

VIVÊNCIAS FORMATIVAS: RELATO DE UMA AULA DE CAMPO DO PIBID

Maria Darlene Lima Oliveira ¹
Lídia Noemias dos Santos ²

RESUMO

O presente relato descreve a primeira aula de campo realizada pelo núcleo PIBID, envolvendo visita às cidades de Limoeiro do Norte, Aracati e à comunidade Quilombola Cumbe, no Ceará, com o objetivo de promover experiências formativas que integrem conhecimento histórico, cultural e social. A atividade baseou-se em uma abordagem teórico-metodológica qualitativa, pautada na observação direta, na interação com comunidades e na valorização do patrimônio histórico, considerando fundamentos de educação patrimonial e formação docente. Em Limoeiro do Norte, o grupo visitou a Faculdade de Filosofia Dom Aurélio Matos (FAFIDAM), espaços históricos como a antiga câmara municipal, a igreja matriz e o Museu da Imagem e do Som de Limoeiro do Norte fica nas dependências do Centro Vocacional Tecnológico (CVT), ampliando a compreensão sobre a história política e cultural local. Em Aracati, exploraram-se a Rua Grande, o teatro Francisca Clotilde, o espaço das artes e o patrimônio arquitetônico, bem como elementos de valorização estética urbana. Na comunidade Quilombola Cumbe, a experiência destacou-se pelo contato com a líder local, que apresentou aspectos da ancestralidade, das tradições, da luta por reconhecimento e da preservação do mangue como fonte de subsistência e identidade. Os resultados evidenciaram o enriquecimento acadêmico e pessoal dos participantes, fortalecendo a compreensão sobre diversidade cultural, memória histórica e papel social da educação. Conclui-se que a experiência contribuiu significativamente para a formação de futuros docentes, reforçando a importância de metodologias ativas e da vivência em contextos reais para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: PIBID, Educação Patrimonial, Aula de Campo, Cultura, Comunidade Quilombola.

INTRODUÇÃO

A educação patrimonial tem se consolidado, nas últimas décadas, como eixo estratégico para a valorização da memória histórica, da diversidade cultural e da formação de professores comprometidos com práticas pedagógicas contextualizadas. Nessa perspectiva, deslocar o processo de ensino-aprendizagem para territórios como museus, sítios históricos, espaços urbanos e comunidades tradicionais constitui uma via potente de articulação entre saberes acadêmicos e locais, promovendo aprendizagens situadas e ampliando o repertório didático dos futuros docentes (FONSECA, 1997; HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

É nesse horizonte que se insere a experiência analisada neste artigo, fruto da primeira aula de campo realizada pelo núcleo PIBID de História, com deslocamentos a Limoeiro do

¹ Graduanda do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará – UECE/FECLESC, maria.darlene@aluno.uece.gov.br;

² Graduada do Curso de História da Universidade Estadual do Ceará -UECE, lidia.noemias@uece.br;

Norte, Aracati e à comunidade Quilombola Cumbe (Ceará). A atividade buscou integrar conhecimentos históricos, culturais e sociais a partir da observação direta e do diálogo com diferentes agentes e espaços, configurando-se como oportunidade de formação inicial docente que ultrapassa os limites da sala de aula tradicional. Tal vivência revela-se especialmente significativa diante das lacunas ainda existentes na incorporação sistemática da educação patrimonial nos cursos de licenciatura e da necessidade de preparar professores capazes de reconhecer o patrimônio como processo social, cultural e simbólico, para além da dimensão monumental (FONSECA, 1997; HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999).

A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório, mobilizou instrumentos como observação direta, registros fotográficos, anotações em diário de campo e entrevistas informais com moradores e lideranças locais. A análise orientou-se por categorias temáticas relacionadas à memória, identidade e valorização do patrimônio, permitindo captar significados atribuídos pelos bolsistas e implicações formativas emergentes.

