

VII

PERCEPÇÃO AMBIENTAL: UMA POSSIBILIDADE PARA A PRÁXIS DOCENTE*

Magali de Fátima Monteiro
Jorge Sobral da Silva Maia

Introdução

Este estudo¹, parte integrante de uma dissertação de mestrado em andamento, tem por base a pesquisa de caráter bibliográfico que surge a partir do questionamento: Qual a contribuição da percepção ambiental de grupos de estudantes para a práxis docente?

No Brasil as pesquisas sobre a percepção ambiental começaram a ser desenvolvidas a partir da década de 70, em diversas áreas acadêmicas: educação, psicologia, engenharia, administração e outras; constituindo-se de inúmeras definições para este termo (MARIN, 2008). Segundo Hochberg (1973, p. 11), “a percepção é um dos mais antigos temas de especulação e pesquisa no estudo do homem [...]. Estudamos a percepção numa tentativa de explicar nossas observações do mundo que nos rodeia”.

Desse modo é fundamental compreender a partir dos conceitos históricos de estudos sobre a percepção bem como do conhecimento sensível para o entendimento das relações sociais dos estudantes com a natureza e com seus pares para que ela possa vir a contribuir para uma prática social com vistas à transformação e emancipação enquanto um ser singular e coletivo atuante no mundo.

*DOI – 10.29388/978-65-86678-78-9-0-f.135-152

¹ Este capítulo é resultado de uma adaptação de comunicação/publicação no I Seminário de Pesquisa do PPEd/UENP - Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Estadual do Norte Pioneiro - PR realizado no ano de 2019 pelo Colegiado do Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), Campus de Jacarezinho CCHE – CJ.

Nesse sentido, diante da grave crise ambiental, fruto do modo de se produzir a vida em sociedade e da urgência de reflexões acerca das questões socioambientais, são necessárias mudanças para além das atitudes e de crenças e, ainda, potencializar a crítica socioambiental do ponto de vista teórico e prático – práxis educação formal. Sendo assim, compreendemos que a percepção ambiental surge como uma possibilidade à práxis na ação docente. Agudo e Tozoni-Reis (2014, p.13) consideram “a escola pública como o principal espaço social para levar aos sujeitos à discussão da relação entre a sociedade e o ambiente”. Então, é possível afirmar que a escola que se almeja seja lócus² de discussão fecunda. Nessa perspectiva, Martins (2013, p. 132) defende que:

É no âmbito da socialização dos produtos do trabalho imaterial, isto é, do trabalho de decodificação abstrata da realidade concreta, que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e, ao fazê-lo, corroborar o enriquecimento do universo de significações instituintes da consciência dos indivíduos.

Dessa forma entende-se que a práxis docente pode intervir e fornecer os elementos necessários para que os estudantes tenham oportunidades equânimes na compreensão e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e que a partir deles, possam ampliar o leque de percepção, na formação de signos com vistas ao embate com a crise ambiental a fim de provocar mudanças significativas no modo de pensar e se relacionar com os outros, com a natureza e consigo mesmo, humanizando-se.

Para este estudo o que se propõe é o aporte teórico metodológico da pedagogia histórico-crítica na compreensão do “homem social”³ bem como a necessidade da escola valorizar os conhecimentos filosóficos, científicos e ar-

² Termo utilizado por Martins (2013) para ressaltar a importância da escola como um espaço para ocorrer a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade oportunizando os estudantes à emancipação.

³ Termo utilizado para designar que o homem é um indivíduo social, nas palavras de Saviani (2011, p.7) “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem”; sua consciência vai sendo construída socialmente na medida que se relaciona com seus pares e com a natureza modificando-os e desta relação implica sua própria transformação, humanizando-o.

tísticos avalizados como clássicos (SAVIANI, 2011) na defesa da educação escolar como espaço principal para promover o desenvolvimento dos estudantes em sua totalidade enquanto gênero humano.

É oportuno ressaltar nas palavras de Saviani que

[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2011, p. 14. Parênteses do autor).

