

As potencialidades entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores

The pontential of articulating environmental education and health education in the context of teacher education

Isaac Cirqueira Lopes
Tiago Venturi
Valéria Ghislotti Iared
Universidade Federal do Paraná
Palotina-Brasil

Resumo

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as potencialidades da proposição de um curso formativo, para oito professores em exercício ou em formação inicial, que articulasse educação ambiental e educação em saúde, a partir de uma perspectiva metodológica da *walking ethnography*. A produção dos dados se deu por meio de diversos métodos: 1) observação participante; 2) *walking ethnography*; 3) grupos de discussão e 4) análise de materiais produzidos pelos participantes durante o curso. A análise dos resultados está respaldada por uma abordagem metodológica alinhada com a fenomenologia. As potencialidades formativas do curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde” se manifestaram na efetiva articulação entre educação ambiental e educação em saúde, apoiadas na prática da *walking ethnography* e nas reflexões do conceito de Bem Viver.

Palavras-chave: Formação de professores; Fenomenologia; Bem Viver.

Abstract

The general goal of this research was to investigate the potential of proposing a training course for eight teachers either in service or in initial training, articulating environmental education and health education from a methodological perspective of *walking ethnography*. Data production was carried out through various methods: 1) participant observation; 2) *walking ethnography*; 3) discussion groups; and 4) analysis of materials produced by participants during the course. The analysis of the results is supported by a methodological approach aligned with phenomenology. The formative potentialities of the course “Formative Paths for Well-Being: Learning about Environmental Education and Health Education” were manifested in the effective integration of environmental education and health education, supported by the practice of *walking ethnography* and reflections on the concept of Well-Being.

Keywords: Teacher education; Phenomenology; Well-Being.

Introdução

Para uma compreensão holística da educação ambiental e da educação em saúde, é importante considerar a articulação desses dois campos do saber. Venturi e Iared (2022) defendem a possibilidade de analisar, de forma articulada, as tendências plurais da educação em saúde e educação ambiental, que considere aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos, corporais, sociais, culturais e ambientais na educação em saúde e na educação ambiental, o que inclui o diálogo entre saberes científicos e culturais, valores, participação e corporeidade, além do reconhecimento dos processos relacionais entre corpo, mente e ambiente.

Para tanto, consideramos as “epistemologias ecológicas”, que nos aproxima de uma compreensão mais ampla e coesa, que reconhece a relação entre os diversos aspectos da experiência, da saúde, do ambiente e da nossa existência como seres no mundo.

O conceito de “epistemologias ecológicas” desafia a ideia tradicional de que o conhecimento é uma representação mental distinta do mundo físico. Entender o mundo envolve corresponder diretamente com ele, não apenas por meio do pensamento racional isolado. Essa abordagem enfatiza a relação inseparável entre mente e corpo, cultura e natureza, sugerindo que o conhecimento se mostra a partir da nossa experiência prática e imersiva no ambiente (Steil; Carvalho, 2014). Essas epistemologias também reiteram que o aprendizado emerge do engajamento com a paisagem, em vez de uma observação distanciada. Trata-se de uma perspectiva que une humanos e não humanos, bem como seus ambientes, em uma totalidade que é continuamente transformada pelas relações entre eles (Carvalho; Steil, 2009, p. 89).

Ao considerar a necessidade de compreender a educação em saúde e a educação ambiental de forma contextualizada, levando em conta a realidade, experiências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, esta pode ser viabilizada por meio do conceito de “Bem Viver”ⁱ, filosofia que busca uma vida em harmonia pessoal e socioambiental, visando a um mundo justo, democrático, tolerante, solidário e saudável (Venturi; Iared, 2022). Para Alcantara e Sampaio (2017, p. 233) esse conceito “[...] surge na região andina na América do Sul – desde o sul da Venezuela ao norte da Argentina [...]”. Obregón (2013, p. 46) diz que o Bem Viver é, provavelmente, a formulação mais antiga na resistência ‘indígena’ contra a ‘Colonialidade’ do Poder.”

Venturi e Iared (2022) propõem que o conceito de Bem Viver seja o ponto inicial de discussões inter e transdisciplinares. Nesse contexto, embora haja estudos que abordem a relação entre saúde e ambiente, ainda são escassas pesquisas que explorem essa relação no

contexto educativo. É o que aponta o estudo de Lopes, Iared e Venturi (2024). Os autores observaram que a quantidade de artigos encontrados no referido recorte temático foi baixa e recente (artigos publicados entre 2018-2021). A formação de professores, a educação ambiental e a educação em saúde são relacionáveis e essenciais para o desenvolvimento de uma abordagem educacional holística. Dentro desse panorama, uma questão emerge: *quais as potencialidades da articulação entre educação ambiental e educação em saúde em perspectiva metodológica da walking ethnography a partir de um curso formativo para professores em exercício e em formação acadêmico-profissional?*

A resposta a essa indagação ressoa com os princípios da fenomenologia, uma perspectiva filosófica que nos proporciona o acesso ao mundo pela percepção e não pelas explicações elaboradas da tradição técnico-científica (Caminha, 2020), ou seja, pesquisadores em fenomenologia tentam compreender os significados que os acontecimentos e relações têm para pessoas, em situações particulares em que o fenômeno é compreendido como aquilo que se mostra, tal como se mostra, a nós por si mesmo (Alves; Buffon; Neves, 2021). Na seção dedicada à análise e interpretação dos dados, demonstraremos como a fenomenologia balizou tal análise. No próximo tópico, descreveremos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa para responder à pergunta inicial.

Caminhos Metodológicos: contexto e sujeitos da vivência e da pesquisa

Diante do exposto, este artigo ocorreu no contexto do curso de extensão "Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde", vinculado ao projeto de extensão "SER-Pensante: vozes em debate!", no qual o primeiro autorⁱⁱ foi observador participante do curso.

Para a Universidade Federal do Paraná (2023), esse curso surgiu como uma proposta relevante para formar os docentes das redes públicas e privadas do município de Palotina, PR. O curso foi ministrado entre setembro e novembro de 2023, com uma carga horária total de 30 horas, conforme o Quadro 1.

