

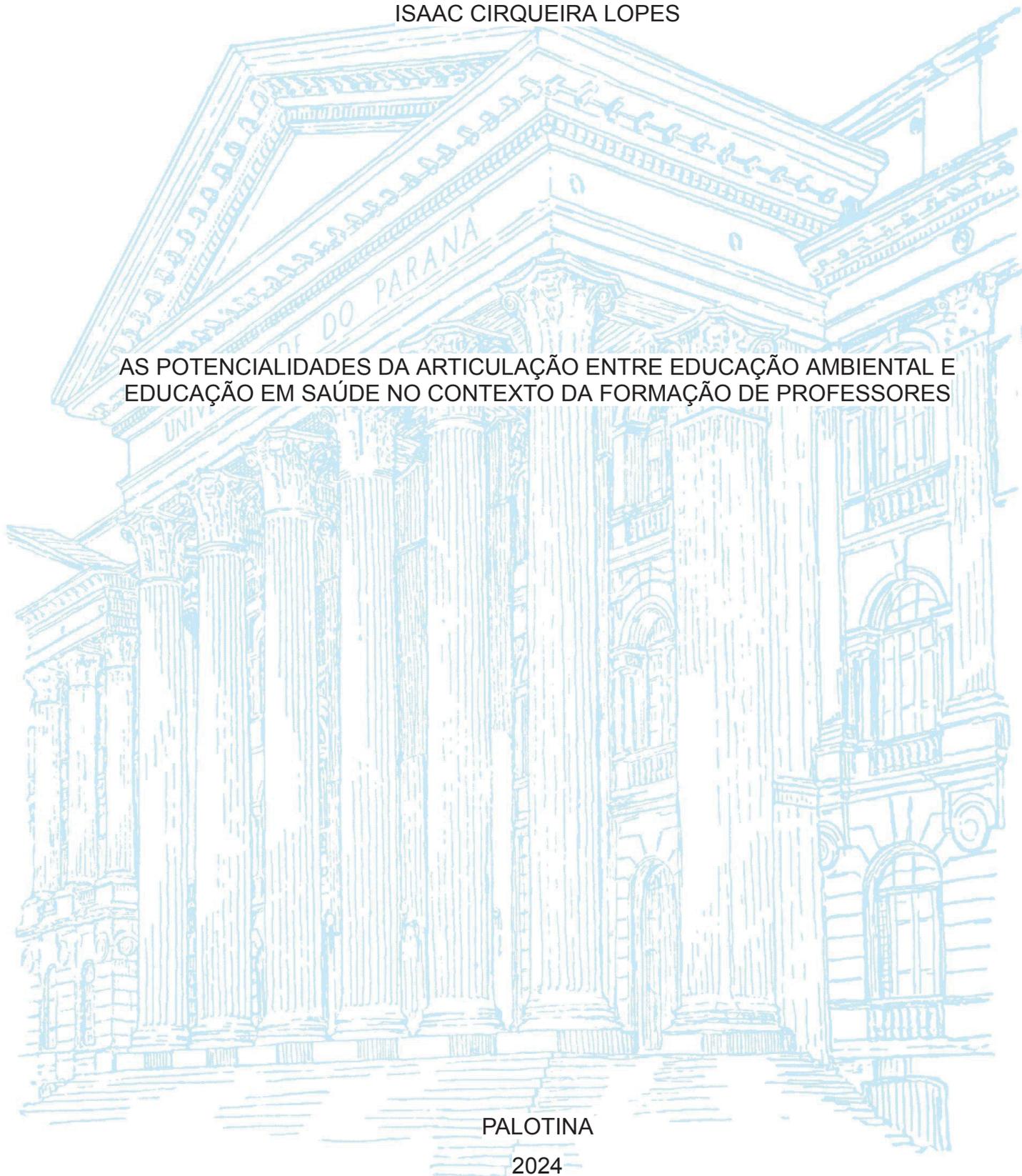
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ISAAC CIRQUEIRA LOPES

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

PALOTINA

2024



ISAAC CIRQUEIRA LOPES

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

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas, Setor Palotina, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Linha de pesquisa: Abordagens metodológicas na educação em ciências e na educação matemática.

Orientador: Prof.º Dr.º Tiago Venturi
Coorientadora: Prof.ª Dr.ª Valéria Ghislotti
lared

PALOTINA

Universidade Federal do Paraná. Sistemas de Bibliotecas.
Biblioteca UFPR Palotina.

L864 Lopes, Isaac Cirqueira
As potencialidades da articulação entre educação ambiental e
educação em saúde no contexto da formação de professores /
Isaac Cirqueira Lopes. – Palotina, PR, 2024.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná,
Setor Palotina, PR, Programa de Pós-Graduação em Educação
em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Venturi.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Ghislotti Iared.

1. Bem viver. 2. Educação ambiental. 3. Professores de ciências.
I. Venturi, Tiago. II. Iared, Valéria Ghislotti. III. Universidade
Federal do Paraná. IV. Título.

CDU 374



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR PALOTINA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS
EDUCATIVAS - 40001016174P1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS EDUCATIVAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ISAAC CIRQUEIRA LOPES** intitulada: **AS POTENCIALIDADES DA ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Palotina, 16 de Abril de 2024.

Assinatura Eletrônica
17/04/2024 15:01:15.0
TIAGO VENTURI

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
18/04/2024 10:48:19.0

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
18/04/2024 13:56:13.0

JULIO CESAR BRESOLIN MARINHO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA)

Assinatura Eletrônica
17/04/2024 18:50:50.0

ROBSON SIMPLICIO DE SOUSA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico este trabalho à minha amada
família, em especial à Maria Neuza e a
José (*in memoriam*), meus pais; à Marcela,
minha esposa e à Lis, minha filha.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão aos meus orientadores, Prof.º Dr.º Tiago Venturi e Prof.ª Dr.ª Valéria Ghislotti Iared. A orientação exemplar e generosa de ambos foi fundamental em cada etapa desta pesquisa. Não apenas inspiraram este trabalho, mas também fortaleceram minha jornada acadêmica. Sou profundamente agradecido por cada momento de envolvimento neste trabalho, e reconheço que não teria chegado até aqui sem o apoio de vocês.

Estendo meus agradecimentos ao Prof.º Dr.º Julio Cesar Bresolin Marinho e à Prof.ª Dr.ª Marília Andrade Torales Campos, membros valiosos tanto da minha banca de qualificação quanto da banca de defesa de dissertação, esta última incluindo o Prof.º Dr.º Robson Simplício de Sousa. Agradeço imensamente por aceitarem compor a banca e pelo tempo dedicado à análise atenta a este trabalho. As suas contribuições construtivas foram essenciais para o aprimoramento deste estudo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas (PPGECEMTE | UFPR), à Coordenação e Vice-coordenação do programa representados, respectivamente, pela Prof.ª Dr.ª Roberta Chiesa Bartelmebs e pelo Prof.º Dr.º Robson Simplício de Sousa, à secretaria do programa, representada por Elias Naor Schlosser e Elisângela Lupatini Piovesan, e a todo o corpo docente pelo esforço dedicado ao desenvolvimento deste programa: Prof.º Dr.º Anderson da Silva Marcolino, Prof.º Dr.º Arthur William de Brito Bergold, Prof.ª Dr.ª Bárbara Cândido Braz, Prof.ª Dr.ª Barbara Winiarski Diesel Novaes, Prof.ª Dr.ª Camila Tonezer, Prof.ª Dr.ª Danilene Gullich Donin Berticelli, Prof.º Dr.º Denis Rogério Sanches Alves, Prof.ª Dr.ª Eliana Santana Lisboa, Prof.º Dr.º Jackson Luis Martins Cacciamani, Prof.º Dr.º Luís Gomes de Lima, Prof.ª Dr.ª Mara Fernanda Parisoto, Prof.ª Dr.ª Roberta Chiesa Bartelmebs, Prof.º Dr.º Robson Simplício de Sousa, Prof.ª Dr.ª Sandra Aparecida dos Santos, Prof.º Dr.º Tiago Venturi, Prof.º Dr.º Valdir Rosa, Prof.ª Dr.ª Valéria Ghislotti Iared, Prof.º Dr.º Wander Mateus Branco Meier, e Prof.º Dr.º William Junior do Nascimento.

Minha gratidão se estende, também, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE | UFPR), onde cursei disciplinas isoladas que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, e às docentes das disciplinas Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos, Prof.^a Dr.^a Solange Reiguel Vieira, Prof.^a Dr.^a Soraya Corrêa Domingues, e Prof.^a Dr.^a Valéria Ghislotti Iared.

Refletindo sobre a minha jornada acadêmica, torna-se evidente o valor inestimável da ampla rede de apoio que recebi, tanto de maneira direta quanto indireta. Cada diálogo, cada conselho, cada gesto de apoio, e até mesmo a compreensão pelas vezes em que estive ausente em muitos momentos importantes, desempenharam um papel crucial para que eu alcançasse este ponto. Às/aos amigas/os, colegas de curso, participantes desta pesquisa, e mundo mais que humano: embora seja desafiador enumerar cada contribuição individualmente, expresso minha gratidão a todos vocês. Peço licença para citá-los, correndo o risco de esquecer algum nome: Adeilson Moizés de Oliveira, Adriana Menegotto Niérri, Ana Flávia Costa, Ana Maria de Sena, Ana Paula Carvalho do Carmo, Anna Carolina Espósito Sanchez, Carina Monteiro Pacheco, Cristiano Borges de Camargo da Silva, Daiane Poletini Massuchin, Daniela Vanessa Arndt, Diego Teixeira da Cruz, Gustavo Vinícius Pereira Moreira, Isabella Carolina Umeres, João Paulo Bertoldo, Juliana Horstmann Amorim, Leoni Ventura Costa, Letícia Mendes Lopes, Luciana Cristina Gonçalves, Marcos Cardoso dos Santos, Matheus Vieira do Nascimento Cardoso, Myllena Aparecida de Souza Santos, Natalia Laiza Rosa, Ricardo Modanhese, Ruth Edite Cosme e Victoria Emilia Gomes Martins.

Um agradecimento especial ao Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade (GPEACS) e ao Jano: Filosofia e História na Educação em Ciências e seus membros. Cada leitura, encontro e discussão foram fundamentais para a compreensão e desenvolvimento desta dissertação.

Por fim, expresso minha sincera gratidão à Universidade Federal do Paraná, que, além de ser meu local de trabalho, é também onde orgulhosamente concluo esta dissertação.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as potencialidades da proposição de um curso formativo, para professores em exercício, e em formação inicial, que articule educação ambiental e educação em saúde, a partir de uma perspectiva metodológica da *walking ethnography*. Ao refletir sobre a importância de uma abordagem contextualizada para a educação em saúde e educação ambiental, levando em consideração a realidade, experiências e saberes dos participantes dos processos educativos, é possível alcançar esses objetivos por meio do conceito de “Bem Viver”. O Bem Viver é uma filosofia que busca promover uma vida em harmonia tanto a nível pessoal quanto socioambiental, com vistas a construir um mundo justo, democrático, tolerante, solidário e saudável. Dessa forma, os participantes de um curso de extensão de 30 horas, na modalidade híbrida, foram convidados para integrar a pesquisa. A produção dos dados se deu por meio de diversos métodos: 1) observação participante: permitiu vivenciar as interações entre os participantes, obtendo *insights* sobre suas experiências prévias e vivenciadas no decorrer do curso; 2) *walking ethnography*: tanto em uma perspectiva formativa quanto investigativa, foi empregada para uma abordagem mais imersiva, possibilitando o acompanhamento e registro de forma contextualizada das experiências estéticas e nas relações com a educação ambiental e a educação em saúde; 3) grupos de discussão: no qual os participantes puderam compartilhar suas percepções e reflexões sobre os temas abordados no curso 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. Na abordagem fenomenológica, embora não se priorize a linearidade e a rigidez metodológica, mantém-se o rigor no processo de análise. Assim, 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; interpretação do fenômeno. As potencialidades formativas do curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde” se manifestam na efetiva articulação entre educação ambiental e educação em saúde, apoiadas na prática da *walking ethnography* e nas reflexões do conceito de Bem Viver. A indissociabilidade desses campos configurou-se como uma base, a partir da qual emergiram todos os outros conceitos, delineando um panorama educativo onde o aprendizado transcende o confinamento das paredes da sala de aula e se expande ao mundo. Para tanto, é crucial que políticas públicas transcendam abordagens educacionais fragmentadas e tecnicistas, optando por propostas que estejam em consonância com os princípios do Bem Viver. Essa orientação filosófica que enfatiza a harmonia, o equilíbrio e a coexistência respeitosa entre todas as formas de vida, oferece um paradigma importante para a reformulação da prática pedagógica.

Palavras-chave: educação ambiental; educação em saúde; professores de ciências; Bem Viver.

ABSTRACT

The general objective of this research is to investigate the potential of proposing a education course, for teachers in-service and in initial teacher education, which combines environmental education and health education, from a methodological perspective of walking ethnography. By reflecting on the importance of a contextualized approach to health education and environmental education, taking into account the reality, experiences and knowledge of participants in educational processes, it is possible to achieve these objectives through the concept of "Good Living". Good Living is a philosophy that seeks to promote a life in harmony at both a personal and socio-environmental level, with a view to building a fair, democratic, tolerant, supportive and healthy world. Therefore, participants in a 30-hour extension course, in hybrid mode, were invited to take part in the research. Data production took place through several methods: 1) participant observation: it allowed experiencing interactions between participants, gaining insights into their previous experiences and those experienced during the course; 2) walking ethnography: both from a formative and investigative perspective, it was used for a more immersive approach, enabling the monitoring and recording in a contextualized way of aesthetic experiences and relationships with environmental education and health education; 3) discussion groups: in which participants participated, shared their perceptions and reflections on the topics involved in the course and 4) analysis of materials produced by participants during the course. The analysis of results and discussions are supported by a methodological approach approved by phenomenology. In the phenomenological approach, although linearity and methodological rigidity are not prioritized, rigor is maintained in the analysis process. Thus, the process began with the reading and transcription of the data, followed by the petitions and the development of econarratives. Subsequently, proceed with the phenomenological reduction of the excerpts, following the sequence: units of meaning; units of meaning; emerging aspects; interpretation of the particular. The educational potential of the course "Training Paths for Good Living: Learning about Environmental Education and Health Education" is manifested in the joint effectiveness between environmental education and health education, improved in the practice of walking ethnography and in reflections on the concept of Good Living. The inseparability of these fields was configured as a base, from which all other concepts emerged, outlining an educational panorama where learning transcends the confinement of the classroom walls and expands to the world. To this end, it is crucial that public policies transcend fragmented and technical educational approaches, opting for proposals that are in line with the principles of Good Living. This philosophical orientation, which emphasizes harmony, balance and respectful coexistence between all forms of life, offers an important paradigm for reformulating pedagogical practice.

Keywords: environmental education; health education; science teachers; Good Living.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Abordagens da educação em saúde	39
FIGURA 2 - Banner do curso de extensão “CAMINHOS FORMATIVOS PARA O BEM VIVER: Aprendizagem sobre Educação Ambiental e educação em Saúde”	48
FIGURA 3 - Procedimentos metodológicos	51
FIGURA 4 - Mapa do percurso entre a UFPR - Setor Palotina e o Parque Estadual São Camilo	54
FIGURA 5 - Parque Estadual São Camilo	54
FIGURA 6 - Laboratório de Ensino Setor Palotina	60
FIGURA 7 - Apresentação do projeto de pesquisa e leitura dos termos do TCLE	61
FIGURA 9 - Caminhada no Parque Estadual São Camilo	63
FIGURA 10 - Momentos de verbalizar as experiências das vivências no curso	64
FIGURA 11 - Laboratório de Ensino grupo de discussão	65
FIGURA 12 - Laboratório de Ensino grupo de discussão	65
FIGURA 13 - Resumo das etapas da análise fenomenológica dos dados	72
FIGURA 14 - Resumo das etapas de produção dos dados	74
FIGURA 15 - Momento de contemplação ao ambiente em silêncio	113
FIGURA 16 - Uma pequena correnteza de água no Parque Estadual São Camilo	122
FIGURA 17 - Palavras-chave que emergiram da pesquisa apresentadas a partir do conceito de malha de Tim Ingold	124

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Lista de documentos legais citados, neste capítulo, por nós ou constam em citações	26
QUADRO 2 – Cronograma do curso	48
QUADRO 3 - Código e perfil de formação e atuação profissional das/os participantes	48
QUADRO 4 - Descrição detalhada do percurso formativo dos discentes	66
QUADRO 5 - Instrumentos de produção dos dados por objetivo	69

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação
BNC-Formação Continuada	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAMA	Conselho Nacional de Meio Ambiente
Covid-19	CoronaVirus Disease 2019
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNTs	Doenças crônicas não transmissíveis
LABEN	Laboratório de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMA	Ministério de Meio Ambiente
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPGECEMTE	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas
REBEA	Rede Brasileira de Educação Ambiental

SARS-CoV-2

Severe Acute Respiratory Syndrome
Coronavirus 2

UFPR

Universidade Federal do Paraná

UNICENTRO

Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS DA PESQUISA	24
3. ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE	30
3.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OLHARES E PERSPECTIVAS	30
3.2 EDUCAÇÃO EM SAÚDE: OLHARES E PERSPECTIVAS	34
3.3 ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE: DISCUSSÕES FRUTÍFERAS PARA OS CAMPOS	39
4 CAMINHOS DA PESQUISA	46
4.1 CONTEXTO E SUJEITOS DA VIVÊNCIA E DA PESQUISA	47
4.2 PRODUÇÃO DOS DADOS	49
4.2.1 Observação participante	51
4.2.2 Walking ethnography	52
4.2.3 Grupo de discussão	57
4.2.4 Materiais produzidos durante o curso	58
4.3 ETAPAS FORMATIVAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: BREVES DESCRIÇÕES	59
4.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS	70
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES À LUZ DA FENOMENOLOGIA	75
5.1 ECONARRATIVAS: UM OLHAR PARA CADA PARTICIPANTE	76
5.1.1 Econarrativa 1	76
5.1.2 Econarrativa 2	78
5.1.3 Econarrativa 3	82
5.1.4 Econarrativa 4	85
5.1.5 Econarrativa 5	89
5.1.6 Econarrativa 6	91
5.1.7 Econarrativa 7	94
5.1.8 Econarrativa 8	96
5.2 INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO: ANÁLISES E DISCUSSÕES	99
5.2.1 Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	100
5.2.2 Práticas corporais como fundamentos dos campos	112
6. UM MOMENTO AO LONGO DO CAMINHO	123
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE 1 - ARTIGO “ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”	144
APÊNDICE 2 - DESCRIÇÃO INDIVIDUALIZADA POR PARTICIPANTE A PARTIR DO CORPUS DE PESQUISA	157
APÊNDICE 3 - UNIDADE DE SENTIDO, UNIDADE DE SIGNIFICADO E	

ASPECTOS EMERGENTES E CODIFICAÇÃO	222
ANEXO 1 - PARECER CEP	253
ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	257
ANEXO 3 - EMENTA DO CURSO FORMATIVO: CAMINHOS FORMATIVOS PARA O BEM VIVER: APRENDIZAGENS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE	262
ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	264
ANEXO 5 - <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	266

1 INTRODUÇÃO

“Deve-se compreender a história a partir da ideologia, ou a partir da política, ou a partir da religião, ou então a partir da economia? Deve-se compreender uma doutrina por seu conteúdo manifesto ou pela psicologia do autor e pelos acontecimentos de sua vida? Deve-se compreender de todas as maneiras ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser. Todas essas visões são verdadeiras, sob a condição de que não as isolemos, de que caminhemos até o fundo da história e encontremos o núcleo único de significação existencial que se explicita em cada perspectiva”. (Merleau-Ponty, 1999, p. 17)

São tantos modos de existência e de experienciar a vida. São muitos acontecimentos e muitas relações que vão compondo a história de cada ente neste mundo. Brevemente, vou contar um pouco desta minha história, por considerar relevante para que a leitora ou o leitor compreenda, ainda que de forma limitada, a história de quem escreveu esta dissertação. Sou nascido em Mogi das Cruzes, no estado de São Paulo, filho de migrantes baianos, que retornaram para a Bahia quando eu tinha cinco anos de idade.

Na Bahia, morei na cidade de Maracás até os 19 anos, quando, por conta da escassez de empregos e de oportunidades para cursar uma graduação, decidi vir para o Paraná, em 2006, com objetivos de estudar e trabalhar. Minha vida acadêmica foi discreta. Por motivos de trabalho, não pude aproveitar todas as oportunidades proporcionadas pela universidade.

Em 2011, concluí o curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Paranaense, vindo a cursar, novamente, um curso superior em 2016: Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO. Não exerci a carreira docente, voltei-me, na maior parte da minha vida profissional, para carreira técnico-administrativa no setor público.

Em 2021, tive a oportunidade de conhecer o PPGECEMTE da UFPR e participei de duas disciplinas como aluno especial: Fundamentos da Educação em Ciências e Revisão e Mapeamento Sistemático da Literatura. Essa experiência foi inspiradora e motivadora, impulsionando-me a dar um novo direcionamento à minha carreira acadêmica com a decisão de ingressar no PPGECEMTE.

Participei do processo seletivo e indiquei os professores Dra. Valéria Ghislotti lared e Dr. Tiago Venturi como potenciais orientadores, devido ao seu trabalho de pesquisa em campos do saber que despertam meu interesse e se alinham com a Educação Física, especialmente a relação entre ambiente e saúde. A influência e a orientação desses docentes foram fundamentais para esta dissertação, refletindo-se tanto no desenvolvimento quanto na inspiração do trabalho aqui apresentado.

Como mencionado, minha jornada até esta pesquisa incluiu um processo de autoeducação não formal que, em muitos aspectos, se assemelha à 'arte de viver' descrita por Hermann (2008, p. 28), “[...] a arte de viver permite conduzir a vida, exercitando-nos por meio de uma série de atitudes, numa configuração de si diante da multiplicidade de situações [...]”. Essa abordagem foi vivenciada na prática através da minha relação com o vegetarianismo, que engloba não apenas questões ambientais e de saúde, mas também aspectos éticos e sociais. Embora não tenha explorado profundamente o tema do vegetarianismo nesta dissertação, é crucial reconhecer que aqueles que adotam essa dieta frequentemente consideram uma ampla gama de impactos, desde a ética animal até questões ambientais e sociais.¹

As preocupações com o meio ambiente e a sociedade não são exclusivas de grupos ou movimentos específicos; elas têm se tornado uma prioridade devido às consequências desastrosas das desequilibradas intervenções humanas no planeta. Essas intervenções, produtos do modelo de produção e consumo do sistema capitalista, resultam em danos significativos não só para a saúde da população humana, mas também para a não humana. Assim, a temática ambiental, por força da ação social e da evidência dos limites ecológicos do planeta, ganhou espaço nas agendas políticas internacionais, estimulando a criação de organizações não governamentais (ONGs) e a realização de conferências e convenções como o das Organizações das Nações Unidas (ONU) (Vieira; Morais; Torales-Campos, 2020).

A forma como os seres humanos têm interferido no ambiente tem causado desordens ambientais significativas, afetando negativamente a vida terrestre. Não somente de forma crônica como a poluição do ar e seus efeitos danosos, mas,

¹ Na presente descrição, o olhar e as percepções são individuais, minhas, enquanto pesquisador e independente de meus orientadores, portanto, descrevo em primeira pessoa do singular. Em outros momentos, aqueles descritos na primeira pessoa do plural, refletem a participação dos meus orientadores naquelas situações de decisões.

também os “desastres ambientais”, que é um termo popular, muitas vezes usado equivocadamente, para conceituar resultados da relação utilitarista do humano com tudo que há neste planeta.

Durante a pandemia de Covid-19, a importância da saúde da população tornou-se mais evidente no cotidiano, juntamente com o combate à desinformação e a necessidade de compreender as complexas interações entre globalização, economia neoliberal e meio ambiente. Esse contexto resultou na transmissão de vírus de espécies não humanas para os humanos, destacando a complexidade dessas relações. (Souza, 2020). Problemas estes que, evidentemente, não se limitam ao Brasil. Na verdade, enquanto escrevo esta dissertação, o mundo sofre por catástrofes ambientais e humanitárias a ponto de ser questionável a existência futura da humanidade. Recentemente, passamos pelo pico de um período pandêmico causado pela SARS-CoV-2, vírus da família dos coronavírus que causa a “Covid-19: doença que se manifesta em nós, seres humanos, após a infecção causada pelo vírus”. (Butantan, 2023).

O resultado dessa catástrofe de escala global foi a morte de, aproximadamente, sete milhões de pessoas (Estado de Mina, 2023) em que o Brasil foi responsável por 10% desse total. Isso em números oficiais, ou seja, muitas mortes sequer foram contabilizadas. Por exemplo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estimou que, entre 1 de janeiro de 2020 e 31 de dezembro de 2021, ocorreram cerca de 14,9 milhões de mortes, direta ou indiretamente relacionadas à pandemia de Covid-19, descritas como “excesso de mortalidade”. (Organização Mundial Pan-Americana da Saúde, 2022).

Enquanto escrevo esta dissertação, a Líbia registrou onze mil mortes e 10 mil pessoas desaparecidas por conta de inundações (Exame., 2023), enquanto no Brasil, só em 2023, 5,8 milhões de pessoas sofreram impactos diretamente de chuvas ou secas, “[...] incluindo casos de perda de vidas, desalojamentos e perdas econômicas significativas. (CNN Brasil, 2023).

No contexto brasileiro, por exemplo, a contradição entre o progresso humano e a preservação ambiental persiste, evidenciada por intervenções prejudiciais no meio ambiente que, segundo Vieira, Morais e Torales-Campos (2021),

resulta de uma lógica que minimiza a importância de questões ambientais, exemplificada pelo desmatamento na Amazônia, extração ilegal de madeira em áreas protegidas, e expansão de mineração desregulada no Brasil.

Incidentes de repercussão nacional incluem os desastres de Mariana, em 2015, e Brumadinho, em 2019, causados pelo rompimento de barragens sob a gestão das empresas Samarco e Vale, destacando graves consequências ambientais. Esses números exorbitantes não se limitam somente a mortes causadas por fatores ambientais. Ainda durante a escrita deste texto, a maioria das mortes no mundo foram ocasionadas em decorrência das doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs), como cardiovasculares, pulmonares, cânceres e diabetes: 41 milhões de mortes anuais. Acredita-se que mortes por essas causas são decorrentes do estilo de vida (consumo de tabaco, uma dieta pouco saudável, o uso nocivo de álcool, o sedentarismo) ou por fatores ambientais (poluição do ar) e guerras, ou seja, muitas delas evitáveis (Estado de Minas Saúde e Bem Viver, 2022). Infelizmente, os exemplos se multiplicam fazendo com que os citados se tornem quase que “ultrapassados”, pois, no momento mesmo em que termino de redigir este trecho da dissertação, poderão surgir muitos outros problemas que afligem o planeta.

Tal dinâmica na sucessão de fatos pode fazer com que problemas, e até mesmo catástrofes anteriores, passem “despercebidos” na malha da vida, quando, na verdade, eles se acumulam ao longo do tempo e é desse modo, no conjunto, que precisam ser vistos e entendidos. E mais, se acumulam por conta de ser o resultado de uma lógica agressiva ao humano e não humano, assim, as crises são uma extensão do nosso modo de habitar o mundo. Vale ressaltar que, neste texto, sempre que me referir à expressão “malha”, trago a perspectiva de Tim Ingold:

As linhas da rede são conectoras: cada linha é apresentada como a relação entre pontos, de forma independente e antes de qualquer movimento de um para outro. Consequentemente, estas linhas são privadas de temporalidade: a rede é uma construção puramente espacial. As linhas da malha, por outro lado, são as de movimento ou crescimento. É nessas linhas que as coisas tomam forma. Cada ser animado, ao percorrer e entre os caminhos de todos os outros, deve necessariamente improvisar uma passagem para si mesmo e, ao fazê-lo, traça outra linha.” (Ingold, 2023a, p. 2).

