



Práticas educativas em ensino de humanidades e educação socioambiental no Caparaó Capixaba: uma experiência pedagógica na pós-graduação^{1 2}

Educational practices in teaching humanities and socio-environmental education: a postgraduate pedagogical experience

Prácticas educativas en la enseñanza de humanidades y educación socioambiental en Caparaó Capixaba: una experiencia pedagógica en la pós graduación

Sabrine Lino Pinto - Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) | Vitória | ES | Brasil. E-mail: sabrine@ifes.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8363-0328>

Eduardo Fausto Kuster Cid - Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) | Vitória | ES | Brasil. E-mail: eduardok@ifes.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3870-5412>

Aramis Cortes de Araujo Junior - Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) | Alegre | ES | Brasil. E-mail: aramiscortes@ifes.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4273-2758>

Resumo: O objetivo deste artigo é tecer considerações acerca de uma disciplina em curso de mestrado profissional em ensino de humanidades ocorrida durante o segundo semestre de 2022, cujo ponto alto foi a materialização de saída a campo a espaços não formais de educação na região do Caparaó Capixaba. Caracteriza-se como uma pesquisa mista e escopo exploratório, sendo utilizadas, como instrumentos de coleta de dados, a observação, com registro de fotos e vídeos, e a aplicação de um questionário a 15 alunos, para levantar a percepção sobre a realização da disciplina. Os resultados apontaram que a disciplina promoveu a discussão dos aspectos do desenvolvimento socioambiental local e global e sua relação com o ensino de geografia, configurando-se uma experiência única para profissionais da educação pensarem e articularem práticas pedagógicas em espaços não formais de educação a partir da realidade e do território vivido.

Palavras-chave: práticas educativas; educação ambiental; ensino de humanidades.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) – (Número T.O. 946/2022, processo 2022-V7MV2).

² Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) pelo apoio no desenvolvimento desta pesquisa.

Abstract: The purpose of this article is to make considerations about of a discipline in a professional master's course in humanities teaching occurred during the second semester of 2022, whose high point was the materialization of a field trip to non-formal spaces of education in the region of Caparaó Capixaba. It is characterized as a mixed research and exploratory scope, using observation as data collection instruments, recording photos and videos, and applying a questionnaire to 15 students to raise the perception of the achievement of discipline. The results showed that the discipline promoted the discussion of aspects of local and global socio-environmental development and its relationship with the teaching of geography, configuring a unique experience for education professionals to think and articulate pedagogical practices in non-formal spaces of education based on the reality and the territory lived.

Keywords: educational practices; environmental education; humanities teaching.

Resumen: El objetivo de este artículo es formular consideraciones sobre una disciplina en un curso de maestría profesional en enseñanza de humanidades ocurrió durante el segundo semestre de 2022, cuyo punto alto fue la materialización de salida al campo y a espacios no formales de educación en la región del Caparaó Capixaba. Se caracteriza por ser un ámbito mixto de investigación y exploración., utilizando, como instrumentos de colecta de datos, a la observación, con registro de fotos y vídeos, y la aplicación de un cuestionario a 15 alumnos para aumentar a percepción sobre la realización de la asignatura. Los resultados apuntaron que la asignatura promovió la discusión de los aspectos del desenvolvimiento socioambiental local y global y su relación con la enseñanza de geografía, configurándose una experiencia única para profesionales de la educación pensaren y articularen prácticas pedagógicas en espacios no formales de educación a partir de la realidad y del territorio vivido.

Palabras clave: prácticas educativas; educación ambiental; enseñanza de humanidades.

1 Introdução

Programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados para a área do ensino de humanidades, assim como outros programas da área da educação, carregam em seu bojo a formação de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação. Dessa forma, atraindo, em sua quase totalidade, docentes como cursistas, ainda que alguns cursos se intitulem como multidisciplinares.

Nesse sentido, é bem comum os currículos formativos se debruçarem no trabalho com conteúdo e fundamentos teóricos e metodológicos que deem embasamento para os mestrandos e doutorandos terem uma compreensão maior das ideias de autores da área. Isso possibilita a aplicação, a discussão e a análise dos dados coletados como parte intrínseca e fundamental das suas pesquisas. A rotina de estudos para tais alunos se torna maçante e intensa, acarretando a falta de oportunidades para experienciar outros momentos de apreensão de conhecimento fora da sala de aula e dos muros da instituição. Momentos que poderiam ser terreno fértil para a imaginação e a aplicação de atitudes que aproximassem locais e espaços às práticas pedagógicas, possibilitando a apreensão do conhecimento de seus educandos, num processo de intercâmbio entre os pares.

Um desses momentos é a realização de saídas a campo, pois promove experiências de aprendizagem que resultam em um pensar reflexivo. Entrementes, com o objetivo de propor uma disciplina alternativa que fizesse a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática, dois professores ofertaram uma disciplina optativa que teve, em seu ponto alto, uma saída a campo, cujo objetivo foi promover o encontro de saberes a partir da experiência vivida por meio de visitas a espaços não formais de educação. Desse modo, permitiram que pensassem em maneiras de elaborar atividades práticas que seriam reproduzidas com base nos modelos e percepções por eles propostas.

O local escolhido para a realização da saída a campo foi a região do Caparaó Capixaba, lugar de pesquisas desenvolvidas pelos professores regentes; também foi levado em consideração o fato de ser uma região que é composta por variados locais a serem visitados. A Região do Caparaó Capixaba é composta por 12 municípios, ao sul do estado do Espírito Santo: Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Lúna, Muniz Freire, São José do Calçado e Jerônimo Monteiro. Entre os pontos turísticos mais importantes, citam-se o Pico da Bandeira, com 2.890 m de altura, o terceiro mais alto do Brasil, e a Cachoeira da Fumaça, com queda de 140 m de altura, despertando a atenção de turistas e pesquisadores do país e do mundo. Outro fator que contribuiu para a escolha desse local foi a possibilidade de alojamento para todos e o apoio de um professor colaborador, que ajudou na execução da programação e no agendamento aos locais, junto aos responsáveis e proprietários, bem como na recepção do grupo.