As potencialidades entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores

Quadro 1: Cronograma do curso

Data	Atividade
16/09/2023 – 9h	Presencial 1 - Apresentação do curso – histórico da educação ambiental e educação em saúde
17/09 a 23/09	EaD - Fundamentos teóricos da educação em saúde
24/09 a 30/09	EaD - Fundamentos teóricos da educação ambiental
01/10 a 13/10	EaD – Articulações e interfaces entre educação ambiental e educação em saúde
14/10/2023 – 9h	Presencial 2 – <i>Walking ethnography</i>
15/10 a 10/11	EaD – Reflexões e desenvolvimento prático em contexto escolar
11/11/2023 – 9h	Presencial 3 – Conta ção da vivência

Fonte: Universidade Federal do Paraná (2023).

Os dados que constam neste estudo foram produzidos a partir de oito participantes do curso, pois foram incluídos aqueles que participaram dos três encontros presenciais, que fizeram a atividade denominada “diário reflexivo” e que aceitaram participar da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), caracterizando-se como critérios de inclusão para a pesquisa. Os participantes eram graduandos, pós-graduandos e um docente de escola da rede privada de ensino. Exceto por uma participante, com formação em Ciências Exatas - habilitação em Química, os demais tinham formação em Ciências Biológicas. É importante destacar que o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais sob o número CAAE nº 66310422.1.0000.0214, e aprovado pelo parecer 5.867.173, em 27 de janeiro de 2023.

Produção dos dados

Para alcançar o objetivo, foram empregados alguns métodos para a produção dos dados: *observação participante*, *walking ethnography* e o *grupo de discussão*. Por meio dessas abordagens, foram apreendidas sutilezas e interpretações subjetivas presentes na experiência dos participantes junto ao curso de extensão, permitindo uma análise mais aprofundada dos dados.

Além dos três métodos anteriormente citados, a produção dos dados também foi composta pelos materiais produzidos durante o curso quais sejam: “questionário diagnóstico”, “*padlet.com 1*” - educação em saúde, “*padlet.com 2*” - educação ambiental,

“jamboard.google.com” - articulações entre educação ambiental e educação em saúde, atividade final e o diário reflexivo.

A pesquisa adotou uma abordagem imersiva e fenomenológica, utilizando a observação participante para que o pesquisador interagisse ativamente com o grupo e compreendesse suas dinâmicas sem testar hipóteses predefinidas (Fine, 2015). Nesse processo, pesquisa e experiência se entrelaçam em um “trabalho de amor, de devolver o que devemos aos seres humanos e não humanos com os quais e com quem partilhamos o nosso mundo, para a nossa própria existência” (Ingold, 2018, p. 70).

Foi adotada a metodologia de produção de dados em *walking ethnography* a partir de uma caminhada formativa no Parque Estadual São Camilo, em Palotina (PR). Esse método permitiu que pesquisador e participantes ampliassem sua percepção do fenômeno, facilitando “a identificação e discussão das respostas afetivas que estão relacionadas ao fato de o corpo estar imerso no fluxo do movimento com o mundo” (Iared; Oliveira, 2017, p. 104). Fundamenta-se na ideia de que “percepção corporal e movimento estão emaranhados em um mesmo fluxo relacional, o qual é cogerador na produção de significados” (Iared; Venturi, 2023, p. 1). Foram produzidos diários de campo e gravações em áudio para posterior transcrição.

No encontro final do curso, realizou-se um grupo de discussão, ampliando o corpus de análise e aprofundando a compreensão das articulações propostas. Como aponta Molina *et al.* (2017), esse método favorece a compreensão individual e coletiva sobre a fundamentação teórica do curso. Os diálogos foram registrados e transcritos para análise.

Além disso, os participantes realizaram atividades assíncronas em plataformas digitais da UFPR, incluindo questionários, postagens e interações em diferentes ferramentas. Com autorização, essas produções foram analisadas. A pesquisa seguiu uma abordagem fenomenológica, triangulando os métodos para aprofundar a compreensão do fenômeno estudado.

Análise e interpretação dos dados produzidos

Para a trajetória de análise dos resultados e discussões, seguimos, de forma coerente com abordagem metodológica, pautada na fenomenologia conforme descrita por Alves, Buffon e Neves (2021).