Parece-nos óbvia a relevância dos saberes ambientais e em saúde, tanto em esferas comunitárias quanto na educação básica, visto que as temáticas são debates cotidianos, emergenciais. Necessários! Entretanto, a política curricular, tendo em vista seus fundamentos ideológicos, não demonstra a devida atenção às temáticas supracitadas. Propostas anteriormente incluídas no currículo foram negligenciadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Da mesma forma que na construção inicial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Brasil, 2014), não incluiu referências à educação ambiental. Na versão final, tanto a educação ambiental quanto o desenvolvimento sustentável foram mencionados apenas em seções de comentários, sem serem incluídos como objetos de conhecimento na versão homologada (Frizzo; Carvalho, 2018).

Um fenômeno similar ocorre com a educação em saúde, descrito por Venturi e Mohr (2021) como “Silenciamento Curricular”, devido à ausência de menção às discussões relevantes sobre a temática:

[...] com a revogação dos PCN e publicação da BNCC, que silencia acerca da ES. Nas poucas menções à saúde, retorna ao ensino dos processos saúde-doença, conteúdos anátomo-fisiológicos e recomendações de comportamentos considerados adequados e saudáveis e prega o desenvolvimento de competências para o autocuidado (Venturi; Mohr, 2021, p. 17).

É importante destacar que os PCN foram revogados pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 2/2017 que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As informações reunidas no estudo desses autores sobre ações, objetivos, metodologias e temas da educação em saúde na escola ao longo do tempo, indicam que ainda não progredimos o suficiente para superar abordagens normativas e comportamentalistas, tanto nas políticas educacionais quanto nas práticas escolares. Infelizmente, além disso, a BNCC está causando um retrocesso de cinquenta anos (voltando à era pré-LDB de 1971), ao retirar a educação em saúde do currículo escolar, o que é lamentável e irracional (Venturi; Mohr, 2021).

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada apresentam insuficiências, com falta de discussões sobre natureza, objetivos e estratégias para a

educação em saúde realizadas na escola, e ausência de programas de formação continuada que, vão além de palestras isoladas ou cursos concentrados em finais de semana (Mohr, 2009). Nesse sentido, pouca reflexão tem sido realizada na literatura pedagógica em relação à universalidade do conceito de “saudável”, como proposto em diversos documentos curriculares e de formação de professores, que vinculam o conceito às métricas estatísticas e práticas normativas (Venturi; Mohr, 2017).

Ainda mais raras são as proposições que articulam educação ambiental e educação em saúde, orientadas por perspectivas reflexivas que levem em conta a complexidade sociológica e antropológica desses campos, conforme discutimos ao longo desta dissertação. Tanto a educação ambiental quanto a educação em saúde escolar carecem de superar abordagens positivistas e normativas, buscando uma compreensão mais abrangente dos contextos sociais, culturais e políticos relacionados a esses campos. De acordo com essa perspectiva, Venturi e Iared (2022, p. 1025), defendem que

[...] tanto na educação em saúde quanto na educação ambiental, aspectos psicológicos, cognitivos, afetivos, corporais, sociais, culturais, ambientais, dentre outros, sejam levados em conta em ações educativas, tanto em contexto escolar quanto comunitário. Esses elementos, destacam o diálogo entre saberes, científicos e culturais, os valores, a participação e a corporeidade, de modo a desenvolver a capacidade de reflexão e o reconhecimento dos processos relacionais entre corpo~mente~ambiente, sem dicotomizações, para a qual a saúde é elemento essencial.

Nesse aspecto, a educação ambiental e educação em saúde deveriam ser integradas ao sistema educacional como processos contínuos de aprendizagem, promovendo reflexões sobre valores e práticas de forma inclusiva, equitativa e contextualizada nas comunidades escolares. A partir de suas investigações, reflexões entre grupos de estudos e, considerando a formação continuada de professores como um pilar fundamental para proporcionar uma educação de qualidade e atualizada com as demandas da sociedade, os professores Dra. Valéria Ghislotti Iared e Dr. Tiago Venturi propuseram o curso de extensão “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. A proposta teve o objetivo de contribuir com a formação de docentes das redes públicas e privadas do município de Palotina, no estado do Paraná.

O curso foi desenvolvido no contexto do projeto de extensão “SER-Pensante: vozes em debate!” da Universidade Federal do Paraná - Setor Palotina. Esse curso de extensão teve como objetivo geral “criar um espaço-tempo de formação continuada para professores a respeito das possibilidades interdisciplinares e de integração entre a educação ambiental e a educação em saúde”. (Universidade Federal do Paraná, 2023). O curso buscou contextualizar historicamente esses campos de pesquisa e prática, apresentar conceitos teóricos, vivenciar práticas interdisciplinares nesses campos e discutir a potencialidade de uma abordagem articulada entre elas.

Essa proposta formativa visa aproximar os professores (ou futuros professores) dos campos de pesquisa e da prática em educação ambiental e educação em saúde também por meio de uma metodologia conhecida como *walking ethnography*, a qual envolve caminhadas pelas cidades e áreas verdes urbanas do município. Metodologia esta que vem emergindo nas pesquisas na área de ciências humanas e na educação, e propiciando a pensar em novas epistemologias, formas de compreender o mundo e a construir experiências com ele.

Assim, a *walking ethnography*, que tem a caminhada como base, perpassa um método de pesquisa. Vai além. É sobre a vida. É sobre educação. Mas, de qual educação podemos falar? Bem, adianto que não é uma educação reducionista, fragmentada e distante da vida. Na verdade, para a educação proposta na *walking ethnography*, a vida é a própria educação. Para Ingold (2016, p. 407), “[...] esse conhecimento consiste não em proposições sobre o mundo, mas em habilidades de percepção e capacidades de julgamento que se desenvolvem no decorrer de engajamentos diretos, práticos e sensíveis com aquilo que está à volta.”

Nesse contexto, a *walking ethnography* pode proporcionar aos participantes a experiência de real engajamento com o mundo mais~que~humano² ao se perceber em contato com a vida real e não a já vivida e registrada (Ingold, 2010). Enquanto pesquisador, observador participante do referido curso, e imerso nos campos de discussão que buscam elementos para repensar as práticas educativas e a

² É um conceito empregado por Tim Ingold e outros autores para explorar as complexas relações entre humanos, não humanos (animais, plantas, e outros organismos), e o ambiente (como clima, terra e água). Aqui, empregamos este termo “mais~que~humano” simbolizando as relações e suas incontáveis ramificações de agências e influências (Ingold, 2021a).

formação de professores, propusemos a seguinte questão de pesquisa: *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.*

Propusemos, também, os seguintes objetivos específicos:

- a-) Observar as percepções docentes acerca da articulação entre educação ambiental e educação em saúde;
- b-) Identificar a atenção dada ao corpo na relação de correspondência com o mundo;
- c-) Interpretar as respostas corporais dos docentes às multissensorialidades do mundo;

Para responder essas questões e aprofundar as discussões iniciadas no capítulo 1 desta dissertação, os próximos capítulos estão estruturados da seguinte forma: o capítulo 2 trata da formação de professores, arrolando os fundamentos da pesquisa; o capítulo 3 enfoca as articulações entre educação ambiental e educação em saúde; o capítulo 4 descreve os caminhos da pesquisa; no capítulo 5, apresentamos os resultados e discussões à luz da fenomenologia e, finalmente, o capítulo 6 discorre sobre um momento ao longo do caminho.

No próximo capítulo abordaremos sobre a formação docente, abrangendo tanto a formação inicial, que ocorre em cursos de licenciatura, quanto a formação continuada, que busca atualizar e aprimorar as habilidades docentes ao longo das carreiras. Trataremos sobre a política de formação de professores, bem como o papel docente perante a sociedade.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS DA PESQUISA

A formação docente compreende um conjunto de processos e experiências que visam preparar os indivíduos para atuarem como professores. Ela abrange tanto a formação inicial, que ocorre em cursos de licenciatura, quanto a formação continuada, que se desenvolve ao longo do exercício da profissão. A formação continuada tem como propósito atualizar e desenvolver habilidades desses profissionais ao longo de suas carreiras (Novoa, 1992), enquanto a formação inicial tem como objetivo proporcionar aos futuros professores os saberes teóricos e práticos necessários para o exercício da docência.

O uso acrítico do termo formação inicial na literatura da área da educação, para Diniz-Pereira (2008), foi importado de contextos educacionais diferentes do nosso país, assim, ele propõe o uso do termo “formação acadêmico-profissional” para a etapa de formação que ocorre dentro das instituições de ensino superior e escolas enquanto campo de estágio. Para o autor, o termo “formação inicial” sugere que a preparação do futuro professor começa apenas no programa de formação docente, ignorando experiências e momentos anteriores relevantes para a formação.

Portanto, torna-se essencial reconsiderar e expandir o conceito de formação docente, adotando uma visão mais ampla, conforme sugerido por Diniz-Pereira (2008). Com o leitor já familiarizado com a noção de “formação inicial”, optamos por utilizar, seguindo Diniz-Pereira (2008), o termo “formação acadêmico-profissional”.

Desde a década de 1990, a área de pesquisa em formação de professores destaca a relevância da aproximação do licenciando com o campo de atuação profissional para a sua formação docente, com base em reflexões sobre a epistemologia da prática e os saberes docentes (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020). Para os autores supracitados, a aproximação entre a formação inicial e a prática docente requer esforços e investimentos, incluindo a valorização das instituições formadoras e dos seus profissionais. Para que isso seja possível, é necessário planejamento e dedicação de tempo para a formação de futuros professores, o que

pode incluir a redução da carga horária do docente em sala de aula e a contratação de mais professores.

Além disso, há a necessidade de abandonar a visão aplicacionista na formação acadêmico-profissional de professores e passar a perceber as escolas como locais de produção de saberes. Assim, entendemos como prioritária a adoção de uma postura colaborativa entre universidades, professores e futuros docentes para analisar as complexas situações da escola e da sala de aula e constituir um processo de formação enriquecedor para todos (Diniz-Pereira, 2008).

A superação da visão aplicacionista havia sido proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores - DCNFP (Brasil, 2015), aprovadas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015. Entretanto, as políticas curriculares recentes retomaram perspectivas tecnicistas e eficientistas ultrapassadas, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação, Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

Assim como a BNCC, a BNC-Formação vai contra os princípios e objetivos estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil (1988). O texto constitucional enfatiza que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, com a colaboração da sociedade. No entanto, a BNC-Formação prioriza os resultados de aprendizagem em detrimento do processo de ensino e aprendizagem em si, indo contra a finalidade primordial das atividades de ensino (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020), além de enfatizar que a qualidade dos professores é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos, ao invés de considerá-la apenas um dos fatores relevantes. Isso responsabiliza excessivamente os professores pelo desempenho dos alunos, o que é considerado pelos autores em tela um equívoco absurdo e irresponsável.

São diversas as normativas que conduzem o processo formativo docente. Com o intuito de facilitar visualização da legislação correlata citada neste capítulo e suas respectivas ementas, estruturamos o Quadro 1:

QUADRO 1 – Lista de documentos legais citados, neste capítulo, por nós ou constam em citações

Legislação	Ementa	Epíteto
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	-	Constituição Federal
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	LDB
-	Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries	PCN
-	Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries	PCN
Lei nº 17505 - 11 de janeiro de 2013	Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências	-
Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.	PNE
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada	DCN - formação inicial de professores
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.	BNCC
Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	BNC-Formação
Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base	BNC-Formação Continuada

	Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)	
--	---	--

FONTE: autores (2024).

Enquanto a formação acadêmico-profissional em nível superior ocorre em cursos de graduação e em instituições de ensino superior, a formação continuada constitui-se em estratégias formativas de aprendizado contínuo, que tem como objetivo aprimorar e desenvolver habilidades junto ao sujeito e deve ser empreendida ao longo da vida profissional (Paschoal; Mantovani; Méier, 2007).

Em outras palavras, não se limita à formação técnica, mas, sim, ao desenvolvimento contínuo de novos saberes profissionais, conceitos e atitudes, o que é essencial à educação ambiental e educação em saúde, perspectiva apresentada nesta pesquisa, visto sua atualização permanente em função das transformações sociais. A educação permanente é vista como uma habilidade a ser desenvolvida ao longo da vida, um compromisso pessoal com a busca constante pelo aprendizado em todas as relações do indivíduo. No entanto, como consequência da publicação da BNC-Formação, em outubro de 2020, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores - BNC- Formação Continuada (Brasil, 2020).

As dimensões do conhecimento presentes na BNC-Formação Continuada são as mesmas da BNC-Formação, porém, com um desdobramento específico para as competências referentes à prática profissional, em que as competências mencionadas incluem conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, com desdobramentos em prática profissional pedagógica e prática profissional institucional (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020). A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 atribui a responsabilidade pela formação continuada de professores às escolas, redes escolares e sistemas de ensino em parceria com outras instituições com objetivo de formar professores ao longo da vida. De forma oposta a esse contrassenso neoliberal que é fortalecido pela “plataformização”³ do

³ “O termo plataformização diz respeito à convergência de vários sistemas, protocolos, redes, etc., agregando diferentes atores e ações (humanas e não humanas), conectadas por uma constelação dinâmica de tecnologias, mecanismos econômicos e socioculturais”. (Silva; Couto, 2022, p. 5).

ensino, com perspectivas mercantilistas, Nóvoa (1997) sugere que a formação continuada não seja apenas um instrumento de mobilização da experiência numa dimensão pedagógica, mas que permita a produção de saberes, inclusive a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo relacional e dinâmico de troca de experiências e partilha de saberes.

A formação de professores, para Nóvoa (2022), deve ser compreendida como parte da mudança, ocorrendo durante o processo e em relação com outras áreas. Isso traz um novo sentido para as práticas de formação de professores centradas nas escolas, em que a colaboração com colegas experientes, portanto, é fundamental para a formação de professores e é necessário um esforço coletivo para a profissão.

Além disso, a formação deve contribuir para o crescimento profissional dos professores dentro de um contexto de autonomia em sua profissão, não permitida pela plataformização. Para tanto, é fundamental reconhecer modelos de formação que encorajem a preparação de professores reflexivos, capazes de assumir a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, modelos aptos para integrar as dimensões pessoais e profissionais, permitindo que os professores se apropriem de seus processos de formação e os relacionem com suas histórias de vida, atuando como líderes na execução das políticas educacionais (Nóvoa, 1997).

Sob esse aspecto, Nóvoa (1997) reitera que, em vez de somente acumulação de cursos e conhecimentos, é importante investir nas pessoas e valorizar o saber da experiência, permitindo que os professores tenham autonomia nas dinâmicas de autoformação, que exige um investimento pessoal e um trabalho livre e criativo para desenvolver sua identidade, que também é uma identidade profissional.

É compreensível que a identidade do professor seja frequentemente associada a uma abordagem individualista do ensino, inclusive com a aplicação de técnicas. Historicamente, a palavra “professor” é singular, o que levou a considerar a identidade do professor como algo atribuído a um único indivíduo. Embora fatores sociais e ambientais tenham sido reconhecidos como influências na identidade do professor, as identidades profissionais, geralmente, foram vistas como uma

característica singular pertencente a uma única pessoa (Olsen; Buchanan; Hewko, 2023), contudo indivíduos sozinhos não promovem mudanças sociais; é necessário o esforço coletivo.

Pode-se, também, considerar que a identidade do professor está, em parte, relacionada à forma como eles abordam a questão de “qual é o propósito da educação?” (Olsen; Buchanan; Hewko, 2023). Como resposta, a educação, nesse contexto, busca desenvolver indivíduos pensadores, criativos e comprometidos não apenas com seu próprio progresso social, mas também o global; práticas escolares complexas e atentas são consideradas necessárias, e que vão muito além de olhares individuais, partindo para olhares sociais, comunitários e coletivos.

A formação de professores reflete a visão de futuro de uma sociedade e é um indicador importante de seus valores, motivo pelo qual precisa ser repensada e novas estratégias propostas. Nos últimos vinte a trinta anos, a formação de professores se tornou um tema central de interesse político em diversos países (Menter, 2023), e, assim, esta formação deveria estar vinculada aos projetos históricos de sociedade e não poderia ser determinada apenas pelo mercado, especialmente àquele neoliberal e capitalista. De modo que para uma formação emancipatória, seria preciso considerar critérios que vão além do trabalho alienado (Sánchez; Chaves, 2008).

Para tanto, são necessárias compreensões sobre processos políticos, quando podem surgir resistências, adaptações e acomodações significativas na formação docente. Essas disputas (que são de poder) são sociologicamente relevantes e indicam conflitos profundos na sociedade. Assim, o estudo da política de formação de professores é de grande interesse não apenas para educadores, mas também para antropólogos, sociólogos e cientistas políticos (Menter, 2023). Razões pelas quais são fundamentais em nossas discussões e reflexões acerca da educação ambiental e da educação em saúde, politicamente, sociologicamente e antropologicamente relevantes no cenário mundial e na pesquisa educacional, como discutiremos no próximo capítulo.

3. ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE

As articulações entre educação ambiental e educação em saúde são de extrema relevância nos campos político, social e educacional, para a compreensão da interdependência entre o meio ambiente e a saúde humana. Ao promover a articulação dessas duas áreas, é possível desenvolver uma abordagem mais completa e coerente sobre as questões ambientais, os impactos das ações antrópicas e sociais na saúde e nas estratégias para uma coexistência harmoniosa. Nesse contexto, iniciamos esta discussão analisando olhares e perspectivas sobre a educação ambiental.

3.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OLHARES E PERSPECTIVAS

A educação ambiental não está limitada a uma única disciplina ou campo do conhecimento, sendo impossível resumi-la ou restringi-la a uma única área. Em sua essência, ela possui uma natureza interdisciplinar que destaca a importância de sua abordagem em todo o currículo escolar (Branco; Royer; Branco, 2018). Porém, como sugerem Reid *et al.* (2021), após décadas de avisos da ciência, mantemos os hábitos autodestrutivos ao planeta. Os autores propõem que, além de cientistas, mídias e cidadãos, que seja relevante o papel da educação crítica e criativa, pela influência que incide sobre nossos processos individuais e coletivos na sociedade.

No entanto, na prática, a educação ambiental encontra dificuldades para ser acessada nesses currículos, resultando em abordagens simplistas, fragmentadas e superficiais. É possível que isso se deva à falta de experiências dos professores formadores, à ausência de diretrizes específicas no ensino superior e à estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Isso pode resultar discursos idealistas e conservadores que, geralmente, não abordam os fundamentos científicos dos problemas ambientais, nem os aspectos históricos, geográficos, políticos, filosóficos, sociais e ideológicos que os influenciam (Pereira, 2014).

De outra forma, podemos dizer que a educação ambiental enfrenta desafios práticos devido ao modelo curricular cientificista, fragmentado e compartimentado. Isso significa que há uma luta contra uma tradição arraigada na educação clássica e, como resultado, a meta de promover a interdisciplinaridade na educação ambiental está distante de ser alcançada, tanto na formação acadêmico-profissional dos professores como na formação continuada.

No contexto escolar, é comum que os professores realizem práticas de educação ambiental de forma isolada e desprovida de base científica, reduzindo o tema às práticas como coleta seletiva de resíduos, mutirões contra a dengue ou transformação de resíduos em utensílios. No entanto, é importante ressaltar que a educação ambiental extrapola, e muito, essas ações, e requer uma investigação mais aprofundada dos conteúdos, além de reflexão sobre as questões ideológicas, políticas e sociais que estão relacionadas direta ou indiretamente (Branco; Royer; Branco, 2018).

A educação ambiental tem sido amplamente discutida em eventos políticos, tanto a nível nacional quanto internacional, resultando na criação de documentos, leis, estudos e tratados em prol do meio ambiente e da humanidade. Porém, no cenário brasileiro, nas últimas décadas, a educação ambiental enfrentou retrocessos. Um exemplo desses retrocessos é o Decreto nº 9.806, emitido em maio de 2019, reduzindo a participação da sociedade civil e representantes de populações tradicionais e indígenas no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), órgão consultivo do MMA responsável por estabelecer critérios para licenciamento ambiental e normas para o controle e manutenção da qualidade do meio ambiente ou a substituição de 38 servidores, em maio de 2020, durante a pandemia, com experiência em unidades de conservação por indivíduos com pouca ou nenhuma formação técnica na área (Andrade, 2021).

Durante a pandemia, houve um enfraquecimento na fiscalização ambiental devido às dificuldades causadas pelo Covid-19. É importante destacar que essas dificuldades também podem ser usadas como pretexto por governos com intenções setorializadas, especialmente quando priorizam medidas desenvolvimentistas neoliberais. No Brasil, desde o início da pandemia em março de 2020, foram

registradas diversas ações controversas realizadas pelo Ministério do Meio Ambiente (Vale *et al.*, 2021).

Essas ações enfraqueceram a legislação e instituições ambientais, ou seja, mesmo com o aumento do desmatamento na Amazônia em 2019, houve uma redução significativa no número de multas ambientais. Em agosto de 2020, as multas foram reduzidas em 72% na região amazônica e em 74% em todo o Brasil, em comparação com março de 2020, como explicam Vale *et al.* (2021).

Durante o mandato de Jair Bolsonaro como presidente, ocorreram 57 atos que enfraqueceram as medidas de proteção ambiental no Brasil, restringindo órgãos fiscalizadores e permitindo o desmatamento em áreas de proteção permanente (Andrade, 2021). O autor afirma que essas ações comprometem a preservação dos recursos naturais e da biodiversidade do país.

Esse desmantelamento é agravado pela presença contraditória de profissionais em cargos estratégicos, cujas trajetórias e ligações institucionais comprometem sua atuação, como é o caso de pessoas no Ministério do Meio Ambiente e em órgãos específicos, que possuem formações e trajetórias políticas comprometidas com o avanço do agronegócio nas atuais áreas de expansão agrícola (Barbosa *et al.*, 2022).

Atualmente, a contradição persiste com intervenções humanas contínuas no meio ambiente. No Brasil, há casos como extração ilegal de madeira em áreas protegidas, desmatamento na Amazônia e expansão irresponsável das áreas de mineração. Essas atividades resultam em crimes ambientais e desastres, como os rompimentos das barragens de Mariana e Brumadinho, sendo responsabilidade das empresas Samarco e Vale. (Vieira; Moraes; Torales-Campos, 2020).

É nesse contexto de desestruturação das políticas públicas que a educação ambiental se configura como uma forma de resistência. Organizações como a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e o Grupo de Trabalho 22 - Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd se manifestaram contra o fim do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e a própria publicação de artigos em periódicos do

campo de pesquisa em educação ambiental são exemplos desse caminho de resistência (Iared; Buck, 2021) que precisa ser expandido para a formação docente.

Os educadores ambientais têm desempenhado um papel essencial ao longo de várias décadas, atuando como agentes de mudança na promoção de iniciativas progressistas, democráticas e equitativas na educação ambiental. É crucial compreender corretamente o verdadeiro significado da educação ambiental e da sustentabilidade, a fim de evitar cair na armadilha das novas tendências que esvaziam esse campo de estudo, transformando-o em um mero *slogan* para impulsionar ações em favor do desenvolvimento sustentável (Vieira; Moraes; Torales-Campos, 2020).

Segundo Frizzo e Carvalho (2018), a preocupação da sociedade com o meio ambiente impacta a criação de políticas públicas, como a legislação sobre educação ambiental presente na Educação Básica, no Ensino Superior e na educação não formal no Brasil, como é o caso da Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999 (Brasil, 1999), das Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2012 (Brasil, 2012), que estabelecem a importância da educação ambiental como uma prática educativa contínua e integrada em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil, e, no contexto dos estados da federação, da Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental do Paraná (Paraná, 2013).

O Programa Novo Mais Educação não incluiu a temática da educação ambiental, ao contrário do plano anterior que oferecia essa opção para as escolas do campo. Ou seja, no Programa Novo Mais Educação (Brasil, 2016), no Plano Nacional de Educação em 2014 (Brasil, 2014) e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a educação ambiental foi silenciada nas políticas públicas. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 não incluiu a educação ambiental, mesmo contrariando as proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Segundo Frizzo e Carvalho (2018), o PNE não atendeu às expectativas da CONAE e nas políticas públicas existentes, pois essas referências estão presentes apenas na diretriz X e na estratégia 7.26, destacando o respeito aos direitos humanos, diversidade e sustentabilidade socioambiental, assim como o desenvolvimento sustentável na educação escolar no campo.

A partir de 2015, a BNCC foi elaborada como resposta às críticas ao Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente em relação à educação ambiental, em que seu objetivo é definir os conhecimentos e habilidades essenciais que os estudantes brasileiros devem vivenciar ao longo da Educação Básica. Houve manifestações pela inclusão da educação ambiental na BNCC, incluindo críticas de filiados à ANPEd. Eles elaboraram uma “Moção Contrária à Base Nacional Comum Curricular”, destacando o risco de retrocesso na política educacional e ambiental do país (Frizzo; Carvalho, 2018).

Em recente estudo, Hacar e Oliveira (2023) investigaram os dizeres dos autores de educação em ciências sobre educação ambiental na BNCC (etapa Ensino Fundamental). O estudo apontou que os autores investigados compreenderam que a “abordagem da educação ambiental na BNCC apresentou-se de forma instrumentalizada, sem associação com questões sociais e a temática saúde tratada a partir de uma tendência reducionista, com uma concepção mais biomédica do que uma compreensão sistêmica”. (Hacar; Oliveira, 2023, p. 17).

Para melhor compreender as críticas e proposições acerca da educação em saúde, na próxima seção apresentamos um panorama de como este campo é praticado no contexto escolar e a perspectiva defendida no presente estudo.

3.2 EDUCAÇÃO EM SAÚDE: OLHARES E PERSPECTIVAS

O formato adotado para a prática da educação em saúde na escola é decorrente de duas grandes lacunas no campo: a da pesquisa e a da formação docente relacionadas a este importante e tradicional tema escolar. Antes de avançarmos sobre a discussão da educação em saúde, vamos conceituá-la para facilitar a compreensão do leitor. Adotamos o conceito de Schall e Struchiner (1999, p. 1) em que:

[...] educação em saúde se sobrepõe ao conceito de promoção da saúde, como uma definição mais ampla de um processo que abrange a participação de toda a população no contexto de sua vida cotidiana e não apenas das pessoas sob risco de adoecer. Essa noção está baseada em

um conceito de saúde ampliado, considerado como um estado positivo e dinâmico de busca de bem-estar, que integra os aspectos físico e mental (ausência de doença), ambiental (ajustamento ao ambiente), pessoal/emocional (auto-realização pessoal e afetiva) e sócio-ecológico (comprometimento com a igualdade social e com a preservação da natureza).

É importante destacar que o termo “educação em saúde” é distinto dos termos “saúde escolar” e “saúde do escolar”. Nessas diferenciações, nos apoiamos em Mohr (2002, p. 39). Para a autora, “a educação em saúde tem sua ênfase colocada no processo educacional, enquanto as outras duas expressões referem-se a práticas médicas dirigidas para uma população em idade escolar”.

A investigação neste campo continua pouco aprofundada e requer um maior desenvolvimento e consolidação para que suas discussões e descobertas possam desempenhar um papel importante na redução do segundo desafio, que é a formação dos professores (Venturi; Mohr, 2017).

Venturi (2018, p. 70) define duas vertentes da educação em saúde (ES),

A ES normativa está relacionada a objetivos tradicionalmente vinculados à ES, que visam mudanças de comportamentos de forma imediata, o que confere ao ensino uma postura de ditar de (*sic*) condutas e de prevenção de doenças. A prática escolar nesta abordagem de ES, geralmente utiliza-se de abordagens e estratégias diretivas, instrutivas e/ou tecnicistas. No entanto, mesmo quando adota uma dimensão social e ambiental para ES (muitas vezes não o faz), visa a criação de atitudes, comportamentos e hábitos saudáveis.