Sendo assim, o presente artigo faz considerações acerca da realização da disciplina optativa intitulada “Debates conceituais em ensino de geografia”, de um programa de pós-graduação em ensino de humanidades com 15 mestrados, compreendendo a descrição dos procedimentos adotados, bem como a análise da percepção dos alunos sobre a realização da disciplina. Além das observações dos professores e dos registros por meio de fotos e depoimentos, foi aplicado um questionário aos alunos, cujas análises dos resultados demonstraram que a realização da disciplina cumpriu o objetivo estabelecido, mediante a promoção da discussão dos aspectos do desenvolvimento socioambiental local e global e sua relação com o ensino de geografia. Desse modo, contribuiu para a elaboração de práticas educativas articuladas ao desenvolvimento socioambiental e cultural, unindo escola e comunidade, possibilitadas pela experiência da saída a campo.

2 Referencial teórico

Entende-se por humanidades o grupo de áreas ou disciplinas voltadas à compreensão “do ser humano e de todo capital cultural produzido pelos sujeitos” (Silva; Zucolotto; Zanela, 2020, p. 2). Sua origem remonta às antiguidades grega e romana, mas emergiram como um corpo de disciplinas distinto do currículo durante o Renascimento, que era conhecido como *studia humanitatis*, compreendendo a Gramática, a Retórica, a História, a Poesia e a Ética, também estudadas nos clássicos manuscritos gregos e romanos (Escola [...], 2022).

Atualmente, as humanidades abrangem as disciplinas de Literatura, Música, Pintura, Escultura, Arquitetura, Línguas, Filosofia e História, extrapolando, assim, as disciplinas do seu campo tradicional de estudo. Todavia, de acordo com Rich (1975), as indagações humanísticas não devem ficar limitadas a certas disciplinas como geralmente tem ocorrido, haja vista que as humanidades compreendem o pensamento, as ações e as criações do ser humano. Tal fato reforça a ideia de que há potencial em todas as áreas de estudo para revelações importantes acerca do ser humano.

Nesse sentido, uma vez que as humanidades englobam todas as áreas que manifestam concepções acerca do ser humano, alcançam a condição de saberes disciplinares abrangentes; dessa forma, de acordo com Aguiar e Silva (2010, p. 1),

As Humanidades são saberes disciplinares ensinados e cultivados nas escolas, desde o Ensino Básico até a Universidade, que se têm constituído ao longo dos séculos e que têm como objeto de estudo o homem enquanto animal que fala, que escreve, que se exprime e se comunica através de textos orais e de textos escritos, assim criando mitos, religiões, poemas, narrativas, leis, ordenamentos políticos, sistemas filosóficos, teorias científicas etc., que consubstanciam as civilizações e as culturas.

Sob esse prisma, compreende-se que as humanidades têm uma relação muito próxima e peculiar com os saberes teóricos e práticos intrínsecos da memória histórica humana, os quais, ao desvelarem conhecimentos e experiências do passado, tornam-se essenciais no processo de construção do presente e do futuro.

Nessa perspectiva, o ensino de humanidades busca uma formação humanística, cuja “relação entre os saberes é o fundamento da capacidade interpretativa na contemporaneidade” (Matos, 2016, p. 118), a qual permite aos estudantes compreenderem os encadeamentos entre passado e presente e entre língua, história e literatura. Nesse rol, o ensino da geografia, pertencente às humanidades, “tem como objetivo principal contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares escolhidos pela sociedade, pois é através da organização do espaço que dá sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente” (Silva, 2010, p. 41).

Outrossim, para que o ensino da geografia assuma uma atribuição singular na leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo pelos estudantes, a disciplina não deve estar descolada da realidade, afinal propiciar a apreensão do conhecimento com base no contexto e no ambiente socioespacial que os rodeiam se apresentam como aspectos essenciais para o alcance de uma formação cidadã, democrática e de transformação e superação. Em vista disso, o ensino de geografia busca

[...] trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (Straforini, 2004, p. 56).

Aliado a essa concepção, a Educação Ambiental (EA), ou como se trata neste artigo, a educação socioambiental, também tem o potencial de fomentar uma formação que invista na visão do ser humano atrelado ao ambiente de forma integral, acarretando o fortalecimento das implicações, ações e sentimentos de pertencimento histórico, social e cultural ao território espacial.

De acordo com Guimarães (2013), o movimento ambientalista no Brasil começou a despontar no início da década de 1980, com o regresso de exilados políticos que tiveram algum envolvimento com grupos ambientalistas no exterior. Isso impulsionou ações militantes que culminaram na realização da Rio 92, que foi a primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro no ano de 1992. Como resultado, houve a institucionalização da EA no ensino formal, com o surgimento de iniciativas pioneiras mais efetivas junto às secretarias de educação, no Ministério da Educação (MEC) e nas Universidades. Na Rio 92, foi criado o documento conhecido como Agenda 21, cujo objetivo, de acordo com Rosa (2019),

é “[...] servir como um instrumento para a sociedade planejar ações de combate aos problemas socioambientais enfrentados pelos países”, aliando “[...] proteção ambiental, justiça social e práticas econômicas na tentativa de alcançar o desenvolvimento sustentável”. Juntamente a isso, nesse mesmo evento, com a formulação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a educação foi reconhecida como um processo dinâmico de construção cidadã permanente, com respeito a todas as formas de vida, tendo como premissa a promoção do debate, da reflexão e da autotransformação pessoal e da realidade social.

A promoção da EA em todos os níveis de ensino no Brasil é garantida no Artigo 225, parágrafo 1, inciso VI da Constituição Federal de 1988. Isso se configura um marco importante para a EA, pois, segundo Guimarães (2013, p. 13),

[...] vem favorecendo a sua institucionalização perante a sociedade brasileira, tanto que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que esta perspectiva de Educação seja considerada uma diretriz para os conteúdos curriculares da Educação Fundamental. Desta forma o Ministério da Educação e desportos (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no qual o meio ambiente (Educação Ambiental) é apresentado como tema transversal para todo o currículo, tratado de forma articulada entre as diversas áreas do conhecimento, de forma a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criando uma visão global e abrangente da questão ambiental. Em 1997, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Educação, o Ministério da Ciência e da Tecnologia e o Ministério da Cultura apresentaram, conjuntamente, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), revisado por consulta pública em 2005, que busca, por meio de seus princípios e linhas de ações propostos, intensificar a implantação da Educação Ambiental na sociedade nacional.

