

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

AS POTENCIALIDADES DA ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Isaac Cirqueira Lopes, Tiago Venturi, Valéria Ghislotti Iared

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.10074>

Submetido em: 2024-09-29

Postado em: 2024-10-07 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

AS POTENCIALIDADES DA ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ISAAC CIRQUEIRA LOPES¹

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

isaaclopes@ufpr.br

TIAGO VENTURI²

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

tiago.venturi@ufpr.br

VALÉRIA GHISLOTI IARED³

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

valeria.iared@ufpr.br

¹ Universidade Federal do Paraná. Palotina, Paraná (PR), Brasil.

² Universidade Federal do Paraná. Palotina, Paraná (PR), Brasil.

³ Universidade Federal do Paraná. Palotina, Paraná (PR), 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 e discussões estão respaldadas por uma abordagem metodológica alinhada com a fenomenologia. O processo começou com a leitura e transcrição dos dados, seguida pelas descrições e pelo desenvolvimento das econarrativas. Posteriormente, procedeu-se à redução fenomenológica dos excertos, seguindo a sequência: unidades de sentido; unidades de significado; aspectos emergentes: Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e Práticas corporais como fundamentos dos campos; interpretação do fenômeno. 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. 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.

Palavras-chave: formação de professores, fenomenologia, professores de ciências e Bem Viver.

THE POTENTIAL OF ARTICULATING ENVIRONMENTAL EDUCATION AND HEALTH EDUCATION IN THE CONTEXT OF TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: The general objective of this research was to investigate the potential of proposing a educational course for eight teachers in service or in initial formation, to articulate environmental education and health education, from a walking ethnography methodological perspective. The data was produced using various methods: 1) participant observation; 2) walking ethnography; 3) discussion groups and 4) analysis of materials produced by the participants during the course. The analysis of the results and discussions are supported by a methodological approach aligned with phenomenology. The process began with reading and transcribing the data, followed by descriptions and the development of econarratives. The excerpts were then phenomenologically reduced, following the sequence: units of meaning; units of significance; emerging aspects: Inseparability between environmental education and

health education in school practices and Corporal practices as foundations of the fields; interpretation of the phenomenon. The formative potential of the course “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde” was manifested in the effective articulation between environmental education and health education, supported by the practice of walking ethnography and reflections on the concept of Living Well. There was a gap between the theory and the actual practice of linking environmental education and health education. Even though the participants recognized the intentionality of the relationship between the fields, they rarely demonstrated the integration of these areas in their educational proposals in the final activity of the course.

Keywords: teacher education, phenomenology, science teachers and Good Living.

EL POTENCIAL DE VINCULAR LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

RESUMEN: El objetivo general de esta investigación fue investigar el potencial de proponer un curso de formación para ocho profesores en ejercicio o en formación inicial, vinculando la educación ambiental y la educación para la salud, desde una perspectiva metodológica de etnografía a pie. Los datos se produjeron utilizando varios métodos: 1) observación participante; 2) etnografía a pie; 3) grupos de discusión y 4) análisis de los materiales producidos por los participantes durante el curso. El análisis de los resultados y las discusiones se apoyan en un enfoque metodológico alineado con la fenomenología. El proceso comenzó con la lectura y transcripción de los datos, seguida de descripciones y el desarrollo de eco-narrativas. A continuación, los fragmentos se redujeron fenomenológicamente, siguiendo la secuencia: unidades de sentido; unidades de significado; aspectos emergentes: Inseparabilidad entre educación ambiental y educación para la salud en las prácticas escolares y Prácticas corporales como fundamentos de los campos; interpretación del fenómeno. El potencial formativo del curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde” se manifestó en la articulación efectiva entre la educación ambiental y la educación para la salud, apoyada por la práctica de la etnografía a pie y las reflexiones sobre el concepto de Vivir Bien. Hubo un desfase entre la teoría y la práctica real de la articulación entre educación ambiental y educación para la salud. Aunque los participantes reconocieron la intencionalidad de la relación entre los campos, raramente demostraron la integración de esas áreas en sus propuestas educativas en la actividad final del curso.

Palabras clave: formación del profesorado, fenomenología, profesores de ciencias y Buen Vivir.

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.

Por outro lado, concepções de mundo que adotam uma visão dicotômica da experiência da existência tendem a resultar em práticas educacionais fragmentadas. Da mesma forma, concepções de saúde e ambiente que veem os problemas como meramente comportamentais e superficiais tendem a promover abordagens educacionais normativas e tecnicistas (Venturi; Iared, 2022). Essa visão fragmentada e tecnicista, conforme apontada pelo autor e pela autora, cria um vácuo que pode ser

preenchido por uma abordagem mais integrada e holística. Essas interfaces tangíveis de articulação entre os campos compreendem uma abordagem pedagógica reflexiva na educação em saúde e uma educação ambiental fundamentada em epistemologias ecológicas.

Nesse contexto, é relevante citar a contribuição de Østergaard (2017, p. 577), que enfatiza a importância das epistemologias na compreensão do mundo. Segundo ele, as epistemologias não só transformam nossa interpretação sobre a natureza, mas também influenciam profundamente nossa identidade como habitantes do planeta. Desse modo, ao considerarmos as “epistemologias ecológicas”, nos aproximamos 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. Para Carvalho e Steil (2009, p. 82) tais epistemologias ecológicas embasam

[...] um debate teórico-filosófico empenhado em colapsar as dicotomias e reordenar as dualidades modernas estruturantes das Ciências Humanas - natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente - apontando para novos aportes ecológicos na compreensão do mundo e das relações humano-não humanos.

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. Ademais, as epistemologias ecológicas buscam superar as dualidades tradicionais entre sujeito e ambiente sem cair em determinismos, sejam eles culturais ou biológicos. Esse esforço para reordenar as relações sem reducionismos reflete uma tentativa de harmonizar a tensão entre diferentes entidades coabitantes, promovendo um entendimento mais integrado e menos fragmentado do nosso lugar no mundo, “[...] porque todos fazemos parte de uma mesma história comum, onde nos constituímos, de forma indissociável, como humanos e não humanos como convivas do mesmo mundo global e híbrido.” (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”¹, que é uma filosofia que busca uma vida em harmonia pessoal e socioambiental, visando a um mundo justo, democrático, tolerante, solidário e saudável (Venturi; Iared, 2022).