A ES reflexiva tem como objetivo primeiro a construção de conhecimentos. Com este objetivo adotam-se abordagens e estratégias, críticas, de reflexão, e/ou oriundas da didática das ciências. Uma eventual mudança de comportamento (não obrigatória e nem imediata) pode ocorrer posteriormente. Além das dimensões sociais e ambientais, nesta abordagem de ES se leva em conta outros aspectos como os culturais, psicológicos, emocionais e cognitivos.

A situação é comum, na qual os professores, muitas vezes, não se veem capazes de desenvolver várias atividades mencionadas como educação em saúde, levando à convocação de profissionais da área médica para realizarem essas atividades na escola, principalmente por meio de palestras (Mohr, 2009). Em um contexto mais amplo, Klein e Vitor (2022) salientam a importância de se reconhecer que, mesmo quando os documentos abordam a educação em saúde de maneira

direta, predominam ainda as perspectivas biológicas, o que não está alinhado com as necessidades contemporâneas da população. Para Marinho e Silva (2018, p. 711) “em relação à Educação em Saúde (ES) um movimento contrário é evidenciado: parece que cada vez mais a instrução é privilegiada, ao invés da reflexão dos sujeitos”.

Os professores reconhecem que os temas de educação em saúde possuem um potencial mobilizador amplo de interesse dos alunos, seja pela atualidade ou pela relação direta do assunto com sua vida cotidiana, porém se sentem incapazes de trabalhar a partir disso por não disporem de estratégias metodológicas (não sabem como fazê-lo), não contam com condições de planejamento e de ação adequada na escola ou por considerarem que a extensão do conteúdo de Ciências não lhes permite, resultando na abordagem dos assuntos de educação em saúde como apêndices, ao final de algum conteúdo de Ciências passível dessa aproximação (Mohr, 2009).

O tratamento dado a muitos assuntos mencionados pelos professores como relacionados à saúde, como alimentação, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, geralmente é normativo e prescritivo, abordados na perspectiva de orientação de comportamento “expert-aprendiz”, ou seja, o professor assume o papel de adulto experiente que oferece conselhos e direcionamentos ao jovem supostamente inexperiente, o que abre margem para a veiculação dogmática de moralidades, costumes e comportamentos que não são únicos, absolutos ou unânimes (*ibidem*), de forma incoerente com as propostas de educação da atenção de Tim Ingold, que serão discutidas em outros capítulos.

Nesse sentido, na concepção de Assis *et al.* (2022, p. 255) “a superação de uma abordagem reducionista em relação à educação em saúde envolve a busca de estratégias formativas diferenciadas participativas, pautadas no diálogo, estimuladores de criatividade e criticidade”. Para Mohr (2009), educação em saúde tem sido desenvolvida na escola a partir de ações e referenciais oriundos de um campo não escolar, como a saúde pública e suas campanhas e ações de prevenção, com o objetivo de obter determinados comportamentos ou hábitos, inadequada para a escola, que é um ambiente voltado para a reflexão e o desenvolvimento e prática do senso crítico.

Neste sentido, Venturi e Mohr (2011) destacam que a configuração e os desafios encontrados no campo da educação em saúde são consequências de uma combinação complexa que, muitas vezes, não foi adequadamente compreendida por aqueles envolvidos. Esse tipo de educação em saúde, denominada por Mohr (2009) como educação em saúde informativa, parte da convicção de que informações precisas, instruções claras e efetivamente comunicadas conduzem o receptor a adotar automaticamente comportamentos considerados corretos pelo emissor, dando prioridade a informações concisas, claras e aparentemente inequívocas.

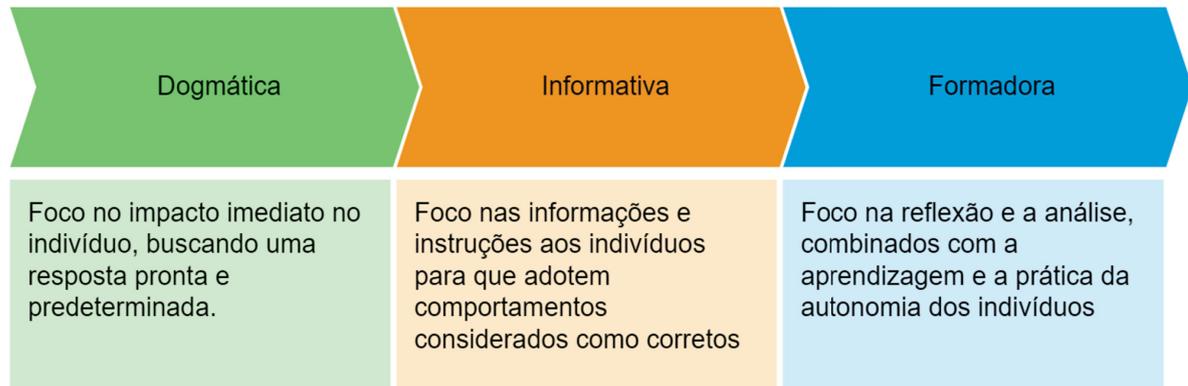
A educação em saúde dogmática busca que o indivíduo-alvo de sua ação aja conforme previamente determinado e planejado, empregando apelos emocionais, como o medo de supostas consequências e a identificação com personalidades e estilos de vida. Para alcançar seus objetivos, esse enfoque da educação em saúde se baseia nas ciências do comportamento e nas técnicas de propaganda. Não é dada ênfase à informação factual ou ao saber reflexivo, mas, sim, ao impacto imediato no receptor, buscando uma resposta pronta e predeterminada. Todos os meios são considerados válidos para obter essa resposta, uma vez que é vista como importante, necessária e inadiável, conforme explana Mohr (2009). Do mesmo modo, precisamos destacar que elementos como a corporeidade e as ontologias do sujeito são desconsideradas nesse modelo de processo educacional, diferentemente do que propomos neste texto.

Por outro lado, Mohr (2009) esclarece que a educação em saúde formadora tem uma abordagem diferente das demais, pois não se preocupa com o tipo ou direção do comportamento do indivíduo que foi alvo de sua ação. Para esse enfoque, o que importa é que o indivíduo tenha condições e esteja habilitado para tomar decisões e agir conforme sua própria vontade quando julgue pertinente, conforme contexto e comunidade, em vez de orientar ou impor condutas específicas.

Pouca relevância é dada à forma como o indivíduo vai agir, mas, sim, se ele está habilitado para agir de acordo com sua vontade, o que envolve muito mais um processo de habilitação à sua autonomia, de forma democrática e orientada, do que qualquer possibilidade impositiva. Nesse contexto, conceitos, princípios e conhecimentos são os elementos essenciais para promover a reflexão e a análise, combinados com a aprendizagem e a prática da autonomia de suas ações. Esse

enfoque é o mais recente dentre os mencionados (e sintetizados na Figura 1), e, sem dúvida, é minoritário na pesquisa e no ensino de educação em saúde (Mohr, 2009).

FIGURA 1 - Abordagens da educação em saúde



Fonte: Adaptado de (Mohr, 2009).

Segundo a acepção de Mohr (2009), deslocar os objetivos da educação em saúde escolar de uma perspectiva informativa ou dogmática para uma educação em saúde formadora, baseada nos princípios e objetivos da alfabetização científica, trará os seguintes benefícios: considerar o desenvolvimento da educação em saúde como uma habilitação para a autonomia; responsabilidade e escolha informada do indivíduo; respeitar a liberdade de escolha que todo aluno tem direito; compreender que o papel do professor não é doutrinar ninguém em relação a comportamentos e atitudes específicas; cuidar para que a escola não se torne uma instituição social destinada a moldar comportamentos e atitudes, mas apta a desenvolver habilidades para que os indivíduos possam pensar e agir de forma autônoma, crítica e reflexiva.

Além dessa discussão inicial sobre educação em saúde, há autores que estão pensando em uma educação em saúde além do individual e interpessoal. Por exemplo, Ratner *et al.* (2022) argumenta que para alcançar uma mudança transformacional na saúde global são essenciais uma autorreflexão profunda e a implementação de ações reparadoras focadas na descolonização das práticas e na reimaginação da saúde global sob uma perspectiva de equidade e liderança local. Essa abordagem é vista como uma maneira de proporcionar a alunos e educadores meios que apoiam essa transformação em direção à equidade. Os autores enfatizam

a necessidade de revisitar e ajustar o ensino e a avaliação na educação em saúde global, com o objetivo de enfatizar a equidade e a decolonialidade, movendo-se, assim, para além das atuais estruturas coloniais de poder que dominam o campo.

Nesse ponto de vista mais amplo da educação em saúde, Raghuveer e Runkel (2020) levantam questões sobre os motivos pelos quais a educação em saúde, muitas vezes, não alcança seus objetivos, sugerindo que o fracasso pode estar relacionado a uma variedade de barreiras, incluindo a negação, a falta de acesso e de apoio, além de instabilidades socioeconômicas e geopolíticas mais amplas. Os autores questionam se os determinantes sociais da saúde possuem um impacto maior do que a própria educação em saúde e ponderam se é possível melhorar a saúde sem antes abordar as questões sociais subjacentes, neste caso, envolvendo discussões políticas em prol da saúde, mediadas pela educação em saúde. Na próxima seção, discutiremos, a partir desses princípios e considerações, articulações com a educação ambiental, permeando princípios políticos, antropológicos e filosóficos, que parecem ser frutíferos para ambos os campos.

3.3 ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE: DISCUSSÕES FRUTÍFERAS PARA OS CAMPOS

Para uma compreensão holística da educação ambiental e 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, visando promover uma investigação sustentável do planeta e saúde de sua população, fazendo parte de um mesmo horizonte. Para o autor e a autora, é importante considerar 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, sem o envolvimento de dicotomias.

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, como explicitam Venturi e Iared (2022). Essa visão fragmentada e tecnicista, conforme apontada pelo autor e pela autora em tela, 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).

Nesse conceito, a relação com a natureza transcende a ideia de uma diferença isoladora, aproximando-se de um engajamento direto e uma participação

ativa no mundo. Esse paradigma, que promove uma experiência compartilhada no mundo mais~que~humano, valoriza a interdependência e se opõe à noção de distanciamento entre sujeito e natureza, conforme discutido por Steil e Carvalho (2014). Ampliando essa visão, as epistemologias ecológicas, segundo Carvalho e Steil (2009), propõem uma reavaliação da posição humana em relação aos não humanos.

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”⁴, 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.”

⁴ 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.

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, p. 10) compreendem que

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)⁵, que tem 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. Nos principais resultados encontrados nos artigos analisados, dois se destacaram pela proximidade com o recorte temático desta dissertação.

A pesquisa de Lopes, Iared e Venturi (2024) mostra que o artigo de Tomokawa (2021, p. 902, tradução nossa), tem como principal resultado, que “A promoção da educação em Ecosáude pode contribuir para melhorar a qualidade da educação em saúde e educação ambiental em geral.”⁶ No entanto, o estudo de

⁵ O artigo encontra-se no Apêndice 1, pois a pesquisa inicial sobre o estado do conhecimento foi fundamental para identificar a lacuna de pesquisa e reforçar a relevância dos temas pesquisados nesta dissertação.

⁶ Texto original: The promotion of Ecohealth education can contribute to improving the quality of health education and environmental education generally.

Pereira e Mello-Silva (2021, p. 201) aponta que “as concepções e percepções dos docentes em relação à saúde e ambiente são sustentadas por um pensamento simplista.”

Tais concepções, muitas vezes, limitam suas possibilidades de criatividade, ações e intenções, assertiva que corrobora a visão de Martins (2019, p. 272) quando afirma que,

[...] a exemplo do que ocorre com algumas propostas da educação ambiental, as discussões sobre saúde estão desvinculadas da realidade social dos alunos, dificultando questionamentos sobre causas e consequências dos problemas que enfrentam e a sequente promoção de práticas de cidadania.

Na conclusão, o estudo de Martins (2019) recomenda pesquisas futuras sobre os temas abordados, a fim de aprofundar a discussão e a relação entre a educação ambiental, a educação em saúde e a formação de professores.

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: como podemos cultivar e orientar a atenção em processos educativos para alcançar uma compreensão mais profunda dessas temáticas?

A resposta a essa indagação nos leva a explorar o conceito de “educação da atenção”, uma ideia central nas obras de Tim Ingold. Segundo Tim Ingold, 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. Que, 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.

A educação da atenção, conforme proposto por Ingold (2018), destaca a importância de uma abordagem mais imersiva e experiencial na aprendizagem, na qual a atenção não é apenas um recurso cognitivo, mas um ato envolvente que liga

o aprendiz ao seu ambiente e comunidade. Essa perspectiva propõe uma mudança significativa na maneira como percebemos e correspondemos ao mundo, afastando-nos de uma visão puramente utilitária e direcionada para objetivos, e aproximando-nos de um entendimento mais integrado e relacional da educação.

A aprendizagem por redescoberta orientada é evidenciada pela demonstração, na qual o educador auxilia o aprendiz a direcionar sua atenção para aspectos específicos do objeto de estudo, engajando-se com os sentidos de maneira intuitiva. Por meio da aprendizagem por redescoberta orientada, ou mediada, os indivíduos não apenas assimilam conhecimento, mas também refinam suas habilidades de atenção e percepção. Este processo de educação da atenção não só aprofundaria a compreensão dos aprendizes sobre o mundo ao seu redor, mas também cultivaria uma forma engajada de correspondência com esse ambiente. Assim, o desenvolvimento humano, conforme descrito por Ingold, transcende a aquisição de capacidades evolutivas; ele se manifesta na habilidade de criar uma relação dinâmica e ressonante com o mundo, no qual a atenção e a ação se entrelaçam para formar uma compreensão mais profunda e uma existência mais significativa. Deste modo, em vez de possuírem habilidades evolutivas carregadas de estruturas que espelham o mundo, os humanos se desenvolvem como núcleos de atenção e ação, cujas atividades estão em harmonia e ressonância com as do ambiente ao seu redor (Ingold, 2010a).

Nesta fundamentação, discutimos a formação inicial e a formação acadêmico-profissional de professores, educação ambiental e educação em saúde, e suas relações, inclusive no contexto do Bem Viver, como uma possibilidade dessa articulação. Essa foi também a proposta do curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. No próximo capítulo, descreveremos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa para responder à pergunta inicial, de acordo com o objetivo proposto.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho fenomenológico, questionando: “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?” Este questionamento foi explorado no contexto do curso de extensão “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”, utilizando a perspectiva metodológica da *walking ethnography*. Assim, a metodologia empregada nesta pesquisa buscou transcender as questões superficiais e promover uma análise reflexiva sobre a relação entre educação ambiental e a educação em saúde.

A fenomenologia é 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).

Os atos de observar e contemplar revelam a experiência do mundo tal como é percebida por nós enquanto corpos situados nele. Isso significa que percebemos o mundo por meio do nosso próprio corpo (Caminha, 2020), no sentido de restaurar o valor de sentir e experimentar (Østergaard, 2017). Como já mencionado, a vivência de pesquisa se dará no contexto de um curso formativo, que será caracterizado a seguir.

4.1 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", registrado sob o nº: CE-00000408 - Código - SISPRO: 49497 vinculado ao projeto de extensão “SER-Pensante: vozes em debate!”, no qual fui 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, e foi desenvolvido pelos professores Dra. Valéria Ghislotti Iared e Dr. Tiago Venturi, 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 a Figura 2.

FIGURA 2 - Banner do curso de extensão “CAMINHOS FORMATIVOS PARA O BEM VIVER: Aprendizagem sobre Educação Ambiental e educação em Saúde”



Fonte: Universidade Federal do Paraná (2023)

A carga horária de 30 horas do curso dividiu-se em aulas presenciais e EaD, conforme o cronograma do curso apresentado no Quadro 2 (o detalhamento da ementa e objetivos constam no Anexo 3).

QUADRO 2 – 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 – <i>Contaçon da vivência</i>

Fonte: Universidade Federal do Paraná (2023)

Os dados que constam nesta dissertação 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 os critérios de inclusão para a pesquisa. Considera-se que os participantes, foram sujeitos significativos para esta pesquisa, por possuírem experiências concretas alinhadas com o objetivo e enfoque fenomenológico deste estudo (Magalhães Júnior; Batista, 2021).

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 - Química, os demais têm formação em Ciências Biológicas. No Quadro 3 detalhamos o perfil dos participantes.

QUADRO 3 - Código e perfil de formação e atuação profissional dos participantes

Código da/o participante	Formação	Atuação profissional
P1	Licenciado em Ciências Biológicas	Aluno de Pós-Graduação
P2	Licenciada em Ciências Biológicas	Aluna de Pós-Graduação
P3	Graduanda em Ciências Biológicas	Aluna de Graduação
P4	Licenciada em Ciências Biológicas	Aluna de Pós-Graduação, Servidora Técnica (UFPR)
P5	Licenciada em Ciências Biológicas	Docente Rede Particular de Ensino

P6	Licenciada em Ciências Biológicas	Aluna de Pós-Graduação
P7	Graduanda em Ciências Biológicas	Aluna de Graduação
P8	Licenciatura em Ciências Exatas com habilitação em Química	Aluna de Pós-Graduação

FONTE: autores (2024).

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 título “As potencialidades da articulação entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores” protocolado sob o código CAEE 66310422.1.0000.0214, e aprovado pelo parecer 5.867.173, em 27 de janeiro de 2023 (Anexo 2).

4.2 PRODUÇÃO DOS DADOS

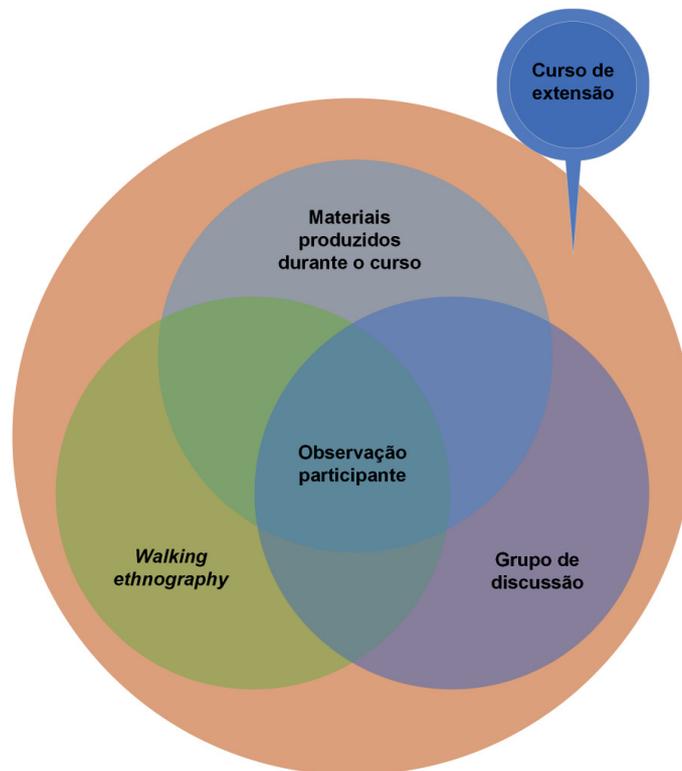
Para alcançar esse objetivo, foram empregados alguns métodos para a produção dos dados: *observação participante*, que permitiu vivenciar as interações entre os participantes, obtendo *insights* sobre suas experiências prévias e vivenciadas no decorrer do curso a *walking ethnography* que, tanto em uma perspectiva formativa quanto investigativa, foi empregada para uma abordagem mais imersiva, possibilitando o acompanhamento e registro de forma contextualizada das experiências sensoriais e estéticas e nas relações com a educação ambiental e a educação em saúde.

Foi empregado, também, o *grupo de discussão*, no qual os participantes puderam compartilhar suas percepções e reflexões sobre os temas abordados no curso. 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: 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.

Portanto, a partir da perspectiva fenomenológica, esta pesquisa foi composta em métodos de produção de dados, cujo contexto e desenho metodológico são resumidos pela Figura 3: 1) observação participante. 2) *walking ethnography*. 3) grupo de discussão e 4) materiais produzidos durante o curso.

FIGURA 3 - Procedimentos metodológicos



FONTE: Autores (2024).

Nas seções seguintes, esclarecemos sobre cada um dos métodos de produção de dados

4.2.1 Observação participante

Observar significa ver o que acontece no entorno e, é claro, também ouvir e sentir. Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades por meio da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas. (Ingold, 2016, p. 407).

Inspirado pelas palavras de Ingold, adotei o método de observação participante em minha jornada como pesquisador e participante do curso de extensão “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. 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, tradução nossa).

Além disso, na concepção de Ingold (2016), a observação proporciona aprendizado ao juntar-se com as pessoas participantes, o que demanda do observador estar “educado” à dedicação da sua atenção à sua própria percepção e à ação dos outros. Ou seja, um corresponde ao outro, com o que acontece à volta, em função da afetação individual de cada um, humanos e não humanos, que levam a vida juntos, sem um fim preestabelecido.

A observação participante foi um método que permeou todas as etapas da produção de dados; tanto as etapas presenciais (*walking ethnography*, grupo de

discussão) quanto aos materiais produzidos pelos participantes do curso (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).

Adicionalmente, a adoção de técnicas metodológicas complementares, como a gravação em áudio e o diário de campo aprimoraram o *corpus* de análise. O gravador de áudio foi um meio importante durante toda a pesquisa, na qual a verbalização e as nuances das relações interpessoais dos participantes constituíram uma das partes cruciais dos dados produzidos. Conforme Batista e Gomes (2021) destacam, esse método possibilita a captura fiel dos diálogos entre os participantes. O uso desse instrumento permitiu uma análise mais acurada dos diálogos, contribuindo para a minimização do viés observacional complementado pelo diário de campo para a produção de dados que “[...] consiste num conjunto de narrações que refletem condutas, nas dimensões objetiva e subjetiva, [...] das situações vividas pelos sujeitos participantes da pesquisa permitindo caracterizá-los ao longo do trabalho”. (Batista; Gomes, 2021, p. 253). O diário, além de ter sido fundamental na produção de dados, favoreceu a reflexão acerca da prática da pesquisa em si, deste pesquisador e das metodologias adotadas (Kroef; Gavillon; Ramm, 2020).

Na sequência descrevemos as perspectivas e objetivos para o emprego do *walking ethnography* como também um método para a produção dos dados desta pesquisa.

4.2.2 *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, 2023b, p. 301).

É uma prática que envolve tanto o fazer quanto o ser feito pelo ambiente ao redor. Ao integrar a caminhada como uma ferramenta de aprendizado, os participantes são convidados a se engajar não apenas com o espaço físico, mas com um processo de descoberta contínua, onde observar e participar se entrelaçam.

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. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa contribuíram com dados e tiveram suas vozes registradas. 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 5, 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 5 - Parque Estadual São Camilo



FONTE: Autores (2024).

Ingold (2021b, p. 38) declara que “[...] a caminhada é o modo fundamental como os seres vivos habitam a Terra”. O caminhar é intencional. Não existe um único tipo de caminhar, mas sim várias formas e propósitos diferentes, como peregrinação, flerte, terapia, exercício, protesto, entre outros. E cada um desses modos de engajamento envolve diferentes maneiras de caminhar, como passeio, caminhada, pastoreio, orientação e marcha (Wylie, 2005). Nesse contexto, Iared (2017, p. 574) aprofunda a percepção sobre as nuances do ato de caminhar:

Os sons, paisagens, texturas, cheiros e sabores do mundo mais que humano fazem parte da caminhada e sua materialidade é percebida e testemunhada. Essa é uma das potencialidades do caminhar: testemunhar o mundo mais que humano e torná-los presentes na pesquisa não na relação sujeito-objeto, mas na perspectiva de que todos estavam experienciando aquele tempo e lugar e que só se tornou aquele tempo e lugar porque a materialidade dos humanos e do mundo mais que humano oportunizou.

Inclusive, as experiências de fluxo que integram mente e ação, proporcionados pela caminhada, anulam as perspectivas de afastamento e exterioridade da mente inquieta, que julga de fora o que vivenciamos (Williges, 2018). Neste sentido, Ingold (2012) argumenta que a compreensão ocidental da natureza como algo separado e distinto do ser humano é equivocada. Segundo o autor, essa dicotomia entre natureza e cultura é fruto de uma visão antropocêntrica, que coloca o ser humano no centro de tudo e desconsidera a complexidade e a interdependência dos sistemas vivos.

A fenomenologia nos mostra a importância de sempre reexaminar nossa forma de perceber o mundo como seres em constante evolução, inacabados (Caminha, 2020). Por sua vez, 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, possam 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 co-gerador 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 (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, tradução nossa). 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, 2023b, p. 302).

É nesse aspecto que em educação ambiental tem se apropriado da *walking ethnography*, uma etnografia sensorial, como abordagem metodológica para aprofundar a compreensão sobre as experiências estéticas na natureza. Essa concepção de estética vai além da tradicional noção de beleza, sendo compreendida como uma vivência somática (estesia)⁷ fundamental na interpretação de nossas percepções. (Iared; Venturi, 2023).

A etnografia sensorial, descrita por Sarah Pink (2009), envolve repensar as técnicas de pesquisas etnográficas clássicas e novas, considerando a percepção sensorial, categorias, significados, valores, modos de saber e práticas, em que o pesquisador deva estar perceptivo aos seus sentidos ao longo de todo o processo, desde o planejamento até a representação do projeto, e isso abrange o trabalho de campo, a análise e os processos de representação dos dados. Desse modo, a produção de conhecimento não se limita somente às representações mentais da realidade, como significados, pensamentos, concepções, discursos e estruturas. Ingold (2010a) argumenta que existe uma relação intrínseca entre ação e percepção, ambas consolidadas nas dimensões de espaço e tempo. Esta perspectiva sugere que os estudos empíricos focados nessa abordagem podem, efetivamente, desvendar os processos relacionais que desempenham um papel fundamental na educação da atenção. A educação da atenção, neste contexto, é para Ingold (2010a, p. 7)

⁷ Aisthesis, do grego, implica na capacidade de conhecer o mundo pelos sentidos. Estésico é o sujeito que nota, que percebe, que faz a leitura do mundo através do sistema somatossensorial integrado ao meio.

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim 'pegar o jeito' da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma 'educação da atenção'.

Portanto, nesta dissertação, 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, que compõem o *corpus* de análise (ANEXO 5) desta pesquisa, conforme justificado na seção “4.2.1 Observação participante”, contribuindo para o aprimoramento do *corpus* de análise juntamente com o “grupo de discussão” descrito a seguir.

4.2.3 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.

Acreditamos que o diálogo é essencial para preservar a natureza filosófica da investigação acerca do significado da educação. Ele permite integrar diversas maneiras de aprender e reaprender a perceber o mundo. Esse processo é fundamental, pois nos ajuda a reforçar a ideia de que a educação transcende a transmissão de conhecimentos já consolidados pela ciência. Educar, em sua

essência, envolve a colaboração para construir saberes de forma conjunta, também, com outras pessoas. (Caminha, 2020).

Consideramos que a atitude dialógica da troca de experiências, além de contribuir para os objetivos desta pesquisa, contribuiu, também, para a formação profissional dos indivíduos. Para Meinerz (2011), grupo de discussão proporciona a oportunidade valiosa da atitude de saber ouvir, pois não é apenas teórica ou metodológica, mas também política, afetiva e ética tanto para o pesquisador quanto para o educador, e reflete a concepção de sujeitos em processo, capazes de se transformarem ao longo do tempo.

Além disso, Meinerz (2011) relembra que a pesquisa é composta pela subjetividade do pesquisador com compromisso político e ético para com os registros e análises do grupo de discussão. Para a autora

Quando falamos, somos falados pelas ideologias que a sociedade gravou em nosso corpo, e cada ideologia está estruturada por um discurso. A grande questão é que não reproduzimos, automaticamente, nem os discursos nem as ideologias, pois ao incorporá-los, sempre, podemos acrescentar algo novo, recriando-os e alterando-os. (Meinerz, 2011, p. 494).