Ademais, partindo-se dessa premissa, por se enquadrar como um saber transversal, a EA contribui sobremaneira na formação humanística, vindo a abarcar conhecimentos essenciais que não se limitam somente à gestão e à resolução de problemas ambientais. Antes, entrelaça e ressalta competências e habilidades não só a nível individual, mas a nível coletivo, que se refletem nos modos e tensionamentos de agir e refletir sobre a natureza, que, de uma forma ou de outra, estão implicados em todas as facetas da vida em sociedade, entre elas, no processo de ensino e aprendizagem. Nessa lógica, Sauv  (2005, p. 317) sustenta que

Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A educação ambiental visa a induzir dinâmicas sociais, de início na comunidade local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo a abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles.

Por conseguinte, uma proposta de interação que se destaca é a saída a campo, que pode ser classificada como uma atividade educativa que proporciona ao educando a interação com o ambiente. Contudo, para que as características e os elementos do meio sejam, de fato, fundamentais e mais qualitativamente empregados para a apreensão do conhecimento, não pode ser encarada meramente como uma atividade desvinculada de exercícios de reflexão e descontextualizadas, caso contrário, significará um cenário distante, que pode ser substituído por qualquer outro (Pegoraro, 2003).

Dessa forma, a saída a campo pode ser um mecanismo potente na área do ensino de humanidades, quando se pretende estruturar a educação socioambiental ao ensino de geografia, pois possibilita a interação *in loco*; sendo assim, fortalece a construção de práticas e atividades vinculadas aos conteúdos curriculares, dando mais sentido à aquisição de conhecimentos que conduzam à formação humanística crítica e reflexiva.

3 Percorso metodológico

A atividade descrita faz parte de uma pesquisa que se identifica como sendo de natureza histórico-estrutural, com emprego do método materialista dialético, cujos fundamentos são a interpretação da realidade, a visão de mundo, a *práxis* (prática articulada à teoria), a materialidade e a historicidade (Saviani, 2011).

Seu enfoque é misto, no qual, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 550), há “[...] a integração sistemática dos métodos quantitativo e qualitativo em um só estudo, cuja finalidade é obter uma ‘fotografia’ mais completa do fenômeno”. De acordo com o tipo de abordagem, seu desenho de investigação é classificado como de triangulação concomitante, haja vista que a pretensão da pesquisa foi de corroborar os resultados, efetuando-se a validação cruzada tanto dos dados quantitativos como qualitativos, aproveitando as vantagens e minimizando as fragilidades de ambos os métodos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Ademais, possui um escopo exploratório, pois foi realizado com o objetivo de examinar um problema de pesquisa a partir de uma perspectiva pouco estudada, possibilitando determinar tendências e identificar contextos e situações de estudo (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

A disciplina “Debates conceituais em ensino de geografia”, que resultou na produção deste artigo, em seu aspecto curricular, era optativa, com duração total de 30 horas, ofertada em um curso de mestrado profissional em ensino de humanidades, durante o segundo semestre de 2022, e tinha como objetivo geral desenvolver competências de aspectos relativos ao ensino de geografia em suas dimensões histórica, política, econômica, ambiental e sociocultural.

O planejamento contou com quatro etapas. A primeira foi a realização de uma aula pré-campo, com duração de duas horas ministradas no sábado. Em um segundo momento, ocorreu a saída a campo, na região do Caparaó, no sul do Estado do Espírito Santo. O roteiro incluiu uma visita à Gruta do Limoeiro, à Flona de Pacotuba, ao Sítio Jaqueira, ao Polo de Educação Ambiental (Peama), à Cachoeira da Fumaça e ao Patrimônio da Penha, com duração total de 24 horas, que foram fracionadas em três dias; a saída teve início no sábado pela manhã e término na segunda-feira à tarde. Na terceira etapa, houve uma aula pós-campo, ministrada no sábado, com duração de duas horas; por último, ocorreu uma aula final, também com duração de duas horas, ministrada no sábado, que contemplou a apresentação e a entrega de uma atividade avaliativa final da disciplina, a qual era a formulação de propostas de sequências didáticas, produzidas em grupos pelos alunos, com base nos espaços de educação não formais visitados na aula de campo.

A disciplina foi regida por dois professores permanentes do programa e por um professor colaborador. Objetivava examinar questões históricas, políticas, ambientais e socioculturais a partir do território vivido; além disso, visava investigar as potencialidades de práticas educativas em espaços de educação não formais na região do Caparaó (sul do Estado do Espírito Santo) no ensino de geografia; contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, visando à formação dos educandos de forma contextualizada, interdisciplinar, reflexiva e articulada com a sua realidade.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a observação, com registro de fotos e vídeos, e a aplicação de um questionário avaliativo para levantar a percepção dos alunos sobre a realização da disciplina. No caso da técnica de observação, cita-se que esta não foi aplicada como mera contemplação, mas implicou na compreensão de processos e "contextos sociais e culturais em que ocorrem as experiências humanas" com o exercício da reflexão permanente e atenção voltada aos "detalhes, acontecimentos, eventos e interações" (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 419). Para tal, os pesquisadores acompanharam o grupo formado pelos participantes da pesquisa a todo momento, participando de forma completa de todo esse processo, dando orientações, quando necessário, e coletando dados pela linguagem verbal e não-verbal, por meio das condutas e habilidades e das imagens e áudios captados nas fotografias e vídeos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

O procedimento de seleção para composição do universo da pesquisa, composto por um grupo de 15 alunos no total, foi a matrícula na disciplina, tendo como critérios de inclusão a participação voluntária na saída de campo, a visita em todos os espaços pré-definidos e o preenchimento do questionário; como critérios de exclusão, ficaram definidas a não participação na saída de campo ou a não presença em todos ou algum dos espaços, bem como a negativa de responder ao questionário. É importante ressaltar que não houve desistência ou negativa de nenhum participante em

participar da saída a campo em sua completude ou de responder ao questionário. Inclusive, todos consentiram em participar voluntariamente e assumiram o compromisso de confidencialidade por lerem, preencherem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado na parte inicial do questionário.

O questionário estruturado foi produzido por meio da ferramenta *Google Forms*, sendo disponibilizado de forma virtual e enviado ao e-mail dos participantes. O formulário foi composto por 27 questões fechadas específicas, direcionadas aos mestrandos, das quais 14 eram objetivas e 13 subjetivas, sem opção de identificação dos participantes. Isso se deve ao fato de ter sido definido que a identidade dos estudantes seria preservada; sendo assim, foram identificados como "Discentes", seguido pelos numerais de 1 a 15. Nas questões objetivas, foi empregada a escala *Likert*, com cinco possibilidades de resposta, que variavam entre Ruim, Regular, Bom, Muito bom, Ótimo, com atribuição de valores às respostas escolhidas de 1 a 5, os quais foram utilizados para o cálculo de porcentagem para a apuração dos resultados.