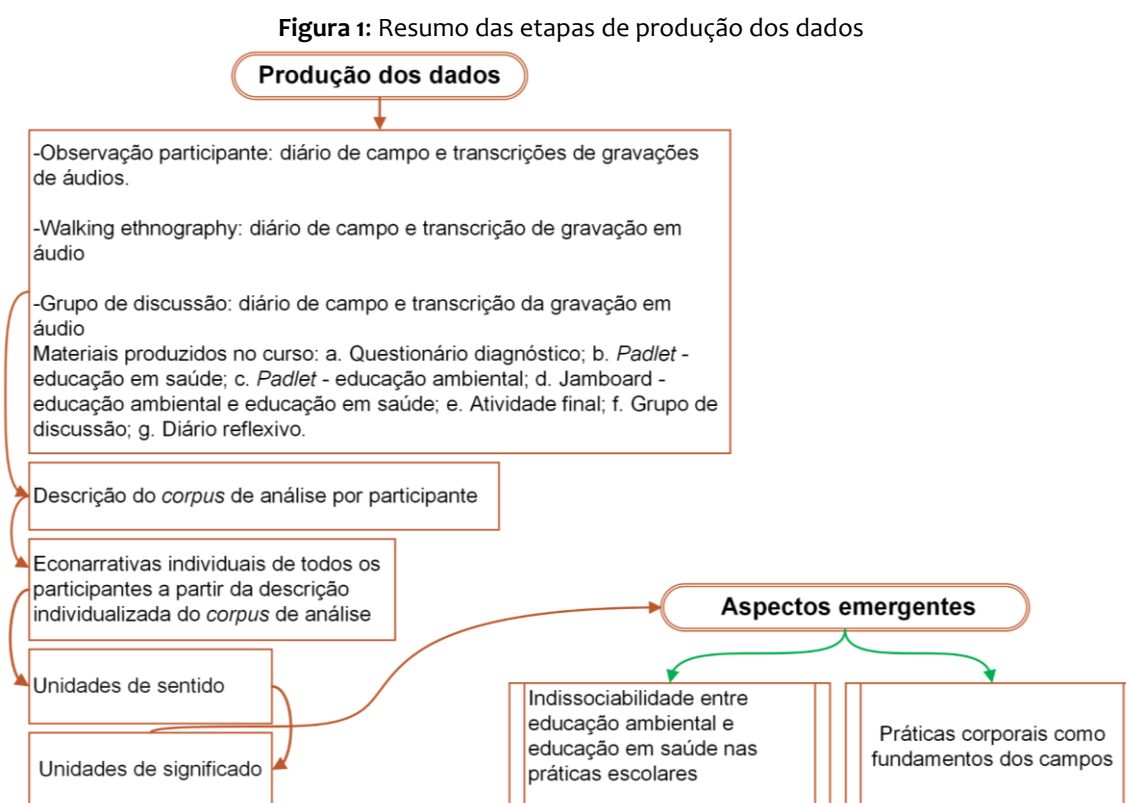
Após a transcrição ou cópia dos dados elencados, e organização do *corpus* de análise geral, realizou-se uma descrição individualizada por cada participante envolvido na pesquisa. Essa metodologia assegurou o respeito e a compreensão das perspectivas únicas dos participantes dentro do contexto mais amplo do estudo, sendo representativa da primeira etapa da redução fenomenológica. As descrições propiciaram a base necessária para criar econarrativas individuais, elaboradas com o objetivo de entender as percepções dos participantes acerca do fenômeno em análise. Econarrativa é uma “[...] alternativa metodológica nas pesquisas em educação ambiental que tenham por objetivo abordar as afetividades e as emoções” (Iared, 2019, p. 201). Essas econarrativas marcaram uma etapa seguinte no processo de redução fenomenológica. Além da redução fenomenológica, avançamos para a aproximação temática a partir das descrições individuais do *corpus* de análise e realizamos a triangulação das diversas fontes de dados, por participante. Por exemplo, na elaboração da econarrativa 1, notando-se a emergência do tema “afetividade”, temas próximos a este, tanto no “questionário diagnóstico”, quanto na “atividade final” e no “diário reflexivo”, seriam, então, correlacionados em um processo de triangulação, durante o desenvolvimento da respectiva econarrativa, além de que, este procedimento serviu como base para identificação dos aspectos emergentes para a etapa posterior.

As econarrativas foram a base para a identificação das unidades de sentido. É importante salientar que as unidades de sentido representam uma nova redução fenomenológica, a partir das econarrativas, atuando como um estágio preliminar à determinação das unidades de significado. Além disso, as unidades de sentido formam a base para a elaboração textual dos “aspectos emergentes”. As unidades de sentido serão evidenciadas ao longo da discussão dos aspectos emergentes, através de uma codificação específica, ou seja, a cada unidade de sentido será atribuído um código único, que será explicado na sequência.

As econarrativas foram ordenadas de forma ascendente, e seu número é o mesmo conforme o número atribuído por Participante (1 a 8). Na sequência, após apreender as unidades de sentido contidas em cada econarrativa, foi identificada a sequência que cada unidade de sentido ocupava por econarrativa. A regra estabelecida para a construção da codificação foi a seguinte (em justaposição): “e” (de econarrativa) + (número da econarrativa) + “us” (de “unidade de sentido”) + a posição que a unidade de sentido ocupa

em relação ao parágrafo em que ela pertence na econarrativa. Assim, por exemplo, a unidade de sentido que aparece no primeiro parágrafo da econarrativa 1 receberá o seguinte código: e1us1.

A última etapa do processo de redução fenomenológica foi a identificação dos aspectos emergentes a partir do que se mostrava nas unidades de significado. Os aspectos que emergiram dessa nova redução fenomenológica foram a “Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares” e as “Práticas corporais como fundamentos dos campos”. É importante destacar que o desenvolvimento textual dos aspectos emergentes se deu a partir da interpretação das econarrativas. Na Figura 1 mostramos um resumo das etapas entre a produção dos dados até os aspectos emergentes.



Fonte: Autores (2024).

A próxima seção traz os resultados que se mostraram a partir das reduções fenomenológicas apresentadas.

Interpretação do fenômeno: análises e discussões

As interpretações das econarrativas de cada participante produziram unidades de significado, que funcionaram como pilares para a identificação dos aspectos emergentes

desta pesquisa, sendo eles: a “Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares” e as “Práticas corporais como fundamentos dos campos”, como dito anteriormente. Na sequência, discutimos as interpretações e análises dos aspectos identificados. Processo, este, que teve como intuito compreender profundamente as implicações dos resultados para o campo da educação ambiental e educação em saúde.

Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares

A indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde emergiu a partir dos contextos compartilhados nos ambientes vivenciados e nas trocas de conhecimentos entre professores e participantes do curso. Era um grupo bastante heterogêneo, conforme já salientado. Diante dessa heterogeneidade, a experiência com educação ambiental, por exemplo, não era comum a todos, refletida na fala de um dos participantes: “Eu nunca tive experiência em educação ambiental” (e8us2).

Entretanto, não foi possível perceber experiências prévias ao curso que relatassem atividades que integrassem ou relacionassem os campos da educação em saúde e da educação ambiental, reafirmando, a partir das experiências dos participantes, os dados encontrados em Lopes, Iared e Venturi (2024). Ou seja, há carência de pesquisas que articulem esses campos, do mesmo modo que há uma demanda para a formação docente, que precisa ser destacada e informada por este estudo.

Segundo Silva (2008, p. 100), “aprender com a natureza supera e subverte a ideia de aprender para apreender a natureza”, destacando que a verdadeira sabedoria surge no movimento e na transição. Na unidade de sentido e3us6 esta compreensão sobre o saber é expandida a partir da educação ambiental: “[...] a educação ambiental transcende a mera transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Ela abrange a transformação social e a conscientização sobre nosso papel no meio ambiente”, ou seja, reconhecer nossas limitações e nossos impactos sobre o mundo, “implica saber que a incerteza, o caos e o risco, são ao mesmo tempo efeito da aplicação do conhecimento que pretendia anulá-los, e condição intrínseca do ser e do saber” (Leff, 2001, p. 195).