Na concepção de Andreoli (2016), os grupos de discussão permitem entender como as pessoas percebem seu contexto e como constroem suas identidades a partir das experiências vividas, e auxiliam na obtenção de informações qualitativas ao analisar suas opiniões, sentimentos, conflitos e posições.

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 (ANEXO 5). 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 “4.2.4 Materiais produzidos durante o curso”.

4.2.4 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 “<https://ufprvirtual.ufpr.br/>” da UFPR. Conforme detalhado na seção 4.1, e referente ao TCLE (Anexo 2), 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.

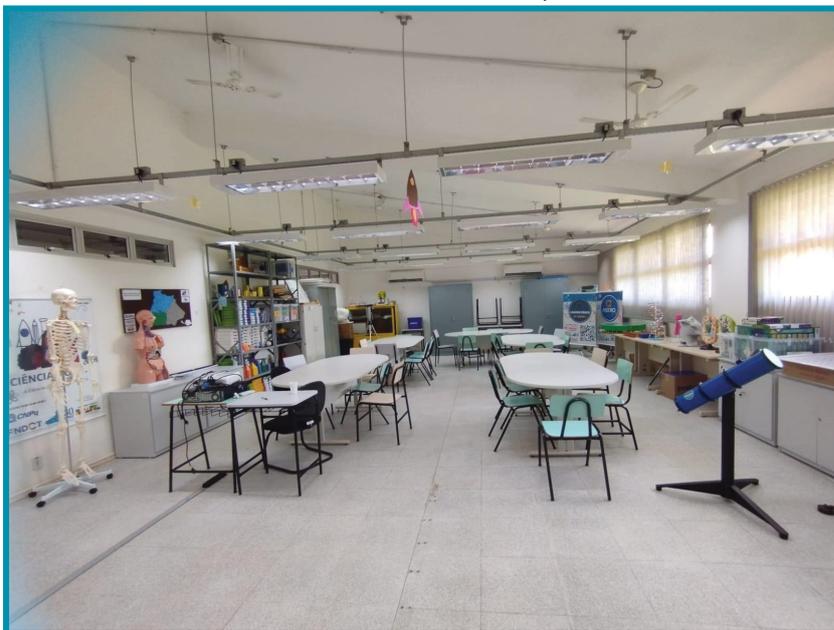
Por fim, analisamos os dados obtidos a partir dos três métodos descritos, realizando a triangulação dos dados com base nos preceitos fenomenológicos que serão discutidos no capítulo 5. Para contextualizar o leitor sobre cada etapa do curso de extensão, descrevemos, com mais detalhes, em ordem cronológica, como ocorreram todas as etapas do curso.

4.3 ETAPAS FORMATIVAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: BREVES DESCRIÇÕES

Sob a luz suave da manhã do dia 16 de setembro de 2023, o Laboratório de Ensino (LABEN) (Figura 6), localizado no Bloco 2 da Universidade Federal do Paraná - Setor Palotina, tornou-se o cenário do início de uma jornada singular: o curso de extensão “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagem sobre

Educação Ambiental e Educação em Saúde", Aprendizagem sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde", no qual fui participante e pesquisador.

FIGURA 6 - Laboratório de Ensino | Setor Palotina



FONTE: autores (2024).

A apresentação do curso pelos professores Valéria e Tiago foi bastante inspiradora. Após a apresentação do curso, a professora Valéria introduziu a dinâmica “Procura-se”. Uma atividade que não apenas rompia um pouco da timidez inicial dos participantes, mas também estabelecia relações, aproximando-nos uns dos outros por meio de características singulares. Após esse momento de proximidade, uma pausa nos permitiu saborear um café e quitutes gentilmente oferecidos pelos professores. Então, os professores apresentaram o "questionário diagnóstico" que foi realizado nesse mesmo encontro. O diálogo fluiu entre dúvidas e esclarecimentos, solidificando a importância de cada resposta na construção coletiva do saber.

Foi nesse cenário, enriquecido de aprendizado, que a professora Valéria e o professor Tiago cederam, gentilmente, um momento para que eu compartilhasse uma parte de minha dissertação com os colegas (Figura 7). Expliquei a eles, também, sobre a relevância de suas participações, inclusive, sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), deixando a escolha nas mãos de cada um. Em um gesto de harmonia, todos aceitaram gentilmente, unindo-se à pesquisa

com a mesma disposição que permeou toda a manhã. Naquele momento, não éramos apenas alunos em um curso, éramos uma comunidade em busca do Bem Viver, compartilhando o saber e aceitando, com corações abertos, à participação nessa jornada coletiva.

FIGURA 7 - Apresentação do projeto de pesquisa e leitura dos termos do TCLE



Fonte: participante do curso (2023)

Desde o primeiro encontro presencial, o curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver” desdobrou-se em uma jornada que transcendeu as fronteiras do espaço físico da Universidade Federal do Paraná - Setor Palotina. Cada passo, cada experiência, foi como uma página acrescentada, repleta de ensinamentos e descobertas.

Ao adentrar a semana seguinte, o curso traçou novos caminhos por meio de plataforma digital com videoaulas sobre educação em saúde. Foi proposta a leitura do artigo científico “Fundamentos e objetivos da educação em saúde na escola: contribuições do conceito de alfabetização científica” (Mohr; Venturi, 2013) e a leitura do capítulo X do livro “Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos da educação em diálogo”. O capítulo em tela enfoca o tema “Educação em saúde e ensino de ciências e biologia: reflexões em tempos de pandemia e negacionismo científico” (Venturi, 2021). Na plataforma “*padlet.com*”, um mural virtual, iniciaram o processo de síntese. Ali, na interface digital, as ideias dos participantes se entrelaçavam, formando um conjunto de ideias.

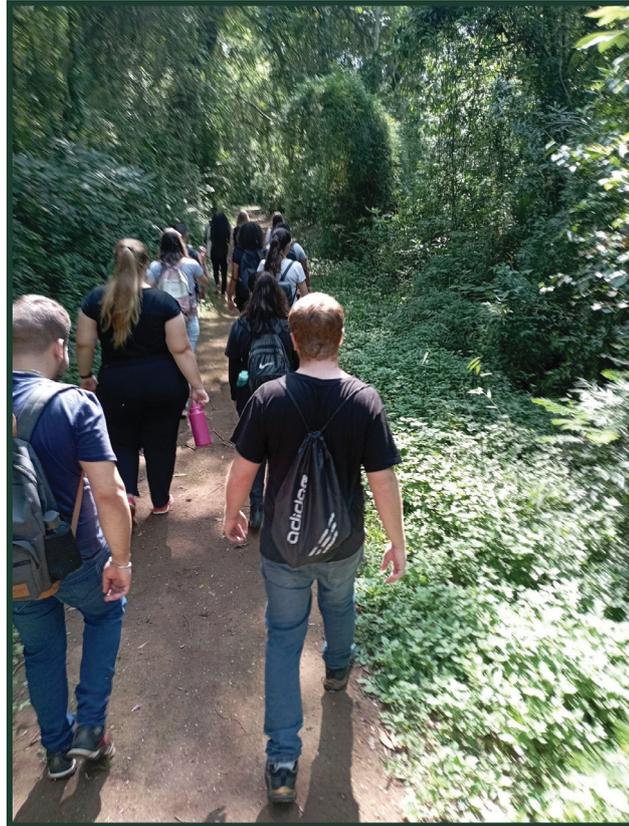
Na semana que se seguiu, o curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver” deu continuidade com foco na educação ambiental. As videoaulas, divididas em partes 1 e 2, e a leitura dos artigos científicos “O sujeito ecológico: a formação de novas identidades culturais e a escola” (Carvalho, 2013) e “O *walking ethnography* para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental” (IARED; OLIVEIRA, 2017b) adicionaram camadas de saberes.

Então, veio o momento de sintetizar os saberes e as reflexões ao longo desses dias de imersão. Os participantes convergiram seus pensamentos na plataforma “*padlet.com*”. Nos dias que sucederam, o curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver” voutou-se ao tema “Articulações entre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. As videoaulas e as leituras dos artigos científicos “Educação em Saúde e Educação Ambiental: Tendências e Interfaces” (Venturi; IARED, 2022) e “Estado do conhecimento sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde no contexto da formação de professores” (Lopes; IARED; Venturi, 2024) proporcionaram um aprofundamento temático, a partir das sinergias e os desafios intrínsecos à relação desses campos.

Na sequência, veio o convite para a expressão visual. A plataforma “*jamboard.google.com*” tornou-se o palco para a criação de esquemas que visualizavam as compreensões acerca das articulações entre educação ambiental e educação em saúde. Cada participante, a partir de suas ideias e marcadores virtuais, traçaram linhas de relação entre esses campos do saber.

Seguindo a proposta do *walking ethnography*, em um sábado de manhã, realizamos a caminhada no Parque Estadual São Camilo. Era uma experiência estética e sensorial, uma experiência na qual cada passo ecoava não apenas na terra sob os pés, mas nas reflexões profundas sobre as relações entre nós e o ambiente. As Figuras 8 e 9 representam alguns dos momentos que vivenciamos na caminhada: caminhada no Parque Estadual São Camilo e momentos de verbalizar as experiências das vivências no curso.

FIGURA 8 - Caminhada no Parque Estadual São Camilo



FONTE: autores (2024).

FIGURA 9 - Momentos de verbalizar as experiências das vivências no curso



FONTE: autores (2024).

Nos dias que se estenderam de 15 de outubro a 10 de novembro, o curso "Caminhos Formativos para o Bem Viver" prosseguiu em uma jornada de criação e reflexão. A atividade final convidou os participantes a tecerem suas próprias tramas de aprendizado, consolidando tudo o que vivenciaram ao longo dessa exploração interdisciplinar entre educação ambiental e educação em saúde.

A elaboração de um planejamento didático individual foi mais do que um exercício acadêmico; foi a manifestação concreta de suas experiências no curso. Cada participante delineou estratégias para articular esses dois campos, trazendo à tona a relação entre educação ambiental e educação em saúde.

No último encontro, os planejamentos realizados pelos participantes foram apresentados. Após a conclusão das apresentações da "atividade final", iniciamos o grupo de discussão, que se tornou um momento para compartilhar as experiências pessoais. Esse momento foi dedicado ao compartilhamento de experiências pessoais dos participantes. Para orientar a conversa, foram apresentadas quatro palavras-chave: "educação ambiental", "educação em saúde", "Bem Viver" e "corporeidade". Essas palavras serviram como base para que os participantes pudessem expressar suas vivências ao longo do curso, refletindo sobre como cada tema se relacionou com suas experiências. As Figuras 10 e 11 mostram um dos momentos durante o último encontro presencial do curso.

FIGURA 10 - Laboratório de Ensino | grupo de discussão



FONTE: autores (2024).

FIGURA 11 - Laboratório de Ensino | grupo de discussão



FONTE: autores (2024).

Todas as etapas do curso foram registradas no "Diário Reflexivo" de cada participante, ou seja, à medida que as semanas e as atividades foram sendo realizadas, os participantes foram anotando suas percepções. Esse diário, mais do

que um relato pessoal, refletia não somente o que foi compreendido no curso, mas como essa sabedoria se incorporou à própria essência de cada participante.

O Quadro 4 detalha cada etapa do curso, bem como indica, a partir da coluna “Doravante”, aquelas etapas que fizeram parte do *corpus* de análise empregados na pesquisa e possuem alguma sigla em referência à alguma “atividade realizada” que são: questionário diagnóstico (sigla adotada: QD), aprendizagens e reflexões sobre as discussões que envolvem a educação em saúde na plataforma “*padlet.com*” (2023) (sigla adotada: Pd1), aprendizagens e reflexões sobre as discussões que envolvem a educação ambiental na plataforma “*padlet.com*” (2023) (sigla adotada: Pd2), esquema sobre as compreensões acerca das articulações entre educação ambiental e educação em saúde plataforma “*jamboard.google.com*” (2023) (sigla adotada: Jb), *Walking ethnography* (sigla adotada: WE), elaboração de uma planejamento de uma atividade final que integre educação ambiental e educação em saúde (sigla adotada: AF), grupo de discussão (sigla adotada: GD), diário reflexivo (sigla adotada: DR).

QUADRO 4 - Descrição detalhada do percurso formativo dos discentes

Data do encontro	Atividade realizada	Doravante	Recurso didático	Momento
16/09/2023	Apresentação da disciplina	-	Apresentação de slides / dinâmica	1º encontro presencial
16/09/2023	Questionário diagnóstico	QD	Apresentação do documento em tela de projeção	1º encontro presencial
17/09 a 23/09	Assistir a aula EaD - educação em saúde: parte 1 e 2	-	Vídeoaula	Fundamentos teóricos da educação em Saúde
17/09 a 23/09	Leitura do artigo científico "Fundamentos e objetivos da educação em saúde na escola: contribuições do conceito de alfabetização científica"	-	Artigo científico	Fundamentos teóricos da educação em Saúde
17/09 a 23/09	Leitura do livro "Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos da educação em diálogo"	-	Livro	Fundamentos teóricos da educação em Saúde

17/09 a 23/09	Sintetizar as aprendizagens e reflexões sobre as discussões que envolvem a educação em saúde	Pd1	Plataforma "padlet.com"	Fundamentos teóricos da educação em Saúde
24/09 a 30/09	Assistir a aula EaD - Educação ambiental: parte 1 e 2	-	Vídeoaula	Fundamentos teóricos da educação ambiental
24/09 a 30/09	Leitura do artigo científico "O sujeito ecológico: a formação de novas identidades culturais e a escola"	-	Artigo científico	Fundamentos teóricos da educação ambiental
24/09 a 30/09	Leitura do artigo científico "O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental"	-	Artigo científico	Fundamentos teóricos da educação ambiental
24/09 a 30/09	Sintetizar as aprendizagens e reflexões sobre as discussões que envolvem a educação ambiental	Pd2	Plataforma "padlet.com"	Fundamentos teóricos da educação ambiental
01/10 a 13/10	Assistir a aula EaD - Articulações entre educação ambiental e educação em saúde	-	Vídeoaula	Articulações e interfaces entre educação ambiental e educação em saúde
01/10 a 13/10	Educação em saúde e educação ambiental: tendências e interfaces	-	Artigo científico	Articulações e interfaces entre educação ambiental e educação em saúde
01/10 a 13/10	Estado do conhecimento sobre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores	-	Artigo científico	Articulações e interfaces entre educação ambiental e educação em saúde
01/10 a 13/10	Fazer um esquema sobre as compreensões acerca das articulações entre educação ambiental e educação em saúde	Jb	Plataforma "jamboard.google.com"	Articulações e interfaces entre educação ambiental e educação em saúde
14/10/2023	<i>Walking ethnography</i>	WE	Caminhada no Parque São Camilo	2º encontro presencial

15/10 a 10/11	Atividade final: elaboração do planejamento de uma atividade que integre educação ambiental e educação em saúde nas perspectivas as quais aprendemos e trabalhamos ao longo de nosso curso	AF	Planejamento didático individual	--
11/11/2023	Grupo de discussão	GD	Grupo de discussão	3º encontro presencial
11/11/2023	*Diário reflexivo ⁸	DR		

FONTE: autores (2024).

Para que os objetivos específicos da pesquisa fossem alcançados, empreendemos um processo de seleção dos instrumentos que julgamos mais apropriados para a produção dos dados. O Quadro 5 sistematiza a relação dos instrumentos por objetivo específico, bem como os dados a partir deles produzidos.

⁸ Os docentes solicitaram aos participantes do curso que escrevessem um diário reflexivo a partir de todas as etapas do curso, registrando as suas percepções sobre suas experiências cursivas.

QUADRO 5 - Instrumentos de produção dos dados por objetivo

Objetivo geral			
Investigar as potencialidades da proposição de um curso formativo, para docentes em exercício e em formação inicial, que articula educação ambiental e educação em saúde, a partir de uma perspectiva de <i>walking ethnography</i>			
Objetivo Geral da pesquisa	Objetivos específicos	Instrumentos	Corpus de análise
Investigar as potencialidades da proposição de um curso formativo, para professores em exercício e em formação inicial, que articula educação ambiental e educação em saúde, a partir de uma perspectiva de <i>walking ethnography</i>	1 - Interpretar as respostas corporais dos docentes às multissensorialidades do mundo	Observação participante, <i>walking ethnography</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de campo • Transcrição das gravações em áudio
	2 - Identificar a atenção dada ao corpo na relação de correspondência com o mundo	Observação participante, <i>walking ethnography</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de campo • Transcrição das gravações em áudio
	3 - Observar as percepções docentes acerca da articulação entre educação ambiental e educação em saúde	Grupo de discussão	<ul style="list-style-type: none"> • Diário de campo • Transcrição das gravações em áudio

Fonte: autores (2023)

Os dados produzidos a partir do curso, que compõe o *corpus* desta pesquisa, foram submetidos a um processo de redução, segundo princípios fenomenológicos. Esse processo iniciou com a transcrição dos dados relevantes de suas respectivas fontes⁹. Na sequência, foi realizada a descrição individualizada, por participante, dos dados elencados para compor o *corpus* de pesquisa¹⁰. Por meio dessas análises detalhadas, desenvolvemos uma econarrativa¹¹ para cada indivíduo envolvido¹² nesta pesquisa. Em seguida, foi realizada a análise e interpretação das econarrativas a partir de perspectivas fenomenológicas, conforme apresentaremos com mais detalhes a seguir.

⁹ Anexo 5

¹⁰ Apêndice 2

¹¹ No capítulo 5 descrevemos com detalhes a opção por esta abordagem de apresentação dos dados

¹² Seções 5.1.1 a 5.1.8. Na seção 5.1 é justificada a escolha desta etapa no processo de tratamento dos dados.

4.4 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 acolha 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. Esse momento, na pesquisa fenomenológica, para Alves, Buffon e Neves (2021, p. 207), pode ser considerado como a *epoché*, que

[...] é uma etapa que exige atitude atenta e rigorosa do pesquisador, pois, mais do que se despir das teorias, o fenomenólogo deve ainda pôr entre parênteses as suas preconcepções, valores e hipóteses acerca do investigado. Portanto, colocar o mundo fora de circuito compreende um “voltar às coisas mesmas” buscando expor à luz a essência do fenômeno tal como é dado em si mesmo. Por isso, nesta busca, dizemos que a atitude fenomenológica do pesquisador deve ser pautada pelo próprio fenômeno.

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; 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

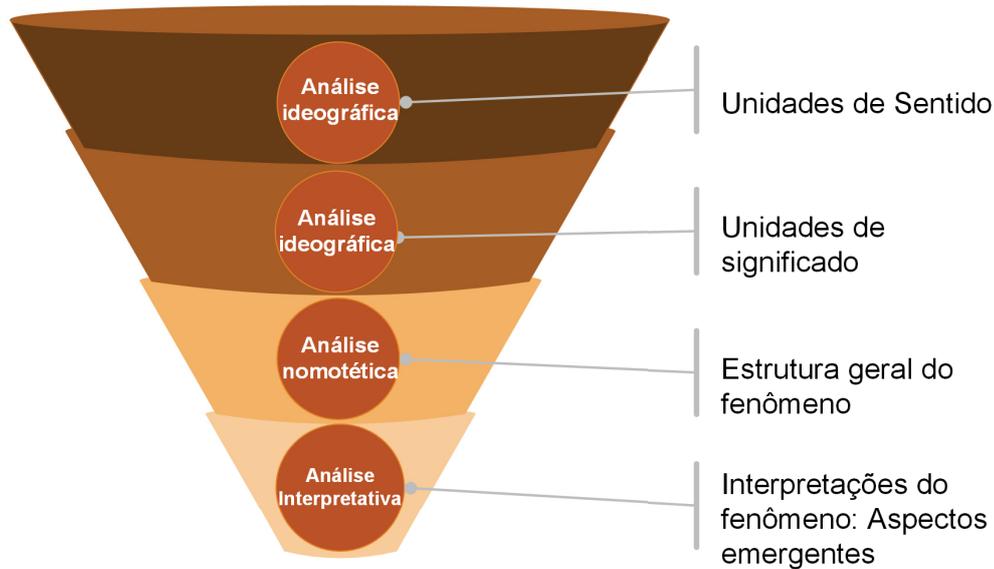
[...] são compostas por excertos das ideias que melhor representam o fenômeno de acordo com a leitura atenta do pesquisador e indicam uma relação com a interrogação realizada continuamente por ele. Assim, podemos notar que nesta análise, e também na seguinte, há um contato intersubjetivo entre interrogador (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 de Alves, Buffon e Neves (2021) 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 13.

FIGURA 12 - Resumo das etapas da análise fenomenológica dos dados



FONTE: autores (2024).

Neste ponto da pesquisa, o processo de “produção dos dados” se valeu de várias estratégias. Utilizamos técnicas como observação participante, *walking ethnography*, grupo de discussão, e análise de materiais produzidos durante o curso, como já mencionado anteriormente (Quadro 4).

Após a transcrição ou cópia dos dados elencados, e organização do *corpus* de análise geral (Anexo 5), 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.

Cada econarrativa recebeu um código correspondente ao número atribuído ao participante (Quadro 4). A partir do participante P1, gerou-se a econarrativa 1, por exemplo. Para desenvolver as econarrativas, identificou-se individualmente as fontes dos dados, que incluíram material produzido pelo participante, transcrições de áudio e diários de campo nos quais o participante estava envolvido. Assim, uma fala do participante P1, no grupo de discussão, seria codificada como (GD – P1) se utilizada na econarrativa. As econarrativas foram a base para a identificação das unidades de sentido.

É importante salientar que as unidades de sentido¹³ representam uma nova redução fenomenológica, a partir das econarrativas, atuando como um estágio preliminar à determinação das unidades de significado¹⁴. 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.

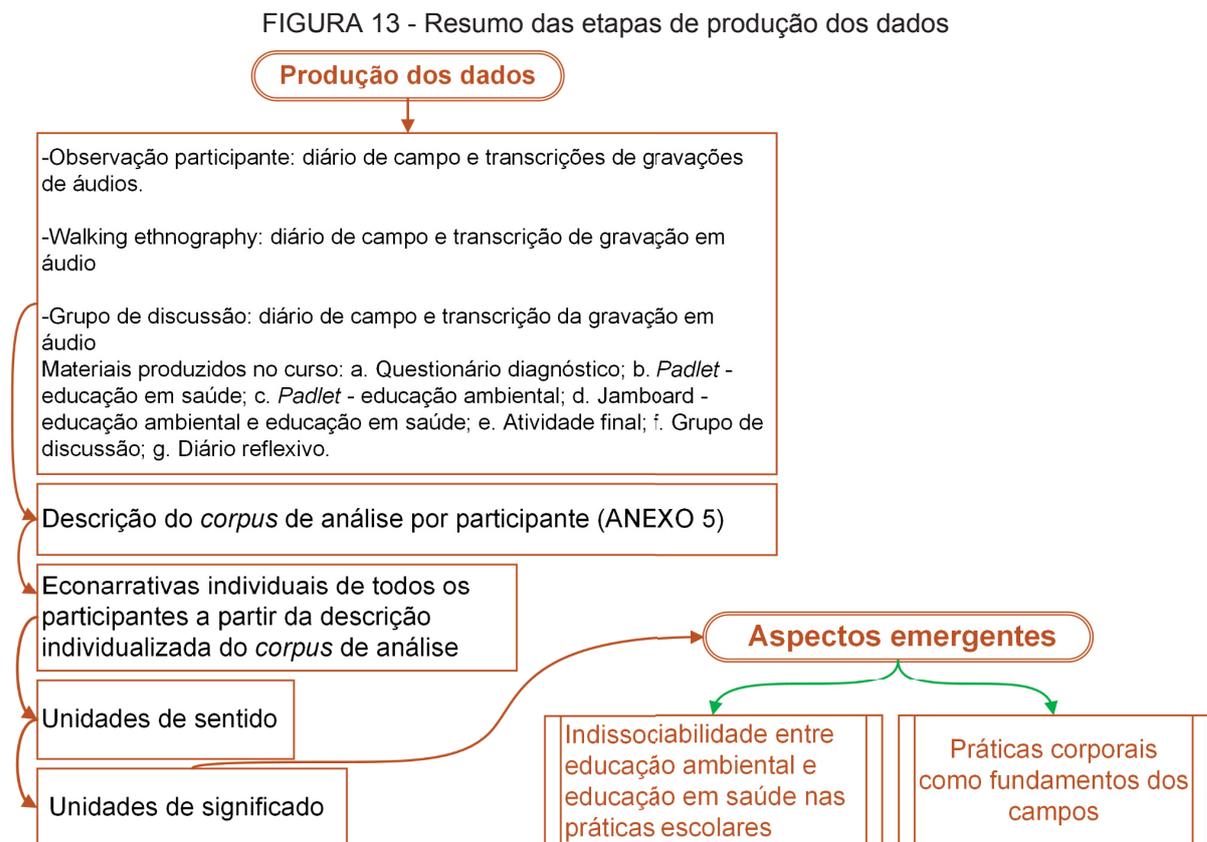
As econarrativas foram ordenadas de forma ascendente, e seu número é o mesmo conforme o número atribuído por Participante (1 a 8). Na sequência, após apreender as unidades de sentido contidas em cada econarrativa, foi identificada a sequência que cada unidade de sentido ocupava por econarrativa. A regra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

¹³ APÊNDICE 3

¹⁴ APÊNDICE 3

(Apêndice 3). 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 14 mostramos um resumo das etapas entre a produção dos dados até os aspectos emergentes.



FONTE: autores (2024).

O próximo capítulo traz os resultados que se mostraram a partir das reduções fenomenológicas apresentadas. Iniciamos com a apresentação das oito econarrativas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES À LUZ DA FENOMENOLOGIA

Vejamos que,

No mundo narrativo, portanto, [...], as coisas não existem, elas ocorrem. Onde as coisas se encontram, as ocorrências se entrelaçam na medida em que cada uma se torna ligada à história da outra. Cada um dessas ligações é um lugar ou tópico. É nesta ligação que o conhecimento é gerado. Conhecer alguém ou alguma coisa é conhecer a sua história, e ser capaz de juntar essa história à sua. No entanto, é claro, as pessoas crescem em conhecimento não somente através de encontros diretos com outras pessoas, mas também por ouvirem suas histórias contadas. Contar uma história é relacionar, em uma narrativa, as ocorrências do passado, trazendo-as à vida no presente vivido o dos ouvintes como se estivessem acontecendo aqui e agora. (Ingold, 2021, p. 236).

São motivos que levaram a discussão dos resultados a partir de econarrativas que é uma “[...] alternativa metodológica nas pesquisas em educação ambiental que tenham por objetivo abordar as afetividades e as emoções”. (IARED, 2019, p. 201). O prefixo “eco” para as narrativas sustenta uma perspectiva não antropocêntrica sobre as narrativas desenvolvidas a partir da participação dos sujeitos no curso em investigação (Payne *et al.*, 2018).

Desse modo, para situar o leitor cabe, aqui, retomar os objetivos específicos desta pesquisa: a) Interpretar as *respostas corporais* dos docentes às *multissensorialidades* do mundo; b) Identificar a *atenção dada ao corpo* na relação de *correspondência com o mundo*; c) Observar as *percepções* docentes acerca da *articulação entre educação ambiental e educação em saúde*. De acordo com Payne (2013), as econarrativas possuem o potencial de explorar as dimensões epistemológicas, ontológicas e fenomenológicas, bem como a cultura e a educação que desenvolvem a nossa percepção sobre a natureza. Elas mostram que a natureza não é apenas um objeto de estudo, mas parte de uma relação complexa que inclui nosso saber, habilidades e valores em uma natureza experienciada, que não é um objeto, nem mesmo uma coisa dada *a priori*.

Assim, este estudo avança para a apresentação dos resultados desta pesquisa a partir das econarrativas individuais dos participantes, resultantes da

descrição individualizada do *corpus* de análise, trazendo à luz a compreensão de que nossos corpos estão em constante contato e diálogo com o mundo. Por meio das experiências dos participantes, foi possível explorar como a educação ambiental e a educação em saúde se entrelaçam em uma tapeçaria de relações, destacando a importância das práticas corporais que transcendem o domínio físico para tocar o cerne de nossa experiência vivida.