O conceito do “Bem Viver”, para Alcantara e Sampaio (2017, p. 233), “[...] 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.” Neste contexto, Acosta (2015) afirma que o conceito de Bem Viver não se origina dos processos políticos do início do século XXI.

Iared e Venturi (2023) compreendem que

¹ 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.

Ao contrapor-se ao antropocentrismo e reconhecer o mundo-mais-que-humano como partícipe do fluxo da vida no planeta, o Bem Viver culmina como uma tessitura alinhada aos princípios da educação ambiental postulados desde Tbilisi, mas silenciados ao longo das décadas por políticas hegemônicas. Enquanto a educação em saúde liberta-se de perspectivas biomédicas, normativas e comportamentalistas impostas à ausência de doença como exclusivo requisito à saúde, associando elementos ambientais, psicológicos, biológicos, educacionais, culturais, ocupacionais, políticas públicas, dentre outros, em prol de um empoderamento que reconhece e reconstrói o contexto e a comunidade como local de vida.

Venturi e Iared (2022), propõem que o conceito de Bem Viver seja o ponto inicial para iniciar essas 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), que teve como objetivo mapear, em artigos científicos, o estado do conhecimento sobre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores. Os autores observaram que a quantidade de artigos encontrados no referido recorte temático foi baixa, além de serem recentes (artigos publicados entre 2018-2021). Apenas um dos cinco artigos incluídos na pesquisa foi publicado no Brasil, segundo o estudo, indicando que há uma carência de pesquisas nesses campos.

Como vimos até agora, 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?* Para contribuir com possíveis respostas, o *objetivo geral desta pesquisa é investigar as potencialidades da articulação entre educação ambiental e educação em saúde a partir de um curso formativo, para professores em exercício e em formação acadêmico-profissional, em perspectiva metodológica da walking ethnography.*

A resposta a essa indagação nos leva a explorar o conceito de “educação da atenção”, uma ideia central nas obras de Tim Ingold (2016, 2017, 2021, 2022, 2023). Segundo ele, o significado da palavra “atenção” é derivado do latim: vem de *ad-tendere*, significando literalmente esticar (*ten dere*) em direção a (*ad*). Ele relaciona esse significado com o processo de chegada do som aos nossos ouvidos. Isto é, embora o som “chegue” aos nossos ouvidos, tendemos a projetar ou alongar, intuitivamente, o corpo em direção ao som, como se todo o corpo fosse ele próprio o ouvido (Ingold, 2018). Para ele, na evolução do conhecimento humano, o legado de cada geração para a próxima não consiste em um estoque crescente de representações, mas, sim, em um aprimoramento da habilidade de atenção. Essa visão 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 DA PESQUISA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho fenomenológico. Assim, a metodologia empregada buscou transcender as questões superficiais e promover uma análise reflexiva sobre a relação entre educação ambiental e a educação em saúde.

Contexto e sujeitos da vivência e da pesquisa

Esta pesquisa 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 o primeiro autor² 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, da Universidade Federal do Paraná - Setor Palotina. O curso foi ministrado entre setembro e novembro de 2023, com uma carga horária total de 30 horas, conforme o Quadro 2.

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 – Contação 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 da Universidade Federal do Paraná sob o número CAAE n° 66310422.1.0000.0214, e aprovado pelo parecer 5.867.173, em 27 de janeiro de 2023

. Na sequência vamos apresentar como se deu a produção dos dados.

Produção dos dados

Para alcançar esse 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 foi composta pelos materiais produzidos durante o curso que foram denominados por: “questionário diagnóstico”,

² 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.

“*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.

Observação participante

Essa abordagem não apenas envolveu ver e registrar os acontecimentos ao redor, mas, mais profundamente, ouvir e sentir a dinâmica do grupo. Este método requer participação ativa do pesquisador junto aos participantes da pesquisa, baseado num estudo de um caso, com os dados de campo revelando intuitivamente as questões importantes, em vez de testar dedutivamente hipóteses preestabelecidas. (Fine, 2015).

Estando nessa posição, o pesquisador observa e é observado, questiona e é questionado em processos que nunca se esgotam, ou seja, dando espaço sempre a novas perguntas no fluxo contínuo da vida. Vivencia-se um processo no qual o observador e participantes se coadunam, experienciam um mesmo mundo, um mundo que emerge a partir da multiplicidade de correspondência, que “[...] é 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). A observação participante foi um método e uma postura de pesquisa que abrangeu os momentos presenciais do curso. Na sequência descrevemos as perspectivas e objetivos para o emprego do *walking ethnography* como também um método para a produção dos dados desta pesquisa.

Walking ethnography

A experiência de caminhar, como descreve Ingold (2023b), transcende o deslocamento:

Eu posso, evidentemente, pretender ir caminhar. Mas uma vez a caminho, eu sou o meu caminhar, e o meu caminhar me caminha. Levo e sou levado; faço-o, mas sou igualmente transformado por ele. Assim é, também, com o homem na lua. Pois é a luz da lua que ilumina a sua visão e carrega o peso das suas observações. Caminhar e olhar são ambas instâncias de fazer no sofrer, nem ativas nem passivas, mas na voz do meio. (Ingold, 2023, p. 301).

A jornada do aprendizado, assim como a jornada de um caminhante, é uma experiência que nos transforma enquanto nos movemos através dela. Os participantes do curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde” participaram de uma caminhada formativa. A caminhada foi realizada no Parque Estadual São Camilo, localizado no município de Palotina, Paraná. Esse parque encontra-se a aproximadamente 7 km de distância da UFPR - Setor Palotina.

A Figura 1, capturada da parte mais elevada do parque, logo após a portaria, ilustra a vista que tínhamos enquanto nos deslocávamos em direção à trilha existente no local.

Figura 1 – Parque Estadual São Camilo

Fonte: Autores (2024).

Iared e Oliveira (2017a) sugerem que o *walking ethnography* possa ser uma proposta de método de pesquisa interessante para estudos fenomenológicos em que pesquisador e participante, engajados na mesma experiência, podem ampliar a compreensão do fenômeno, assim, “[...] facilitam 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, 2017b, p. 104). Ou seja, o “[...] *walking ethnography* como proposta metodológica, uma vez que concebem que percepção corporal e movimento estão emaranhados em um mesmo fluxo relacional, o qual é cogerador na produção de significados (*meaning-makings*)” (Iared; Venturi, 2023, p. 1).