A e2us12 acrescenta camadas a esse ponto, reforçando a importância de “discussões e reflexões a respeito de práticas, hábitos e percepções que podem contribuir com o nosso convívio com a natureza e as demais coisas que a compõem”, fomentando uma percepção

sensível sobre a forma como compreendemos e habitamos o mundo; uma mudança também expressada pela e6us2, que vê a educação ambiental como “um processo de construção de conhecimentos levando em consideração fatores econômicos, culturais e sociais para a possibilidade de se perceber como parte integrada e pertencente ao ambiente”, além de que “um projeto de educação ambiental precisa ‘conversar’ com a comunidade por meio de conhecimentos sobre ecologia, flora, fauna. Mas não deve privilegiar esses conceitos” (e6us3). Do mesmo modo, e3us7 salienta que “quando se fala de questões de saúde pública, você tem que relacionar com os impactos ambientais que estão no meio ambiente”.

Tais observações dos participantes reconhecem a necessidade de estratégias educacionais que abordem as dinâmicas entre a saúde humana e a saúde do planeta, ou seja, articulando elementos da educação ambiental e da educação em saúde de forma inter e transdisciplinar. E assim, buscar transcender dicotomias, em prol de uma educação que harmonize com as complexidades das relações entre corpo, mente e mundo, enriquecendo a relação entre educação ambiental e educação em saúde (Venturi; Iared, 2022).

Em outras palavras, estamos mergulhados em materialidades que afetamos ao mesmo tempo que somos afetados: como negar os efeitos do clima, do tempo, dos cheiros e texturas que nos atravessam cotidianamente? Como reduzir a existência da chuva, da água e da vida ao que é fruto da concepção humana?” (Iared; Venturi, 2023, p. 3).

Em um momento de reflexão, em e5us6, P5 esclarece essa percepção integrada por meio de uma reflexão: “[...] não é possível pensar em saúde sem considerar a importância do meio ambiente”. Ideia reforçada pela interrogação retrospectiva: “como que a gente conseguia trabalhar as coisas sem ligar a educação em saúde e a educação ambiental?” (e5us10).

Portanto, P2 considera que “a educação é um exemplo eloquente da importância da educação ambiental e educação em saúde na formação de um cidadão consciente e responsável” e “[...] também fortalece a capacidade de ação coletiva em prol de um futuro melhor para todos” (e2us20), que, nesse contexto, considera “a educação ambiental e educação em saúde são intrinsecamente ligadas, uma reflexão que destaca a importância de abordá-las de forma interdisciplinar” (e7us6). Apesar de P3 considerá-las “[...] disciplinas que não se conversam [...]”, considera que “[...] elas não podem ser separadas” (e3us14), sublinhando a premissa de que, apesar de suas distinções, a sinergia entre educação

As potencialidades entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores

ambiental e educação em saúde é fundamental para uma compreensão holística e integrada em prol de uma educação integral.

Inspirando-se na filosofia do Bem Viver, destacada por Iared e Venturi (2022) como originária das cosmologias dos povos ameríndios, esse é um convite para repensar os padrões hegemônicos de sociedade por meio de uma abordagem pedagógica que promova uma existência mais harmoniosa entre corpo, mente e mundo. Tal desafio nos leva a reconsiderar não apenas os conteúdos que ensinamos, mas também as maneiras pelas quais mostramos as possibilidades de engajamento aos estudantes no processo de ensino, a construir um futuro que valorize a relação e o respeito mútuo entre todas as formas de vida. Importante ressaltar que o Bem Viver “tem um caráter multidimensional [harmonia consigo mesmo, com a comunidade e com a natureza]” (e6us7), integrando essa perspectiva na prática pedagógica para fomentar uma educação que transcende a sala de aula e se entrelaça com o tecido da vida cotidiana.

A postura em prol do Bem Viver deve juntar-se a uma postura ética que possa identificar os valores intrínsecos das comunidades, incluindo as não humanas:

P4 reconhece a necessidade de uma revisão dos nossos princípios e visões de mundo, sugerindo que talvez seja o momento de reorientar a direção de nossas vidas em busca de um bem viver mais autêntico e integrado (e4us11).

Entretanto, a confluência do Bem Viver junto ao ambiente educacional apresenta desafios importantes, como evidenciado na e4us5: “não é tão simples assim, também, a gente pensar numa prática e pensar em coisas que articulem [educação ambiental, educação em saúde e bem viver] para uma experiência, para desenvolver em sala de aula”. Este comentário destaca a complexidade de transpor teorias em práticas pedagógicas. É uma reflexão que aproxima o conceito do Bem Viver a uma utopia de difícil assimilação. Porém, como nos lembra Stengers (2018, p. 463), “[...] tudo aquilo que, de forma muito evidente, lhe faz obstáculo, associando-a à uma utopia, é igualmente o que dificulta colocação em política, no sentido clássico, de nossos problemas”. Por outro lado, Venturi e Iared (2022, p. 1025) enfatizam que “o próprio conceito de Bem Viver resgata a importância da vivência em pequena escala como possibilidade de resistência e (re)existência de imposições de vida neoliberais”.

Nessa busca por uma educação que harmonize o saber com o ser, no próximo tópico prosseguimos por essa linha vital que segue para o segundo aspecto emergente do diálogo proposto: “Práticas corporais como fundamentos dos campos”.

Práticas corporais como fundamentos dos campos

A inseparabilidade entre seres humanos e a natureza embasa a discussão desse aspecto emergente, tal qual, podemos considerar a unicidade e interdependência entre saúde e ambiente. Barad (2017) esclarece-nos sobre essa relação, descrevendo-a como uma mudança contínua do mundo, em que a intra-atividade elimina as distinções entre sujeito e objeto. Krenak (2020) enriquece essa visão com o conceito de “dança cósmica”, uma metáfora da interdependência entre humanidade e Terra, evidenciando uma relação dinâmica entre nossos corpos e o planeta.