O questionário foi dividido em duas seções, com tempo de resposta estimado de 15 minutos; a primeira seção foi direcionada para a avaliação da disciplina em si e a segunda para a avaliação da saída a campo. Este estudo volta-se, em particular, para análise e discussão dos resultados da avaliação da disciplina, cujo questionário compreendeu nove questões, cinco objetivas e quatro subjetivas, conforme descritas e discutidas na seção seguinte. Os aspectos consultados se referem às percepções dos alunos quanto à disciplina, ao desempenho dos professores, ao desempenho de si mesmos enquanto alunos e à atividade avaliativa final; também foi inserida uma questão subjetiva referente a cada item, na qual eram apontados pontos fortes e pontos a melhorar referentes a cada um dos quesitos.

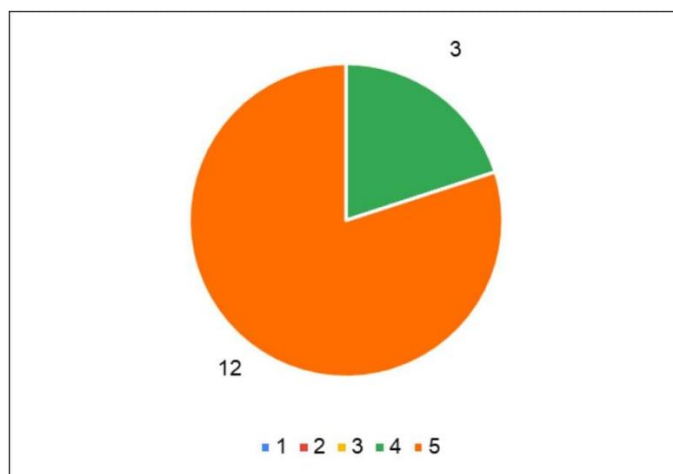
O processamento e a análise da informação deste estudo se caracterizam como descritivo, uma vez que se fez uso da distribuição de frequência por meio de gráficos para mensuração e descrição dos dados coletados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Foram construídas categorias de análise que levaram em conta atributos que estivessem diretamente relacionadas com qualidade, relevância, satisfação, estrutura, duração e objetivos da realização da disciplina e da saída a campo aos espaços de educação não formal selecionados. Essas categorias não se repetem em todas as questões e são apresentadas e descritas à medida que os resultados são analisados na seção seguinte. Esclarece-se que não foi realizado teste de hipóteses, e que as respostas ao questionário foram organizadas mediante a construção de gráficos disponibilizados pelo próprio *Google Forms*. Por se tratar de uma amostra com 15 indivíduos, foi possível analisar as respostas sem o uso de um *software* mais avançado; inicialmente, as respostas foram organizadas pelos autores, que, depois, apuraram e teceram suas discussões com base nas similaridades e diferenças nas respostas abertas e no percentual quantitativo de respostas fechadas, evidenciando o grau de satisfação e percepção apontado pelos respondentes.

4 Resultados e discussões

Os resultados dos dados coletados, referentes à primeira parte do questionário que envolveu a avaliação da disciplina, aos quais limitou-se o presente estudo, são apresentados a seguir e permitem constatar limitações, lacunas e fatores propícios no que tange à contribuição e relevância da disciplina no processo de formação dos alunos. Conhecer esses dados cumpriu um papel fundamental para uma nova oferta da disciplina, uma vez que direcionarão o ajuste de certas ações necessárias para sua consolidação no curso.

A primeira pergunta, que era de cunho geral e correspondia à “Escala de avaliação geral da disciplina”, ficou com a média 4,8, em uma escala de 1 a 5, e as respostas demonstraram que 12 alunos, ou seja, 80%, deram a nota máxima 5; apenas três, ou seja, 20% do total de respondentes, atribuíram a nota 4, conforme indicado no gráfico contido no Quadro 1, o que representa que a realização da disciplina correspondeu às expectativas e foi relevante para a formação dos cursistas.

Quadro 1 – Avaliação geral da disciplina

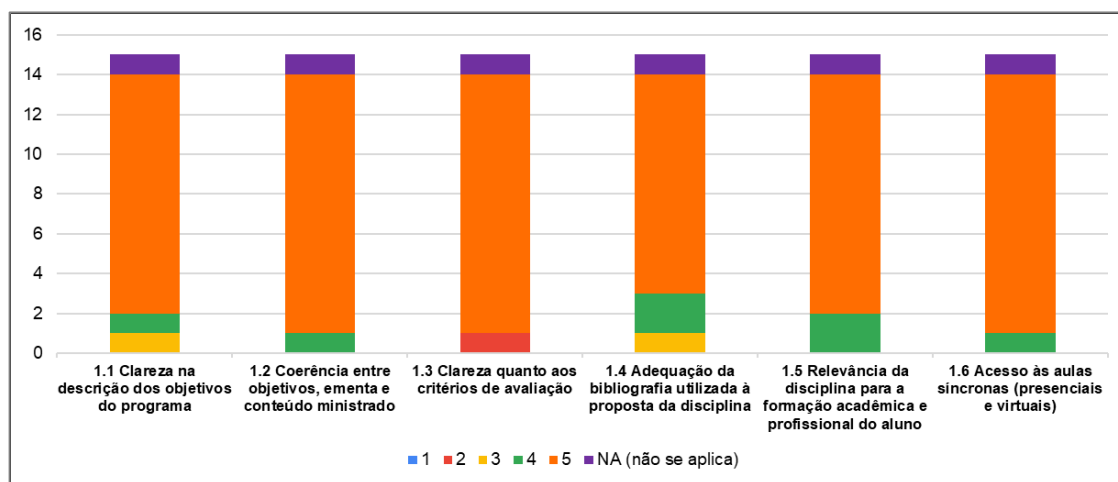


Fonte: Elaborado pelos autores.

A questão “1. Percepção sobre a realização da Disciplina” se desdobrava em outros seis aspectos a serem avaliados, conforme retratado no Quadro 2. Desse modo, foi possível apurar que um aluno atribuiu a nota mínima em todos os aspectos, fato que foi intrigante, pois pareceu um erro ou mesmo certo descaso quanto à relevância da avaliação, visto que destoou grandemente das demais respostas. Se fosse o caso de essa nota ser realmente um retrato de descontentamento, as demais questões revelariam tal justificativa, o que seria meritório de uma pesquisa mais aprofundada para se entender a causa, podendo, assim, apontar de forma mais diretiva os parâmetros para ajustes futuros.