A escola constitui num espaço propício à diversidade cultural na qual a práxis docente, ancorada na perspectiva da teoria e prática, precisa atuar para reconduzir os estudantes ao saber sistematizado. Ainda, nessa compreensão Martins afirma que ao considerar como objeto de ensino escolar o conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade, a pedagogia histórico-crítica defende “a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta” (MARTINS, 2013, p. 135).

Assim, o objetivo desse estudo é evidenciar a percepção ambiental como um caminho para o ato educativo na perspectiva da práxis. À vista disso, justifica-se a relevância desta análise como sugestão para o debate pelo fato das práticas educativas serem fragmentadas e que “permanecem desconectadas do conjunto de saberes da educação ambiental crítica, [...] demonstrando que desconsideram a produção teórico-metodológica que vem sendo discutida nas pesquisas que constituem o campo da educação ambiental” (TOZONI-REIS; TEIXEIRA; MAIA, 2011).

A práxis: breve aproximação

Para se compreender a práxis é necessário clareza em relação à vida das pessoas, entendendo-a como resultado de um sistema hierárquico de atividades que se sucedem cotidianamente. A afirmação coloca a necessidade da compreensão do conceito de atividade que neste estudo significa:

Uma unidade não aditiva de vida material corpórea, do sujeito material. No sentido estrito, isto é, no plano psicológico é uma unidade de vida mediatizada pela reflexão mental, por uma imagem cuja função real é re-orientar o sujeito no mundo objetivo. (JAROSZEWSKI, 1995, p.5)

Vê-se que a complexidade e diversidade da atividade está intimamente relacionada à vida em sociedade e nas relações estabelecidas neste convívio e, nesse sentido, são as condições de vida e da posição social ocupada pelos sujeitos que determinam a atividade humana.

É na sociedade, portanto, que os seres humanos encontram, além das condições externas que eles necessitam apropriar, os motivos e instrumentos da sua atividade, os meios e os modos para sua realização.

Esta perspectiva nos permite refletir sobre ideia de práxis como um processo teórico e prático que pelo qual é possível superar as abstrações da crítica filosófica, sem, no entanto, abrir mão de seu profundo papel para a compreensão do mundo em prol da busca de um projeto ativo de ação com vista às transformações sociais e econômicas que regem o modelo de mundo, e, por conseguinte regem os sistemas humanos na atualidade.

Esta forma de entender a práxis fundamenta-se na dialética como método e, portanto, ontológica que permite orientar o processo de conhecimento do real bem como da dimensão epistemológica. Aqui se tem o princípio axiológico ou teoria da ação, como a ideia de ser humano que vê e identifica a realidade numa totalidade tendo em vista suas contradições ao se praticar o ser e o pensar.

A percepção ambiental compreendida a partir da sensação, da percepção e a formação do conhecimento

Ao nascermos a nossa primeira leitura é a do ambiente que antecede o processo de alfabetização. Essa leitura impregnada de percepções adquire significados e compreensão à medida que nos relacionamos uns com os outros e com o ambiente em que estamos inseridos. Desse modo, o estudo da sensação e percepção não é algo novo, reportando-se mais além na história, segundo Chauí (2000) para a tradição filosófica, com base nas concepções empiristas e intelectualistas, até o século passado a percepção é uma síntese de sensações, porém as ideias dessas duas correntes se contrapõem.

Enquanto na concepção empirista,

a sensação e a percepção dependem das coisas exteriores, isto é, são causadas por estímulos externos que agem sobre nossos sentidos e sobre o nosso sistema nervoso, recebendo uma resposta que parte de nosso cérebro, volta a percorrer nosso sistema nervoso e chega aos nossos sentidos sob a forma de uma sensação (uma cor, um sabor, um odor), ou de uma associação de sensações numa percepção (vejo um objeto vermelho, sinto o sabor de uma carne, sinto o cheiro da rosa, etc.) (CHAUÍ, 2000, p. 151. Parênteses da autora).