Nesse contexto, as observações de Ingold (2021, 2010b) ganham particular relevância. Ele argumenta que as práticas corporais transcendem a execução de gestos isolados, posicionando-se como componentes cruciais de um diálogo contínuo com o mundo, uma teia de relações que reconhece as linhas delineadas por nossas atividades e movimentos como a verdadeira essência da nossa relação com o mundo. Relação que pode ser transposta para as relações entre saúde e ambiente, assim como humanos e natureza, ou não humanos, em que a interação é composta por intersecções de diversos elementos em correspondência, que afetam e são afetados, em síntese, constituindo a malha da vida defendida por Ingold (2023).

Muitas unidades de sentido destacaram a sintonia entre nossos passos no Parque São Camilo, na e com a natureza, em que a respiração se torna essencial e parte do ambiente. São percepções que apreenderam a caminhada não apenas como um ato ingênuo, mas como um caminho para uma relação e compreensão de nossas relações com o mundo. Em especial, permitindo que nos compreendamos como natureza, como parte daquele ambiente e não como sujeitos dissociados da natureza. Assim, as práticas corporais transcendem, deixam de ser apenas atividades físicas praticadas isoladamente, e passam a se configurar como nossa experiência existencial.

Assim, nos aprofundamos no tema, percebendo intimamente o significado de estar imerso na natureza delineados pelas econarrativas. Nesse sentido, um dos participantes nos revela sua experiência: “o que eu acho interessante, pelo menos para mim, é que quando

As potencialidades entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores

estamos num ambiente desses, que eu acho que influencia também na questão da saúde, parece que faz sentido estar ali, parece que é uma parte nossa, eu me sinto parte” (e5us9).

Ao nos aprofundarmos nesse diálogo com a terra, (e4us7) nos revela que engajar-se com o ambiente é uma prática que excede nossa simples presença física, convidando à desaceleração e à contemplação. “Nós prestamos atenção nos sons [...]. Eu relaxei muito em desacelerar”, captura essa mudança de ritmo, mostrando como a atenção plena abre um caminho para um saber experiencial, trazendo paz e uma nova relação com o ambiente. A desaceleração mental experimentada, conforme descrito na e5us8: “eu desacelerei e não consegui pensar em nada. Para mim foi um alívio, porque minha mente é muito acelerada. Eu não paro”. E a calma introspectiva encontrada na e5us7 “a visita ao Parque Estadual São Camilo proporcionou a P5 momentos de calma e introspecção”, enfatizam o impacto restaurador do contato com o natural, além de serem elementos essenciais para a saúde mental em tempos de grande exposição aos avanços tecnológicos e bombardeamento de informações instantâneas.

Essas correlações e correspondências, de atencionalidades durante a caminhada, que despertam sensações de desaceleração, pertencimento e afetividades na e com a natureza, também foram identificados por Qualho (2023, p. 73), quando investigou articulações entre educação ambiental e educação em saúde com idosos, e nas discussões de sua emergência denominada “presentidade”, afirmou que “[...] a sacralização da natureza pode ser um eixo de aproximação entre educação em saúde e educação ambiental no propósito do Bem Viver, por apresentar sentimentos de pertencimento, deveres e gratidão com o meio”. Assim, nas palavras da pesquisadora, a caminhada na natureza permite “sentir-se imerso no mundo, pertencente a um local e entender a vida pela noção de presentidade” (Qualho, 2023, p. 75), o que se relaciona com reflexões acerca do ambiente e saúde, a exemplo da saúde mental e da necessidade de desacelerar citadas por um dos participantes do curso.

Reconhecer a importância de desacelerar não é uma prática comum em nossa rotina diária. “Desacelerar, contemplar a natureza, algo que não estamos acostumados a vivenciar no dia a dia”, é transformador, conforme demonstrado na caminhada realizada no segundo encontro presencial do curso durante a *walking ethnography*. Em e1us7, onde a caminhada se torna “um marco transformador na jornada de P1, uma porta aberta para um mundo de

percepções novas e profundas”, realçando como essa abordagem meditativa à caminhada pode enriquecer nossa experiência de vida e aprofundar nossa relação com o mundo.

Nesta direção, Qualho (2023) também ressalta a importância da desaceleração como essencial para cultivar uma atencionalidade mais profunda. A autora destaca que a postura de desacelerar, por si só, traz uma crítica à educação escolar de cunho neoliberal e conteudista, que enfatiza “vencer o conteúdo” em detrimento de atividades voltadas para o desenvolvimento da atencionalidades e percepções. Complementando essa visão, Merleau-Ponty (1999, p. 10) observa que a percepção não resulta de um ato deliberado, mas sim “[...] o fundo sobre o qual todos os atos se destacam [...]”. Østergaard (2017) amplia essa perspectiva ao salientar a centralidade da experiência sensorial no processo educativo, apontando para a importância do envolvimento ativo e atencioso com o mundo. Assim, torna-se claro que atividades como caminhar, observar e participar são vitais, não apenas para o âmbito educacional, mas como elementos essenciais da vida.

Essa perspectiva aparece na e1us9 uma vez que P1 “[...] adotou uma abordagem criativa, unindo a experiência ao ar livre com a expressão artística”, e na e1us8, que ressalta a importância da experiência sensorial na educação ambiental, sugerindo que “as experiências estéticas são extremamente importantes [...], a representação por meio de desenhos pode ser uma ferramenta interessante para o processo de educação ambiental”, o que sublinha a arte e a expressão criativa como meios educativos potentes. Geraldo e Iared (2022) consideram essa abordagem vital para entender as relações entre humanos e o mundo mais~que~humano, assim como para a sensibilização acerca de temáticas ambientais. Iared *et al.* (2021, p. 18) ampliam essa visão, argumentando que “o sensível é potente para a emergência de uma educação ambiental pós-crítica e para a virada afetiva/corporal/ontológica”, realçando o impacto transformador da arte na pedagogia ambiental que articulação em consonância com a educação em saúde. Esse diálogo entre educação ambiental, educação em saúde, educação estética, em que se inclui as artes e as percepções de outras relações afetivas e corporais, apesar de raras na educação em saúde parecem bastante frutíferas para articulação desses campos.