O fluxo relacional resulta em um processo de afetividade na experiência individual, manifestando-se por meio de emoções e sensações corporais (Pitton; McKenzie, 2022) na relação com o mundo mais~que~humano (vento, chuva, temporalidade, rochas, animais, plantas, tecnologias) (Iared; Venturi, 2023). E as relações entre indivíduos e o mundo mais~que~humano se dá pelo que Ingold (Ingold, 2017) vai denominar por *correspondência*. Para ele, a correspondência “[...] é o processo pelo qual seres ou coisas respondem literalmente uns aos outros ao longo do tempo” (Ingold, 2017, p. 14). E essa relação não é uma conexão de pontos, e sim uma ligação de linhas, multilinear, em união aos meios, “[...] que responde continuamente aos movimentos dos outros” (Ingold, 2023, p. 302).

Portanto, nesta pesquisa, de forma alinhada aos nossos fundamentos teóricos, em especial a educação da atenção, justifica-se o *walking ethnography*, pois, como declaram Iared e Oliveira (2017a, p. 104), “as caminhadas são alternativas metodológicas que facilitam a identificação e discussão das respostas afetivas que estão relacionadas ao fato de o corpo estar imerso no fluxo do movimento com o mundo”, ou seja, é um método adequado para ser realizado durante uma das etapas formativas do curso de extensão: a caminhada. Durante o *walking ethnography* foram produzidos o diário de campo, bem como a gravação em áudio e, posteriormente, a transcrição de seu conteúdo.

Grupo de discussão

No último momento presencial do curso de extensão foi realizado o “grupo de discussão” com os participantes do curso. Nessa fase do estudo, os participantes são aqueles que estiveram presentes nas etapas anteriores. O “grupo de discussão” é relevante no contexto desta pesquisa, pois amplia significativamente o *corpus* de análise.

O “grupo de discussão” torna-se uma oportunidade por ser complementar ao método de observação participante, *walking ethnography* e aos materiais produzidos durante o curso. Igualmente, por estar diretamente relacionado com os objetivos desta pesquisa, a saber, a compreensão individual e de grupo em relação à articulação proposta no curso de extensão observado e da fundamentação proposta nesta dissertação (Molina *et al.*, 2017). Foi realizada, assim como em etapas presenciais anteriores, o diário de campo, bem como a gravação em áudio dos diálogos e, posteriormente, a transcrição de seu conteúdo, que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa. Em conjunto com os métodos descritos anteriormente, houve produção de dados em decorrência da análise dos materiais produzidos pelos participantes a partir das atividades propostas no curso de extensão que relato na próxima seção “Materiais produzidos durante o curso”.

Materiais produzidos durante o curso

Além das etapas presenciais, o curso de extensão incluía atividades assíncronas, na qual os participantes postavam seus trabalhos em plataforma digital da UFPR. Solicitamos autorização para acessar e utilizar todas as suas atividades nesta pesquisa, assegurando a confidencialidade dos dados pessoais dos autores. Assim, os materiais produzidos pelos oito participantes ao longo do curso, incluindo o questionário diagnóstico, postagens no “*padlet.com*” sobre educação em saúde e educação ambiental, interações no “*jamboard.google.com*” sobre a articulação entre educação ambiental e educação em saúde, a atividade final e o diário reflexivo, formaram o *corpus* de análise nesta pesquisa.

Por fim, analisamos os dados obtidos a partir dos três métodos descritos, realizando a triangulação dos dados com base nos preceitos fenomenológicos.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS

O sendo-ser torna-se, de múltiplos modos, fenômeno.
(Heidegger, 2005, p. 16)

Para compreender as complexas camadas da realidade, optamos por uma abordagem que acolhesse a multiplicidade de experiências e percepções do “ser-ser” como evidencia a epígrafe desta sessão. Esta forma de ver e analisar o mundo nos permite compreender a essência dos fenômenos não como entidades isoladas, mas como manifestações relacionadas que transcendem a linearidade convencional.

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), que, fundamentados em outros autores, enfatizam que não há, na pesquisa fenomenológica, linearidade, mas há rigor. Desse modo, na pesquisa fenomenológica interessa investigar a partir do que é descrito como um ato intencional enquanto vivência percebida. Após a descrição dos relatos dos

participantes e das demais observações vividas por mim durante a pesquisa, realizamos as análises *ideográficas* e *nomotética*. Na análise *ideográfica*, o pesquisador tem um olhar para cada indivíduo sem a preocupação, ainda, de categorizar, ou seja, é uma análise sobre o que se mostra em cada indivíduo significativo Alves, Buffon e Neves (2021).

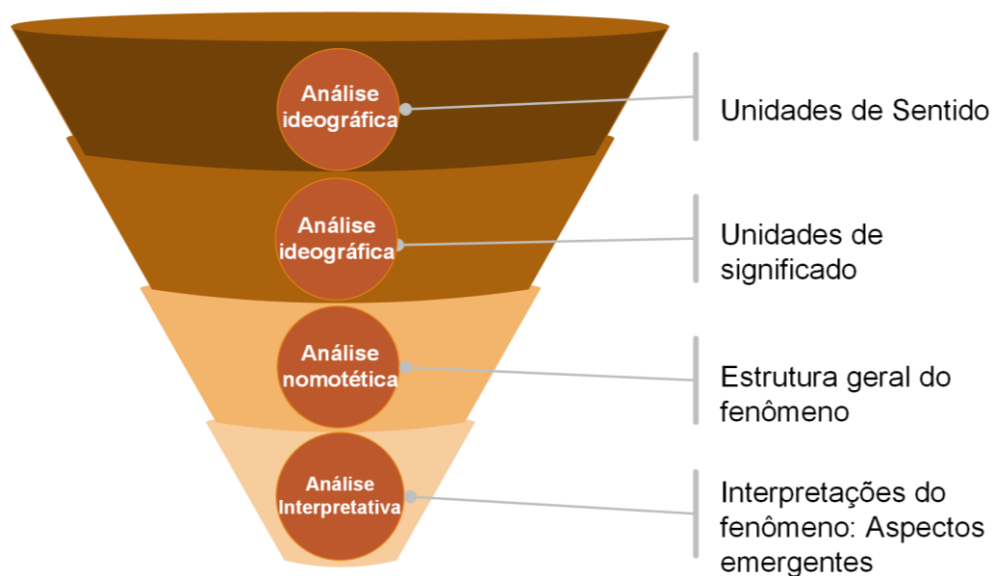
O pesquisador, ao se familiarizar com o conteúdo descrito e ser capaz de imaginar a experiência vivida pelo sujeito, deve realizar novas leituras atentas com a intenção de explorar o fenômeno por meio de questionamentos, conduzindo leituras contínuas por meio de perguntas, destacando aspectos relevantes do fenômeno em questão, conforme a interrogação construída, resultado de um processo de redução, e, assim, vão surgindo as denominadas unidades de sentido (Alves; Buffon; Neves, 2021), as quais