Para eles a sensação é precisa, é única; cabe a percepção associar as sensações e organizá-las numa síntese passiva, pois depende do objeto externo, sendo ele o condicionante para o conhecimento sensível; por isso tanto a sensação quanto a percepção são efeitos passivos de uma atividade do corpo exterior sobre o nosso corpo. Assim, o conhecimento é adquirido pela soma e associação das sensações na percepção e essa junção depende também da frequência, da repetição e sucessão de estímulos externos e de hábitos. O que forma o conhecimento sensível é a coisa externa e as ideias são oriundas das percepções (CHAUÍ, 2000).

Desse modo para os empiristas representados principalmente por René Descartes (1596 - 1650), Spinoza (1632-1677) e Leibniz (1646-1716) a ori-

gem do conhecimento está na própria experiência sensível; portanto, não há ideia inata.

Para os intelectualistas,

[...] a sensação e a percepção dependem do sujeito do conhecimento e a coisa exterior é apenas a ocasião para que tenhamos a sensação ou a percepção. Nesse caso, o sujeito é ativo e a coisa externa é passiva, ou seja, sentir e perceber são fenômenos que dependem da capacidade do sujeito para decompor um objeto em suas qualidades simples (a sensação) e de recompor o objeto como um todo, dando-lhe organização e interpretação (a percepção) (CHAUÍ, 2000, p. 152. Parênteses da autora).

Dessa forma, os intelectualistas representados principalmente, por Francis Bacon (1561- 1626), John Locke (1632-1704) e David Hume (1711-1776) entendem que não haveria percepção propriamente dita e sim sensações dispersas ou elementares que são codificadas a partir da inteligência do sujeito no qual denominou-se percepção. Sensação e percepção são confusas e quando o intelecto elabora uma “ideia pura”⁴, elas devem ser deixadas de lado. Para eles, a percepção não é fonte confiável para o conhecimento, pois depende das condições particular de quem percebe, podendo causar erros ou ilusões. Assim, a origem do conhecimento ocorre na própria mente, na própria razão.

Entretanto, apesar dessas duas concepções interpretarem a sensação e a percepção de modo distinto, há um aspecto comum para ambas, ou seja, “a sensação era uma relação de causa e efeito entre pontos das coisas e pontos de nosso corpo” (CHAUÍ, 2000, p. 153) e como consequência, a percepção era a união, a composição das partes num todo coerente - síntese do objeto percebido.

Nesse século XXI esses conceitos foram superados pela filosofia e a partir da fenomenologia de Husserl e a Teoria da Gestalt ou Psicologia da forma surgiram novas significações e compreensões, contrapondo-se aos empiris-

⁴ Termo utilizado pela Chauí (2000, p.152), segundo a concepção racionalista intelectualista são consideradas inatas; ideias nas quais os indivíduos já nascem, são claras e distintas.

tas e aos racionalistas intelectualistas. Assim, na contemporaneidade, para as duas concepções:

não há diferença entre sensação e percepção porque nunca temos sensações parciais, pontuais ou elementares, isto é, sensações separadas de cada qualidade, que depois o espírito juntaria e organizaria como percepção de um único objeto. Sentimos e percebemos formas, isto é, totalidades estruturadas dotadas de sentido ou de significação (CHAUÍ, 2000, p. 153).

Entende-se que a percepção é uma relação entre sujeito e mundo exterior, é a “forma de comunicação que estabelecemos com os outros e com as coisas” (CHAUÍ, 2000, p.154), relação que dá significado ao percebido qualificando-o de acordo com nossas vivências atribuindo-o um novo sentido.

Para a fenomenologia “a percepção é considerada originária e parte principal do conhecimento humano”, ela “se realiza por perfis ou perspectivas” (CHAUÍ, 2000, p.156) que se distingue do pensamento abstrato, onde se elabora as ideias, no qual o intelecto compreende de uma só vez um objeto.