Os resultados apontam que a experiência contribuiu não apenas para o enriquecimento do repertório acadêmico dos licenciandos, mas também para a construção de atitudes críticas e de responsabilidade social. Entre os principais achados, destacam-se: a ampliação da sensibilidade estética e histórica diante do patrimônio urbano; a compreensão mais profunda sobre ancestralidade, resistência e modos de vida em comunidades quilombolas; e a valorização de metodologias ativas que articulam teoria e vivência em contextos reais. Esses elementos evidenciam que a educação patrimonial, quando desenvolvida em parceria com comunidades e instituições locais, potencializa a formação docente ao promover vínculos entre conhecimento científico e práticas sociais.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições formativas da primeira aula de campo do núcleo PIBID para a formação inicial de professores de História, destacando os percursos realizados, as aprendizagens emergentes e os desdobramentos pedagógicos da experiência. Ao fazê-lo, busca-se demonstrar que a inserção sistemática de práticas de educação patrimonial no currículo das licenciaturas constitui não apenas estratégia didática, mas também compromisso ético com a construção de uma docência socialmente referenciada.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, voltada à compreensão dos significados atribuídos pelos bolsistas do PIBID às experiências

vivenciadas em diferentes contextos históricos, culturais e comunitários. De acordo com Minayo (2012), a investigação qualitativa mostra-se particularmente adequada quando se busca captar percepções, representações e sentidos produzidos nas interações sociais, o que se alinha diretamente ao objetivo de analisar as contribuições formativas da aula de campo.

O campo de observação contemplou três territórios do estado do Ceará: Limoeiro do Norte, Aracati e a comunidade Quilombola Cumbe selecionados por sua relevância histórica, cultural e identitária. As visitas ocorreram entre 22 e 24 de abril de 2025 e envolveram bolsistas do núcleo PIBID de História, professores supervisores e coordenadores. O percurso incluiu espaços acadêmicos, patrimônios históricos e culturais, manifestações da cultura popular e contextos de ancestralidade e resistência, permitindo uma vivência diversificada dos participantes.

Os dados foram produzidos por meio de múltiplos instrumentos: observação direta durante todas as atividades; registros fotográficos que documentaram espaços, objetos e interações; anotações em diário de campo (paper), contemplando impressões individuais e coletivas; e entrevistas informais realizadas de forma espontânea com moradores, lideranças comunitárias e professores locais, especialmente na comunidade Quilombola Cumbe. Esses procedimentos asseguraram uma coleta ampla, contemplando materiais narrativos, visuais e reflexivos.

A análise do material empírico foi conduzida com base na técnica de categorização temática, organizada em três eixos: (1) memória e identidade local; (2) patrimônio cultural e estético urbano; e (3) ancestralidade, resistência e pertencimento comunitário. Essa sistematização possibilitou articular a experiência empírica ao referencial teórico, favorecendo a interpretação crítica dos significados formativos da aula de campo.

Do ponto de vista ético, o estudo respeitou a confidencialidade e o direito de imagem dos participantes, garantindo que registros fotográficos fossem utilizados apenas com autorização dos sujeitos envolvidos. Embora não tenha sido submetido a um comitê de ética formal, foram observados princípios de respeito, consentimento e valorização das falas das comunidades visitadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Patrimonial: Conceitos e trajetória

A noção de patrimônio, historicamente associada a monumentos e obras de valor artístico, passou por significativas transformações ao longo das últimas décadas. Se antes o

patrimônio era concebido como herança material de elites políticas e culturais, hoje é compreendido como um processo social, vivo e em constante ressignificação. Para Fonseca (1997), o patrimônio deve ser analisado não apenas pela materialidade dos bens preservados, mas também pelo seu papel na construção de identidades coletivas e na mediação das relações sociais. Esse entendimento amplia o campo da educação patrimonial, que se afirma como uma prática voltada para a valorização da diversidade cultural e para o reconhecimento de diferentes grupos sociais como produtores de memória e de história.

No Brasil, a institucionalização da educação patrimonial teve impulso a partir das ações do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), sobretudo a partir da década de 1980, quando o órgão passou a investir em políticas educativas direcionadas ao público escolar e à comunidade em geral. Nesse cenário, destaca-se a obra de Horta, Grunberg e Monteiro (1999), que apresentaram um guia básico para a prática da educação patrimonial, defendendo que o patrimônio não deve ser restrito a museus ou monumentos, mas entendido em sua dimensão comunitária e simbólica. Assim, o patrimônio cultural passa a ser reconhecido como elemento fundamental para o fortalecimento da identidade, da cidadania e da participação social.

A trajetória do conceito, portanto, revela uma transição: de uma perspectiva elitista e excludente, centrada na preservação de bens materiais, para uma abordagem democrática e inclusiva, que incorpora o patrimônio imaterial, as tradições populares e os saberes comunitários. Essa mudança conceitual sustenta as atuais práticas educativas no campo da formação docente, uma vez que coloca o professor em contato com múltiplas referências culturais, ampliando sua compreensão sobre o papel social da escola e do ensino de História.