[...] são compostas por excertos das ideias que melhor representam o fenômeno de acordo com a leitura atenta do pesquisador e indicam uma relação com a interrogação realizada continuamente por ele. Assim, podemos notar que nesta análise, e também na seguinte, há um contato intersubjetivo entre interrogador (pesquisador) e interrogado (sujeito da pesquisa) por meio da descrição analisada. (Alves; Buffon; Neves, 2021, p. 212).

Para a etapa subsequente da pesquisa fenomenológica, Alves, Buffon e Neves (2021) indicam uso de recursos interpretativos das unidades de sentido produzidas a partir das análises ideográficas. As recomendações daqueles autores seguem para que as reduções das unidades de sentido possam ser tratadas como unidades de significado, pois estão abertas à interpretação. Nesse movimento, as unidades de significados

[...] representam os resultados da trajetória seguida pelo pesquisador para cada uma das descrições analisadas e busca comunicar (ou organizar) o compreendido nas unidades de sentido em enunciados que possam destacar, de modo breve, o compreendido para cada excerto evidenciado. (Alves; Buffon; Neves, 2021, p. 213).

Os procedimentos anteriores representam a análise individualizada, sendo necessário avançar para uma análise geral a partir do todo, ou seja, pela estrutura do todo a partir da análise ideográfica. Por fim, a etapa posterior à análise ideográfica é a análise nomotética “[...] que corresponde à análise geral dos relatos dos sujeitos e visa a identificação da estrutura geral do fenômeno”. (Alves; Buffon; Neves, 2021, p. 213). Nessa etapa realiza-se novas reduções eidéticas até formarem categorias, a partir do que se mostra, e não são dadas *a priori*, e representam os invariantes do fenômeno. As etapas de análise dos dados, por meio das etapas fenomenológicas desta pesquisa, estão apresentadas resumidamente na Figura 2.

Figura 2 – Resumo das etapas da análise fenomenológica dos dados

Fonte: autores (2024).

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. 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.

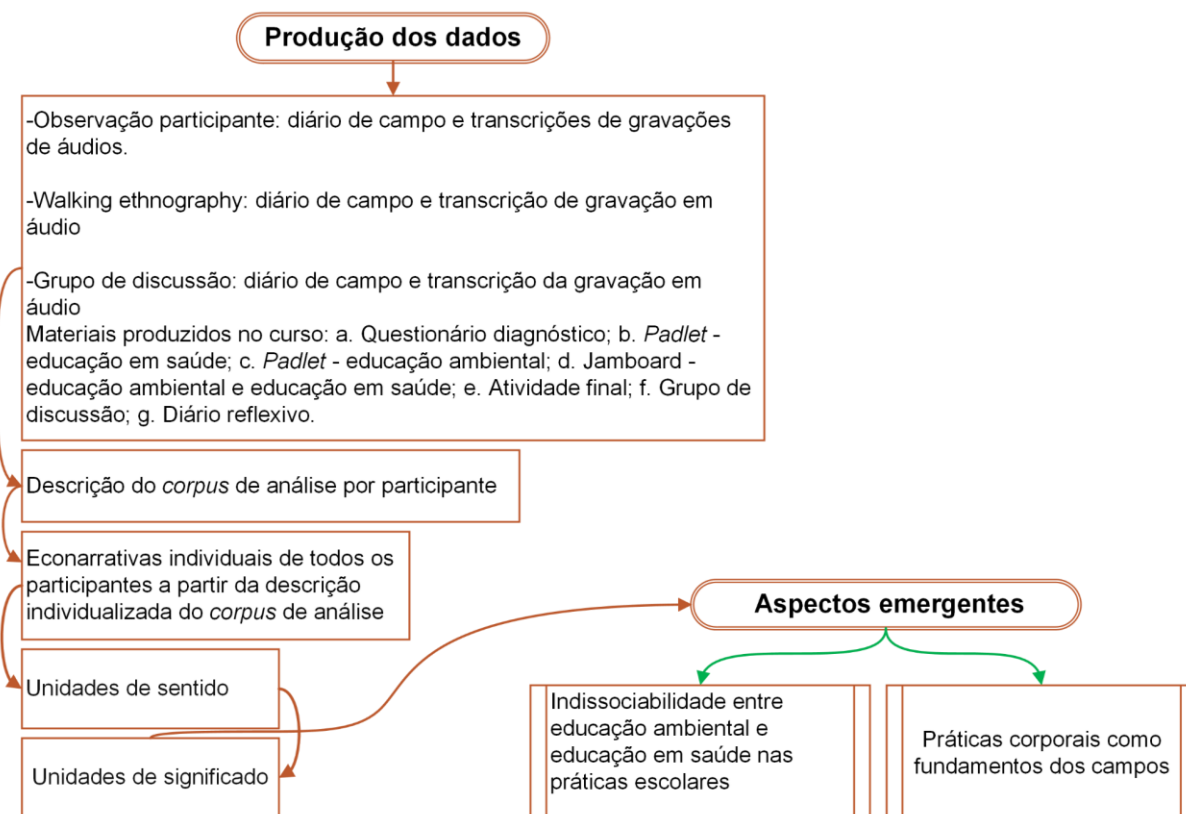
As econarrativas foram a base para a identificação das unidades de sentido. É importante salientar que as unidades de sentido representam uma nova redução fenomenológica, a partir das econarrativas, atuando como um estágio preliminar à determinação das unidades de significado. Além disso, as unidades 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 3 mostramos um resumo das etapas entre a produção dos dados até os aspectos emergentes.

Figura 3 – Resumo das etapas de produção dos dados



Fonte: autores (2024).