Na fenomenologia um filósofo e psicólogo que contribuiu, significativamente, para as ciências humanas e sociais é Merleau-Ponty (1945-1994) um seguidor de Husserl, que a partir de seus estudos, ao trocar as essências transcendentais, no qual o mundo é constituído a partir da consciência, pelas essências existenciais, com o intuito de compreender o homem considerando sua relação e interação com as coisas, ou seja, compreender o homem em seu mundo em que todas as visões são autênticas, quando consideradas em suas totalidades, influenciou sobremaneira no pensamento filosófico, social e científico (CREMASCO, 2009). Ainda, segundo a autora este entendimento fenomenológico é “que está na base das ideias pós-modernas que questionam as certezas e hegemonias teóricas e metodológicas. Justamente o que contrasta com a objetividade e a autoridade do pensamento positivista da modernidade” (CREMASCO, 2009, p.53).

Neste sentido a racionalidade trazida às ciências considera tanto o sujeito como o objeto, ou seja, considera seu papel no mundo e a relação entre ambos, no qual:

O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. E a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura. Ele é o tecido intencional que o esforço de conhecimento procurará decompor (MERLEAU PONTY, 1999, p. 84).

Este elo capaz de ampliar a compreensão e o entendimento da essência dos fenômenos é único em cada indivíduo singular e para Chauí (2000, p.154) “a percepção é uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo, a partir da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo”. A percepção envolve nossa personalidade, nossa história de vida, nossa vida social, no qual “os significados e os valores das coisas percebidas decorrem de nossa sociedade e do modo como nela as coisas e as pessoas recebem sentido, valor ou função” (CHAUÍ, 2000, p. 155).

Neste sentido a práxis docente pode atuar entre a evidência e a prática social dos estudantes a fim de que sejam confrontadas para novas significações que, com a utilização de metodologias mediadas pelo professor com vista a, contribuir para que se possa superar a crise ambiental, oportunizá-los a serem autores de suas vidas, construindo suas histórias com responsabilidade e discernimento para condutas apropriadas visando à emancipação e transformação.

Martins ainda reitera ao afirmar que “as sensações desempenham um papel de primeira grandeza na formação da imagem subjetiva da realidade, representando, por assim dizer, a “porta de entrada” do mundo na consciência” (MARTINS, 2011, p. 96).

Desta forma, as percepções ambientais coletadas podem subsidiar a práxis docente, na medida em que podem ser utilizadas para compreender a forma como os estudantes se relacionam e agem sobre, no ambiente e para o ambiente, ações estas influenciadas pelo mundo do trabalho, do lúdico, do

imaginário, das crenças e valores de cada um, pois as percepções que fazemos do ambiente se diferem de indivíduo para indivíduo induzidas por fatores históricos, sociais, econômicos e culturais.

Segundo Melazo (2005) o estudo da percepção abrange vários campos de conhecimento, com diferentes enfoques. É por meio das sensações que ocorrem as impressões dos objetos, atribuindo qualidades e por consequência, as significações e valores. O autor afirma que

Os estímulos sensoriais, os sentimentos relacionados ao espaço e a paisagem originam-se de experiências comuns voltadas para o exterior. A percepção do ambiente, as imagens, seus significados, as impressões absorvidas e os laços afetivos são unos em cada ser humano. Porém, o cognitivismo, a personalidade, o ambiente social e físico tem uma determinada influência direta no processo de percepção do ambiente. [...] Essa variedade de significados e valores atribuídos aos lugares e ambientes acabam tornando a tarefa de identificação das percepções extremamente difíceis, porque cada pessoa atribui lugares, valores distintos, sejam eles ecológicos, econômicos ou estéticos (MELAZO, 2005, p.47).

O mesmo autor ressalta ainda que a percepção individual é associada através dos cinco órgãos dos sentidos ligados às atividades cerebrais, “[...] ou seja, há uma contribuição da inteligência no processo perceptivo, que é motivada pelos valores éticos, morais, culturais, julgamento, experiências e expectativas daqueles que o percebem” (MELAZO, 2005, p 48).