Ao aprofundar sobre uma educação que transcende o tradicionalismo, como Dittrich e Meller (2021) sugerem, adentramos o território da pedagogia centrada na experiência e no afeto da nossa relação com a natureza. Uma das participantes ilumina esse caminho, ao

demonstrar que a relação com o mundo atua como “compreensão de uma visão holística do mundo, de forma que tudo está em interação e afeta o sujeito” (e4us4). Carvalho e Mhule (2016, p. 38) aprofundam essa visão ao propor uma pedagogia que valoriza “lugares não preenchidos, medianeras, rotas de fuga para que o sujeito exista exposto ao devir”, um chamado para experiências e para “a desaceleração que promova de modo substantivo, a abertura para a experiência”. Pitton e McKenzie (2022, p. 529) expandem essa discussão ao destacar como o afeto é “experimentado individualmente [...], inclusive como resultado das influências de vários aparatos que mobilizam o afeto para atingir fins específicos [...] e como manifestações de ou em resposta a normas sociais ou ‘coletivas’ mais amplas”. Esse comentário nos encoraja a contemplar a complexa teia de correspondências que transformam nossas emoções e sensações corporais.

Entendendo a dinâmica de correspondência com a natureza como um elo emocional e estético profundo, exemplificado vividamente na econarrativa, conforme a seguir:

[...] os colegas expuseram suas experiências, através de mímicas e frases, eu recitei um poema, que eu escrevi mentalmente através das emoções que eu senti durante a caminhada: O lugar que me faz sentir / É o lugar onde eu nasci / É o lugar onde eu sorrir / É o lugar onde eu brinquei / É o lugar onde eu também chorei / É o lugar onde meu pai dizia, fique bem atrás de mim / É o lugar onde eu dizia, pai eu estou bem aqui / É o lugar que me satisfaz / É o lugar que me trás paz (e3us12).

A vivência descrita em e3us12 revela dimensões de corporeidade, presença, atenção e memória afetiva, elementos que encontram proximidade no relato de P4. Essas experiências destacam a correspondência pessoal com o ambiente, destacando como a atenção ao presente e o resgate de lembranças se relacionam em unicidade:

Não havia vento, logo, havia pouco barulho de folhas, a cigarra continuava cantando, era possível ouvir ao fundo o som da água no rio. Mantive atenção no chão ao redor para confirmar a ausência de cobra para então observar os demais detalhes. Um emaranhado de coisas em perfeita harmonia. O chão repleto de folhas, pedaços de cascas, plantas de vários tipos e tamanhos pequenos compartilham o espaço. Se tocam, por vezes se entrelaçam. Me sinto em um lugar familiar, onde o som da natureza me remete ao tempo de quando era criança e gostava de brincar à sombra das árvores ao redor de casa. Visualizei e realizei registro fotográfico de um pequeno cogumelo em meio a musgos sobre um tronco em avançado estado de decomposição. (e4us11).

Ingold (2018, p. 18) enfatiza a educação, considerando-a “uma jornada de descoberta pessoal e expressão”, na qual “é na correspondência com os outros - respondendo-lhes -, não na recepção do que lhes é transmitido - que cada um de nós se assume como pessoa com uma voz singular e reconhecível”. Merleau-Ponty (1999, p. 18) reforça essa ideia, argumentando de que “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Essa união de perspectivas salienta a essencialidade de uma abordagem educacional que cultive a sensibilidade estética e a relação afetiva com o mundo e que pode ser potencializada por experiências centradas nas práticas corporais.

Como pesquisador participante desta rica jornada educativa e de correspondências, o primeiro autor teve a oportunidade de experimentar o mesmo ambiente que os professores e participantes. Durante essa caminhada, conversamos juntos, olhamos juntos, admiramos juntos, ouvimos juntos e refletimos juntos. Como dito por Ingold (2023b, p. 301) “[...] correspondência não é cara-a-cara, mas lado-a-lado. É uma questão de prosseguirmos ao longo juntos”. [...] É o processo pelo qual seres ou coisas respondem literalmente uns aos outros ao longo do tempo” (Ingold, 2017, p. 7), iluminando a natureza recíproca de nosso engajamento com o mundo como um diálogo contínuo e livre, necessário para um futuro onde a educação é fomentada por uma relação emocional, ética, e estética profunda com o mundo, reconhecendo a relação de todos os seres e valorizando experiências, reflexão, crítica, e expressão pessoal como fundamentais para enfrentar os desafios ambientais e de saúde de nosso tempo.

Um momento ao longo do caminho

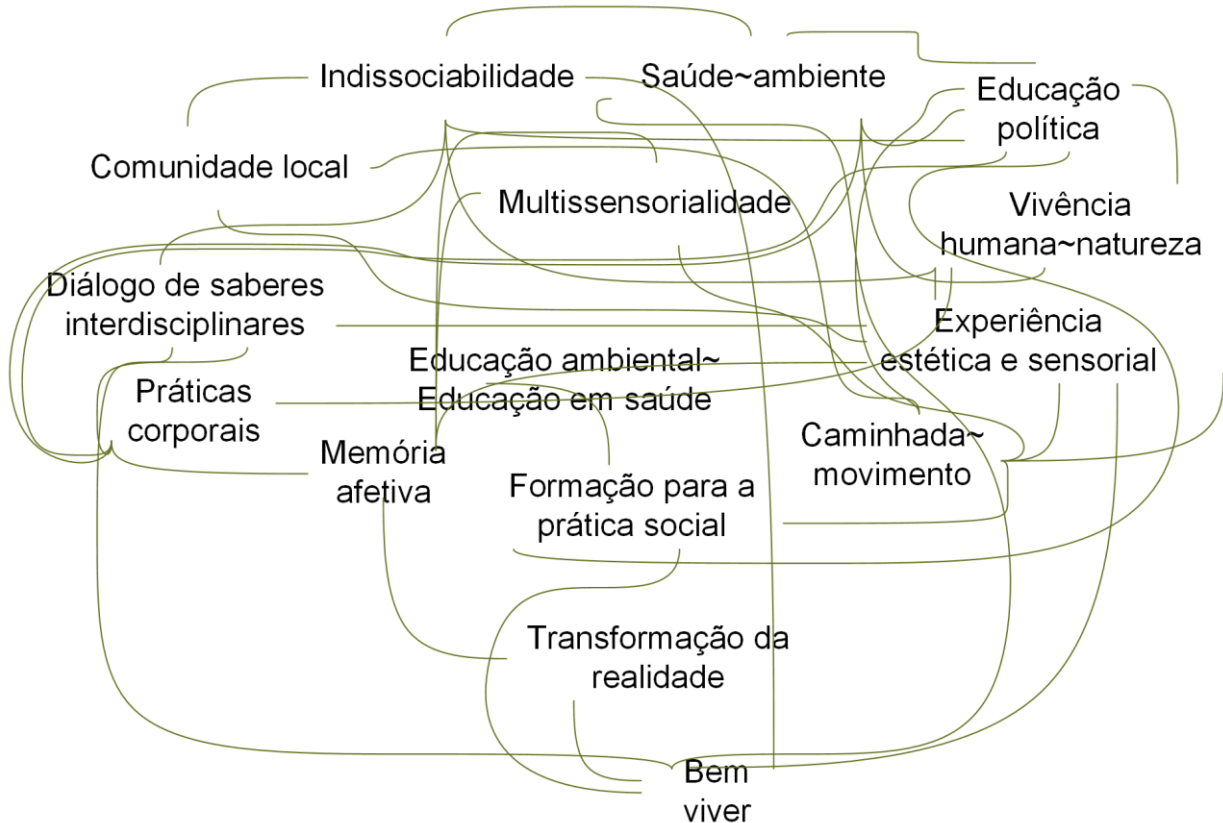
Ao explorar as potencialidades de articular a educação ambiental e educação em saúde em um curso formativo, a pesquisa sublinha a urgência de abordagens pedagógicas que incentivem a reflexão e sensibilização às questões ambientais e de saúde de forma interdependente. Essa necessidade advém do reconhecimento de que as crises ambientais e de saúde que enfrentamos atualmente estão intrinsecamente ligadas às formas como interagimos com o mundo.