Educação Patrimonial e Identidade Cultural

A relação entre patrimônio e identidade cultural constitui um dos principais fundamentos da educação patrimonial. O patrimônio, entendido como herança simbólica e histórica de uma coletividade, atua como elemento de coesão social e de fortalecimento da memória coletiva. Halbwachs (1990) já destacava que a memória não é individual, mas se constrói de forma social, mediada por grupos, instituições e práticas que lhe conferem significado. Nesse sentido, ao trabalhar o patrimônio em sala de aula ou em atividades de campo, o professor possibilita que os estudantes reconheçam a si mesmos e às suas comunidades como sujeitos históricos, dotados de valores e tradições que compõem sua identidade.



Horta, Grunberg e Monteiro (1999) reforçam essa perspectiva ao apontar que a educação patrimonial, quando associada ao ensino de História, amplia a compreensão sobre a memória e favorece o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras. Essa articulação permite que os licenciandos percebam o patrimônio não como algo distante e estático, mas como parte de sua realidade cotidiana, passível de ser interpretado, preservado e recriado. Dessa forma, o patrimônio torna-se recurso pedagógico ao mesmo tempo em que se converte em objeto de reflexão crítica sobre cidadania, diversidade e participação social.

Além disso, Hall (2006) enfatiza que as identidades culturais, na contemporaneidade, são fluidas e múltiplas, construídas a partir de processos históricos e relações de poder. Esse entendimento é fundamental para a educação patrimonial, pois evidencia que o patrimônio não deve ser visto como algo homogêneo, mas como expressão da pluralidade de vozes, narrativas e experiências que compõem a sociedade. Reconhecer e valorizar tal diversidade significa combater visões excluidentes da história e abrir espaço para grupos historicamente marginalizados, como comunidades quilombolas, indígenas e populações tradicionais.

Portanto, a educação patrimonial, ao promover o diálogo entre memória, identidade e cultura, contribui para a formação docente crítica e socialmente engajada. O professor em formação, ao vivenciar experiências com patrimônios materiais e imateriais, desenvolve não apenas um olhar histórico sobre a realidade, mas também a capacidade de mediar processos educativos que fortaleçam a identidade cultural dos estudantes e de suas comunidades.

A Formação Docente e a Prática em Campo

A formação inicial de professores exige mais do que a aquisição de conteúdos teóricos: ela demanda vivências que permitam aos licenciandos articular saberes acadêmicos com a realidade concreta das comunidades onde atuarão. Nesse sentido, Schön (1930) defende a noção de professor reflexivo, isto é, o docente que constrói sua prática a partir da análise crítica das experiências, aprendendo com a ação e reelaborando constantemente suas estratégias pedagógicas. Essa perspectiva dialoga diretamente com metodologias ativas, como as aulas de campo, que oferecem oportunidades de reflexão situada e de aprendizagem significativa.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado papel relevante nesse processo ao aproximar os futuros professores de contextos escolares e comunitários. Por meio de experiências práticas, o programa possibilita o contato com diferentes realidades socioculturais, favorecendo a compreensão de que a docência é uma atividade que envolve não apenas transmissão de conteúdos, mas também



compromisso social e valorização das identidades locais. Como destacam Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a inserção de práticas formativas vinculadas à memória e ao patrimônio contribui para a construção de docentes mais críticos e sensíveis às demandas da sociedade.

A realização de aulas de campo constitui um exemplo de metodologia ativa que promove aprendizagens múltiplas. Ao visitar patrimônios arquitetônicos, museus, espaços religiosos ou comunidades tradicionais, os licenciandos entram em contato direto com narrativas históricas, práticas culturais e formas de resistência, vivenciando na prática aquilo que discutem teoricamente em sala de aula. Essa articulação entre teoria e prática é ressaltada por Minayo (2012), ao afirmar que a pesquisa qualitativa possibilita captar sentidos, percepções e representações que emergem das interações sociais, aspectos indispensáveis à formação de professores comprometidos com a realidade em que atuam.

Assim, a prática em campo, aliada a uma postura reflexiva e crítica, fortalece a formação docente ao oferecer instrumentos para que os futuros professores compreendam o patrimônio cultural como recurso pedagógico e como dimensão constitutiva da cidadania. Ao mesmo tempo, contribui para a construção de uma identidade profissional pautada na ética, na responsabilidade social e na valorização da diversidade cultural.