Assim, “o mundo é percebido qualitativamente, efetivamente e valorativamente” (CHAUÍ, 2000, p. 155). Desse modo cada indivíduo singular vai formando a concepção de mundo que, segundo Duarte,

[...] pode ser entendida como a visão que cada pessoa tem da natureza, da sociedade, da vida humana, das relações entre os seres humanos e de si mesma como um indivíduo. A concepção de mundo é algo que se desenvolve em íntima relação com a vida de cada pessoa, numa unidade dialética entre subjetividade e objetividade, individualidade e coletividade, singularidade e universalidade, pensamento e ação, cognição e afeto etc. (DUARTE, 2018, p.66).

É neste sentido que a educação desempenha um papel relevante para promover discussões acerca da questão ambiental, pois

[...] a percepção nos oferece um acesso ao mundo dos objetos práticos e instrumentais, isto é, nos orienta para a ação cotidiana e para as ações técnicas mais simples; a percepção é uma forma de conhecimento e de ação fundamental para as artes, que são capazes de criar um “outro” mundo pela simples alteração que provoca em nossa percepção cotidiana e costumeira (CHAÚÍ, 2000, p. 155).

Desta forma, o estudo da percepção ambiental torna-se relevante a fim de compreender a inter-relação de um grupo específico de estudantes com o ambiente, bem como suas satisfações, insatisfações, valores e condutas, a fim de perceber o modo como cada um reage e responde diante das ações ao seu redor, promovendo a sensibilização, a consciência e o desenvolvimento da compreensão ao seu entorno.

Práticas educativas na contemporaneidade e a práxis docente a partir da percepção ambiental

As questões socioambientais se manifestam como um dos temas contemporâneos da atualidade fruto da urgência de compreendermos o modo que nos relacionamos com a natureza, onde a exploração, a degradação ambiental, a falta de reflexão e comportamentos predatórios estão presentes em nossas ações e atitudes diárias. Dessa maneira, a preocupação diante da crise ambiental tem se manifestado, prioritariamente, na educação formal há aproximadamente, trinta anos; porém, apesar de existir práticas educativas no âmbito educacional, há carência de discussões mais profundas, uma vez que as questões socioambientais são abordadas de forma pontual: seja ao relembrar um marco ou data específica, seja por meio de práticas fragmentadas desprovidas de embasamento teórico-metodológico ou ainda, práticas dotadas de “cientificismo” contido nos livros didáticos sem considerar a prática social

do estudante. Diante desse argumento Maia e Teixeira (2015, p. 294) esclarecem que

Embora reconheçamos a trajetória da EA no Brasil como representativa de uma área do conhecimento que se consolidou, entendemos que o processo de inserção da EA na educação escolar ainda carece de discussões críticas para superar práticas educativas e pedagógicas pautadas na apropriação distorcida, simplificadora e reducionista dos, muitas vezes, agentes causadores dos problemas ambientais que observamos hoje.

Confutando-se a esse tipo de prática o que defendemos é tomar como ponto de partida o conhecimento e compreensão da realidade concreta de estudantes para “elaborar as categorias teóricas e metodológicas que permitirão uma ação planejada e ajustada” (LOUREIRO, 2019, p. 48). Somente nesta perspectiva por aceite e envolvimento dos estudantes em incorporarem-se como força material à possibilidade de enfrentamento da crise socioambiental, que necessariamente precisa estar aliada à intencionalidade docente com ações planejadas e efetivas numa perspectiva de que

A Educação Ambiental só apresentará resultados coerentes se incorporar em seu fazer cotidiano a completa contextualização da complexidade ambiental. Para isso, é imperativo o envolvimento das dimensões social, econômica, política, ideológica, cultural e ecológica do problema ambiental, em suas conexões territoriais e geopolíticas [...] provocando não apenas as mudanças culturais que possam conduzir à ética ambiental, mas também as mudanças sociais necessárias para a construção de uma sociedade ecologicamente prudente e socialmente justa; incentivando não apenas a ação individual na esfera privada, mas também a ação coletiva na esfera pública (LAYRARGUES, 2003, p. 18).