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

INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Na proposta desta pesquisa, ao entrelaçarmos a educação ambiental com a educação em saúde, reconhecemos que cada experiência e cada encontro são pontos de partida para novas narrativas e aprendizados, refletindo um mundo em que o conhecimento é tecido no movimento e no intercâmbio contínuo de perspectivas. Nesse limiar de descoberta, adentramos um campo em que a educação ambiental e a educação saúde se costuram junto às práticas escolares e corporais, engendrando um tecido de aprendizado que sustenta ambos os campos.

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, 2022, 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 ambiental e educação em saúde é fundamental para uma compreensão holística e integrada em prol de uma educação integral.

Em resposta aos desafios identificados na educação ambiental e educação em saúde, a formulação de políticas públicas justas torna-se um imperativo para não apenas abordar as lacunas existentes, mas, também, para inaugurar um momento de inovações educacionais. Nesse sentido, a introdução da “Filosofia do Bem Viver” no contexto educacional emerge como uma estratégia promissora, alinhando-se com o objetivo de renovação do currículo escolar.

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 relação da educação ambiental e educação em saúde, a partir do Bem Viver é mencionada em várias econarrativas:

O aprendizado do curso é que o meu Bem Viver começa quando eu passo a olhar para as práticas pedagógicas em relação a educação ambiental e educação em saúde, de maneira conjunta, sem distinção de ambas. Educação em saúde é uma educação que vai além de conceitos higiênicos, ela aborda questões de todas as áreas de ensino. Pois quando falamos de saúde, temos que pensar, nas políticas públicas e no contexto social que tal educação está inserida. O que leva a pensar na educação ambiental, também temos que relacionar com as políticas públicas, pois o problema de saúde sanitária, é um problema ambiental e também um problema de saúde pública (e3us13).

“O Bem Viver é uma filosofia que reconhece a relação entre todos os aspectos da vida. [...] explorar esse conceito no contexto do curso é uma oportunidade para compreender como podemos

contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável a partir da educação” (e2us14).

Complementando essa visão, a e4us9 associa o Bem Viver à qualidade de vida, propondo uma reflexão profunda sobre nossas experiências e modos de existência: “e esse Bem Viver no sentido da qualidade de vida, revisando o nosso modo de experienciar, de ser e de estar no mundo”. 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:

Sua experiência no curso 'Caminhos Formativos para o Bem Viver' a fez refletir sobre a importância de reavaliar princípios e modos de vida. 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”.

Portanto, não podemos deixar de tecer uma análise, pois, no decorrer do curso, vários participantes destacaram suas dificuldades em planejar uma atividade para a prática escolar e/ou comunitária que articulasse a educação ambiental e educação em saúde. Dentre os oito participantes, cinco apresentaram tentativas de planejamento que integrasse os campos da educação ambiental e da educação em saúde. É interessante destacar que, quanto aos diversificados temas abordados, que se integram à educação ambiental e educação em saúde, – por exemplo, os temas vinculados aos aspectos éticos, afetivos e estéticos. Contudo, é importante ressaltar que as análises dessas atividades mostraram que o foco principal radicou, ora nas questões ambientais, ora nas questões de saúde.

O que estamos pontuando é 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. Para sanar essas falhas, entendemos ser necessárias mais atividades reflexivas e discussões mais profundas, amplas, enfocando, explicitamente, os dois campos.

Acreditamos que essas dificuldades relatadas evidenciam que uma única atividade formativa pode não ter sido suficiente para preparar os professores, no sentido de habilitá-los a explorar, em suas práticas profissionais, uma diversidade de propostas que articulem e integrem as temáticas das quais tratamos neste trabalho, sobretudo tangenciando as inter-relações entre humanos, não humanos, saúde, ambiente, além de aspectos políticos, sociais e antropológicos que podem emergir nessas propostas.

As experiências compartilhadas pelos participantes do curso “Caminhos Formativos para o Bem-Viver” aprofundam a reflexão sobre essa filosofia na educação e nos revelam não apenas a importância de uma abordagem educacional que transcenda os limites disciplinares e se abra para a complexidade do viver, mas também a necessidade urgente de práticas pedagógicas que sejam tanto reflexivas quanto transformadoras, capazes de mostrar aos indivíduos formas de participar ativamente na construção de um futuro mais justo e equilibrado.

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 nesta dissertação: “Práticas corporais como fundamentos dos campos”. Trata-se de um enfoque que explora como o movimento, a corporeidade e a experiência sensorial atuam, não apenas como veículos de aprendizado, mas como elementos essenciais que sustentam e enriquecem a relação intrínseca entre a educação ambiental e educação em saúde.

Práticas corporais como fundamentos dos campos

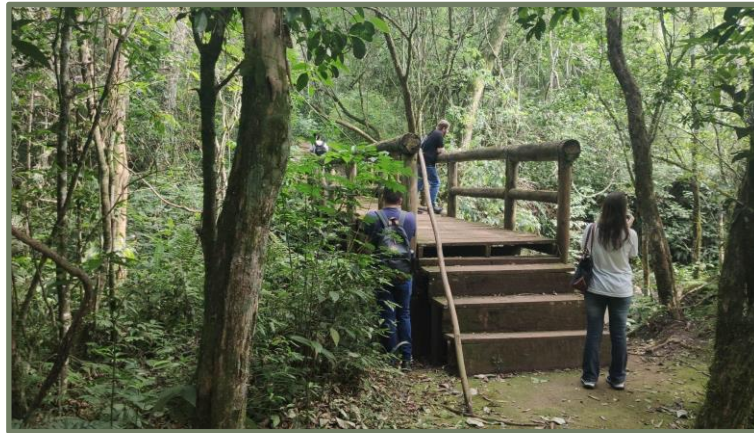
A inseparabilidade entre seres humanos e a natureza embasa a discussão desse aspecto emergente, tal qual, podemos considerar a unicidade e interdependência entre saúde e ambiente. Barad (2017) esclarece-nos sobre essa relação, descrevendo-a como uma mudança contínua do mundo, em que a intra-atividade 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 (2010, 2021, 2023) 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, 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 banal, 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 instrumental para tocar o âmago de nossa experiência existencial, entrelaçando, assim, nossas vidas na trama 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 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). A Figura 4 mostra um dos momentos de contemplação.

Figura 4 – Momento de contemplação ao ambiente, realizado em silêncio



Fonte: autores (2024).