A partir disso, elaboramos o esquema com base nas linhas e emaranhados de Ingold (2023b), em que as linhas e entrelaçamentos das extremidades emergentes, unem-se no

As potencialidades entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores

centro, na formação docente para a prática social, conforme Figura 2, a qual é proposta, inclusive, como resposta ao objetivo central da pesquisa proposta.

Figura 2: A malha da relação entre educação ambiental e educação em saúde a partir desta pesquisa à luz das concepções teóricas de Tim Ingold



Fonte: Autores (2024).

As contribuições formativas do curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde” refletem na articulação da educação ambiental e educação em saúde, apoiadas na prática da *walking ethnography* e nas reflexões sobre o conceito de Bem Viver. A indissociabilidade desses campos surgiu como base para que todos os outros conceitos emergissem, delineando um panorama educativo onde o aprendizado transcende o confinamento das paredes da sala de aula e se encontra com a rica textura da comunidade local.

Contudo, apesar da visão inovadora, houve uma lacuna entre a teoria e a prática efetiva da articulação entre a educação ambiental e educação em saúde. Os participantes, mesmo reconhecendo a intencionalidade da relação entre os campos, raramente

demonstraram a integração dessas áreas em suas propostas educativas na atividade final do curso.

Aqui pontuamos que as atividades propostas se centraram, de forma mais predominante, em um desses dois aspectos: ou ambiental ou de saúde, com algumas exceções que integram bem os dois campos. A lacuna, frequentemente observada, refere-se à ausência de uma discussão explícita sobre como as práticas ambientais influenciam a saúde, ou vice-versa, além de omitirem uma reflexão crítica sobre essa integração.

Os temas da educação política, Bem Viver e formação docente para a prática social, assim como a educação ambiental e a educação em saúde emergiram significativamente nos materiais do curso, mas, de maneira paradoxal, foram pouco evidenciados nas atividades finais dos participantes. Entendemos que a escassa carga horária, talvez, apareça como possível impedimento à articulação mais complexa desses conceitos, além de ser sugestivo que o desafio de articular a educação ambiental e educação em saúde com o conceito do Bem Viver (uma das propostas do curso) pode ter destacado a dificuldade em dialogar de forma coesa, os campos e conceitos diversos. O que nos permite inferir que uma primeira ação formativa seja germinativa, mas não suficiente para consolidar propostas e práticas que articulem educação ambiental e educação em saúde a partir das perspectivas defendidas neste estudo. Nesse contexto, essas observações apontam para a necessidade de um processo formativo mais extenso e contínuo, permitindo que os participantes desenvolvam a habilidade de integrar conceitos interdisciplinares.

Referências

ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível?. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. [s. l.], v. 40, p. 231–251, 2017. Disponível em:

<http://revistas.ufpr.br/made/article/view/48566>. Acesso em: 21 ago. 2022.

ALVES, Marcos Fernando Soares; BUFFON, Alessandra Daniela; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. A Fenomenologia como uma Abordagem Metodológica. In: MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. (orgs.). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. 1. ed. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021. p. 203–217.

BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. **Vazantes**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 29, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33329>. Acesso em: 29 out. 2023.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Fenomenologia e Educação. **Trilhas Filosóficas**. [S.l.], v. 5, n.

As potencialidades entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores

2, p. 11–21, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1792>. Acesso em: 3 jul. 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MHULE, Rita Paradedá. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem. Por uma Educação Ambiental “fora da caixa”. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**. [S.l], v. 21, n. 1, p. 26–40, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6090>. Acesso em: 24 nov. 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. O habitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. **Educação e Realidade**. [S.l], v. 34, n. 03, p. 81–94, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432009000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 jan. 2024.

DITTRICH, Maria Glória; MELLER, Vanderléa. A experiência estética na docência: humanescer para a justiça social. **Revista Polyphonia**. [S.l], v. 32, n. 1, p. 66–85, 2021.

FINE, Gary Alan. Participant Observation. In: WRIGHT, James D. (ed.). **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. 2. ed. Oxford: Elsevier, 2015. p. 530–534. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780080970868440419>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GERALDO, Sonia Mara Samsel; IARED, Valéria Ghislotti. Educação ambiental e artes visuais em territórios ecofenomenológicos. **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 56, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/54718>. Acesso em: 9 dez. 2022.

