são solícitos aos desafios que lhes são lançados* (O2). Referem ainda que, embora já se evidencie esta competência, é necessário *alicerçar o saber ser e saber estar* (O1; O3); *o diálogo prévio entre as duas instituições de formação* (C4) e *a planificação do trabalho a desenvolver* (C5). A sua relevância para a formação insere-se na importância de alcançar uma educação científica mais consistente, numa parceria direta entre a escola e estes espaços (Rocha & Fachín-Terán, 2010).

Considerações finais

Os contextos de educação não formal são vistos e analisados como espaços de educação complementar, aproximando diferentes públicos, num desafio complexo, intencional e capacitador. Os estudantes da formação inicial mostram-se com conhecimento, contextualizados nas suas especificidades, as quais englobam contributos para a promoção de debates, de pesquisas e de outros assuntos relevantes para a formação cultural do cidadão, e consideram estes espaços como aliados das escolas de formação inicial pelo seu contributo para a mesma. Neste estudo em concreto, foram identificadas mais-valias, referenciadas na

análise dos dados e que levaram os estudantes a tomarem consciência de que essa diversidade de experiências deve ser valorizada, do alcance da amplitude formativa destes contextos e do quanto difícil é identificar o potencial intrínseco dos mesmos. Em relação à estruturação das atividades, percebe-se que estas devem estar em harmonia com os objetivos; e envolvidas numa atmosfera propiciatória a um clima facilitador das mesmas, onde se verifique envolvimento ativo, pois este é considerado estruturante para o sucesso da atividade proposta. Há ainda um reconhecimento do espaço não formal como detentor de uma grandeza formativa cujas potencialidades requerem confiança, entusiasmo e proatividade numa construção cultural e educativa permanente, do estudante de hoje e futuro profissional.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto Ref^a UIDB/05507/2020. Agradecemos adicionalmente ao Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e ao Instituto Politécnico de Bragança pelo apoio prestado.

Referências

- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Cravo, M. & Nico, B. (2008). A biblioteca escolar/centro de recursos educativos e o currículo – que (inter)ligação? O caso de Vendas Novas. In Bravo Nico & Maria Cravo (org.), *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Évora: Universidade de Évora, 175-183.
- Desterro, P. (2020). Entre limiares e fronteiras: o fazer pedagógico em museus. *RevistAleph*, 35, 58-76.
- 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. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, II (1), 35-50.
- Jacobucci, D. (2008). Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Revista Em Extensão*, 7(1), 55-66.

- Jacobucci, D. (2010). Professores em espaços não-formais de educação acesso ao conhecimento científico e formação continuada. In Ângela Dalben, Júlio Diniz, Leiva Leal & Lucíola Santos (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 426-446.
- Jacobucci, D. (2012). 7273 km de distância: práticas educativas em museus de ciências no Brasil e em Portugal. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 5 (8), 32-45.
- Jacobucci, D., Ferreira, F. & Santana, F. (2013). Representações de educação não-formal e utilização do espaço museal por professoras do Ensino Fundamental. *Ensino Em Re-Vista*, 20 (1), 125-132.
- Lage, M. & Bandeira, C. (2017). Serviços educativos em bibliotecas públicas. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 63-78.
- López, J. (2017). Procesos de educación no formal y museísmo pedagógico: construyendo el ámbito de educación “museo”. In Alexandre Shigunov Neto, Ivan Fortunato & José López (org.), *Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Edições Hipótese, 64-112.
- Machado, A., Alves, P. & Gonçalves, R. (2011). *Observar e avaliar as práticas docentes*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Marandino, M. (org.) (2008). *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo: Geenf/FEUSP.
- Mellini, C. & Gomes, A. (2020). Os estágios nas licenciaturas da UFTM e sua relação com os museus de Uberaba/MG. In Pedro Junior & Daniel Ovigli (org.), *Os museus e a educação não formal: textos e contextos*. Uberlândia: Navegando, 17-37.
- Pastor Homs, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogia*, LIX (220), 525-544.
- Paz, W., Júnior, A., Guimarães, C. & Bastiani, A. (2011). O papel da educação não-formal e suas contribuições na formação cultural do cidadão. *Revista Conexão*, 7 (2), 184-193.
- Pires, B. & Martins, C. (2020). Educação Não Formal como ente maximizador das potencialidades da Educação Formal. In Pedro Junior & Daniel Ovigli (org.), *Os museus e a educação não formal: textos e contextos*. Uberlândia: Navegando, 39-55.
- Ribeiro, M., Castro, M. & Pires, P. (2020). O espaço museológico no processo educativo: reflexões sobre as aprendizagens. In Rui Lopes, Cristina Mesquita, Elisabete Silva & Manuel Pires (eds.), *V Encontro Internacional de Formação na Docência. Livro de Atas*. Bragança: IPB, 620-630.

- Rocha, S. C. B. & Fachín-Terán, A. (2010). *O uso de espaços não formais como estratégia para o ensino de ciências*. Manaus: UEA/Escola Normal Superior.
- Sanches, A., Freire-Ribeiro, I. & Mesquita, E. (2019). Educação não-formal: contextos e práticas na formação inicial de professores. In Francisco Imbernón, Alexandre Shigunov Neto & Ivan Fortunato (org.), *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Hipótese, 480-500.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In António Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 77-91.
- Simson, O., Park, M. & Fernandes, R. (2007). Educação não-formal: um conceito em movimento. *Rumos Educação Cultura e Arte*, 3, 13-38.
- Trilla, J. (2008). A educação não formal. In Jaume Trilla, Elie Ghanem & Valéria Arantes (org.), *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 15-58.
- Trilla, J. (2013). La educación no formal. In Marcelo Morales (org.), *Educación no formal: Lugar de conocimientos*. Uruguai: Ministerio de Educación y Cultura, 27-50.
- Valente, M. (2002). Educação em ciências e os museus de ciências. In Luciana Köptcke & Maria Valente (org.), *Caderno do Museu da Vida. O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu*. Rio de Janeiro: MV/MACA, 2-15.