Ao refletir sobre nossa relação com o ambiente por meio da caminhada, uma prática que transcende o comum movimento físico, favorecendo uma abertura a um diálogo significativo com a terra. Assim, ressaltamos a experiência imersiva descrita na e4us6: “caminhamos por alguns minutos, ao som do canto da cigarra, dos passos da turma e do barulho das árvores ao esbarrarmos nelas”, um momento que, como Iared (2018) nos lembra, vai além do físico para se tornar uma rica interpretação do espaço e do lugar, evocando respostas afetivas que nos unem mais intimamente ao mundo mais~que~humano. Essa jornada, segundo Ingold (2018), não se limita a um ato de locomoção, mas emerge como uma forma de pensamento e existência no mundo, entrelaçando mente, corpo e ambiente em uma atenção compartilhada.

Wylie (2005) complementa essa visão, apresentando o caminhar não apenas como movimento, mas como uma prática meditativa. Assim, a caminhada se apresenta como um percurso de aprendizagem holística, que cruza a indissociabilidade entre o eu, mente e natureza, demonstrando que nosso engajamento com o mundo é uma experiência simultaneamente física e mental

Ao nos aprofundarmos nesse diálogo com a terra, em (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 e observado na *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 das 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.

Ao encorajar uma reorientação pedagógica que valorize a experiência sensorial e ativa, adentramos no território em que um dos participantes nos revela como a relação com diferentes espaços supera meramente ocupar um lugar físico, transformando-se numa constante oportunidade de aprendizagem. “Todos os lugares que a gente passou, sendo o aterro ou o horto florestal, são lugares que você está aprendendo naquele momento” (e7us10), uma reflexão que destaca a onipresença do aprendizado e desafia a concepção de ambiente como mero pano de fundo para experiências humanas.

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.

A partir disso, avançamos nesta discussão sobre a relevância da atenção e correspondência, aspectos que Ingold (2023) eleva em sua argumentação. Ele nos leva a entender que observar com profundidade transcende a objetividade, transformando o estudo em uma prática de correspondência e de atenção:

E é precisamente à medida que a observação vai além da objetividade, que a verdade vai além dos fatos. Este é o momento, em nossas observações, quando as coisas que estudamos começam a nos dizer como observar. Ao nos permitirmos participar em sua presença, em vez de mantê-las à distância – ao atendê-las – descobrimos que elas também estão guiando nossa atenção. Atendendo tais caminhos, também respondemos a eles, assim como eles respondem a nós. O estudo, então, torna-se uma prática de correspondência, e de cuidado” (Ingold, 2023, p. 285).

Williges (2018, p. 8) propõe que “experiências de fluxo são experiências de integração entre indivíduo e ação”. Essa perspectiva relacional não apenas sublinha o valor do aprendizado contínuo, da criatividade e da sensibilidade estética como essenciais para estabelecer uma relação significativa com cada experiência no mundo. Nessa mesma acepção, Ingold (2016, p. 407) destaca a importância de mergulhar ativamente na vida, enfatizando que “observar significa ver o que acontece no entorno [...]” e “participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades a qual a vida transcorre”.

A partir da observação ativa e da participação no ambiente, mediante experiências corporais, Dittrich e Meller (2021) lançam uma crítica incisiva à estrutura curricular tradicional, destacando sua tendência a enfatizar um ensino fragmentado em disciplinas específicas que limitam o pensamento e a ação, reforçando uma abordagem técnico-instrumental. Eles pleiteiam uma educação que abrace a complexidade do ser humano, desafiando modelos que procuram moldar e domesticar, em favor de cultivar a criatividade, autossustentação, amorosidade e corresponsabilidade, elementos que podem ser potencializados pelas práticas e experiências corporais como aquelas oportunizadas pelos momentos de *walking ethnography* vivenciados no curso.

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 sorri / 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. [...] o grupo se reuniu novamente na trilha [...] nos foi solicitado que demonstrássemos por meio de gestos, poesia, música, ou outro meio, a experiência até aquele momento. Tentei expressar minha sensação de paz e calma e ao mesmo tempo preocupação com a segurança (e4us11).

Essas relações intrínsecas com a natureza que emergem de e3us12 e e4us11 são tecidas por memórias de experiências que culminam na valorização do meio ambiente e na sensibilização à sua preservação. Essas memórias nos conduzem a um ponto de inflexão e à questão: as abordagens educacionais tradicionais priorizam uma coexistência respeitosa e integrada com o mundo mais~que~humano?

A partir dessas reflexões, mergulhamos na proposta de transformação educacional que Ingold (2018) e Merleau-Ponty (1999) advogam. 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.

Além disso, a crítica de Carvalho e Muhle (2016) à racionalização excessiva na educação moderna, e a observação de Østergaard (2017) sobre a importância do “senso de lugar” como fundamental para a experiência educacional, ressaltam a necessidade de integrar a expressão emocional e a estética no processo de aprendizagem. Esses princípios são evidenciados na e2us17, “estes momentos não só de troca, mas de experienciar também, de estar ali, são, muitas vezes, mais marcantes e significativos do que ficar ali lendo textos”. Em consonância, na e4us8, somos lembrados da vitalidade de imergir desde cedo na riqueza do mundo natural: “penso ser necessário promover o contato de crianças, jovens e adultos com o ambiente natural”. Diante do que foi abordado nesse aspecto emergente, abrimos para discussão a questão: qual o impacto das práticas corporais como fundamentos dos campos da educação ambiental e educação em saúde em prol de uma educação escolar mais bem engajada e sensível à vida?

Em referência a essa questão, tomamos a prática da caminhada, que foi discutida anteriormente e vivenciada durante o curso de extensão, como fundamental para a apreensão das práticas corporais. Durante essa experiência compartilhada, um dos participantes descreveu a caminhada como um “alívio porque minha mente é muito acelerada” (e5us8). Outros momentos de ressonância afetiva emergiram, exemplificados por relatos como o de uma participante que disse: “o som da natureza me remete ao tempo de quando era criança e gostava de brincar à sombra das árvores ao redor de casa” (e4us12). Ademais, a experiência estética proporcionada pela caminhada pôde transcender e superar aspectos da educação tradicional, bancária e informativa.