5.1 ECONARRATIVAS: UM OLHAR PARA CADA PARTICIPANTE

Cada participante, de P1 a P8, trouxe perspectivas únicas sobre a relação com a natureza, a experiência e sensibilização, a expressão e emoção, refletindo sobre como estas dimensões enriquecem nossa percepção sensorial e intensificam nosso engajamento com a natureza e a aprendizagem. A jornada compartilhada ressaltou a necessidade de uma educação que fomente a transformação pessoal e coletiva, o desenvolvimento de um senso crítico, e a reflexão sobre nossas práticas educativas como forças motrizes para mudanças significativas. Este caminho de descoberta e crescimento enfatizou a relação entre os campos da experiência humana, conduzindo-nos a uma participação mais ativa e consciente na teia da vida

5.1.1 Econarrativa 1

No curso de extensão “Caminhos Formativos para o Bem Viver”, o Participante P1 embarcou em uma jornada repleta de vivências, iniciando com o questionário diagnóstico. Suas palavras iniciais, “atuei na organização do projeto ‘abraço ambiental’ e na formulação de atividades de educação ambiental para séries iniciais do Ensino Fundamental”. (QD – P1), mostrava a pregressa base para sua participação no curso.

Na atividade inicial do curso, P1 abordou a questão da articulação entre educação ambiental e educação em saúde. Com um olhar crítico, ele ressaltou que:

“apesar desses tópicos (ecologia, a flora e a fauna) serem imprescindíveis para a educação ambiental, o enfoque não poderá ser restrito a esses temas e as disciplinas que estão inseridas”. (QD – P1). Essas palavras refletem a busca por uma harmonia entre esses campos.

No *Padlet* de “educação em saúde”, P1 revelou sua percepção à evolução nas práticas pedagógicas. “O professor como treinador, modificador de comportamentos, ainda é bastante presente e recorrente” (Pd1 – P1), observou ele com um toque de preocupação.

No *Padlet* de “educação ambiental”, P1 destacou a importância de uma abordagem politizada. Ele citou Reigota (2016), enfatizando que “a educação ambiental como educação política deve considerar a análise das relações políticas econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza” (Pd2 – 1).

A “*walking ethnography*” propiciou à P1 momentos de “desacelerar, contemplar a natureza, algo que não estamos acostumados a vivenciar no dia a dia” (WE – P1). Essas palavras, carregadas de admiração e um toque de revelação, enfatizaram o quão vital é o contato direto e genuíno com o mundo natural, uma verdade muitas vezes ocultada pelo concreto das salas de aula e o ritmo frenético da vida.

P1 não apenas andou pelas trilhas, mas caminhou em direção a um entendimento mais profundo do seu lugar no mundo, correspondendo-se com a terra sob seus pés e o céu acima. Nesse processo, a natureza transformou-se de um cenário distante em um companheiro vivo, dialogando silenciosamente com P1, oferecendo lições não escritas e inspirando uma profunda reflexão sobre a vida, saúde e nosso papel no intrincado ecossistema.

Na atividade final, P1 adotou uma abordagem que transbordava criatividade, unindo a experiência ao ar livre à expressão artística

As experiências estéticas são extremamente importantes e com enorme potencial de observação e sensibilização, assim a representação por meio de desenhos pode ser uma ferramenta interessante para o processo de educação ambiental, pois eles têm o poder de transmitir mensagens de forma visual e envolvente (AF – P1).

Essa fusão não apenas destacou a abordagem holística de P1, mas, também favoreceu um diálogo mais profundo e significativo nas discussões em grupo. Durante o “grupo de discussão”, P1 expôs questões sobre a prática da educação ambiental nas escolas: “é uma pena os professores do município desistirem. Eu acho muito vaga e inexistente a formação que eles têm da educação ambiental” (GD – P1).

No diário reflexivo, P1 se dedicou a uma introspecção sobre a necessidade de transformação na educação ambiental: “Se queremos fazer educação ambiental devemos fazer uma transformação humana com ações que postulam novas relações com a natureza”, ele escreveu, com palavras que ecoavam uma visão de futuro sobre a educação ambiental.

Concluindo sua jornada, P1 emergiu não só como um participante ativo, mas como um pensador crítico e reflexivo. Ele se engajou profundamente nas atividades e discussões, empregando suas experiências e novos saberes. A experiência de P1 no curso foi uma demonstração relevante de como a educação pode ser um meio importante de transformação pessoal e social, inspirando mudanças significativas na forma como correspondemos com nosso ambiente e uns com os outros.

5.1.2 Econarrativa 2

No questionário diagnóstico, P2 traz um conjunto de experiências prévias: “durante a minha graduação em Ciências Biológicas tive a oportunidade de participar de projetos de extensão e cursos de formação” (QD – P2).

As experiências anteriores trazem uma bagagem significativa para a perspectiva de vida de P2 sobre a educação ambiental. P2 destaca que a educação ambiental “não estuda a natureza em si, mas, sim, a maneira como nós nos relacionamos com o ambiente” (Pd2 – P2). Essa abordagem holística reconhece que nosso relacionamento com a natureza é um elemento fundamental na definição de nosso papel no mundo.

Em um segundo aspecto, para P2 é essencial entender que essa educação não deve ser baseada em datas comemorativas ou ações isoladas, mas em um

processo contínuo de aprendizado. P2 considera que o Tratado de educação ambiental reforça essa ideia, indicando que ela deve ser uma “aprendizagem permanente” (Pd2 – P2). Tal abordagem promove a construção de valores, habilidades e saberes que contribuem para uma transformação social e humana, sem, é claro, deixar de mencionar a preservação da própria natureza. Também, P2 se aprofundou em questões políticas concernentes à educação ambiental, pois discutiu que, para consolidar as transformações necessárias, são fundamentais as “políticas públicas que assegurem a concretização dessas ações e propostas educativas que possibilitem a reflexão de como os nossos modos de pensar e agir contribuem para a ruptura do dualismo entre ser humano e natureza” (Pd2 – P2). Assim, P2 destacou a importância de uma educação ambiental que contribua para que possamos nos compreender como natureza, pois “somos natureza” (AF – P2).

Entretanto, P2 mencionou a importância de uma formação de professores que seja capaz de propiciar tais desenvolvimentos, questionamentos evidenciados na atividade de educação em saúde. P2 refletiu sobre a necessidade de uma formação que vá além da transmissão de conhecimentos e que promova perspectivas reflexivas dos alunos. A formação de professores capazes de desenvolver a educação em saúde nas escolas, portanto, torna-se um pilar essencial no processo educativo (Pd1 – P2).

Nesse sentido, a educação em saúde, na perspectiva de P2, envolve uma compreensão ampla dos fatores que influenciam o Bem Viver. Isso inclui não apenas os elementos físicos da saúde, mas, também os aspectos ambientais, sociais e tecnológicos, portanto P2 considerou importante uma formação de professores que permita refletir e compreender os objetivos da educação em saúde na escola e a necessidade da interdisciplinaridade. P2 ressaltou a importância da necessidade de formação de professores, pois, nas palavras de P2 “a compreensão que eu tinha até o momento sobre a educação em saúde era muito superficial [...] pude entender melhor e perceber sua importância (não só visando a higiene, mas também seu potencial de promover saúde, Bem Viver, segurança sanitária e discutir a vulnerabilidade social)” (DR – P2). Quando observou as obrigações impostas aos professores, no contexto da educação em saúde, sob uma perspectiva biomédica, curativa ou prescritiva, definiu: “minha principal reflexão foi com relação à questão se

o professor tem essa obrigação de moldar e transformar o mundo? Cabe a ele ter toda essa responsabilidade?” (DR – P2).

Ainda, conforme mencionado no “*Jamboard*”, “a educação em saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros” (Jb – P2). Essa perspectiva abrangente é vital para abordar a saúde de maneira holística.

A articulação entre educação ambiental e educação em saúde é uma atitude importante para uma compreensão holística da nossa realidade. P2 percebe essa articulação como uma forma de promover “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” (QD – P2).

Além disso, a relação entre essas duas áreas educativas tem o potencial de fortalecer a sensibilização às questões ambientais e a responsabilidade pela saúde coletiva. A experiência e a participação anterior de P2 em atividades relacionadas a esses campos proporcionaram uma base para a exploração e compreensão de como a educação ambiental e a educação em saúde podem se complementar.

Nesse sentido, o conceito de Bem Viver se destaca para P2, ao trazer uma nova perspectiva sobre como nos relacionamos com o mundo e uns com os outros. Conforme P2 narra, “o Bem Viver pode nos permitir ter uma outra visão sobre o mundo” (DR – P2). Como P2 esquematizou em seu “*jamboard*”, os diálogos entre educação em saúde e educação ambiental, a partir do Bem Viver, permitem compreender o “mundo socialmente e ambientalmente: [mais] tolerante, democrático, saudável e solidário” (Jb – P2).

A educação é uma jornada que transcende a sala de aula tradicional, envolvendo uma série de experiências vivenciais que transformam nossa compreensão do mundo. P2 reconhece a importância dessas experiências, observando que “estes momentos não só de troca, mas de experienciar também, estar ali é muitas vezes mais marcante e significativo que ficar ali lendo textos” (DP - P2). Esta abordagem prática e vivencial, é essencial para uma educação que vise o saber.

Em um segundo aspecto, a educação é um processo dinâmico que envolve a relação constante entre teoria e prática. Para P2, a educação não é apenas sobre

a absorção de informações, mas sobre a prática desses conhecimentos de maneiras que sejam relevantes e transformadoras.

A formação de professores, como parte integrante do processo educativo, é um tema de grande interesse para P2. Como destacado por ela, “deve ser levado em consideração que mesmo com formação de seu curso de origem, ainda há uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores” (Pd1 - P2). Essa lacuna representa uma oportunidade para desenvolver programas de formação que abordem a complexidade e a relação da educação ambiental e educação em saúde.

Além disso, para P2, a formação de professores não é apenas uma questão de transmissão de conhecimentos, mas de habilitar os educadores para serem facilitadores de aprendizagens significativas. Isso envolve a habilidade de relacionar diversas áreas do conhecimento, promovendo uma educação que seja relevante, contextualizada e que prepare os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Para a articulação teoria e prática dos conceitos aprendidos, P2 ilustrou suas aprendizagens com a proposta de atividade “Compostagem: Reciclando o Futuro”, que evidenciou como os princípios de sustentabilidade podem ser adotados na prática (AF - P2). Essa atividade não apenas ensina sobre a compostagem, mas promove a sensibilização sobre a adequada gestão de resíduos, a importância da sustentabilidade no cotidiano, assim como articula essas discussões com as possibilidades da compostagem para uma alimentação mais saudável e nutritiva.

Além disso, a prática desses conceitos vai além do ambiente educacional, influenciando a vida pessoal e profissional dos participantes. Para P2, trata-se de uma forma de levar o aprendizado do curso para a comunidade, demonstrando como a educação ambiental e educação em saúde podem ter um impacto positivo na sociedade.

A jornada educacional de P2 coloca em destaque a importância de uma abordagem holística que reconhece nossa relação intrínseca com a natureza e a necessidade de um aprendizado contínuo e reflexivo. As experiências prévias de P2 em Ciências Biológicas e sua participação em projetos de extensão enriquecem sua compreensão de que a educação não deve se basear apenas em celebrações pontuais, mas, sim, em um processo constante que contribui para a transformação

social e a preservação ambiental. Além disso, P2 sublinha a relevância da formação de professores capazes de integrar a educação em saúde de maneira interdisciplinar, promovendo uma visão ampla do bem-estar que abarca fatores ambientais, sociais e tecnológicos. P2 valoriza a prática vivencial e a aproximação entre teoria e a prática, destacando a importância de atividades como a compostagem para sensibilizar sobre sustentabilidade e gestão de resíduos.

5.1.3 Econarrativa 3

Para a participante P3, o curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver” representa uma oportunidade de aprofundamento e compreensão entre as áreas de educação ambiental e educação em saúde. Com um histórico de envolvimento em projetos de educação ambiental focados em agroecologia para donas de casa, P3 demonstrou uma inclinação para abordagens inovadoras na educação: “eu desenvolvi um projeto na disciplina de educação ambiental, onde utilizamos a proposta da agroecologia para donas de casa” (QD – P3).

Além disso, P3 expressou a necessidade de expandir sua compreensão sobre a relação entre educação ambiental e educação em saúde, almejando integrar esses saberes no contexto de sua pesquisa acadêmica: “eu gostaria que fossem abordados temas que trabalhem a relação entre educação ambiental e educação em saúde com a comunidade” (QD – P3). Os contextos comunitários fazem parte das vivências que marcaram P3, o que se observou ao longo de toda a sua jornada formativa, a exemplo daquilo que destacou quando aprofundou sobre a educação em saúde sob uma perspectiva pedagógica:

[...] ‘ouvir é muito melhor do que falar’, essa frase é muito importante para entendermos quando falamos, da compreensão do contexto que tal comunidade está inserida. Ouvir o que o outro fala é muito importante para criarmos uma relação de confiança com outro, pois a partir das vivências experienciadas e vividas pelo outro, passamos a compreender o contexto de cada um, para a partir disso entender os costumes e valores do outro (DR – P3).

P3 evidenciou compreensões acerca das discussões sobre educação em saúde, educação ambiental e o contexto de vida das pessoas, destacando que “ ao valorizar o contexto da comunidade a qual estamos inseridos, somos capazes de

fazer mudanças diante dessa sociedade, que está enraizada em conceitos que olham o meio ambiente como lugar que serve apenas para explorar recursos naturais” (DR – P3).

Na visão de P3, a educação ambiental transcende a transmissão de conhecimentos sobre ecologia. Ela abrange a transformação social e a conscientização sobre nosso papel no meio ambiente: “educação ambiental também trabalha transformação social” (QD – P3). Além disso, P3 reconhece que a educação ambiental não deve ser vista de forma isolada. “Quando se fala de questões de saúde pública, você tem que relacionar com os impactos que estão no meio ambiente” (GD – P3), ilustrando a necessidade de uma visão integrada e ampla na abordagem educacional.

P3 percebe a educação em saúde como um campo que vai além do ensino de técnicas de higiene e proteção. Ela enfatiza a necessidade de que os alunos desenvolvam a habilidade de compreender a complexidade da saúde em um contexto mais amplo: “educação em saúde na escola ainda é tributária de enfoques ultrapassados e inadequados” (Pd1 – P3). Isso reflete sua percepção de que a educação em saúde deve ser repensada para o contexto escolar.

A participante P3 compreendeu a estreita relação entre os temas de educação ambiental e educação em saúde. “Eu acredito que é entender que os problemas de educação ambiental e educação em saúde estão diretamente ligados” (QD – P3).

Além disso, ela reconhece a importância de abordar esses temas além do ambiente escolar, aproveitando espaços como parques para fomentar a educação. “Trabalhar vários aspectos dessas duas áreas, principalmente passeando, observando, vivenciando” (WE – P3). Essa abordagem prática e experiencial ressalta a importância da relação direta com o ambiente para uma compreensão imersiva dessas áreas.

Durante a caminhada no Parque Estadual São Camilo, P3 teve uma experiência profundamente emotiva, onde “ficarmos em silêncio e nos concentrarmos na paisagem ao nosso redor durante a trilha” abriu suas percepções para as relações entre o ser humano e o meio ambiente. P3 expressou suas emoções por meio de um poema que produziu e capturou a essência de suas

reflexões. Segundo ela, “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 traz paz (WE – P3).

Para P3, o conceito de Bem Viver está intrinsecamente relacionado à indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde: “o meu Bem Viver começa quando eu passo a olhar para as práticas pedagógicas em relação à educação ambiental e educação em saúde, de maneira conjunta” (DR – P3). P3 valoriza uma abordagem educacional que rompa as barreiras tradicionais entre disciplinas. Ela reconhece a importância de relacionar educação ambiental e educação em saúde às práticas pedagógicas: “educação ambiental e educação em saúde são distintas, são disciplinas que não conversam entre si, e como ele falou [referindo-se ao participante P5], elas não podem ser separadas” (GD – P3).

A formação de professores é um tema crítico para P3, especialmente em relação às condições oferecidas a eles: “hoje em dia se fala muito da formação de professores, mas pouco se fala de quais são as condições que são dadas a eles” (GD – P3). Ela argumentou que, apesar das teorias e ideais pedagógicos, a realidade nas escolas pode ser bastante diferente, e isso precisa ser levado em consideração na formação de educadores.

P3 salientou a importância do emprego prático dos ensinamentos do curso: “sempre vou anotando para eu adaptar e utilizar na minha sala de aula” (GD – P3), e isso mostra seu compromisso em levar as ideias aprendidas para o ambiente educacional real, adaptando-as às necessidades e contextos específicos de seus alunos. Foi nesse sentido que P3 propôs a sua “atividade final”. Intitulada de “Interpretação da Realidade Objetiva”, ela formulou a atividade voltada para alunos do ensino fundamental e médio, com o objetivo de desenvolver a habilidade de observação e análise crítica do ambiente. A essência da atividade é incentivar os estudantes a verem além da estética da paisagem ao redor da escola, focando em

como ela está relacionada a questões ambientais e de saúde, em que destaca o compromisso com a saúde pública.

Em síntese, para P3, o curso de extensão é um meio para o desenvolvimento pessoal e comunitário, em prol do Bem Viver. Com esta síntese, P3 enfatizou a educação como um “ato político”, citando Paulo Freire.

5.1.4 Econarrativa 4

A participante P4 demonstrou que sua adesão ao curso foi impulsionada pelo seu anseio de compreender como a educação ambiental e a educação em saúde relacionam-se, tanto em contextos de pesquisa quanto na prática.

A visão de P4 sobre a educação ambiental é ampliada pelo entendimento de que esse campo deve abordar questões individuais e coletivas, engajando o ser humano à natureza: “a educação ambiental proposta busca a construção e formação de um sujeito ecológico que compreenda o ser humano como integrado e engajado na e com a natureza” (Pd2 – P4). Além disso, P4 destacou em suas reflexões o interessante caminho que valoriza a “experiência sensorial, ética e estética como parte da educação ambiental” (DR – P4).

A experiência de P4 na educação em saúde, particularmente durante seu estágio obrigatório em Ciências Biológicas, envolveu o trabalho com doenças: “sim, no estágio obrigatório em Ciências Biológicas trabalhamos o ciclo de algumas doenças como teníase, cisticercose e ascaridíase” (QD – P4). Este foco no ciclo das doenças, suas formas de contágio e medidas de prevenção indica uma abordagem educacional mais tradicional e biomédica. Em seu diário reflexivo, P4 mencionou que disciplinas de Biologia e Ciências eram responsáveis por temas de saúde, rememorando apenas que a disciplina de História mencionou questões de saúde quando trabalhou a Revolta da Vacina. Além disso, destacou que em sua experiência escolar houve ações de saúde pública, quando “um ônibus que era equipado como consultório odontológico realizava visitas de vez em quando, houve uma coleta de material para exame da Doença de Chagas, aplicação de vacinas

(febre amarela e hepatite B me recordo bem, as demais não sei precisar quais eram)”.

Contudo, P4 reconhece a importância de uma abordagem pedagógica na educação em saúde, que vai além da simples prevenção de doenças. Ela compreende que a saúde não se resume à ausência de doenças, mas também envolve qualidade de vida, destacando a necessidade de uma formação crítica e reflexiva: “a educação em saúde necessita ser abordada sob a perspectiva pedagógica, proporcionando o empoderamento para uma reflexão e adoção, ou não, de atitudes, hábitos e comportamentos que julguem adequados” (Pd1 – P4).

P4 percebeu a articulação entre educação ambiental e educação em saúde como a compreensão de uma visão holística do mundo, no qual tudo está em correspondência e afeta o sujeito (QD – P4). Além disso, P4 destacou as possibilidades de equilíbrio compreendidas a partir do Bem Viver, em que destacou “corpo~mente~ambiente” (Jb – P4) sem dualismos e dicotomias.

P4 reconhece a complexidade em transformar saber teórico em práticas educativas concretas que, efetivamente, articulem educação ambiental, educação em saúde e Bem Viver: “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” (GD – P4).

A jornada de P4 no curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver” também é marcada pela imersão na experiência da *walking ethnography* e na realização da atividade final, refletindo significativa evolução em seu entendimento das relações entre educação ambiental e educação em saúde. Durante a caminhada no Parque Estadual de São Camilo, P4 se envolveu plenamente com o ambiente natural, um aspecto fundamental de sua aprendizagem. Em seu diário reflexivo registrou: “caminhamos por alguns minutos, ao som do canto da cigarra, dos passos da turma e do barulho das árvores ao esbarrarmos nelas”, ao sentar -se em um tronco de árvore

[...] a cigarra continuava cantando, era possível ouvir ao fundo o som da água no rio. Mantive atenção ao chão e 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 (DR – P4).

Ainda refletindo sobre memórias que surgiram naquele momento de introspecção: “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” (DR – P4). P4 descreveu a caminhada como um processo de desaceleração e introspecção, observando detalhes mínimos da natureza, como um “mini cogumelo”, diz P4, refletindo sobre a importância de estar presente e atenta. “Nós prestamos atenção nos sons... Eu relaxei muito em desacelerar” (WE – P4), relata, destacando a importância de aproximar-se da natureza.

No caso de P4, essa vivência trouxe à tona memórias de infância e uma percepção renovada sobre a importância do contato com o ambiente natural, não só para ela, mas também para as futuras gerações, como sua filha: “conforme o tempo passa e agora muito mais, tendo filha pequena, e ver o quanto é difícil né, não é bom ficar trancado o tempo todo dentro de casa. O quanto é importante ter isso [a caminhada no Parque Estadual São Camilo], então, eu me sinto em casa ouvindo tudo isso, e eu quero que ela também tenha essa oportunidade [referindo-se à sua filha]” (WE – P4).

P4 se sente em casa ouvindo os sons da natureza, um retorno às suas raízes e um reconhecimento da importância desse contato. Essa profundidade de experiência e a busca pela relação harmoniosa com o ambiente natural se manifestam, também, em outra de suas experiências, a atividade final. O “Passeio Sem Roteiro”, proposto por P4, é um convite aos alunos de Licenciatura para uma experiência íntima com a natureza. Nele, os alunos exploram sozinhos um ambiente natural, experienciando suas belezas sensoriais e emoções, longe dos celulares. Esse momento de correspondência seguiu-se de uma partilha coletiva de sentimentos e observações, reforçando a relação com a natureza e sua influência no Bem Viver e a sensibilização às questões ambientais. A atividade realça o valor de vivências ao ar livre na formação de educadores e promove sensibilização às questões ambientais e de saúde.

A visita ao Parque Estadual de São Camilo e a subsequente reflexão reforçam a necessidade percebida por P4 de promover o contato de pessoas de todas as idades com ambientes naturais. A experiência proporcionou-lhe uma relação afetiva com a natureza, ressaltando a importância de experiências práticas

no aprendizado sobre meio ambiente e saúde. “Penso ser necessário promover o contato de crianças, jovens e adultos com o ambiente natural” (DR – P4). Essa percepção destaca a relevância de experiências diretas e sensoriais no ensino da educação ambiental e educação em saúde.

P4 vê o Bem Viver como uma qualidade de vida que valoriza as relações com o meio ambiente, indo além da mera ausência de doença: “E esse Bem Viver no sentido da qualidade de vida, revisando o nosso modo de experienciar, de ser e de estar no mundo” (GD – P4).

Sua experiência no curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver” a fez refletir sobre a importância de reavaliar princípios e modos de vida. “Talvez seja um momento de revermos os nossos princípios, rever a nossa ontologia, nossa visão de mundo” (GD – P4).

A educação, para P4, é um processo que deve incluir a valorização da experiência sensorial, ética e estética, especialmente na educação ambiental. Sua jornada de aprendizado no curso a fez reconhecer a importância de abordagens educacionais que vão além da transmissão de conhecimentos factuais. “Até meu ingresso no mestrado, minha concepção de educação ambiental era sob a perspectiva fatalista, com atividades pontuais e imposição de novos hábitos e atitudes em prol da proteção à natureza” (DR – P4). A jornada de P4 reforça a ideia de que a educação, em sua essência, é um processo dinâmico de aprendizado e reflexão.

5.1.5 Econarrativa 5

A jornada de aprendizado no curso começa com uma reflexão do participante P5, o qual enfatiza que “entender o contexto do surgimento e avanços da educação ambiental, ao longo do tempo, é importante para nossas reflexões sobre o que já construímos e o que ainda precisa ser feito, debatido e refletido” (Pd2 – P5). Prosseguindo nessa jornada, “outro aspecto importante é entender o papel individual de cada indivíduo nesse processo” (Pd2 – P5), destacando a responsabilidade de cada um na preservação ambiental. Essa abordagem holística

revela que a educação ambiental vai além da sala de aula, permeando todos os aspectos da vida, incentivando reflexões sobre escolhas diárias, como alimentação e vestuário, reforçando a importância de sermos seres conscientes e atuantes em nosso ambiente. Nas palavras de P5, “é necessário, enquanto educador, permitir que nossos alunos compreendam como é importante se reconhecerem como seres políticos, refletindo sobre ações do cotidiano, tais como o que irão comer e o que irão vestir. E, para fechar, não se pode ignorar que o mundo vai muito além da nossa interpretação humana, os outros seres vivos e aquilo que não é vivo possuem direito de existir” (Pd2 – P5).

Na visão de P5, a educação em saúde é um caminho para a autonomia e tomada de decisões informadas, enfatizando a importância do saber científico. “Um dos fatos essenciais da educação em saúde é a necessidade de que o aluno consiga ser autônomo” (Pd1 – P5); igualmente, ressaltou a importância do saber científico como alicerce para escolhas saudáveis. P5 destacou, ainda, que para compreender a educação em saúde a partir de uma perspectiva pedagógica, afastando-a da perspectiva biomédica, “um passo importante é realmente entender todo esse contexto e a própria transformação do papel do professor durante todo esse processo. É fundamental que nós, enquanto professores, possamos ser mais bem preparados para lidar com isso, tanto na graduação, quanto na formação continuada que, muitas vezes, é praticamente inexistente” (Pd1 – P5).

P5 também ressaltou sua compreensão acerca da intrínseca relação entre saúde e meio ambiente, reforçando a interdependência desses dois aspectos: “[...] não é possível pensar em saúde sem considerar a importância do meio ambiente” (QD – P5). É uma perspectiva que reflete uma compreensão profunda de que a saúde humana está relacionada à saúde do planeta, na qual cada elemento da natureza desempenha um papel vital na manutenção do equilíbrio ecológico e na promoção da saúde coletiva. Essas reflexões foram alvo de sistematização em seu *Jamboard*, em que P5 evidenciou a articulação entre educação ambiental e educação em saúde, partindo de novas compreensões relacionadas ao Bem Viver, destacando possibilidades de desenvolver mais harmonia entre indivíduos, comunidades e natureza de forma unificada, resultando em espaços mais democráticos, tolerantes, saudáveis, solidários e ambientalmente justos, para se viver.

A visita ao Parque Estadual São Camilo proporcionou a P5 momentos de calma e introspecção, essenciais para equilibrar sua mente geralmente ocupada. “Eu desacelerei e não consegui pensar em nada. Para mim foi um alívio, porque minha mente é muito acelerada. Eu não paro” (WE – P5), ele reflete, indicando como esses momentos de calma e relação com a natureza oferecem um contraponto vital à sua mente usualmente ocupada.

Para P5, a experiência no Parque também demonstra a relação importante entre meio ambiente e saúde, uma percepção que se aprofunda com suas vivências pessoais. Em suas palavras: “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” (WE – P5), ele observa. Essa afirmação ressalta a ideia de que o cuidado com o meio ambiente é, indiretamente, um cuidado com a saúde pessoal e coletiva. P5 reflete sobre a relevância de ambientes naturais para o Bem Viver, exemplificado por suas caminhadas em Iporã. “Teve um dia que eu estava meio mal e só saí andando por lá e por isso acho que se relaciona tanto: pensar no meio ambiente a gente está pensando em saúde também” (WE – P5), conclui P5, destacando “como que a gente conseguia trabalhar as coisas sem ligar a educação em saúde e a educação ambiental” (GD – P5).