De qualquer forma, com exceção do aspecto “Clareza quanto aos critérios de avaliação”, que foi o único item que recebeu uma nota 2, considerada baixa, e outros dois (Clareza na descrição dos objetivos do programa e Adequação da bibliografia utilizada à proposta da disciplina), que receberam a nota 3, uma nota mediana, todos os outros aspectos foram pontuados em 4 ou 5, o que denota que as percepções expressas pelos alunos quanto à “Coerência entre objetivos, ementa e conteúdo ministrado”, “Relevância da disciplina para a formação acadêmica e profissional do aluno” e “Acesso às aulas síncronas (presenciais e virtuais)” foi de alcance do desempenho favorável de como a disciplina foi elaborada, proposta e realizada em sua completude.

Quadro 2 – Percepção sobre a realização da disciplina



Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre o ponto “1. Percepção sobre a realização da disciplina”, foi solicitado que se relacionassem pontos fortes e pontos a melhorar nesse quesito. Em relação aos pontos fortes da disciplina, vale destacar que os discentes afirmaram a importância da proposta de campo, descrevendo as aulas como dinâmicas e atrativas para participação, bem como consideraram que a teoria foi alinhada à prática, assim como relatado pelo Discente 9: “Uma disciplina com potências de possibilidades e descobertas”. Também sobressai a opinião do Discente 12, assim descrita: “Após viagem ao Caparaó, e visita aos pontos propostos, minha percepção em relação ao tema ambiental foi ampliado no que tange ao trabalho com sequência didática interdisciplinar e no âmbito pessoal.”

Nesse sentido, os relatos comprovam que a saída a campo não foi somente um passeio ou visita, mas cumpriu a finalidade de possibilitar a reflexão, como defendido por Pegoraro (2003). Em relação aos pontos fracos, foi apontada por oito discentes a organização da rota de campo, que ocasionou a permanência prolongada em alguns locais em que ocorreram as visitas, enquanto, em outros, o tempo da visita foi curto.

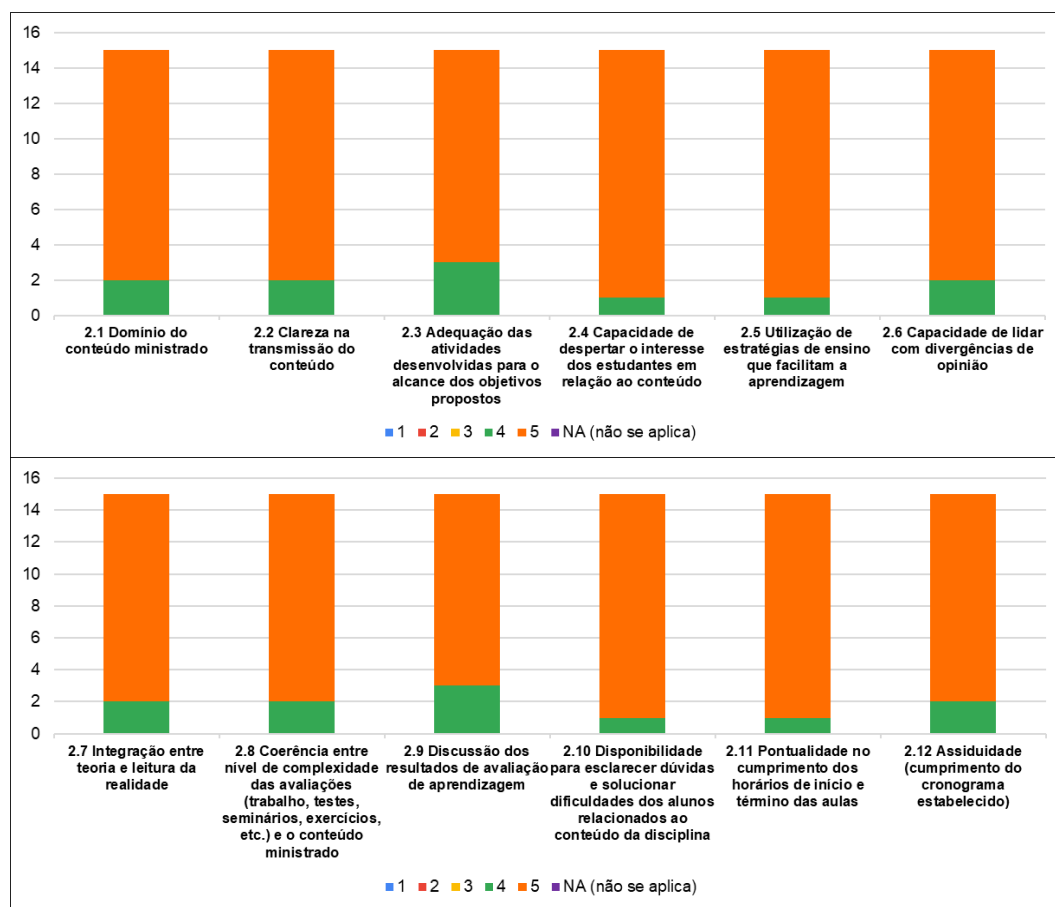
Além disso, também foi mencionado o desgaste do roteiro extenso da saída, causando certo cansaço, como pode ser comprovada no comentário do Discente 7:

Acredito que poderia melhorar apenas em relação ao planejamento das atividades em campo da disciplina, ficou um pouco apertado os horários e cansativo devido a quantidade de atividades. Entretanto, isso é extremamente compreensível, já que foi a primeira que a disciplina foi realizada, e isso não chegou a comprometer a aquisição de conhecimento nos locais de visita, foi tudo muito interessante e enriquecedor.