IARED, Valéria Ghislotti. (Eco)Narrativa de uma caminhada na floresta australiana. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 36, n. 3, p. 198–212, 2019. Disponível em: <https://seer.furg.br/remea/article/view/9528>. Acesso em: 29 ago. 2022.

IARED, Valéria Ghislotti et al. Educação Ambiental Pós-Crítica como Possibilidade para Práticas Educativas Mais Sensíveis. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1–23, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362021000300602&tlng=pt. Acesso em: 28 dez. 2022.

IARED, Valéria Ghislotti. Etnografia em Movimento como Possibilidade para a Interpretação da Experiência Estética da Natureza. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, [s. l.], v. 13, n. Especial, p. 184–203, 2018. Disponível em: <http://homolog-sites.utp.br/index.php/a/article/view/1199>. Acesso em: 13 ago. 2022.

IARED, Valéria Ghislotti; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Walking ethnography e entrevistas na análise de experiências estéticas no Cerrado. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 0, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100414&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 ago. 2022.

IARED, Valéria Ghislotti; VENTURI, Tiago. A abordagem metodológica do walking ethnography na educação ambiental e educação em saúde. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA, 2023, São Carlos. **ANAIS do 1º Simpósio Educação e Epistemologia: Multiplicidade Epistêmica da Educação**. São Carlos: Ed. dos Autores, 2023. p. 90–104.

INGOLD, Tim. **Anthropology and/as education: anthropology, art, architecture and design**. New York: Routledge, 2018.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Tradução: Fábio Creder. 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

INGOLD, Tim. On human correspondence: On human correspondence. **Journal of the Royal Anthropological Institute**. [S.l.], v. 23, n. 1, p. 9–27, 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9655.12541>. Acesso em: 18 jun. 2023.

INGOLD, Tim. Sobre não conhecer e prestar atenção: como caminhar em um mundo possível. **Esferas**. [s. l.], n. 26, p. 279–308, 2023. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/14466>. Acesso em: 18 jun. 2023.

INGOLD, Tim. Ways of mind-walking: reading, writing, painting. **Visual Studies**, London, v. 25, n. 1, p. 15–23, 2010b. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14725861003606712>. Acesso em: 18 fev. 2024.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. [S. l.]: Bruno Maia, 2020.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Isaac Cirqueira; IARED, Valéria Ghislotti; VENTURI, Tiago. Estado do conhecimento sobre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação. **Revista de Educación en Biología**. [S.l.], v. 1, n. 27, p. 1–13, 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOLINA, María de los Ángeles Castaño et al. **Guía Práctica de Grupos de Discusión para principiantes**. Murcia: Universidad de Murcia, 2017.

OBREGÓN, Aníbal Quijano. “BEM VIVER”: ENTRE O “DESENVOLVIMENTO” E A “DES/COLONIALIDADE” DO PODER. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**. [S.l.], v. 37, n. 01, p. 46–57, 2013.

ØSTERGAARD, Edvin. Earth at Rest: Aesthetic Experience and Students’ Grounding in Science Education. **Science & Education**. [S. l.], v. 26, n. 5, p. 557–582, 2017. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s11191-017-9906-2>. Acesso em: 25 ago. 2022.

PITTON, Viviana O.; MCKENZIE, Marcia. What moves us also moves policy: the role of affect

in mobilizing education policy on sustainability. **Journal of Education Policy**. [s. l.], v. 37, n. 4, p. 527–547, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2020.1852605>. Acesso em: 24 maio 2023.

QUALHO, Vanessa Aparecida. **Educação em saúde e educação ambiental**: contribuições da terceira idade para integração dos campos. 2023. 157 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas) - Universidade Federal do Paraná, Palotina, 2023. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/85914>. Acesso em: 17 mar. 2024.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental ambiental a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, [S.l.], v. 18, p. 95–104, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/12516304/Eco_forma%C3%A7%C3%A3o_reflex%C3%B5es_para_um_a_pedagogia_ambiental_a_partir_de_Rousseau_Morin_e_Pineau_2008_. Acesso em: 7 nov. 2023.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, [s. l.], v. 20, p. 163–183, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/mana/a/q4j7Q5cGKvVv8cvqZrjknpf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2022.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 69, p. 442–464, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/145663>. Acesso em: 8 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Caminhos formativos para o bem viver**: aprendizagem sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde. Palotina, 2023. Projeto de Extensão SER-Pensante.

VENTURI, Tiago; IARED, Valéria Ghislotti. Educação em saúde e educação ambiental: tendências e interfaces. In: CARDOSO, Nilson de Souza et al. (org.). **Ciência e Democracia: o que essa relação depende de nós?** 1.ed. Campina Grande: Editora Realize, 2022. p. 1011–1032. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/ciencia-e-democracia-o-que-essa-relacao-depender-de-nos>. Acesso em: 16 nov. 2022.

Notas

i Aqui, “Bem Viver” está destacado entre aspas para indicar que é um conceito e será citado em outras partes dessa citação sem aspas, mas com o mesmo significado que fundamentam essas definições iniciais.

ii Em alguns momentos, o olhar e as percepções são individuais, minhas, enquanto pesquisador e independente dos outros autores. Portanto, descrevo em primeira pessoa do

singular e, em outros momentos, aqueles descritos na primeira pessoa do plural, refletem a participação dos demais autores naquelas situações de decisões.

Sobre os autores

Isaac Cirqueira Lopes

Possui graduação em educação física pela Universidade Paranaense (2011). Mestre em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é servidor Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Paraná.

E-mail: isaaclopes@ufpr.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8980-5272>.

Tiago Venturi

Possui Doutorado e Mestrado em Educação Científica e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGECT 2013/2018) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É graduado (licenciado e bacharel) em Ciências Biológicas pela Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI).

E-mail: tiago.venturi@ufpr.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2263-8585>.

Valéria Ghislotti Iared

Graduada em licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (2006). Especialista em Educação Ambiental pelo Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (CRHEA/ EESC/ USP). Mestra em Ecologia e Recursos Naturais pela UFSCar (2010) Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (2015).

E-mail: valeria.iared@ufpr.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1082-9870>.

Recebido em: 03/03/2025

Aceito para publicação: 29/09/2025