Ao praticar no mundo as pessoas não só aprendem sobre o mundo de forma intelectual, mas, também desenvolvem uma relação afetiva e ética com ele, promovendo um sentido de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Ingold (2018, p. 41) destaca o papel da educação sobre “cuidar do mundo em que vivemos e de seus múltiplos habitantes humanos e não humanos”, ou seja, cuidar é ter atenção e é a chave para trazer as coisas à presença para aprimorar nossa experiência educacional em “ver o que acontece”. Hoje, possivelmente mais do que nunca, parece que estamos cada vez menos atentos às necessidades urgentes do mundo. Como é possível observarmos centenas de extinções em massa todos os anos sem nos questionarmos sobre as causas?

O que esses eventos significam para a sobrevivência de humanos e não humanos e qual o impacto dessas perdas na saúde dos ecossistemas dos quais interdependemos? Como as ações individuais e coletivas contribuem para esses cenários, influenciando diretamente a saúde do planeta e, conseqüentemente, a saúde humana através de doenças, qualidade do ar e da água, segurança alimentar e do clima? De que maneira as nossas buscas por saúde e Bem Viver podem, paradoxalmente, prejudicar o ambiente em que vivemos? Ou seja, qual é a perspectiva de mundo que desenvolvemos até aqui (que parece não ser a mais adequada para a convivência no mundo mais~que~humano)? Estamos realmente cientes de que nossas formas de nos alimentar, nossos meios de transporte e padrões de consumo em geral afetam a biodiversidade e a saúde dos humanos e não humanos?

Essas questões nos levam, novamente, a uma reflexão sobre o papel da educação ambiental e educação em saúde em responder a esses desafios críticos e urgentes. Como podemos transformar nosso sistema educacional no sentido de transcender as epistemologias tradicionais e avançar para uma compreensão ambiental e de saúde a partir das epistemologias ecológicas, promovendo não apenas a compreensão, mas também a ação efetiva?

Diante desse cenário, como podemos garantir que as futuras gerações herdem um mundo mais equilibrado, no qual a saúde humana, o mundo mais~que~humano sejam interdependentes e horizontalmente percebidos? Qual é o papel das escolas, universidades e, especificamente, dos programas de formação de professores em cultivar educadores capazes de enfrentar esses desafios? Como devem ser estruturados os currículos de formação de professores para incluir não apenas conhecimentos específicos sobre sustentabilidade, mas também proporcionar a habilitações pedagógicas que incentivem o pensamento crítico, a empatia e a ação sustentável entre os estudantes? Talvez, abrir espaços para experiências, vivências e práticas corporais imersas em uma educação política tragam contribuições para responder essas e outras indagações.

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. Gostaríamos de compartilhar uma gravação do som de uma pequena correnteza, cuja beleza e som admiramos, como um gesto de partilha e correspondência. Basta clicar em qualquer parte da imagem da Figura 5. 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.

Figura 5³ – Uma pequena correnteza de água no Parque Estadual São Camilo



Fonte: autores (2024).

UM MOMENTO AO LONGO DO CAMINHO

A pesquisa abordou um tema de importância contemporânea ao investigar as potencialidades da articulação entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores, em um recorte de pesquisa em que há uma escassez de investigações⁴, constituindo-se uma das lacunas e um dos desafios para futuras investigações das áreas da Educação e do Ensino. A presente investigação surge num momento crucial, em que o impacto das atividades humanas no planeta, inclusive na saúde da população, se apresenta como uma das mais prementes preocupações globais. A interseção desses dois campos de estudo — educação ambiental e educação em saúde — reflete a necessidade emergente de uma abordagem educacional que possa não apenas responder aos desafios contemporâneos e emergentes, mas também pensar em novos modos de habitar o mundo.

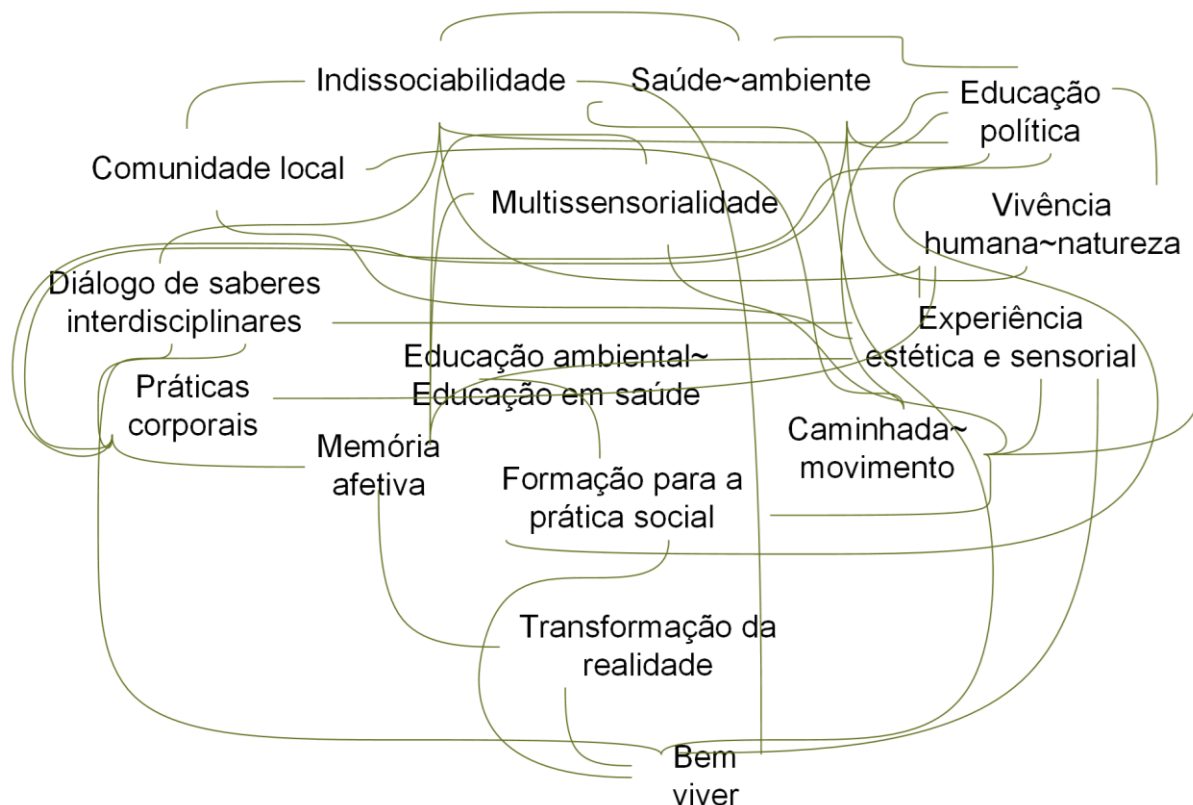
Reimaginar a educação de forma que ela ultrapasse a tradicional compartimentalização do conhecimento, promovendo uma visão integrada que enfatize a interdependência entre saúde humana e a saúde do nosso planeta, além de ser nossa preocupação em trazer esta discussão à tona, também emergiu dos diálogos dos participantes. 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 centro, na formação docente para a prática social, conforme Figura 6, a qual é proposta, inclusive, como resposta ao objetivo central da pesquisa proposta.