A Questão 2 foi distribuída em 12 aspectos pertinentes à "Percepção sobre o desempenho dos professores". O critério "2.10 Disponibilidade para esclarecer dúvidas e solucionar dificuldades dos alunos relacionados ao conteúdo da disciplina" recebeu a nota máxima 5 de todos os alunos. Os outros critérios, "Domínio do conteúdo ministrado", "Clareza na transmissão do conteúdo", "Adequação das atividades desenvolvidas para o alcance dos objetivos propostos", "Capacidade de despertar o interesse dos estudantes em relação ao conteúdo", "Utilização de estratégias de ensino que facilitam a aprendizagem", "Capacidade de lidar com divergências de opinião", "Integração entre teoria e leitura da realidade", "Coerência entre nível de complexidade das avaliações (trabalho, testes, seminários, exercícios, etc.) e o conteúdo ministrado", "Discussão dos resultados de avaliação de aprendizagem", "Pontualidade no cumprimento dos horários de início e término das aulas" e "Assiduidade (cumprimento do cronograma estabelecido)", de modo geral, receberam majoritariamente nota 5, com exceção de um a três alunos, que atribuíram nota 4.

Esses resultados evidenciam que o desempenho dos professores foi exercido de modo proficiente, muito embora os quesitos que não receberam a nota máxima careçam de atenção, o que contribui para o aprimoramento das atividades profissionais desses professores a curto e longo prazo. Dar voz aos alunos se mostrou importante para essa avaliação, pois faz esse processo ser solidário e democrático, haja vista que educadores podem colocar em prática a capacidade de aprender e de ensinar com e para os alunos, como defende Freire (1996).

Quadro 3 – Percepção sobre o desempenho dos professores



Fonte: Elaborado pelos autores.

Em seguida, foi solicitado que também se relacionassem pontos fortes e pontos a melhorar referente ao ponto “2. Percepção sobre o Desempenho dos professores”. Nesse item do questionário, de maneira geral, todos os discentes elogiaram o desempenho dos docentes, ressaltando a disponibilidade, o diálogo, o auxílio, o acompanhamento, a capacitação, o comprometimento e a didática adotada por eles durante toda a disciplina. Não foi mencionado nenhum ponto a melhorar. Destacam-se, a seguir, a declaração de dois discentes acerca desse item:

Os profissionais que ministraram a disciplina são extremamente capacitados e interagiram muito bem com todos os alunos, promovendo momentos ricos de debates e aprendizagem (Discente 4).

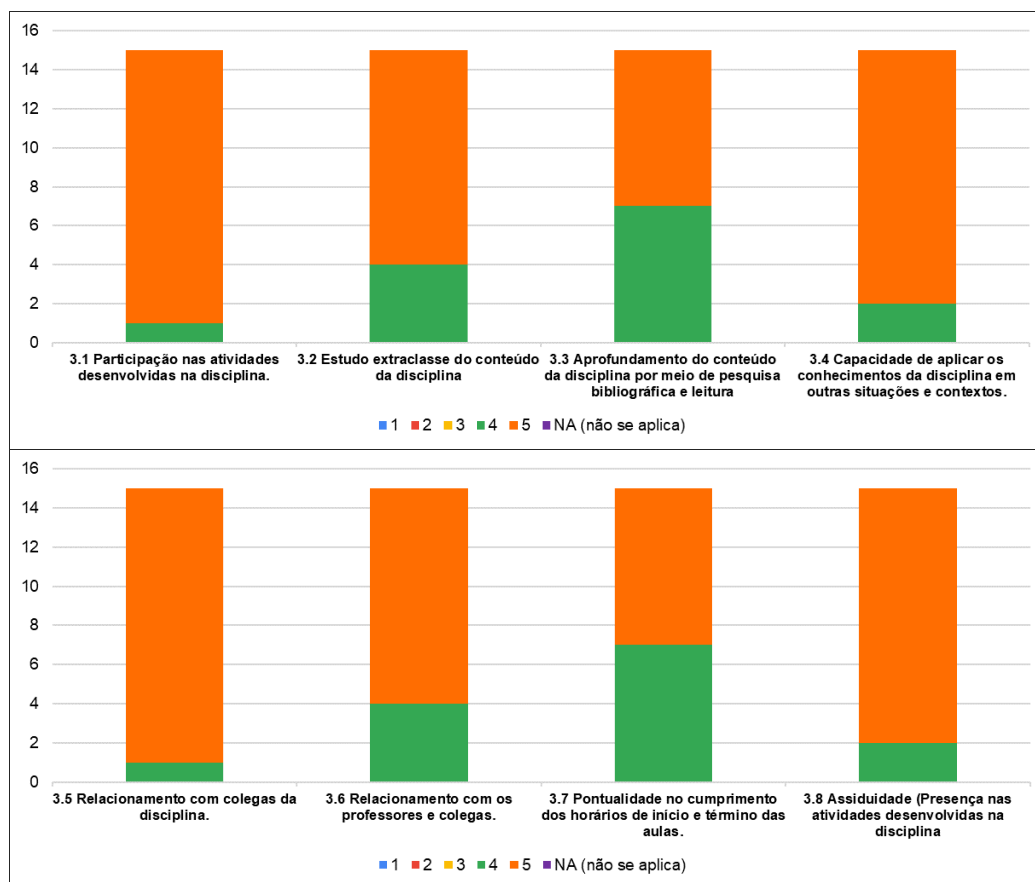
O diálogo, a disponibilidade, os esclarecimentos e a participação efetiva e intencional em buscarmos juntos a relação entre teoria e prática (Discente 13).

A questão seguinte, de número 3, dizia respeito à “Percepção sobre o desempenho dos próprios alunos e alunas da disciplina”. De acordo com o Quadro 4, ob-

serva-se que os pontos “3.5 Relacionamento com colegas da disciplina” e “3.6 Relacionamento com os professores e colegas” receberam a nota máxima 5 de todos os alunos. Os outros pontos, “3.1 Participação nas atividades desenvolvidas na disciplina”, “3.2 Estudo extraclasse do conteúdo da disciplina”, “3.4 Capacidade de aplicar os conhecimentos da disciplina em outras situações e contextos”, “3.7 Pontualidade no cumprimento dos horários de início e término das aulas” e “3.8 Assiduidade (Presença nas atividades desenvolvidas na disciplina)” receberam algumas notas 4; exceção no ponto “3.3 Aprofundamento do conteúdo da disciplina por meio de pesquisa bibliográfica e leitura”, que foi o quesito com a pontuação mais baixa.

Interessante tal resultado, uma vez que apontou uma autoavaliação sobre o nível de envolvimento, interesse e comportamento que cada aluno demonstrou durante a realização da disciplina, o que pode ser útil para os professores buscarem estratégias que possam impelir de forma mais efetiva o desempenho dos alunos e, assim, atinjam níveis mais satisfatórios nesses quesitos que se revelaram mais frágeis. Tais ações se apresentam relevantes, uma vez que impactam sobremaneira o processo de formação humanística dos alunos, que é o objetivo da disciplina.