Para Freire (1988, p.67) a intencionalidade do professor é fundamental, pois a práxis docente “implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Práxis esta defendida na relação que se estabelece com o outro respeitando a liberdade e a livre escolha do sujeito em suas ações

numa interação dialógica e conflitiva que se estabelece com o outro, com a sociedade e com o mundo com vistas à transformação e emancipação.

Para Loureiro (2006, p.148) constitui-se num aspecto essencial

É, portanto, um conceito central para a educação e, particularmente, para a educação ambiental, uma vez que conhecer, agir e se perceber no ambiente deixa de ser um ato teórico-cognitivo e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas e que vai se tornando complexo e concreto na práxis.

Neste sentido ao considerar a percepção ambiental dos estudantes como ponto de partida da práxis docente Martins explica que

cabe ao processo funcional pensamento a elaboração da imagem do objeto em suas relações internas e abstratas e, reconhecendo que a formação da referida imagem tem suas origens nas sensações e percepções, para que a educação escolar opere a favor de seu desenvolvimento há que organizar-se na esteira das demandas requeridas à superação das condições nas quais as relações entre objetos revelam-se de modo aparente, casual e superficial. Apenas assim, suplantando a apreensão do real da aparência à essência – não dada à captação sensível, o pensamento poderá apreender as regularidades gerais e as múltiplas relações instituintes da realidade concreta (MARTINS, 2018, p.85).

Considera-se relevante o papel desempenhado pela educação formal a fim de aperfeiçoar os conceitos que se apresentam “de modo aparente, casual e superficial” para que os estudantes possam compreender em suas essências, oportunizando-os para a transformação num movimento progressivo de reelaboração e novas significações, pois é por mediação do objeto percebido que a educação formal pode atuar no desenvolvimento do pensamento cognitivo dos estudantes e para que isso aconteça a contento, há que se priorizar o aprimoramento dos docentes tanto na formação inicial quanto continuada, na compreensão das questões socioambientais, fruto do modo como a vida é produzida em sociedade, a fim de auxiliá-los na práxis, pois

Os professores são agentes fundamentais na construção da sociedade e também importantes formadores de condições precisas para transformá-la rumo à justiça social, a emancipação política e humana. Entretanto, para que possam se comprometer com essa transformação necessitam estar instrumentalizados com as mais elevadas ferramentas culturais que lhes permitam aprofundar a compreensão do modo de produzir a vida em sociedade, reconhecer a história de seu surgimento e os mecanismos e processos que a mantém em funcionamento (MAIA, 2018, p.15).

Os professores necessitam de um aporte teórico-metodológico para que subsidie o ato educativo e estas ferramentas as quais Maia se refere consistem na apropriação dos “conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e culturais produzidos pela humanidade em sua constituição ao longo do tempo” (MAIA, 2018, p.15).

Assim, Konder afirma ainda, que a educação dialógica, apoiada no conceito de práxis, se define como “a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrenta também o desafio de promover sua própria transformação” (KONDER, 1992, p.117).

Em decorrência dos fenômenos naturais e ações humanas o ambiente sofre um processo contínuo de transformação e percebê-lo torna-se relevante para subsidiar a práxis docente, sua prática social e a dos estudantes.

Conclusões

O estudo da sensação e percepção torna-se relevante, pois está presente desde o nascimento que antecede o processo de alfabetização. Assim, na tentativa de compreender o modo que cada indivíduo sente e percebe o mundo vários filósofos empiristas, intelectualistas, fenomenológicos contribuíram, significativamente, com seus estudos para explicar a formação do conhecimento sensível que aliados aos interesses de várias outras áreas do conhecimento contribuíram para compreender e encontrar respostas ao comportamento humano.

Desse modo, é essencial ressaltar que sensação e percepção são únicas em cada indivíduo. A partir dos receptores sensoriais os estímulos são captados e codificados de acordo com os valores, comportamentos, atitudes e que podem adquirir novos significados à medida que se recebe novos conhecimentos.