³ Clique na imagem ou **[aqui]** e você será direcionada/o para um gravação em áudio de um dos momentos da caminhada. O som em destaque é de uma pequena correnteza que é mostrada na imagem.

⁴ Nos baseamos em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/40616>

Figura 6 – 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.

Na essência desse processo formativo que o curso proporcionou, encontra-se o diálogo de saberes interdisciplinares; uma tecitura de compreensões mútuas entre os participantes, suas formações e vivências. As práticas corporais, em particular a caminhada~movimento, agiram como estimuladores da aprendizagem, evocando a memória afetiva e reforçando a relação visceral que os participantes compartilharam com o ambiente natural.

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.

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.

Em relação à metodologia, a *walking ethnography* destacou-se como um elemento inovador desta pesquisa, ampliando a prática da observação participante ao proporcionar que participantes e o pesquisador explorassem fisicamente ambientes externos ao passo que a pesquisa era desenvolvida. Essa abordagem baseada na caminhada promoveu uma experiência de aprendizagem vivencial, onde os contextos ambientais e de saúde puderam ser explorados de maneira integrada e sensorial. A *walking ethnography* permitiu uma relação mais profunda com os temas estudados, através da imersão em espaço natural (Parque Estadual São Camilo), enriquecendo a compreensão dos participantes e do pesquisador sobre as questões ambientais e de educação em saúde anteriormente vivenciadas no curso na teoria, caracterizando-se, também, como um elemento formativo.

Diante disso, esta pesquisa, que também observou a experiência sensorial e emocional dos participantes, aponta para uma necessidade emergente de reimaginar o papel dos educadores e a estrutura das práticas pedagógicas, promovendo uma compreensão holística e integrada da vida, onde ambiente e saúde são indissociáveis. Neste contexto, o estudo destaca como essencial a reconfiguração da formação docente para aproximar uma abordagem que valorize a corporeidade e a multissensorialidade, integrando os princípios do Bem Viver dentro das estruturas existentes, e promovendo uma educação que reconheça a horizontalidade das relações no mundo mais~que~humano.

Dessa forma, a articulação entre educação ambiental e educação em saúde, como emergiu na pesquisa, desafia os limites disciplinares convencionais e encoraja o desenvolvimento de práticas educacionais que inspirem e habilitem educadores e discentes a se engajarem ativamente como agentes de mudança. Esta reflexão visa fomentar a transformação social e a conscientização sobre nosso papel sobre as relações entre humanos e não humanos, impulsionando os educadores a adotarem uma educação política e se prepararem para a formação docente voltada à prática social, em contextos que são inter e transdisciplinares.

Portanto, este estudo não apenas visa contribuir com pesquisa acadêmica no campo da educação em ciências, educação ambiental, educação em saúde e formação de professores, mas, também indicativos para repensar o desenvolvimento de currículos, políticas educacionais e práticas de formação docente que não cessam aqui, visto que ainda há muitas questões a serem abordadas a partir dessas relações e de outras que se façam necessárias.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. **Política y Sociedad**, [s. l.], v. 52, n. 2, p. 299–330, 2015.

ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemmer; 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.

ALVES, Marcos Fernando Soares; BUFFON, Alessandra Daniela; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. A FENOMENOLOGIA COMO UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA. *In: METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS*. 1. ed. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021. p. 203–217.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MHULE, Rita Paradedda. 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.

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.

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: INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF THE SOCIAL & BEHAVIORAL SCIENCES*. Orlando: 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. e56/ 1-20, 2022.

HEIDEGGER, Martin. **Qu'est-ce que la philosophie?** tradução: Ernildo Stein. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 2005.

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, 2017a. 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; OLIVEIRA, Haydée Torres De. WALKING ETHNOGRAPHY FOR THE COMPREHENSION OF CORPORAL AND MULTISENSORIAL INTERACTIONS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION. **Ambiente & Sociedade**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 97–114, 2017b.

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. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 404–411, 2016.

INGOLD, Tim. On human correspondence: On human correspondence. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 9–27, 2017.

INGOLD, Tim. Sobre não conhecer e prestar atenção: como caminhar em um mundo possível. **Esferas**, [s. l.], n. 26, p. 279–308, 2023.

LEFF, Enrique. Pensar a complexidade ambiental. *In: EPISTEMOLOGIA AMBIENTAL*. TRADUÇÃO DE SANDRA VALENZUELA. São Paulo: Cortez, 2001. p. 191–228.

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.I], v. 1, n. 27, p. 1–13, 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ªed. 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.

MUHLE, Rita Paradedá; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Experiência estética no Centro de Pesquisas e Conservação da Natureza Pró-Mata – PUCRS
 Aesthetic experience in the Center for Research and Conservation of Nature Pró-Mata – PUCRS. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 37–54, 2016.

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.

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.

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, [s. l.], 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.I], v. 18, p. 95–104, 2008.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, [s. l.], v. 20, p. 163–183, 2014.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [s. l.], n. 69, p. 442–464, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **CAMINHOS FORMATIVOS PARA O BEM VIVER: Aprendizagem sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde**. PalotinaProjeto de Extensão SER-Pensante, , 2023.

VENTURI, Tiago; IARED, Valéria Ghislotti. Educação em saúde e educação ambiental: tendências e interfaces. *In*: 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-depende-de-nos>. Acesso em: 16 nov. 2022.

WILLIGES, Flavio. O que caminhar ensina sobre o bem-viver? Thoreau e o apelo da natureza. **Cadernos IHU ideias**, [s. l.], v. 16, n. 523, p. 32, 2018.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1 – Participação na coleta e análise dos dados e escrita final do texto.

Autor 2 – Orientador do projeto, revisão da coleta dos dados, revisão da análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 3 – Coorientadora do projeto, revisão da coleta dos dados, revisão da análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.