Assim, a educação, na visão de P5, transcende os limites tradicionais do ensino. É uma jornada contínua de aprendizado e reflexão: “tirando esse meu momento de professor na ‘bad’ que sonha em ver um mundo onde as pessoas possuem senso crítico” (DR – P5), P5 vê a educação como uma jornada contínua de aprendizado, buscando formar indivíduos críticos. Esta abordagem enfatiza a importância da educação como uma forma relevante para o empoderamento individual e coletivo, promovendo um impacto significativo na sociedade.

A partir das reflexões formativas de P5, surgiu o projeto “Menos Lixo, Mais Flores!”, um projeto socioambiental focado em transformar áreas poluídas em Iporã, Paraná, em espaços floridos, visando embelezar e despertar a comunidade sobre os impactos negativos dos resíduos. Inclui limpeza, plantio de flores locais e instalação de placas informativas. Voltado para estudantes do Ensino Médio e Fundamental II,

o planejamento abordou, também, preocupações de saúde pública relacionadas ao descarte inadequado de resíduos e sua relação com a dengue.

P5 expressa a importância de levar os aprendizados para além do ambiente acadêmico. Essa prática não se limita somente à execução de projetos e iniciativas; envolve, também, a difusão de conhecimentos e práticas sustentáveis e saudáveis na comunidade, nas escolas e na vida pessoal. A jornada no curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver”, segundo P5, não termina com o último dia de aula, mas se estende para a vida cotidiana, em que cada aprendizado, cada reflexão e cada experiência se tornam parte integrante de uma prática educacional e pessoal transformadora. “Minha expectativa é levar todo esse conhecimento para minha prática enquanto professor e como cidadão” (QD – P5).

5.1.6 Econarrativa 6

P6 iniciou sua jornada no curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver” afirmando: “as minhas expectativas estão relacionadas a compreender, em um primeiro momento, aspectos teóricos e práticos sobre educação em saúde e educação ambiental” (QD – P6). Em sua trajetória, P6 já desenvolveu uma base de saberes em educação ambiental, ampliada por meio de sua participação em projetos de extensão. P6 observa que a educação ambiental vai além de preceitos preservacionistas: “a educação ambiental está relacionada a um processo de construção de saberes levando em consideração fatores econômicos, culturais e sociais para a possibilidade de se perceber como parte integrada e pertencente ao ambiente” (Pd2 – P6).

Contrapondo-se a abordagens tradicionais, P6 defende que projetos de educação ambiental devam engajar a comunidade para além dos conceitos de ecologia e biodiversidade: “um projeto de educação ambiental precisa ‘conversar’ com a comunidade por meio de saberes sobre ecologia, flora e fauna. Mas não deve privilegiar esses conceitos” (QD – P6). Aqui, ela reconhece a importância de transcender os conceitos básicos, procurando engajar-se com a comunidade de maneira mais significativa e profunda. Isso “exige uma postura investigativa por parte

do professor e do aluno, por meio de questões instigadoras e atuais para que este internalize e se veja como pertencente ao meio” (Pd2 – P6).

Ao tratar sobre a educação em saúde, P6 afirma ter participado de um projeto de iniciação científica, marcando o início de seu interesse no campo. “A educação em saúde começou a partir de um projeto de iniciação científica, também na graduação” (QD – P6). Essa experiência foi um ponto crucial para o seu entendimento sobre a importância da educação em saúde no contexto educacional.

P6 também ressalta a importância da reflexão crítica na educação em saúde, observando a necessidade de estimular o pensamento crítico entre professores e alunos durante os processos formativos, pois, nas palavras de P6, “a educação em saúde, então, pensa em elementos que auxiliem a reflexão e a criticidade de cada estudante. Por exemplo, ao falar sobre a dengue, ensinar sobre a importância de não deixar água parada não é o suficiente para que os problemas designados pela dengue diminuam”. Ela pontua que criar oportunidades para que o aluno discuta, observe e critique a realidade é o caminho mais apropriado, o qual pode ser trilhado através de vários questionamentos pertinentes: “por que isso acontece?”, “Por que é dessa forma?”, “o que isso causa?”, “quais são as consequências?” (DR – P6). A partir dessas reflexões acerca da educação em saúde e da educação ambiental, P6 direciona seu olhar para a articulação entre os campos.

Para P6, a verdadeira articulação entre esses campos envolve uma compreensão conjunta, enfatizando a inseparabilidade desses campos no cotidiano. P6 acredita que “articular significa compreender os dois campos de forma integrada, de forma conjunta” (QD – P6). Ainda, reforça a importância dessa integração ao destacar a relevância de “perceber a educação em saúde e educação ambiental no cotidiano, sem dissociação” (QD – P6).

Durante a caminhada no Parque Estadual São Camilo, P6 pondera sobre seu papel em relação ao ambiente, refletindo sobre questões críticas de relações com a natureza. Ela propõe questões essenciais, indagando: “como está o ambiente ao meu redor?” e “qual é o meu papel diante do ambiente que me cerca?” (WE – P6). São perguntas que refletem uma preocupação não apenas com a experiência subjetiva de estar em harmonia com a natureza, mas, também com a compreensão

objetiva e responsável do estado atual do ambiente e do papel do indivíduo dentro dele, alinhando-se ao conceito de Bem Viver.

P6 concebe o Bem Viver como um equilíbrio entre o indivíduo, a comunidade e a natureza, em que a educação ambiental e educação em saúde contribuem para um mundo mais harmonioso. “Bem Viver → tem um caráter multidimensional (harmonia consigo mesmo, com a comunidade e com a natureza)” (DR – P6), uma visão que reflete um entendimento das relações entre saúde, educação e ambiente. “As relações entre educação em saúde e educação ambiental se direcionam ao Bem Viver: equilíbrio entre o corpo~mente~ambiente como indissociáveis” (DR – P6).

Na sua atividade final, “E antes, como era?”, P6 propôs engajar alunos do Ensino Médio em entrevistas com idosos, explorando as mudanças no ambiente e na saúde ao longo da história. Por meio de perguntas semiestruturadas, os alunos são desafiados a comparar o passado com o presente, refletindo sobre os impactos das ações humanas na sociedade, articulando, nesse processo investigativo, saúde, ambiente e sociedade por meio da história. Essa abordagem se alinha com a visão central de P6 sobre a formação de professores, na qual enfatiza a necessidade de uma educação contínua e reflexiva. P6 acredita que os educadores devem desenvolver habilidades de criar ambientes de aprendizado dinâmicos e interdisciplinares, considerando questões sociais e culturais. “Fico refletindo sobre essas questões sociais, principalmente culturais, e a importância de levar isso não só para os alunos, mas, também para a formação de professores”, reflete P6 (GD – P6).

Sua habilidade em questionar, refletir e relacionar esses campos em um diálogo contínuo destaca seu compromisso com uma educação que não apenas informa, mas também transforma.

5.1.7 Econarrativa 7

P7 iniciou a jornada no curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver” com entusiasmo, expressando suas expectativas de empregar os saberes proporcionados pelo curso de extensão no seu cotidiano: “nossa... Imagino que será

abordado outros conceitos. Sei que levarei muita coisa para o dia a dia” (DR – P7). P7 já possui uma base em educação ambiental, enriquecida por disciplinas e oficinas escolares que destacam a relação entre o ser humano e o ambiente: “já, pelas disciplinas de educação ambiental e gestão ambiental da professora Valéria. Já! Realizamos oficinas nas escolas relacionando os temas da educação ambiental” (QD – P7).

Acerca da educação em saúde, P7 teve experiências significativas por meio de um projeto, base para seu entendimento posterior no campo: “Já, pelo professor Tiago, trabalhamos com esse material na residência pedagógica” (QD – P7). Inclusive, P7 reconhece a complexidade da educação em saúde, concordando que “a educação em saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros” (QD – P7).

P7 reconhece a unicidade da educação ambiental e educação em saúde: “na verdade, se analisarmos ao macro, elas se refletem diretamente vinculadas, pois uma incide sobre a outra” (QD – P7). Esse comentário evidencia a percepção de P7 da relação intrínseca entre saúde e meio ambiente, e ela destaca: “trabalhar de forma interdisciplinar, pois como já respondi anteriormente, os temas se complementam, estão diretamente relacionados” (QD – P7). Essa abordagem holística é fundamental para entender a complexidade e a interdependência dos temas de saúde e ambiente.

P7 vê a educação não apenas como transmissão de conhecimento, mas como um meio de transformação social, destacando o papel transformador dos professores. Como ela menciona: “é claro que assim como o professor Tiago falou, o professor é transformador na sociedade em si” (Pd1 – P7). Essa perspectiva enfatiza o papel do educador como um agente de mudança na sociedade. A formação de professores é um tema que P7 aborda, reconhecendo a grande responsabilidade que a docência implica: “se torna responsabilidade do professor mudar os comportamentos dos seus alunos” (Pd1 – P7). É uma assertiva que revela a percepção de P7 sobre o impacto significativo que a docência tem no desenvolvimento de saberes junto aos discentes, e ela destaca a interdisciplinaridade como um componente essencial na formação: “e de fato, isso tem que vir do professor para desenvolver com os alunos, mas, também não

acontece não por culpa do professor, porque ele está imerso no sistema que é trabalhoso” (GD – P7). A formação de professores é uma área de interesse para P7, que reconhece os desafios enfrentados pelos professores em um sistema educacional complexo.

O emprego dos saberes é fundamental para P7, que busca juntar suas experiências de campo com o aprendizado teórico. Ela menciona: “Eu estou fazendo uma divulgação científica e agora temos que realizar o trabalho final” (AF – P7). Essa fala mostra a disposição de P7 em implementar o que aprendeu de maneira prática, e ela reflete sobre a importância da experiência prática na educação: “todos os lugares que a gente passou, sendo o aterro ou o horto florestal, são lugares que você está aprendendo naquele momento” (AF – P7).

Ao concluir, é evidente que a jornada de P7 no curso é marcada por reflexões e um desejo genuíno de conhecer mais sobre educação ambiental e educação em saúde. Como P7 afirma: “a gente sempre pode melhorar, então espero melhorar” (QD – P7). Para este pesquisador, sua frase sintetiza a atenção que confere ao aprendizado contínuo e à busca pelo aprimoramento.

5.1.8 Econarrativa 8

P8 iniciou seu percurso expressando seu desejo de explorar as relações entre educação ambiental e educação em saúde: “minha expectativa é compreender mais sobre educação ambiental e suas relações com a educação em saúde, que é meu campo de pesquisa” (QD – P8). Embora P8 reconheça sua falta de experiência em educação ambiental, vê isso não como uma limitação, mas como um convite para novos desafios e aprendizados: “Eu nunca tive experiência em educação ambiental” (QD – P8).

Ao aprofundar-se nos estudos sobre educação ambiental, P8 vislumbra novos saberes e outras relações possíveis com seu campo de atuação na educação em saúde: “enquanto realizava as atividades desse módulo (assistir os vídeos, e realizar as leituras), eu já consegui observar algumas características em comum com a educação em saúde, como por exemplo, [...] é necessário ser feita individualmente

e coletivamente, sempre pensando não só em si próprio, mas também no outro, e quando digo o outro, agora não são apenas os seres humanos, mas também os seres não humanos” (DR – P8). É importante destacar o reconhecimento da coletividade, e, como P8 demonstra, uma coletividade que não é composta apenas por seres humanos, mas por outros seres que nos afetam e são afetados, que, segundo P8, rumo a “reconstrução dos modos de ser e estar no mundo” (Jb – P8).

Ainda, adotando uma visão crítica, P8 enfatiza a necessidade de ir além da transmissão de conhecimento na educação ambiental: “[...] é importante conhecimentos sobre ecologia, porém não somente sobre isso em específico” (QD – P8). Ela percebe que a educação ambiental é um campo dinâmico, exigindo um entendimento mais profundo e uma relação com o mundo. Ainda sobre a educação ambiental, P8 destaca novas compreensões acerca da importância de outros saberes para além dos científicos, que podem colaborar com novas formas de viver: “somente o conhecimento científico não é suficiente, então devemos dialogar com outros saberes. Isso é um ponto bem importante para mim, pois, como já ficou claro em debates com meu orientador, eu compreendo a importância, por exemplo, de conhecer os saberes culturais dos povos indígenas”. Compreensões que lhe permitiram refletir sobre formas de superar perspectivas colonizadoras e segregadoras, buscando ações que contribuam para “acabarmos com o preconceito que a população ainda tem, desconsiderando-os da sociedade” (DR – P8), potente reflexão que permite a P8 avançar em direção a uma educação antirracista.

Além disso, em sua imersão teórica pela educação ambiental, P8 refletiu sobre como “o nosso corpo está a todo momento em contato com o mundo e está somando com outros movimentos, mas nós não percebemos isso” (DR – P8). Para P8

[...] se as pessoas percebessem mais essa relação entre si e os outros sujeitos, movimentos, talvez se tornassem mais conscientes sobre suas próprias ações, pois elas compreenderiam melhor que suas atitudes não está afetando só o ambiente, mas também a elas, por estarem ligadas ao ambiente, pois não existe separação entre natureza e sociedade (DR – P8).

O excerto anterior expõe as reflexões de P8 sobre uma compreensão de sociedade na qual os seres, humanos e não humanos, formam parte da natureza e não podem ser visto como entidades dissociadas. Em contrapartida, a educação em

saúde é um campo familiar para P8, que compartilha suas experiências destacando uma base de saber prévio: “trabalho com educação em saúde há alguns anos no projeto de iniciação científica” (QD – P8). Além disso, P8 reconhece a complexidade da educação em saúde, percebendo-a como um campo interdisciplinar: “a educação em saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros” (QD – P8). Interessada na relação entre educação ambiental e educação em saúde, P8 acredita que: “[...] como a educação ambiental está relacionada com sujeitos e indivíduos, e não só com o ambiente, ela também se relaciona com a educação em saúde” (QD – P8).

P8 enfatiza a importância da relação dessas áreas no contexto comunitário: “as duas [educação ambiental e educação em saúde] estão no contexto comunitário” (WE – P8), sugerindo que esse entrelaçamento extrapola o ambiente escolar. Nesse contexto, o conceito de Bem Viver ressoa como um termo novo para P8: “termo que eu nunca tinha vivenciado” (GD – P1). A caminhada no Parque Estadual São Camilo, lhe permitiu novas experiências formativas: “Eu nunca tive antes uma experiência de aprendizado em meio à natureza, me lembro de na escola conhecer o bosque, mas um conhecimento bem vago sem muitas explicações” (DR – P8). Para P8, a educação é um meio importante de transformação, “é uma prática social que torna os indivíduos ativos para as políticas sociais” (DR – P8), sugerindo que a educação tem o poder de empoderar as pessoas para o envolvimento ativo e crítico em sua comunidade e no mundo.

A formação de professores é uma questão que P8 demonstra um compromisso com a prática de suas aprendizagens no curso. “[...] como futura docente levarei essas experiências para sala de aula” (DR– P8), ela declara. “A realização da atividade final se tornou fácil depois da relação que conhecemos na caminhada” (DR– P8), compartilha ela. Ao concluir o curso, P8 refletiu sobre sua jornada com gratidão e apreço. “Gostaria de agradecer a experiência proporcionada por esse curso” (DR – P8).

5.2 INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO: ANÁLISES E DISCUSSÕES

A óptica interpretativa que apresentamos neste tópico está alicerçada nas seguintes considerações:

“A pesquisa em educação deve se abrir ao desconhecido e não ao que já é conhecido. Nessa perspectiva, ao invés de ‘coletarmos dados’ (como se os dados já estivessem disponíveis para isso), produzimos emaranhados de encontros em que o pesquisador também é atravessado.” (Iared e Venturi, 2022, p. 7).

“[...] um mundo de incessante movimento e devir, que nunca está completo, mas continuamente em construção, tecido a partir das inúmeras linhas vitais dos seus múltiplos componentes humanos e não humanos enquanto costuram seus caminhos através do emaranhado de relações nas quais estão enredados de maneira abrangente. Em um mundo assim, pessoas e coisas não tanto existem quanto acontecem, e são identificadas não por algum atributo essencial fixo estabelecido previamente ou transmitido pronto do passado, mas pelos próprios caminhos (ou trajetórias, ou histórias) pelos quais anteriormente vieram e atualmente estão indo.” (Ingold, 2021, p. 211).

Assim, 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. Explorando a essência da educação ambiental em conjunção com a educação em saúde nas práticas escolares contemporâneas, esta seção oferece uma análise detalhada das reflexões provocadas pelas oito econarrativas apresentadas na seção anterior.

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.

5.2.1 Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares

A indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde, conforme proposto por Venturi e Iared (2022), 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 apresentamos no Quadro 3 sobre o perfil dos participantes e concluintes do curso. 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*)¹⁵.

Em contraste, outro participante relata: “Já, pelas disciplinas de educação ambiental e gestão ambiental da professora Valéria. Já! Realizamos oficinas nas escolas relacionando os temas da educação ambiental” (*e7us1*), o que evidencia a importância da formação contínua e do enriquecimento prático para os educadores. Além disso, sobre a educação em saúde, P7 compartilha: “Acerca da educação em saúde, tive experiências significativas por meio de um projeto, base para meu entendimento posterior na área” (*e7us3*).

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.

¹⁵ A partir daqui, cada unidade de sentido será referenciada por códigos, em itálico, com a estrutura relatada na seção 4.4.

Como consequência da necessidade de formação docente, podemos observar como os depoimentos dos participantes sublinharam a importância de iniciativas educacionais que fomentem essa sinergia entre educação ambiental e educação em saúde, apontando para a necessidade de uma abordagem educacional mais integradora que valorize a “experiência prévia como um alicerce para novas aprendizagens” (e2us2), sugerindo uma educação “posicionada de maneira única para mergulhar nessas complexas correspondências” (e2us3) vivenciadas, apontando para a necessidade de uma abordagem mais integrada e afetiva na educação.

Vista sob esse prisma, a educação torna-se uma jornada de reflexão e valorização das relações afetivas situadas no presente e no passado, assim como dos diferentes saberes que compõem ações mais integradas e holísticas. A aproximação dialógica do passado com o presente é ilustrada na atividade final de uma das participantes, que trouxe o questionamento: “E antes, como era?” (e6us8). Segundo Ingold (2018), recordar é juntar-se aos fios das vidas passadas para encontrar um caminho a seguir. Esta relação afetiva é próxima da distinção que Ingold (2023, p. 283) faz entre “conhecer” e “saber”: “conhecer é racional e intelectual; sabedoria é relacional e afetiva”. É o contraponto ao que percebemos com a ciência moderna, que, segundo Leff (2001, p. 211), tem negado o tempo da matéria e da história, aninhado no ser cultural que renasce do jugo de dominação e opressão “expressando-se pelo silêncio, que tem sido o grito eloquente de uma violência que paralisou a fala dos povos”.

Esse saber relacional é construído no mundo, na natureza como um ambiente dinâmico que transforma conjuntamente o ser humano, subvertendo a ideia de aprender sobre a natureza para dominá-la. 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).

Esse reconhecimento acerca do nosso “papel no mundo”, conseqüentemente na educação, permite-nos inferir que o curso contribuiu com reflexões acerca das potencialidades de uma educação política necessária à não dissociação entre educação ambiental e educação em saúde na prática escolar. Essa relação pode ser observada no posicionamento de *e1us5* ao se referir, “a educação ambiental como educação política deve considerar análise das relações políticas econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza”. Entretanto, integrar essa compreensão à educação em saúde, constituindo-se em uma formação política, é imprescindível para a formação da identidade docente de acordo com as defesas de Olsen, Buchanan e Hewko (2023), visto sua necessidade para uma formação docente para a prática social, que reflita no desenvolvimento de práticas escolares complexas, atentas e que partem de olhares sociais e comunitários, coletivos.

Ainda sobre a formação docente, a observação identificada em *e1us10* sobre a preparação dos educadores destaca: “é uma pena os professores do município desistirem. Eu acho muito vaga e inexistente a formação que eles têm da educação ambiental”, reforça a observação sobre a lacuna na formação docente. Essa preocupação é acentuada pela visão de que “o professor como treinador, modificador de comportamentos, ainda é bastante presente e recorrente” (*e1us4*). Ingold (2018) critica essa postura de educador “treinador”. Para ele, a tarefa do educador não é explicar o conhecimento, mas fornecer inspiração, orientação e crítica. O autor ainda argumenta que a transmissão de conhecimento tira o cerne da vida social, pois, enquanto o treinamento omite a subjetividade do indivíduo, a educação eleva a diferença à própria fonte de personalidade.

São reflexões que permitiram aprofundar outros debates, conforme explicitado por *e1us2*, ao ressaltar a necessidade de um currículo que vá além dos assuntos tradicionais de ecologia ao tratar da educação ambiental, pois “apesar desses tópicos (ecologia, a flora e a fauna) serem imprescindíveis para a educação

ambiental, o enfoque não poderá ser restrito a esses temas e as disciplinas que estão inseridas”. Uma perspectiva estreita pode induzir a uma visão fatalista da correspondência humana com o meio ambiente, sugerindo que mudanças nos comportamentos individuais sejam capazes de solucionar problemas ambientais intrincados, que dependem de outras respostas sociais para além de ações e comportamentos individuais. Essa visão é questionada durante o percurso educativo relatado na e4us10: “Até meu ingresso no mestrado, minha concepção de educação ambiental era sob a perspectiva fatalista, com atividades pontuais e imposição de novos hábitos e atitudes em prol da proteção à natureza”.

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 corroborada 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, como discutimos nos fundamentos desta pesquisa. 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).

É esse enriquecimento entre as interrelações e associações possíveis e necessárias entre educação ambiental e educação em saúde que se destacou nas

análises das econarrativas. Elas sublinham o interesse pela compreensão da integração entre educação ambiental e educação em saúde: “As minhas expectativas estão relacionadas a compreender, em um primeiro momento, aspectos teóricos e práticas sobre educação em saúde e educação ambiental” (e6us1), vontade de “[...] compreender mais sobre educação ambiental e suas relações com a educação em saúde [...]” (e8us1), além disso, demonstra o desejo que fossem “[...] abordados temas que trabalhem a relação entre educação ambiental e educação em saúde com a comunidade” (e3us2). Nesse contexto, o curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver” é reconhecido por um dos participantes como uma etapa importante de formação e compreensão das áreas: “[...] o curso representa uma oportunidade de aprofundamento e compreensão entre as áreas de educação ambiental e educação em saúde” (e2us19). Nesse sentido, Venturi e Iared (2022) ressaltam a necessidade de compreender a educação em saúde e a educação ambiental de maneira contextualizada, valorizando as realidades, vivências e saberes dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Uma visão que foi expandida na e8us3, que compreende que, nessa relação, as ações devem ser realizadas “individualmente e coletivamente, sempre pensando não só em si próprio, mas também no outro, e quando digo o outro, agora não é somente os seres humanos, mas também os seres não humanos”. Essa reflexão enfatiza a urgência de uma educação que transcenda as fronteiras convencionais desses campos e reconheça a horizontalidade das relações no mundo mais~que~humano.

Estabelecendo um diálogo horizontal com a existência dos não humanos, reconhece a materialidade e a presença significativa de outros seres vivos em nosso entorno. Assim, a educação se torna um ato de viver relacionado ao mundo mais~que~humano, valorizando todas as formas de vida e a relações entre elas, desafiando-nos a repensar nossa posição no mundo e a aprender com as múltiplas formas de existência que compartilham o planeta conosco.

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.

É importante destacar que se percebe nas unidades de sentido uma compreensão que perpassa os campos da educação ambiental e educação em saúde. Percebemos outros campos do saber compondo as relações em prol de uma educação integral que vá além da “transmissão de conhecimentos e que promova a capacidade crítica e reflexiva dos alunos” (*e2us8*). A reflexão crítica na *e6us10* por indagações como “Por que isso acontece? Por que é dessa forma? O que isso causa? Quais são as consequências?” ou “como está o ambiente ao meu redor?” e “qual é o meu papel diante do ambiente que me cerca?” (*e6us6*), desperta um modo de pensar investigativo. Além do mais, uma educação assim, personaliza, considera a individualidade dos educandos. Isso tudo vai de encontro ao modelo de educação que temos vigente. Um modelo que possui seus próprios métodos do quem e do quê da educação, de forma transmissiva, avaliada em função da sua eficiência em aumentar ou não conhecimentos transcritos, preexistentes de “ponta-a-ponta” (Ingold, 2018).

A reflexão crítica e a indagação são fundamentais, conforme destacado nas econarrativas, para desenvolver uma percepção que compreenda a complexidade

do viver de forma integrada, em que ambiente e saúde fazem parte da vida. Este entendimento, inspirado nas ideias de Ingold (2021), nos leva a considerar a educação como um processo aberto e dinâmico, caracterizado por uma malha de relações contextuais, em que não somos meros observadores externos, mas participantes ativos no mundo. Como Barad (2017, p. 31) enfatiza, “nós não somos observadores fora do mundo”.

Somos seres inacabados, e a educação não pode ser vista apenas por meio de uma perspectiva fixa, mas deve ser um processo contínuo de desenvolvimento (Caminha, 2020). Essa unidade entre teoria e prática é crucial, pois “[...] não é apenas sobre a absorção de informações, mas sobre a prática desses conhecimentos de maneiras que sejam relevantes e transformadoras” (e2us16) para também “superar perspectivas colonizadoras e contribuir para uma educação antirracista” (e8us4). Aqui se apresenta, novamente, a importância da política nos processos educativos, em prol de uma formação emancipatória como defendem Sánchez e Chaves (2008) e como apregoa o próprio PNE ao defender o respeito aos direitos humanos, diversidade e sustentabilidade ambiental (Brasil, 2014).

Ainda sobre o papel docente na educação ambiental e educação em saúde, P2 faz uma reflexão sobre a responsabilidade do educador: “minha principal reflexão foi com relação à questão se o professor tem essa obrigação de moldar e transformar o mundo? Cabe a ele ter toda essa responsabilidade?” (e2us10). Isso destaca a complexidade das expectativas colocadas sobre os educadores. Essa presunção eleva os professores ao papel de agentes de mudança social (e7us9), que requer formação específica para tanto, como defende Menter (2023). Esta problemática é evidenciada na e5us5, que compreende que

Um passo importante é realmente entender todo esse contexto e a própria transformação do papel do professor durante todo esse processo. É fundamental, nesses momentos, que nós enquanto professores possamos ser mais bem preparados para lidar com isso, tanto na graduação, quanto na formação continuada que, muitas vezes, é praticamente inexistente.

A importância catalisadora do educador no tecido social é enfatizada na e7us7, onde se proclama: “É claro que assim como o prof. Tiago falou que o professor é transformador na sociedade em si”. Ou seja, a partir de uma compreensão comunitária e contextual, conforme sublinhado em (e3us3): “ouvir é

muito melhor do que falar” e “valorizar o contexto da comunidade a qual estamos inseridos [...]” (e3us16). Ingold (2018) expande esta compreensão. Para ele, educação é cuidar dos habitantes humanos e não humanos de forma a trazê-los à presença para que se possa atender e responder ao que se tem a dizer. Do mesmo modo, defendem Venturi e Iared (2022), que as ações e atividades integradas de educação ambiental e educação em saúde emergem do contexto social e comunitário.