Quadro 4 - Percepção sobre o desempenho dos próprios alunos e alunas da disciplina



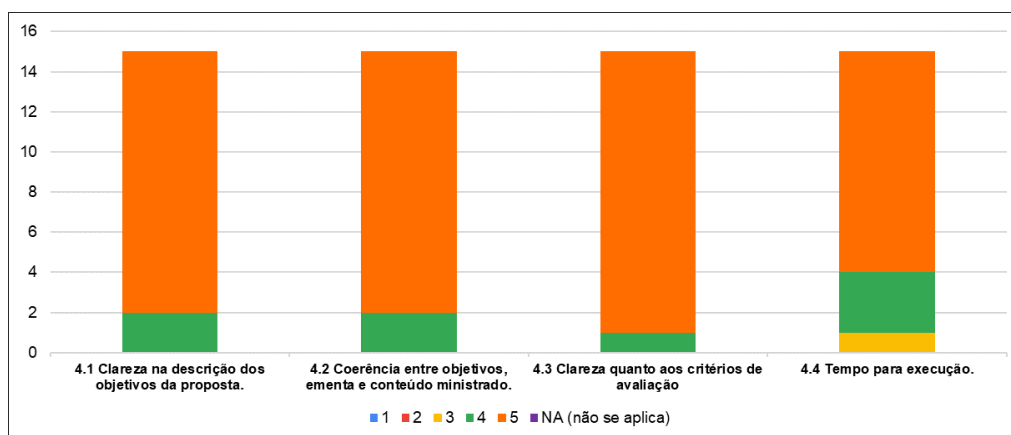
Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda sobre o ponto "3. Percepção sobre o seu desempenho (aluno/a da disciplina)", assim como nas outras questões, os alunos tiveram que relacionar pontos fortes e pontos a melhorar nesse quesito. Nesse ponto do questionário, que abordou a percepção do discente em relação ao seu próprio desempenho na disciplina, a participação e o esforço em cumprir as atividades da disciplina foram citados oito vezes nas respostas dos estudantes. Dá-se destaque para a percepção do discente 14, que descreveu como ponto forte "A experiência da visita técnica para aplicar em outras situações", sugerindo a possibilidade da interdisciplinaridade que a saída a campo e a disciplina puderam proporcionar.

Além disso, os alunos ressaltaram a boa relação da turma e o interesse pelo assunto proposto pela disciplina. Como pontos fracos, o cansaço físico causado pela saída a campo foi mencionado duas vezes, o que interferiu no desempenho de alguns discentes. Também seis alunos pontuaram a falta de conhecimento sobre os temas relacionados com a disciplina, o que exigiu deles um aprofundamento nos estudos e nas leituras. Ainda acerca da questão 3, cabe salientar que o objetivo é levar os alunos a uma atitude de se indagarem "constantemente em torno da própria prática" (Freire, 1989, p. 26); isso os envolve sobremaneira no processo, desafiando-os para o novo e, assim, construindo habilidades que os ajudem a compreender o mundo criticamente, com perspectivas para sua transformação.

A última questão, de número 4, que se desdobrou em quatro questionamentos ("Clareza na descrição dos objetivos da proposta", "Coerência entre objetivos, ementa e conteúdo ministrado", "Clareza quanto aos critérios de avaliação" e "Tempo para execução"), solicitava a atribuição de notas quanto à "Percepção sobre a realização da atividade avaliativa final". Conforme demonstrado no Quadro 5, observa-se que todos os quesitos tiveram uma avaliação notável em termos de média, com restrição somente para o ponto "4.4 Tempo para execução", que teve a atribuição da nota 3 por um respondente. Esse fato, embora isolado, é pertinente para os professores que levarão em consideração para ajustes na elaboração de disciplinas futuras.

Quadro 5 – Percepção sobre a realização da atividade avaliativa final



Fonte: Elaborado pelos autores.

Finalmente, os 15 participantes da disciplina relacionaram pontos fortes e pontos a melhorar acerca do ponto "4. Percepção sobre a realização da atividade avaliativa final". Segundo as respostas, 13 discentes indicaram que a possibilidade de retratar a vivência no trabalho de campo e transformá-la em uma prática pedagógica, sendo uma atividade dinâmica e coletiva entre a turma, facilitou a elaboração da atividade avaliativa final, ficando registrado que a proposta foi pertinente com a realização da visita. Isso pode ser conferido pelas respostas dos Discentes 7 e 12 registradas:

Acredito que o maior ponto forte da atividade avaliativa final é o fato de que, por meio da construção dessa sequência didática, podemos entregar as escolas uma ferramenta acessível, através dos conhecimentos que foram adquiridos na disciplina (Discente 7).

Ao produzir a atividade final tive uma reflexão da minha própria prática quanto a questão ambiental, bem como aguçou para transformar minha prática pedagógica (Discente 12).

Duas respostas indicaram pontos a melhorar: a primeira pontou que fossem propostos outros exemplos, e a segunda que fosse proposta outra atividade final. Como não houve menção do motivo para tais respostas, não se pode presumir a justificativa desses argumentos, o que seria válido para adequações em ofertas futuras dessa disciplina. De qualquer forma, o registro foi feito e será considerado pelos professores ministrantes, para que o aproveitamento seja mais adequado e efetivo.

Com base nesses resultados, prescreve-se que a realização da disciplina atingiu os objetivos propostos, sendo aceita favoravelmente pelos alunos. A sua elaboração e execução apresentaram-se como uma experiência que propiciou a apreensão dos conhecimentos a partir do território vivido, os quais são objetos de discussão e reflexão que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, visando a uma formação humanística, levantando problematizações contextualizadas, aspectos caros a uma educação não tradicional e bancária, mas libertadora (Freire, 1996).

Esclarece-se, ainda, que, em alguns momentos, a turma demonstrou uma euforia um tanto exagerada, o que dificultou e atrapalhou a assimilação total da experiência proporcionada pelos locais e dos momentos vividos, como foi auferido pelo Discente 5, quando descreveu que “A galera é animada demais, isso é um ponto muito importante. Entretanto, dentro da trilha, senti falta do silêncio para ouvir o que a mata ‘tem para nos dizer’”. Tal colocação demonstra que é necessária uma postura mais respeitosa dos membros do grupo para que todos possam tirar real proveito de todos os aprendizados e sensações que a saída a campo proporciona, sem prejudicar a intenção e a conexão de cada um com os espaços visitados.