Comunidades Tradicionais e Resistência Cultural

As comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas e ribeirinhos, representam expressões vivas do patrimônio imaterial brasileiro. Suas práticas, modos de vida e saberes constituem importantes fontes de identidade coletiva e resistência social. Horta, Grunberg e Monteiro (1999) ressaltam que a educação patrimonial deve contemplar não apenas a preservação de bens materiais, mas também o reconhecimento e a valorização dos elementos simbólicos e culturais que sustentam essas comunidades. Nesse sentido, trabalhar com comunidades tradicionais em atividades de campo significa integrar ao processo formativo experiências de ancestralidade, pertencimento e memória.

A perspectiva de Hall (2006) sobre identidade cultural contribui para compreender a relevância dessas práticas. Para o autor, as identidades não são fixas ou homogêneas, mas construídas em contextos históricos e sociais, permeadas por relações de poder e processos de resistência. Assim, ao dialogar com comunidades quilombolas, por exemplo, os futuros professores têm a oportunidade de perceber como a luta por reconhecimento territorial, a preservação ambiental e a transmissão de tradições orais constituem dimensões do patrimônio imaterial. Essas vivências favorecem não apenas a compreensão histórica, mas também a sensibilização ética diante da diversidade cultural.



No caso específico da comunidade Quilombola Cumbe, visitada no âmbito da aula de campo do PIBID, evidenciou-se a importância do manguezal como espaço de subsistência, identidade e memória coletiva. As falas das lideranças locais, ao relacionar território, ancestralidade e pertencimento, reforçam o valor do patrimônio imaterial como elemento de resistência diante de estigmas e preconceitos. Para os licenciandos, esse contato se mostrou fundamental para compreender que a educação patrimonial não se restringe ao estudo de monumentos, mas abarca também a valorização de saberes tradicionais e a luta por direitos sociais.

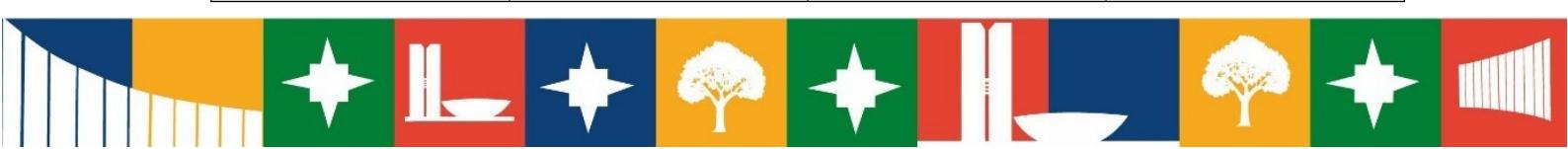
Assim, integrar comunidades tradicionais ao processo formativo docente é um passo decisivo para consolidar práticas educativas que reconheçam a pluralidade cultural e combatam visões excludentes da história. Ao promover o diálogo entre saberes acadêmicos e saberes populares, a educação patrimonial fortalece o papel social da escola e prepara professores capazes de atuar de forma crítica, ética e transformadora em diferentes contextos socioculturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização dos dados permitiu organizar os achados empíricos em três categorias analíticas principais: memória e identidade local, patrimônio cultural e estético urbano e ancestralidade e resistência comunitária. Essa categorização possibilita relacionar as vivências da aula de campo com os referenciais teóricos da educação patrimonial, destacando implicações formativas para a docência.

Quadro 1 – Categorias analíticas e achados empíricos da aula de campo

Categoria de análise	Contextos observados	Principais achados	Contribuições formativas
Memória e identidade local	Limoeiro do Norte (FAFIDAM, Câmara Municipal, Igreja Matriz, Museu CVT)	Contato com história política, religiosa e tecnológica; destaque para “Galeria Lilás” (representatividade feminina).	Valorização da memória como recurso pedagógico; reflexão sobre identidade local.
Patrimônio cultural e estético urbano	Aracati (Rua Grande, Teatro Francisca Clotilde, Biblioteca Adolfo Caminha, Espaço das Artes, becos ornamentados, Canoa Quebrada)	Experiência estética em espaços urbanos; relação entre turismo, memória e preservação ambiental.	Sensibilidade estética; reconhecimento do patrimônio como prática social dinâmica.
Ancestralidade e resistência comunitária	Comunidade Quilombola Cumbe (trilha no manguezal, diálogo com lideranças)	Narrativas sobre pertencimento, ancestralidade e luta territorial; valorização do	Consciência crítica; reconhecimento de saberes tradicionais; reflexão sobre



		mangue como espaço de identidade e subsistência.	patrimônio imaterial.
--	--	--	-----------------------