Assim, a utilização da percepção ambiental constitui-se numa ferramenta importante como ponto de partida sobre as impressões dos estudantes e suas atitudes diante das questões socioambientais a partir de seus valores e ações que permitirá ao docente a elaboração de propostas significativas, planejadas e que possam proporcionar mudanças efetivas tendo em vista uma educação crítica, emancipatória e transformadora.

Desse modo, a percepção ambiental possibilita que o sujeito seja parte integrante do processo de aprendizagem, uma vez que através dela, ele passe a compreender o meio em que vive, bem como suas inter-relações, promovendo a reflexão crítica e respostas às formas equivocadas de nos relacionarmos com o ambiente. É neste sentido que a práxis docente pode contribuir para a compreensão dos estudantes da grave crise socioambiental que a humanidade tem enfrentado almejando o desenvolvimento do psiquismo a partir de um conhecimento sistematizado aliando teoria e prática, como é proposto pela pedagogia histórico-crítica com vistas à superação, mudança de hábitos e comportamentos, requalificando a direção e apontando novos rumos.

Desta forma há que enfatizar a necessidade de intensificar sobre a importância de formação inicial e continuada aos docentes para a incorporação das questões socioambientais como ponto de partida e chegada da prática social de todos que estejam envolvidos nesse processo.

Pelo exposto não se encerram as discussões sobre este assunto, havendo a necessidade de estudos mais aprofundados a fim de conhecer o real sentido e contribuição da percepção socioambiental dos grupos de estudantes e da práxis docente.

Referências

AGUDO, M. M; TOZONI-REIS, M. F. C, Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental a partir do conto “A maior flor do mundo” de José Saramago. *In*: TOZONI-REIS, M. F. de C., MAIA, J. S. da S. **Educação Ambiental a várias mãos**: educação escolar, currículo e políticas públicas. Organização 1. ED. – Araraquara –SP: Junqueira & Marin, 2014.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CREMASCO, M. V. F. Algumas Contribuições de Merleau-Ponty para a Psicologia em “Fenomenologia da Percepção”. **Revista da Abordagem Gestáltica** – XV(1): 51-54, jan-jun, 2009.

DUARTE, N. A Liberdade como Princípio Estruturante do Currículo Escolar. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOCHBERG, J. E. **Percepção**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

JAROSZEWSKI, T. M. Extensão e significado da práxis. *In*: MAGALHÃES, Vilhena (org). **Práxis**: a categoria materialista da prática social. V II. Belo Horizonte: Editora Livros Horizonte, 1995.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

LAYRARGUES, P. P. Para que a Educação Ambiental encontre a Educação. Diretoria da Educação Ambiental/Ministério do Meio Ambiente. Brasília, 2003. *In*:

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e Dialética: Contribuições à práxis Política e Emancipatória em Educação Ambiental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a07v27n94.pdf>. Acesso em 31 jan. 2020

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental: questões de vida**. São Paulo: Cortez, 2019.

MAIA, J. S. da S. Formação permanente de professores e a educação ambiental crítica no contexto da escola pública. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 11, n. 2, p. 07-19, jul./dez. 2018.

MAIA, J. S. da S; TEIXEIRA, L. A. Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 63: 293-305. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641185>. Acesso em 25 jan. 2019.

MARIN, A. A. **Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental**. Curitiba, Vol. 3, n. 1 – pp. 203-222, 2008.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Concurso público para livre-docente em Psicologia da Educação), Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus Bauru, 2011. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf. Acesso em 30. Jan. 2020.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O Patrimônio Cultural Humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MELAZO, G. C. Percepção ambiental e educação ambiental: uma reflexão sobre as relações interpessoais e ambientais no espaço urbano. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 45-51, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. 1908-1961. **Fenomenologia da percepção** [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAVIANI, D., 1944 – **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11^ª edição revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

TOZONI-REIS, M. F. C., TEIXEIRA, L. A; MAIA, J. S. S. As publicações acadêmicas e a educação ambiental na escola básica. Trabalho Completo, 2011. ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Natal, RN, **Anais...**, Natal, RN, 2016