Esse questionário evidenciou, também, as percepções, apreensões e impressões por parte dos alunos que puderam aferir, mesmo que objetivamente, pontos fortes, os quais significaram um fértil retorno para os professores no que tange à sua concretização. Também apontaram pontos fracos, os quais revelaram as dificuldades que porventura surgiram e sentiram, as quais serão passíveis de uma consideração sensata para futuros ajustes.

Os resultados puderam aferir, ainda, a importância da disciplina nos seus aspectos relativos à educação socioambiental no sentido de ter habilitado os mestrandos como multiplicadores de conhecimentos e práticas prestigiadoras do desenvolvimento sustentável para a humanidade. Desse modo, convenceram-se de que é urgente promover ações de conscientização, discutindo os problemas ambientais nas escolas. Isso se deve ao fato de os alunos atuarem como professores, fortalecendo, assim, a mudança de hábitos dos seus alunos e ajudando-os a assumirem uma postura responsiva diante da natureza e do ambiente que o cerca.

Por fim, constatou-se que a média aferida pelos respondentes foi de nível superior dentro dos parâmetros da escala criada, evidência, inclusive, fortalecida pelo ponto de vista do Discente 4, que relatou: “Apesar de não ser graduado em geografia, o curso proporcionou conhecimentos que alargaram minha visão e certamente contribuíram para meu aperfeiçoamento profissional”. Assim, chancela-se a justificativa e a importância da oferta e realização da disciplina, cuja proposta foi ponderada para o aprimoramento de práticas pedagógicas que pudessem ser pensadas a partir de experiências vividas em espaços não formais de educação para alunos da pós-graduação, em especial, que favorecesse o ensino multidisciplinar vinculado à EA.

5 Considerações finais

O presente artigo trouxe os resultados da avaliação de uma disciplina ofertada para alunos de mestrado de ensino em humanidades. Esse estudo se mostrou importante, pois a realização da disciplina chegou a causar certa desconfiança, com atribuições comedidas quanto ao desempenho e contribuição para a apreensão do conhecimento. Pondera-se que, mesmo com o êxito que foi sentido e revelado nos resultados, há pontos de alerta, o que cria possibilidades de ajustes e adequações, com avaliações constantes que possam refletir a sua continuidade e relevância para o curso.

Pensar em estratégias diferenciadas que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de diversas áreas e níveis de ensino sempre se apresentou como um aspecto fundamental para educadores preocupados com uma educação libertadora. Ao se estender essa possibilidade para um curso *stricto sensu* da área de ensino, no caso do presente estudo, de um curso de mestrado, acredita-se que seja uma experiência única para profissionais da educação, em sua maioria, docentes, poderem pensar e articular práticas pedagógicas em espaços não formais de educação, a partir da realidade e do território vivido, para que seja oportunizado e replicado também aos seus educandos e pelos demais profissionais da área.

O potencial da proposta da disciplina ofertada está relacionado com a contribuição para a educação e para a área de humanidades no sentido de promover diálogos estimulados mediante práticas pedagógicas que possam servir de referência para pesquisas futuras, baseadas em aspectos históricos, geográficos, ambientais, culturais e sociais do Estado do Espírito Santo. Nesse sentido, traça um viés interdisciplinar no sentido de fortalecer o diálogo com a educação ambiental e as ciências sociais, visto conter em seu bojo temas pertinentes intrínsecos a essas áreas. Nesse sentido, no que tange aos aspectos relativos à educação socioambiental, é assertivo afirmar que a realização dessa disciplina foi importante, pois se apresentou como uma oportunidade aos mestrandos de serem multiplicadores de conhecimentos e de práticas que promovam ações de conscientização e discussão dos problemas ambientais nas escolas; isso resulta, conseqüentemente, na mudança de hábitos dos seus alunos, ajudando-os a assumirem uma postura responsiva diante do ambiente que os cerca e da natureza.

Conforme declarado, o estudo em tela apresentou uma parcela da avaliação, que foi direcionada para aspectos de sua realização, sendo que a outra parte, destinada a avaliar exclusivamente a saída a campo como componente da disciplina, ainda será objeto de análise de estudo futuro. De qualquer forma, considera-se que foi significativa para todos os envolvidos, subsidiando essa temática para a área e a formação no ensino em humanidades.

Referências

- AGUIAR E SILVA, V. M. de. **As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2010.
- ESCOLA DE HUMANIDADES. As humanidades: o que são as humanidades. Florianópolis: Escola de Humanidades. Disponível em: <https://escoladehumanidades.com.br/humanidades/>. Acesso em: 31 out. 2022.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Margens**, Abaetetuba, PA, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767/2898>. Acesso em: 02 maio 2023.
- MATOS, J. S. Memória e história do ensino das humanidades: do nascimento do conceito de disciplinas escolares à atual ciências humanas. **Momento - Diálogos Em Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 2, p. 111-127, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5862/4373>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- PEGORARO, J. L. **Atividades educativas ao ar livre**: um quadro a partir de escolas públicas da região de Campinas e dos usos de área úmida urbana com avifauna conspícua (Minipantanal de Paulínia - SP). 2003. Tese (Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2003.
- RICH, J. M. **Bases humanísticas da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- ROSA, J. **Agenda 21**. Brasil: Educa+Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/biologia/agenda-21>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. M. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, G. R. **O ensino de geografia na educação básica:** os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24092010-152321/publico/2010_GilcileideRodriguesdaSilva.pdf. Acesso em: 05 nov. 2022.

SILVA, M. R. D. da; ZUCOLOTTI, M. P. da R.; ZANELLA, D. C. As humanidades e a escola de Ensino Médio como espaço democrático. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 45, n. 1, p. 1-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38252>. Acesso em: 28 ago. 2023.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

Contribuição dos(as) autores(as)

Sabrine Lino Pinto - Participação ativa na coleta de dados, na definição teórico-metodológica da pesquisa, na análise e interpretação dos dados e revisão final do texto.

Eduardo Fausto Kuster Cid - Participação ativa na coleta de dados, na análise e interpretação dos dados e revisão final do texto.

Aramis Cortes de Araujo Junior - Participação ativa na coleta de dados, na definição teórica da pesquisa e revisão final do texto.

Revisão gramatical por:

Fabiana Marins Coimbra de Almeida

E-mail: fmcalmeida17@gmail.com