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Discussão

Os resultados confirmam que a aula de campo proporcionou experiências formativas que ultrapassam a dimensão acadêmica, alcançando aspectos éticos, culturais e sociais. Em Limoeiro do Norte, a visita a espaços institucionais e históricos evidenciou como a memória política pode ser trabalhada pedagogicamente, reforçando Horta, Grunberg e Monteiro (1999), ao destacar que o patrimônio contribui para a produção de práticas educativas inovadoras.

Na cidade de Aracati, o contato com patrimônios arquitetônicos e estéticos demonstrou que a educação patrimonial inclui elementos cotidianos, como a valorização dos becos e praças, em consonância com Fonseca (1997), que comprehende o patrimônio como processo cultural em constante ressignificação. Essa vivência despertou nos participantes sensibilidade estética e percepção crítica sobre a importância da preservação cultural e ambiental.

Na comunidade Quilombola Cumbe, o encontro com lideranças locais e a trilha pelo manguezal revelaram a centralidade da ancestralidade e da resistência na constituição do patrimônio imaterial. A fala da liderança quilombola, ao associar território e identidade, exemplifica o que Hall (2006) denomina de identidades culturais construídas em meio a relações de poder e luta. Tais vivências ampliaram a consciência crítica dos licenciandos, permitindo reconhecer saberes tradicionais como parte fundamental da formação docente.

Portanto, a esquematização e análise dos achados demonstram que metodologias ativas, como aulas de campo, favorecem aprendizagens significativas, promovem diálogo entre saberes acadêmicos e comunitários e fortalecem o compromisso social da docência. Esses resultados corroboram Minayo (2012), ao afirmar que pesquisas qualitativas são capazes de apreender sentidos e representações emergentes nas práticas sociais, fundamentais para compreender a complexidade da realidade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula de campo realizada pelo núcleo PIBID, com visitas a Limoeiro do Norte, Aracati e à comunidade Quilombola Cumbe, evidenciou a potência das metodologias ativas na formação inicial de professores. Ao integrar saberes acadêmicos com experiências



vivenciadas em territórios diversos, a atividade possibilitou aprendizagens significativas que contemplaram memória, identidade, estética urbana, ancestralidade e resistência cultural.

Os resultados permitiram concluir que o patrimônio, em suas dimensões materiais e imateriais, constitui um recurso pedagógico fundamental para o ensino de História e para o fortalecimento da cidadania. Ao vivenciar o contato direto com espaços institucionais, arquitetônicos e comunitários, os licenciandos puderam desenvolver sensibilidade estética, reflexão crítica e consciência social, aspectos essenciais para a docência contemporânea. A experiência reforçou também o papel da educação patrimonial como eixo formativo capaz de articular teoria e prática, ampliando o repertório pedagógico dos futuros professores.

Embora tenha sido uma experiência significativa, reconhece-se como limitação o recorte temporal e geográfico da atividade, restrito a três localidades específicas do Ceará. A ampliação do tempo de imersão e a inclusão de outros territórios culturais poderiam enriquecer ainda mais a análise e proporcionar novas perspectivas para a formação docente.

Nesse sentido, recomenda-se a continuidade e ampliação de práticas semelhantes, com a realização periódica de aulas de campo em diferentes contextos, a fim de consolidar a integração entre saberes acadêmicos e comunitários. Além disso, destaca-se a necessidade de novas pesquisas que aprofundem a relação entre educação patrimonial, identidade cultural e formação docente, buscando fortalecer a inserção desse eixo formativo nos currículos de licenciatura.

Conclui-se, portanto, que a experiência relatada contribuiu não apenas para a formação acadêmica dos bolsistas, mas também para a construção de uma docência comprometida com a valorização da diversidade cultural, a preservação do patrimônio e o engajamento ético-social. Tais aspectos sinalizam caminhos promissores para a consolidação de práticas educativas que dialoguem com as demandas da comunidade científica e da sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

FONSECA, M. C. L. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/IPHAN, 1997.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: IPHAN, 1999.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução livre. San Francisco: Jossey-Bass, 1930.