Assim, “os contextos comunitários fazem parte das vivências que marcaram a participante, o que se observou ao longo de toda a sua jornada formativa” (e3us4), destacando como as experiências comunitárias são fundamentais na transformação da percepção e da prática educacional. Ademais, P8 expande a visão sobre educação para abarcar o engajamento cidadão no contexto comunitário, declarando que “é uma prática social que torna os indivíduos ativos para as políticas sociais” (e8us6). Para Mills e Lingard (2023, p. 12, tradução nossa), “a habilidade dos jovens de contribuir para as principais decisões que os afetam é fundamental para uma abordagem socialmente justa da educação.” Reafirmando esse argumento, a citação da e2us6 reitera a urgência de “haver políticas públicas que assegurem a concretização dessas ações e propostas educativas que possibilitem a reflexão de como os nossos modos de pensar e agir contribuem para a ruptura do dualismo entre ser humano e natureza”. É necessário enquanto educador,

[...] permitir que nossos alunos compreendam a importância de serem seres políticos, refletindo sobre ações do dia a dia, tais como o que irão comer e o que irão vestir. E pra fechar, não se pode ignorar que o mundo vai muito além da nossa interpretação humana, os outros seres vivos e aquilo que não é vivo possuem direito de existir (e5us3).

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.

Para Obregón (2013), o Bem Viver emerge como uma alternativa resiliente ao modelo de desenvolvimento hegemônico e à “Colonialidade” do Poder, destacando que não é necessário superar totalmente o capitalismo para que o Bem Viver se torne uma realidade. Essa perspectiva reforça que valores, experiências e práticas do Bem Viver têm sobrevivido, apesar de cinco séculos de colonização constante, conforme Acosta (2013) ressalta. Para o Bem Viver se materializar, é exigida uma sociedade fundamentada na igualdade social, na reciprocidade, na redistribuição igualitária de recursos, e na associação comunal em diferentes escalas. Acosta (2015, p. 325) complementa essa visão, argumentando que superar o “fetiche do crescimento econômico” e promover a “desmercantilização, a descentralização, e a redistribuição da riqueza e do poder” são essenciais para a construção de uma economia alternativa que apoie o Bem Viver. Portanto, o desafio é integrar os princípios do Bem Viver dentro das estruturas existentes, transformando-os de dentro para fora e promovendo uma existência que valorize a correspondência e a coexistência respeitosa entre todos os seres.

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”. Nesse sentido, complementando sobre a qualidade de vida expressada em e4us9, para Gudynas (2011) precisa ser desvinculada de posturas materialistas e consumistas em que se apoia o bem-estar ocidental. 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 a 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 – estes fizeram parte da composição das atividades [SB1]. Contudo, é importante ressaltar que as análises aprofundadas 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.

Já a concepção de Bem Viver e a compreensão de valores comunitários foram elementos que se demonstraram como um elo consensual para articulação desses campos. Do mesmo modo, a caminhada no Parque pareceu-nos possibilitar

a promoção de um equilíbrio entre compreensões sobre o “ser natureza” e “estar saudável sendo natureza”, em que se incluem as discussões sobre a saúde do planeta.

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.

5.2.2 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 profunda 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 mais profundas 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, P5 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 15 mostra um dos momentos de contemplação.

FIGURA 14 - Momento de contemplação ao ambiente, realizado em silêncio



FONTE: autores (2024).

Esse senso de pertencimento não só traz conforto, mas também reflete uma extensão de nossa identidade, entrelaçada ao Bem Viver. Ingold (2017) reforça essa noção a partir da ideia de correspondência como “o processo pelo qual seres ou coisas respondem literalmente uns aos outros ao longo do tempo”, sublinhando a natureza recíproca de nosso habitar o mundo.

Ao refletir sobre nossa profunda 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, P7 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” (e4us7), 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 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.

Ao encorajar uma reorientação pedagógica que valorize a experiência sensorial e ativa, adentramos no território de P7, que 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. A P4 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 de P3:

[...] 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?

Essa relação, reforçada por Caminha (2020, p. 19) ao destacar que “pensar e agir livremente exige a formação de uma consciência crítica capaz de se distanciar do habitual ou do tradicional e perceber de outro modo”, nos convoca a uma abordagem educacional que honre a interdependência com o vivo e encoraje uma existência em sintonia com o ambiente.

A partir dessas reflexões, mergulhamos na proposta de transformação educacional que Ingold (2018, p. 18) e Merleau-Ponty (1999, p. 18) advogam. Ingold 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 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 Muhle e Carvalho (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.

Compreendemos que as práticas corporais emergem como fundamentais nos campos da educação ambiental e da educação em saúde e para a integração destes, visto suas potencialidades em superar dicotomias, além de contribuir à compreensão de que nosso engajamento com o mundo não é apenas um ato físico, mas uma experiência vívida que integra mente~corpo~ambiente em um fluxo contínuo com o mundo. Nesse sentido, as práticas corporais atuam como canais para um saber holístico que transcende o cognitivismo como único elemento que permite à aprendizagem.

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, tive 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 15. 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 15¹⁶ - Uma pequena correnteza de água no Parque Estadual São Camilo



FONTE: autores (2024).

¹⁶ 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.

6. UM MOMENTO AO LONGO DO CAMINHO

Esta pesquisa buscou, também, idealizar novos inícios, novas correspondências

Mas a correspondência não é uma conexão de pontos, mas uma vinculação de linhas. Não é interativa, mas sim multilinear. E estas linhas juntam-se não nas extremidades, mas no meio. As extremidades não são dadas antecipadamente, mas emergem na própria ação, e só são perceptíveis como tais no reconhecimento de novos começos. Aqui, os começos produzem finais, e são produzidos por eles. *Cada fim não é um terminal, mas um momento ao longo do caminho.* (Ingold, 2023b, p. 301, grifo nosso).

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 investigações¹⁷, 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

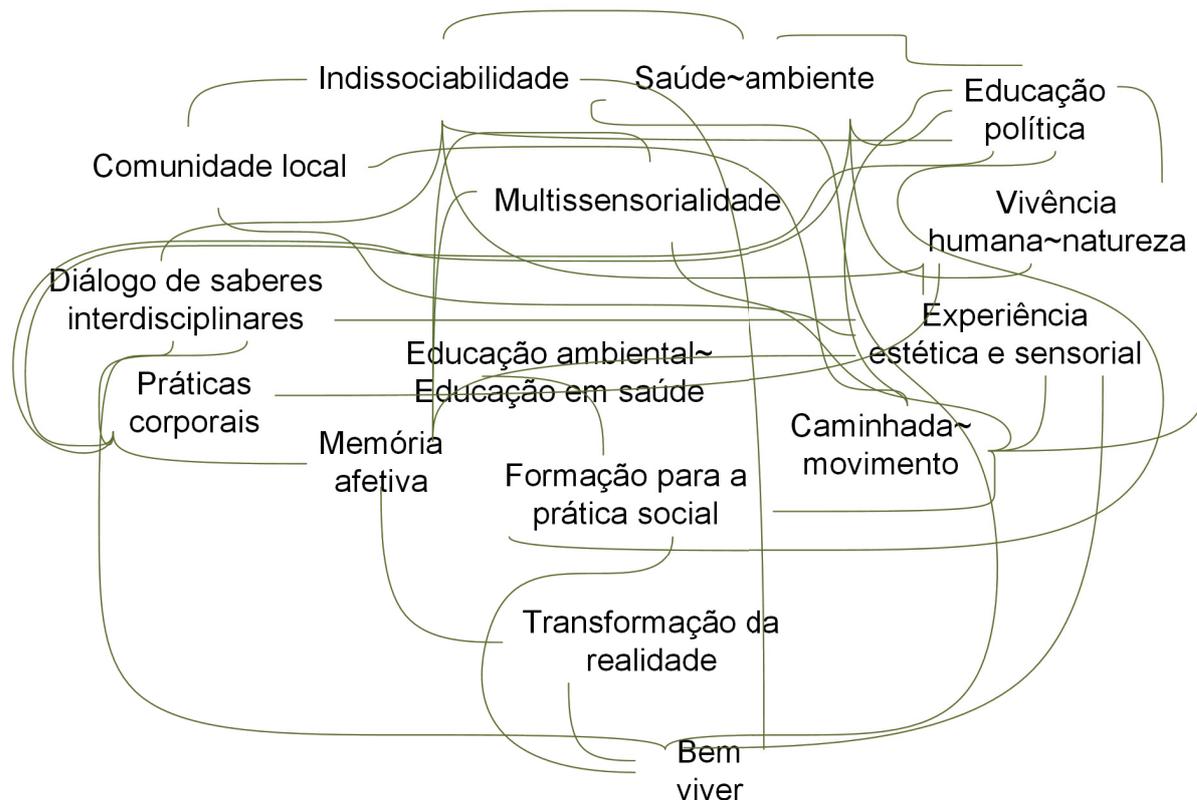
¹⁷ Nos baseamos em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/40616>

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 presente pesquisa, de cunho fenomenológico, “As potencialidades da articulação entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores”, foi orientada pela questão *“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 qual, retomamos aqui, no sentido de construir uma resposta acerca das contribuições do curso de extensão “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. Para tanto, elaboramos o esquema com base nas linhas e emaranhados de Ingold (2023b), mencionadas na citação que introduz este capítulo final, em que as linhas e entrelaçamentos das extremidades emergentes, unem-se no centro, na formação docente para a prática social, conforme Figura 16, a qual é proposta, inclusive, como resposta à questão de pesquisa proposta.

FIGURA 16 - 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.

Deste modo, a partir da nossa resposta à questão de pesquisa, em nossos objetivos específicos, destacamos que ao:

a) *Observar as percepções docentes acerca da articulação entre educação ambiental e educação em saúde:* a análise dos materiais e diálogos dos participantes revelaram a importância de se articular a educação ambiental e a educação em saúde nas práticas pedagógicas. Os participantes, a partir de suas experiências e reflexões durante o curso, identificaram a indissociabilidade desses campos como essencial para uma abordagem educacional mais holística e transformadora. Todavia, os caminhos para implementar essa integração na prática escolar não se configuraram, concretamente, nas econarrativas.

b) *Identificar a atenção dada ao corpo na relação de correspondência com o mundo:* na relação de correspondência com o mundo, a atenção dada ao corpo

pelos professores enfatizou a experiência sensorial e emocional em contato com o ambiente. As práticas contemplativas, como caminhadas e momentos de quietude, possibilitaram um relaxamento profundo e um reconhecimento do senso de lugar, das atencionalidades e de emoções. Os participantes relataram sentimentos de calma, pertencimento e bem-estar, em relação direta às suas interações com os espaços naturais. Essa correspondência corpo-mundo revelou-se um elemento central na integração da educação ambiental e da educação em saúde, destacando a corporeidade como um caminho para a compreensão mais complexa das relações entre seres humanos e a natureza.

c) *Interpretar as respostas corporais dos professores às multissensorialidades do mundo:* obtivemos respostas a partir da evidenciada e importante relação entre a vivência no ambiente natural e a emergência de uma educação sensorial integrada. As práticas corporais proporcionadas foram fundamentais para a sensibilização entre os participantes às múltiplas linhas de correspondência com o mundo, além de proporcionarem uma compreensão mais aprofundada da multissensorialidade inerente às nossas experiências ambientais e de saúde.

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, ao abordar a necessidade de práticas educativas que reconheçam a complexidade da existência humana em harmonia com os ecossistemas naturais, a dissertação contribui para o diálogo sobre a construção de uma sociedade mais justa, sustentável e saudável. Este estudo ressalta a importância de uma formação docente que seja capaz de compreender a realidade com uma visão ampliada a outros campos do saber, promovendo uma ética de cuidado e ação coletiva para o futuro, e destacando a importância catalisadora do educador no tecido social.

Para tanto, é crucial pensar que as políticas públicas precisam transcender abordagens educacionais fragmentadas e tecnicistas, optando por propostas alinhadas aos princípios do Bem Viver. Reiteramos que essa orientação filosófica, que enfatiza a harmonia, o equilíbrio e a coexistência respeitosa entre todas as formas de vida, oferece um paradigma importante para repensar a prática pedagógica.

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**, Madrid, v. 52, n. 2, p. 299–330, 2015. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/45203>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- ACOSTA, Alberto. **O BEM VIVER uma oportunidade para imaginar outros mundos**. tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Elefante Editora, 2013. Disponível em: https://www.socioeco.org/bdf_fiche-document-7551_pt.html. Acesso em: 11 fev. 2024.
- ALCANTARA, Liliane Cristine Schlemmer; SAMPAIO, Carlos Alberto Cioce. Bem Viver como paradigma de desenvolvimento: utopia ou alternativa possível? **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 40, p. 231-251, abr. 2017. DOI 10.5380/dma.v40i0.48566. 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 JR, C. A. de O.; BATISTA, M. C. (orgs.). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. 1. ed. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021. p. 203–217.
- ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Legislação enfraquecida. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 304, jun. 2021. p. 4. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/legislacao-enfraquecida/>. Acesso em: 16 maio 2023.
- ANDREOLI, Vanessa Marion. A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local. 2016. 371 f. Tese (Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino) - Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2016/d2016_Vanessa%20Marion%20Andreoli.pdf. Acesso em: 23 mai. 2024.
- ASSIS, Sheila Soares De; MENDES, Marcelo De Oliveira; BADARÓ, Juranir; ARAÚJO-JORGE, Tania Cremonini de. Possibilidades e Desafios para o Controle e Prevenção das Doenças Negligenciadas no Programa Saúde na Escola (PSE): Panorama e Inovações por Meio da Cienciarte. *In*: SILVA, Ronaldo Adriano Ribeiro da; VENTURI, Tiago (orgs.). **Pesquisas, Vivências e Práticas de Educação em Saúde na Escola**. Chapecó: UFFS, 2022. p. 250–260. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uffs/pesquisas_vivencias_e_praticas_de_educacao_em_saude_na_escola-1. Acesso em: 16 ago. 2022.
- BARAD, Karen. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. **Vazantes**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 6-34, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33329>. Acesso em: 29 out. 2023.
- BARBOSA, Roberto Gonçalves *et al.* Editorial – O desmonte socioambiental e as

resistências emergentes. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 60, n. Especial, p. 1–3, 2022. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/86632>. Acesso em: 16 maio 2023.

BATISTA, Michel Corci; GOMES, Ederson Carlos. Diário de Campo, Gravação em Áudio e Vídeo e Mapas Mentais e Conceituais. *In*: BATISTA, M. C.; GOMES, E. C. (orgs.). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021. p. 253–275.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A Abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, Nuances: estudos sobre Educação, v. 29, n. 1, p. 185-203, dez. 2018. Disponível em:
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente

ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BUTANTAN. **Qual a diferença entre SARS-CoV-2 e Covid-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?**. Portal do Instituto Butantan, São Paulo, maio de 2023. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso em: 20 out. 2023.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Fenomenologia e Educação. **Trilhas Filosóficas**, Caiacó, v. 5, n. 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. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades culturais e a escola. In: PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de (org.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado das Letras; Natal: UFRN, 2013. p. 115–124.

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**, Rio Grande, 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**, Porto Alegre, 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.

CNN BRASIL. **5,8 milhões de brasileiros foram afetados pelas chuvas e secas em 2023**. São Paulo, 27 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/58-milhoes-de-brasileiros-foram-afetados-pela>

s-chuvas-e-secas-em-2023/. Acesso em: 23 out. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. *In*: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2008. p. 253–267. Disponível em: Acesso em: 10 fev. 2023.

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.

ESTADO DE MINAS INTERNACIONAL. **A difícil coleta de dados sobre as mortes por Covid no mundo**. Belo Horizonte, 5 de maio de 2023. Seção Internacional. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2023/05/05/interna_internacional,1490390/a-dificil-coleta-de-dados-sobre-as-mortes-por-covid-no-mundo.shtml. Acesso em: 20 out. 2023.

ESTADO DE MINAS SAÚDE E BEM VIVER. **74% das mortes no mundo são por doenças crônicas evitáveis, mostra OMS**. Belo Horizonte, 18 de setembro de 2022. Seção Saúde e Bem Viver. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/saude-e-bem-viver/2022/09/22/interna_bem_viver,1396791/74-das-mortes-no-mundo-sao-por-doencas-cronicas-evitaveis-mostra-oms.shtml. Acesso em: 23 out. 2023.

EXAME. **Líbia esvazia cidade e busca por 10 mil desaparecidos após enchentes**. São Paulo, 15 de setembro de 2023. Disponível em: <https://exame.com/mundo/libia-esvazia-cidade-e-busca-por-10-mil-desaparecidos-apos-enchentes/>. Acesso em: 23 mai. 2024.

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.

FRIZZO, Taís Cristine Ernst; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, n. 1, p. 115–127, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8567>. Acesso em: 28 dez. 2022.

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/reeducacao/article/view/54718>. Acesso em: 9 dez. 2022.

GOOGLE. **Google Jamboard**. Disponível em: <https://jamboard.google.com/>. Acesso em: 23 mai. 2024.

GUDYNAS, Eduardo. Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. **América**

Latina en movimiento, [s.l.], v. 462, p. 1–20, 2011. Disponível em: <http://gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

HACAR, Manoela Atalah Pinto Dos Santos; OLIVEIRA, Maria De Fátima Alves De. A Base Nacional Comum Curricular: o que dizem os autores de Educação em Ciências após a homologação do documento?. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–21, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20343>. Acesso em: 12 jun. 2023.

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

HERMANN, Nadja. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 15–32, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 9 ago. 2023.

IARED, Valeria Ghislotti. A ecomotricidade na Educação Ambiental. *In*: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER, 2017, Aracaju; São Cristóvão. **Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Ecomotricidade e Bem Viver**. Aracaju; São Cristóvão: São Carlos: SPQMH, 2017. p. 570–580.

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, 17 dez. 2019. Disponível em: <https://seer.furg.br/remea/article/view/9528>. Acesso em: 29 ago. 2022.

IARED, Valéria Ghislotti; BUCK, Sonia. Editorial. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 7–9, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/16156>. Acesso em: 16 maio 2023.

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, p. 1-18, jul. 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**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 97–114, 2017b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2017000300097&lng=en&tlng=en. Acesso em: 4 set. 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. À la recherche de lignes dans la nature. **Sens public**, [s. l.], v. s.i, n. s.i, p. 1–14, 2023a. Disponível em: <http://sens-public.org/articles/1742/>. Acesso em: 18 fev. 2024.

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

INGOLD, Tim. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. *In*: STEIL, Carlos Alberto; Carvalho, Isabel Cristina (orgs.). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. p. 15–29.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404–411, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21690>. Acesso em: 7 set. 2022.

INGOLD, Tim. **Correspondences**. Cambridge: Polity, 2021a.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, 2010a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 20 set. 2022.

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

INGOLD, Tim. On human correspondence: On human correspondence. **Journal of the Royal Anthropological Institute**, London, 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**, Brasília, n. 26, p. 279–308, 2023b. 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**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 15–23, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14725861003606712>. Acesso em: 9 nov. 2023.

KLEIN, Tânia Aparecida da Silva; VITOR, Matheus. KLEIN, Tânia Aparecida da Silva; VITOR, Matheus. Saúde na escola: uma análise a partir de documentos oficiais nacionais de ensino. *In*: SILVA, Ronaldo Adriano Ribeiro da; VENTURI, Tiago (org.). **Pesquisas, Vivências e Práticas de Educação em Saúde na Escola**. Chapecó: UFFS, 2022. p. 55–71. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uffs/pesquisas_vivencias_e_praticas_de_educacao_em_saude_na_escola-1. Acesso em: 16 ago. 2022.

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

KROEF, Renata Fischer Da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas.

Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464–480, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/52579>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LEFF, Enrique. Pensar a complexidade ambiental. LEFF, E. (coord.). *In: Epistemologia Ambiental*. Tradução: 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**, Córdoba, v. 1, n. 27, p. 1–13, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.59524/2344-9225.v27.n1.40616>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos; BATISTA, Michel (org.). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 2021.

MARINHO, Julio Cesar Bresolin; SILVA, João Alberto da. Os modos de estruturação da Educação em Saúde na escola. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 17, n. 3, p. 711-731, 2018. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_3_10_ex1340.pdf. Acesso em: 28 fev. 2024.

MARTINS, Isabel. Educação em Ciências e Educação em Saúde: breves apontamentos sobre histórias, práticas e possibilidades de articulação. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 269–275, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000200269&lng=pt. Acesso em: 22 jul. 2023.

MCKENZIE, Marcia. Affect theory and policy mobility: challenges and possibilities for critical policy research. **Critical Studies in Education**, [s. l.], v. 58, n. 2, p. 187–204, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17508487.2017.1308875>. Acesso em: 24 maio 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 02, p. 485–504, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432011000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 7 jul. 2023.

MENTER, Ian. Teacher Education Research in the TwentyFirst Century. *In: THE PALGRAVE HANDBOOK OF TEACHER EDUCATION RESEARCH*. Cham: Springer International Publishing, 2023. p. 3–31. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/978-3-031-16193-3>. Acesso em: 10 maio 2023.

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

MILLS, Martin; LINGARD, Bob. Initial Teacher Education and Social Justice. *In:*

MENTER, Ian (ed.). **The Palgrave Handbook of Teacher Education Research**. Cham: Springer International Publishing, 2023. p. 1013–1034. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/978-3-031-16193-3>. Acesso em: 10 maio 2023.

MOHR, Adriana. A Educação em Saúde na escola: panorama e questionamentos a partir de depoimentos de professores de Ciências de Florianópolis. *In: Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas*. Uberlândia: Editora UFU, 2009. p. 107–126.

MOHR, Adriana. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/83375>. Acesso em: 6 mar. 2024.

MOHR, Adriana; VENTURI, Tiago. Fundamentos e objetivos da educação em saúde na escola: contribuições do conceito de alfabetização científica. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, Barcelona, n. Extra, p. 2348–2352, 2013. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307873>. Acesso em: 15 mar. 2024.

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. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5321>. Acesso em: 19 set. 2023.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António (coord.). Professores e a sua formação*. Universidade de Lisboa, Lisboa, p. 13–33, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 19 out. 2023.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OBREGÓN, Aníbal Quijano. “Bem viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, Goiânia, v. 37, n. 01, p. 46–57, 2013.

OLSEN, Brad; BUCHANAN, Rebecca; HEWKO, Christina. Recent Trends in Teacher Identity Research and Pedagogy. *In: The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Cham: Springer International Publishing, 2023. p. 867–890. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/978-3-031-16193-3>. Acesso em: 10 maio 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Excesso de**

mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021. Genebra, 5 de maio 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>.

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.

PADLET EDUCATIONAL TECHNOLOGY. **Padlet**. San Francisco: Padlet Inc., 2023. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PARANÁ. **Lei nº 17505**, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Curitiba: Assembleia Legislativa, 2013. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17505-2013-parana-institui-a-politica-estadual-de-educacao-ambiental-e-o-sistema-de-educacao-ambiental-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 8 nov. 2023.

PASCHOAL, Amarílis Schiavon; MANTOVANI, Maria de Fátima; MÉIER, Marineli Joaquim. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, Curitiba, v. 41, n. 3, p. 478–484, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000300019&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 fev. 2023.

PAYNE, Phillip; RODRIGUES, Cae; DE MOURA CARVALHO, Isabel Cristina; FREIRE DOS SANTOS, Laísa Maria; AGUAYO, Claudio; IARED, Valeria Ghislotti. AFFECTIVITY IN ENVIRONMENTAL EDUCATION RESEARCH. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 13, n. Especial, p. 93–114, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12463>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PAYNE, Phillip. (Un)timely ecophenomenological framings of environmental education research. *In*: Stevenson, R.B.; Brody, M.; Dillon, J. & Wals, A.E.J. (eds). **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York: Routledge, 2013. p. 424–437.

PEREIRA, Francielle Amâncio. Educação ambiental e interdisciplinaridade: avanços e retrocessos. **Brazilian Geographical Journal**, Ituiutaba, v. 5, n. 2, p. 575–594, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/braziliangeojournal/article/view/27441>. Acesso em: 16 maio 2023.

PEREIRA, Greisieli Duarte; MELLO-SILVA, Clélia Christina. Promoção da saúde única: concepções e percepções sobre ambiente e saúde de professores de uma escola pública em Xerém. **Sustinere**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 184–205, 2021.

PINK, Sarah. **Doing Sensory Ethnography**. London: SAGE Publications, 2009. Disponível em: <https://methods.sagepub.com/book/doing-sensory-ethnography>. Acesso em: 6 jun. 2023.

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**, Cambridge, 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.

RAGHUVVEER, Geetha; RUNKEL, Bethany. Weighing In on Health Education: Do the Outcomes Measure Up?. **Journal of the American College of Cardiology**, Washington, v. 75, n. 13, p. 1579–1581, 2020. Disponível em: <https://www-sciencedirect.ez22.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0735109720343709>. Acesso em: 7 mar. 2024.

RATNER, Leah; SRIDHAR, Shela; ROSMAN, Samantha L.; JUNIOR, Jean; GYAN-KESSE, Lydia; EDWARDS, Jeffrey; RUSS, Christiana M. Learner Milestones to Guide Decolonial Global Health Education. **Annals of Global Health**, [s.l.], v. 88, n. 1, p. 1–8, 2022. Disponível em: <https://annalsofglobalhealth.org/articles/10.5334/aogh.3866>. Acesso em: 7 mar. 2024.

REID, Alan *et al.* Scientists' warnings and the need to reimagine, recreate, and restore environmental education. **Environmental Education Research**, London, v. 27, n. 6, p. 783–795, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2021.1937577>. Acesso em: 9 jul. 2023.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 20, n. u, p. 1–39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SÁNCHEZ, Silvio Gamboa; CHAVES, Márcia. A relação universidade e sociedade: a “problematização” nos projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 144–167, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1021>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SCHALL, Virgínia T.; STRUCHINER, Miriam. Educação em saúde: novas perspectivas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1–3, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/csp/a/McP6pRbyPGYyWjjLzgr5LJn/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Ecoformação: reflexões para uma pedagogia ambiental ambiental a partir de Rousseau, Morin e Pineau. **Desenvolvimento e Meio**

Ambiente, Curitiba, v. 18, p. 95–104, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/12516304/Eco_forma%C3%A7%C3%A3o_reflex%C3%B5es_para_uma_pedagogia_ambiental_a_partir_de_Rousseau_Morin_e_Pineau_2008_. Acesso em: 7 nov. 2023.

SILVA, Patricia; COUTO, Edvaldo Souza. Plataformização da aprendizagem e o protagonismo do ecrã nas práticas pedagógicas. **SciELO Preprints**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3697/version/3913>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SOUZA, Ligia da Paz de. A pandemia da COVID-19 e os reflexos na relação meio ambiente e sociedade. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, Brasília, v. 8, n. 4, 2020. Disponível em: <https://revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/article/view/540>. Acesso em: 20 jul. 2023.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro, 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**, São Paulo, n. 69, p. 442–464, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/145663>. Acesso em: 8 set. 2023.

TOMOKAWA, Sachi; ASAKURA, Takashi; KEOSADA, Ngouay; BOUASANGTHONG, Vannasouk; SOUVANHXAY, Vanthala; NAVAMAL, Phetnoy; KANYASAN, Kethsana; MIYAKE, Kimihiro; KOKUDO, Shohei; WATANABE, Ryuichi; SOUKHAVONG, Sithane; THALANGSY, Khamseng; MOJI, Kazuhiko. Introducing Ecohealth education in a Teacher Training Institute in Lao PDR: a case study. **Health Promotion International**, Oxford, v. 36, n. 3, p. 895–904, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/heapro/daaa100>. Disponível em: <https://academic.oup.com/heapro/article-abstract/36/3/895/5903872?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 2 jan 2023.

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

VALE, Mariana M.; BERENQUER, Erika; MENEZES, Marcio Argollo de; CASTRO, Ernesto B. Viveiros de; SIQUEIRA, Ludmila Pugliese de; PORTELA, Rita de Cássia Q. The COVID-19 pandemic as an opportunity to weaken environmental protection in Brazil. **Biological Conservation**, [S.l.], v. 255, p. 1–5, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000632072100046X>. Acesso em: 16 maio 2023.

VENTURI, Tiago. Educação em saúde e ensino de ciências e biologia: reflexões em tempos de pandemia e negacionismo científico. In: EYNG, Ana Maria; COSTA, Reginaldo Rodrigues (org.). **Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos**. 1. ed. Curitiba: EDITORA CRV, 2021. v. 1, p. 153–167.

Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36481-crv>. Acesso em: 15 mar. 2024.

VENTURI, Tiago. **Educação em saúde sob uma perspectiva pedagógica e formação de professores**: contribuições das ilhotas interdisciplinares de racionalidade para o desenvolvimento profissional docente. 2018. 301 f. Tese (Programa de Pósgraduação em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198593/PECT0372-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 out. 2021.

VENTURI, Tiago; IARED, Valéria Ghislotti. Educação em saúde e educação ambiental: tendências e interfaces. *In*: TORRES, Cicero Magerbio Gomes; ALBUQUERQUE NETO, Edgard Leitão de; LIMA, Jaqueline Rabelo de; RODRIGUES, Jocielys Jovelino; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de; CAVALCANTE, Livia Poliana Santana; CARDOSO, Nilson de Souza; COSTA, Patrícia da Silva; FREIRE, Perla Almeida Rodrigues; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; ASSIS, Sheila Soares de (orgs.). **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.

VENTURI, Tiago; MOHR, Adriana. Análise da educação em saúde em publicações da área da educação em ciências. *In*: VIII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Campinas. **Atas VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campinas: ABRAPEC, p. 1–11, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/10941631/An%C3%A1lise_da_educac%C3%A3o_em_sa%C3%BAde_em_publicac%C3%A7%C3%B5es_da_%C3%A1rea_da_educac%C3%A7%C3%A3o_em_ci%C3%A4ncias. Acesso em: 6 mar. 2024.

VENTURI, Tiago; MOHR, Adriana. Aproximando pesquisa e prática docente: contribuições de um curso de formação de professores no tema da educação em saúde. **Enseñanza de las ciencias**: revista de investigación y experiencias didácticas, Barcelona, n. Extra, p. 443–448, 2017.

VENTURI, Tiago; MOHR, Adriana. Panorama e Análise de Períodos e Abordagens da Educação em Saúde no Contexto Escolar Brasileiro. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, p. e33376, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172021000100319&lng=pt. Acesso em: 10 out. 2021.

VIEIRA, Solange Reiguel; MORAIS, Josmaria Lopes De; TORALES-CAMPOS, Marília Andrade. Indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental nas escolas: uma análise à luz do ciclo de políticas e da teoria da atuação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1–20, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100803&lng=pt. Acesso em: 29 ago. 2023.

VIEIRA, Solange Reiguel; MORAIS, Josmaria Lopes de; TORALES-CAMPOS, Marília Andrade. La educación ambiental en la agenda de las políticas públicas brasileñas: un análisis desde el concepto de ciclo político. **Pedagogia Social**

Revista Interuniversitaria, Madrid, n. 36, p. 35–48, 2020. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/80524>. Acesso em: 16 maio 2023.

WILLIGES, Flavio. O que caminhar ensina sobre o bem-viver? Thoreau e o apelo da natureza. **Cadernos IHU ideias**, Canoas, v. 16, n. 523, p. 32, 2018. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7313-o-que-caminhar-ensina-sobre-o-bem-viver-thoreau-e-o-apelo-da-natureza>. Acesso em: 3 maio 2023.

WYLIE, John. A single day's walking: narrating self and landscape on the South West Coast Path. **Transactions of the institute of British Geographers**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 234–247, 2005.

APÊNDICE 1 - ARTIGO “ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”

Artículos

Estado do conhecimento sobre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores

State of Knowledge on Environmental Education and Health Education in the Context of Teacher Education

Estado del conocimiento sobre educación ambiental y educación para la salud en el contexto de la formación docente

Isaac Cirqueira Lopes¹, Valéria Ghislotti Iared², Tiago Venturi³

^{1,2,3}Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil.

¹isaaclopes@ufpr.br; ²valeria.iared@ufpr.br; ³tiago.venturi@ufpr.br

Recibido 14/03/2023 – Aceptado 22/09/2023

Para citar este artículo:

Cirqueira Lopes, I., Ghislotti Iared, V. y Venturi, T. (2024). Estado do conhecimento sobre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores. *Revista de Educación en Biología*, 27(1).
<https://doi.org/10.59524/2344-9225.v27.n1.40616>

Resumo

A educação ambiental e educação em saúde constituem-se campos de estudos e práticas que podem contribuir com a formação de professores e, conseqüentemente, com a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos. O objetivo deste estudo é mapear, em artigos científicos, o estado do conhecimento sobre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores. Foram incluídos cinco artigos para o estudo. Dos artigos analisados, apenas um foi realizado no Brasil, o que demonstra que poucos autores nacionais se dedicaram a investigar essa temática, além de uma concentração temporal de publicação, na grande maioria dos artigos, em período recente: 2018 a 2021. A quantidade de artigos localizados neste recorte estabelecido foi proporcionalmente baixa em relação a cada um dos temas pesquisados, isoladamente.

Palavras-chave: Revisão de escopo; Revisão bibliográfica; Levantamento bibliográfico; Pesquisa bibliográfica.

Abstract

Environmental education and health education constitute fields of studies and practices that can contribute to the training of teachers and, consequently, to the formation of more critical and reflective citizens. The objective of this study is to map the state of knowledge, in scientific articles, on environmental education and health education in the

Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No Comercial-Compartir igual)
 a menos que se indique lo contrario



Artículos

context of teacher training. To understand the state of knowledge in this study, the scoping review methodology proposed by the Joanna Briggs Institute was used. A search strategy was applied in the CAPES Periódicos, Scielo and Web of Science databases and 5 articles were included for the study. The number of articles located in this established clipping was proportionally low in relation to each of the researched themes, separately.

Keywords: State of Knowledge; Literature Review; Bibliographic Survey; Bibliographic Research

Resumen

La relevancia de la formación docente va más allá de los límites de las instituciones educativas, abarcando diferentes sectores sociales. De esta forma, la formación docente y las instituciones educativas necesitan estar correctamente alineadas con los intereses sociales, a partir de la situación empírica y de las políticas públicas educativas (Ferreira e Campos, 2022).

Para Araújo et al. (2020), el término *políticas públicas* se relaciona con los múltiples campos de acción del Estado. Así, la formación docente es organizada, legalmente, por el Estado brasileño y realizada por los sistemas de educación pública y privada del país. La formación continua docente mantiene su organización legal en virtud de la Resolución CNE/CP N° 1, de 27 de octubre de 2020, Base Nacional de Formación Docente (BNC-Formación) y su definición aparece en el artículo 4º de este documento como

[...] componente esencial de su profesionalización, en la condición de agentes formadores de saberes y culturas, así como orientar a sus alumnos en los caminos de aprendizaje, para la constitución de competencias, apuntando al desempeño complejo de su práctica social y calificación para el trabajo (Ministério da Educação, Brasil, 2020).

De esta forma, y a pesar de los temores y críticas suscitadas contra el BNC-Formación (Rodrigues et al., 2020), se reconoce que el poder público desarrolla sus políticas públicas a través de instituciones que, en el caso de la formación docente, tales instituciones son representadas por las universidades. Sin embargo, para Nóvoa (2022), ni la universidad, en esta articulación, tiene como objetivo principal la formación inicial de los docentes, ni las escuelas con formación continua brindan una formación docente adecuada para el siglo XXI.

El nuevo acercamiento de los profesores que actúan en la red docente a la universidad es una posibilidad de formar colectivos que puedan aportar experiencias profesionales y construcción de saberes pertinentes. Sobre eso, Nóvoa (2022) expresa la importancia de las universidades como lugar de formación permanente, lo que podemos denominar espacio-tiempo formativo. Las universidades tendrían el tradicional papel de formación inicial y de actualización de esta formación.

Al considerar la constante necesidad de formación en la actividad docente, se espera que esos conocimientos sean actuales e integrados, es decir, transdisciplinarios: "la transdisciplinariedad sería el reconocimiento de la interdependencia entre varios aspectos de la realidad" (Oliveira, 1999, p. 54). En este momento histórico, de cambio climático, pandemias, graves problemas socioambientales, nada más actual que buscar estrategias formativas hacia nuevas formas de relacionarnos con el medio ambiente y la salud.

Es precisamente en este contexto que la educación ambiental y la educación en salud se erigen como pilares fundamentales en la construcción de sociedades sostenibles y conscientes. La educación ambiental no sólo se centra en comprender los desafíos ecológicos, sino que también promueve la empatía por otras formas de vida en el planeta, cultivando un sentido de responsabilidad global. Por otro lado, la educación en salud trasciende la mera instrucción médica, se necesita una perspectiva holística de la salud, entrelazada con una comprensión de cómo nuestras acciones individuales impactan al mundo. En un mundo caracterizado por desafíos ambientales y de salud cada vez más complejos, las habilidades de pensamiento crítico se convierten en un recurso invaluable, que no solo se centra en el conocimiento, sino que también inspira un compromiso continuo con la superación personal y la construcción de un mundo más armonioso y saludable.

Considerando las ideas expuestas, el objetivo de este estudio es mapear el estado del conocimiento sobre educación ambiental y educación para la salud en el contexto de la formación de docentes, a través de una revisión de alcance (scoping review) como estrategia de levantamiento de evidencias científicas.

Educação ambiental e educação em saúde: fundamentos iniciais

É importante que as atividades de educação ambiental escolares proporcionem a imersão corporal nas áreas verdes e rios urbanos, nos quintais das escolas, casas, zoológicos e jardins botânicos, de forma a compreender as relações entre indivíduo - sociedade - natureza (Iared e Oliveira, 2017).

A educação ambiental é conteúdo permanente em todas as etapas, níveis e modalidades da educação nacional. Na prática escolar, a educação ambiental pode ser trabalhada de forma inter, multi ou transdisciplinar. Para Branco et al. (2018), essas práticas ainda estão distantes da presença efetiva nas escolas e da formação de professores.

Por sua vez, a educação em saúde também tem perfil multidisciplinar, com diversidade de posicionamento político-filosófico, que integra Saúde e Educação (Schall e Struchiner, 1999). Conhecimentos sobre saúde são fundamentais para a qualidade de vida individual e da coletividade (Iaochite et al., 2021).

Na concepção de Venturi (2018, p. 29):

[...] sob uma perspectiva pedagógica [grifo do autor] é centrada na construção de conhecimentos sobre o tema da saúde e tem o objetivo de ensinar conhecimentos através da reflexão e do pensamento autônomo, de forma a promover no aluno inter-relações cognitivas entre os diversos conhecimentos envolvidos nas decisões acerca da

Artículos

saúde individual e coletiva. Esta abordagem diverge da mera transmissão de informações com objetivos de mudança de comportamentos, característicos da ES tradicional.

Sendo a educação ambiental e a educação em saúde temas contemporâneos e de relevância social, é importante que sejam compartilhados no contexto escolar, conforme preconizado pelas articulações propostas. Segundo esse apontamento, justificamos nossa defesa para a formação de professores em educação ambiental e educação em saúde, seja por meio das formações continuadas de professores ou para a formação inicial. Entretanto, educação ambiental e educação em saúde raramente encontram-se em diálogos e articulações teóricas ou práticas de alcance ao contexto escolar (Mohr e Schall, 1992; Venturi e Iared, 2022), motivo pelo qual questionamo-nos: como as investigações vêm relacionando a educação ambiental e a educação em saúde no contexto da formação de professores? Para responder à questão de pesquisa, a fim de atender ao objetivo deste estudo, foi empregado o percurso metodológico apresentado a seguir.

Percurso metodológico

Considerando a questão de pesquisa deste trabalho, optamos pela abordagem qualitativa. Para Magalhães Júnior e Batista (2021), pesquisas com essa abordagem não são traduzidas somente em dados quantitativos e estatísticos, mas apontam tendências para futuras investigações, por meio de aprofundamentos teóricos e interpretações. Ainda, no contexto da questão de pesquisa deste estudo, elegemos a tipologia de pesquisa designada como estado do conhecimento, uma vez que este estudo objetiva conhecer, segundo o recorte temático definido, os vieses, conteúdos em questões que têm sido enfocados nas pesquisas da área, bem como realizar a identificação, síntese, categorização dos estudos pesquisados, possibilitando, assim, a estipulação de perspectivas e lacunas ainda não abordadas (Kohls-Santos e Morosini, 2021).

Logo, como estratégia para localizar e categorizar os estudos de acordo com o recorte temático estabelecido, nos baseamos na revisão de escopo, segundo recomendações do Joanna Briggs Institute (JBI), Reviewers Manual 2020 (Peters et al., 2020) e protocolo de revisão de escopo segundo Lopes et al. (2023).

Critérios de elegibilidade: 1ª e 2ª etapas

Foram definidos critérios para elegibilidade e exclusão dos artigos retornados conforme a aplicação dos procedimentos de busca nas bases de dados selecionadas. Apontamos que esses critérios foram aplicados após a leitura do título e do resumo dos artigos. Assim, estabelecemos critérios de inclusão e exclusão, em duas etapas. Na primeira etapa, foram lidos os títulos e resumos dos artigos, enquanto, na segunda etapa, foram lidos os artigos na íntegra.

Definimos que, para inclusão dos artigos, estes deveriam apresentar conteúdo relativo à educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores.

Quanto aos critérios de exclusão, adotamos as seguintes especificações: artigos redigidos em idiomas diferentes do Português, Espanhol e Inglês; artigos que não estivessem disponíveis, na íntegra, no momento da busca nas bases de dados e artigos secundários.

Estratégia de busca

Foram selecionadas três bases de dados para essa revisão de escopo, por considerarmos as suas abrangências significativas para responder à questão de pesquisa: Capes Periódicos, Scielo e Web of Science. A Tabela 1 sintetiza essas informações.

Tabela 1 - Estratégia de Busca conduzida em novembro de 2022

Base de dados	Estratégia de busca	Campos pesquisados nos artigos
CAPES Periódicos	("educação ambiental") AND ("educação em saúde" OR "educação para saúde" OR "promoção da saúde")) AND ("formação de professores" OR "formação docente" OR "formação continuada" OR "formação inicial")	Todos os campos
Scielo	("educação ambiental") AND ("educação em saúde" OR "educação para saúde" OR "promoção da saúde")) AND ("formação de professores" OR "formação docente" OR "formação continuada" OR "formação inicial")	Todos os campos
Web of Science	"environmental education" AND "health education" OR "health promotion" OR "education and health" AND "teacher training"	Todos os campos

Resultados

Após a estratégia de busca nas bases de dados selecionadas, identificamos o seguinte resultado: Capes Periódicos, 35 artigos; *Scielo*, um artigo; *Web of Science*, oito artigos, totalizando 44 artigos na etapa de identificação das evidências.

Após essa etapa, foram lidos os títulos e resumos de todos os artigos, conforme os critérios de inclusão e exclusão, resultando na exclusão de 36 artigos, pelo fato de não se enquadrarem no critério de inclusão estabelecido, ou seja, artigos que estão relacionados à educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores.

Assim, procedemos à aplicação da segunda etapa da elegibilidade dos artigos, após a leitura, na íntegra, de oito artigos. Esse processo demonstrou que três artigos também não estavam relacionados ao critério de inclusão estabelecido.

Dessa forma, ao final da segunda etapa da aplicação dos critérios de elegibilidade, restaram cinco artigos, conforme Tabela 2, que destaca, além dos códigos atribuídos a cada artigo, ano, autores e título dos artigos incluídos. Foram aplicados códigos para cada artigo, com a finalidade de facilitar a sumarização dos mesmos.

Artículos

Tabela 2 - lista de estudos incluídos neste estudo de revisão de escopo com os títulos dos trabalhos de acordo com o idioma em que estão publicados.

Código	Ano	Autores	Título
A1	2018	(Azevedo e Duarte, 2018)	Continuous Enhancement of Science Teachers' Knowledge and Skills through Scientific Lecturing
A2	2020	(Bermudez e Ocelli, 2020)	Approaches to teaching Biology: a look at the contents
A3	2007	(Bonotto, 2007)	Environmental education and the health risk question: how do we educate the educators working with this theme?
A4	2021	(Tomokawa et al., 2021)	Introducing Ecohealth education in a Teacher Training Institute in Lao PDR: a case study
A5	2021	(Pereira e Mello-Silva, 2021)	Promoção da saúde única: concepções e percepções sobre ambiente e saúde de professores de uma escola pública em Xerém

Na sequência, apresentamos a análise com base nos estudos incluídos nesta revisão de escopo, conforme as categorias emergentes que surgiram no decorrer das leituras, com base no objetivo deste trabalho e metodologia de revisão de escopo. As categorias de análise emergentes foram: (a) objetivo dos estudos e foco dos estudos analisados; (b) principais resultados e recomendações dos trabalhos.

Discussão

Com a realização deste estudo, pretendemos mapear, nos artigos resultantes das etapas da pesquisa, o estado do conhecimento sobre a educação ambiental e a educação em saúde, no contexto da formação de professores. Essa vertente de análise está vinculada à nossa concordância com Venturi e Iared (2022), que reconhecem a necessidade de conceber a educação em saúde e educação ambiental de forma contextualizada e integrada com a realidade e com os sujeitos no processo educativo.

Dos artigos analisados, apenas um foi realizado no Brasil, o que demonstra que poucos autores nacionais têm se dedicado a investigar essa temática, além de uma concentração temporal de publicação, na grande maioria, em período recente: 2018 a 2021. Apenas um artigo estava fora desse recorte temporal (A3), visto que foi publicado em 2007, o que demonstra a recente e escassa atenção para a relação entre esses temas. Na sequência, discorreremos sobre as categorias de análise estabelecidas: (a) objetivo dos estudos e foco dos estudos analisados; (b) principais resultados e recomendações dos trabalhos.

Objetivos e foco dos estudos

Quanto aos objetivos e focos dos cinco artigos selecionados, observamos uma variedade quanto aos objetos de estudo. A Tabela 3 lista o objetivo e respectivo foco de cada artigo selecionado.

Tabela 3 - Lista dos objetivos dos estudos incluídos

Código	Objetivo dos estudos	Foco dos estudos
A1	Investigar a eficácia das palestras científicas incluídas no "IV Ciclo de Conferências Científicas 2015", na melhoria do conhecimento científico dos professores.	Professores que frequentaram uma atividade de formação intitulada "IV Ciclo de Conferências Científicas 2015"
A2	Contribuir, a partir de algumas reflexões teóricas vinculadas à didática de ciências, diferentes abordagens que possam orientar a seleção de conteúdos e atividades para o ensino de biologia	Caracterização de outras abordagens didáticas para os espaços curriculares de biologia
A3	Investigar o aprendizado dos professores em lidar com temas básicos da EA, e apontar aspectos relevantes envolvidos na apreensão e incorporação deles em suas aulas	Professores em exercício e professores em formação inicial
A4	Mostrar a eficácia da educação em Ecosauúde para melhorar a qualidade da educação em saúde e ambiental e para promover a EDS em países em desenvolvimento	A introdução da Educação em Ecosauúde na formação de professores em Laos
A5	Apresentar as percepções e concepções de professores de uma escola pública, sobre saúde e ambiente, para a elaboração de propostas interventivas na comunidade escolar, visando a promoção da saúde única	Docentes da Escola Pública localizada em Xerém

Os objetivos dos artigos A1, A3 e A5 remetem a resultados de pesquisas empíricas. Diferem A1 e A3 de A5, pois tiveram seus dados coletados com foco relacionado à atividade de formação continuada de professores. Enquanto A1 se propôs a investigar a eficácia de uma palestra proferida a docentes em formação continuada, a autora de A3 estudou um grupo de professores em dois programas de formação continuada. A proposta do artigo A5 teve foco em docentes da escola pública localizada em Xerém (RJ), com objetivo de apresentar as percepções desses docentes sobre os temas saúde e ambiente.

O artigo A2 investigou a caracterização de outras abordagens didáticas para os espaços curriculares de biologia. Nesse contexto, a proposta daqueles autores visa contribuir com diferentes possibilidades para a seleção de conteúdos e atividades para o currículo da disciplina de biologia.

Ainda, diferente do foco dos demais artigos que compõem o corpus do presente estudo, A4 objetivou demonstrar a eficácia de uma política pública denominada educação em ecosauúde, introduzida na formação de professores. Nesse contexto, destaca-se o papel

Artículos

do professor enquanto sujeito que tem a própria perspectiva subjetiva da sua prática e da experiência em exercício, considerando elementos metodológicos e didáticos; dessa forma, tais pesquisas podem contribuir para fundamentação de aspectos ontoepistemológicos do ensino (Souza, 2022).

Resultados e recomendações dos estudos

Na sequência, a Tabela 4 lista e discute os principais resultados e recomendações dos artigos incluídos neste estudo.

Tabela 4 - Compilação dos principais resultados e recomendações dos artigos incluídos

Código	Principais resultados	Recomendações
A1	Relação do conhecimento teórico com exemplos práticos do cotidiano nas palestras podem ter contribuído para aumento de acertos no questionário aplicado para a pesquisa do artigo.	Fatores intrínsecos podem afetar a aquisição de conhecimento individual. Foram sugeridas novas pesquisas com número maior de amostras com a finalidade de verificar se os achados se aplicam à população geral.
A2	Contribuição com reflexões teóricas para o ensino de Biologia. Desenvolveram propostas para o ensino de Biologia e demonstraram como os conteúdos podem assumir dimensões divergentes a partir de cada um.	Não foram identificadas recomendações nesse artigo.
A3	Os programas de formação de professores devem considerar, além do conhecimento, as concepções, valores, atitudes, crenças e descrenças, além de incluir atividades práticas, discussões e tempo suficiente para que os professores experimentem trazer a inovação para suas práticas ainda durante os programas.	Aponta a necessidade de se considerar, de um lado, a complexidade de mudança cultural e, do outro, a sua necessidade.
A4	A promoção da educação em Ecosaúde pode contribuir para melhorar a qualidade da educação em saúde e educação ambiental em geral.	Sugeriram realizar mais pesquisas, considerando a qualidade do ensino da educação em Ecosaúde para melhorar o <i>design</i> das aulas.
A5	As concepções e percepções dos docentes em relação à saúde e ambiente são sustentadas por um pensamento simplista. Tais concepções, muitas vezes, limitam suas possibilidades de criatividade, ações e intenções.	Sugeriram diversas estratégias pedagógicas como: formação continuada presencial e à distância, oficinas, acompanhamentos pedagógicos e disposição de materiais educativos em plataformas virtuais.

Sugeriram diversas estratégias pedagógicas como: formação continuada presencial e à distância, oficinas, acompanhamentos pedagógicos e disposição de materiais educativos em plataformas virtuais.

Nesta categoria, "Resultados e recomendações dos estudos", os resultados dos artigos A1 e A3 apontaram para a importância da relação dos conhecimentos teóricos e práticos dos docentes, além da valorização das suas concepções, valores, atitudes, crenças e descrenças como fatores importantes para suas práticas profissionais. Sob esse ponto de vista, Lidoio et al. (2020), apresenta o processo de ensino em duas relações distintas: de um lado, as atividades didáticas e as experiências dos professores e, do outro, esquemas e conjecturas dos alunos.

Assim também, Venturi e Mohr (2021a), sustentam que há resquícios do passado na educação em saúde, no âmbito escolar, e desses resquícios decorrem problemas como falta de crítica e superação de práticas ultrapassadas. Semelhantemente, para o campo da educação em saúde, Carneiro et al. (2020) propõe a necessidade da superação da visão simplista sobre o ambiente por parte dos estudantes, adotando-se iniciativas pedagógicas em que há o incentivo à reflexão e pesquisa.

Como recomendação, o artigo A5 destaca a importância da formação continuada de professores de forma presencial e a distância, o que é recomendado para o campo da educação em saúde, no artigo de Venturi e Mohr (2021b). Nesse ponto, Iared et al. (2022) defendem, inclusive, uma educação ambiental afetiva, que supere a escassez de diálogo na construção curricular e na formação de professores.

A proposta do artigo A2 tem o objetivo de realizar contribuição teórica e, para tanto, apresenta oito concepções distintas de abordagem para o ensino da biologia. Esclarecem que a abordagem, no contexto do estudo, trata-se da perspectiva à qual os conteúdos são abordados com determinados objetivos didáticos. Nesse artigo, postula-se que a educação ambiental, na atualidade, tem um espectro teórico que tem características de propósitos propedêuticos, incluso o ativismo ambiental.

Educação em saúde consta entre as oito abordagens destacadas no artigo A2. Os autores indicam que essa abordagem prioriza o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que transformem as pessoas em protagonistas e promotoras de comportamentos saudáveis. Esse tipo de abordagem vai de encontro ao comportamentalismo, que surgiu a partir dos anos 1950, e que foi incentivado por uma legislação específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/1971 (Fávero et al., 2013). Essa abordagem tem sido alvo de críticas por diversas razões, por exemplo, por não levar em conta as capacidades cognitivas, emocionais, sociais e subjetivas do indivíduo, ou seja, um reducionismo da relação do ser com o mundo e em que considera os estímulos externos como impulsionadores principais das atitudes humanas. Assim, diferente do proposto pela abordagem comportamentalista, o ensino de Biologia, no sentido destacado no artigo A2, "requer uma leitura crítica e aprofundada dos contextos socioculturais e institucionais para a construção de propostas contextualizadas de ES, fruto de uma *postura reflexiva* (Bermudez e Ocelli, 2020, p. 142, grifo nosso).

Assim, concluem que as diferentes abordagens a cada conteúdo do ensino de Biologia podem assumir diferentes dimensões no aprendizado. Por fim, o artigo A4 conclui que a educação em Ecosáude pode contribuir para a melhora da qualidade da educação

Artículos

em saúde e educação ambiental em geral. Para isso, a implementação dessa ecossaúde nas questões de saúde e ambiente, segundo o artigo, exige alguns desafios, como: promover pesquisas em saúde pública; envolver a comunidade em compartilhamento de seus problemas; fortalecer a metodologia participativa para a saúde e meio ambiente; formar professores capacitados para implementar a educação em Ecosaúde. Como recomendação, o artigo destaca a importância de realizar mais pesquisas com a finalidade de investigar a qualidade do ensino em Ecosaúde. Entretanto, apontamos que o artigo em tela vincula as pesquisas em educação ambiental e em educação em saúde ao campo da saúde pública, o qual não se ocupa de estudar estratégias didático-pedagógicas para a educação básica e formação de professores.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo mapear o estado do conhecimento sobre a educação ambiental e a educação em saúde, no contexto da formação de professores. Em síntese, a quantidade de artigos localizados neste recorte estabelecido foi proporcionalmente baixa em relação a cada um dos temas isoladamente: educação ambiental, educação em saúde e formação de professores. É importante destacar que, apenas um dos cinco artigos incluídos na pesquisa foi publicado no Brasil. Isso pode indicar uma lacuna de pesquisa dada a relevância desses temas.

A análise do estado do conhecimento, proporcionada pela leitura desses estudos, permite-nos apontar que os docentes participantes das pesquisas consideraram relevante a relação dos conhecimentos teóricos com os práticos. Sob outro aspecto, houve pesquisa que apontava para a conservação de pensamentos simplistas em relação ao ambiente e saúde por parte dos docentes. Com base nessa dissonância que emergiu dos resultados, depreendemos a importância de incluir, na formação continuada de professores, a educação ambiental e a educação em saúde, visando que, conforme preconizam Venturi e Iared (2022), a formação docente, enriquecida pela educação ambiental e a educação em saúde, além de considerar o contexto ambiental, social e cultural de cada indivíduo, possa, também, incluir aspectos físicos, afetivos, cognitivos e corporais individuais, acarretando benefícios não apenas ao contexto educacional, mas também à comunidade de modo geral, estabelecendo diálogos entre diferentes tipos de conhecimentos.

Por fim, estudos futuros sobre os temas abordados neste artigo são recomendados para que se aprofunde a discussão entre a articulação entre educação ambiental, educação em saúde e formação de professores.

Nota

Que es un trabajo original, y que no posee ningún conflicto de interés producto de la relación con un tercero, con cualquier tipo de institución o asociación, en relación con lo divulgado en el artículo.

Referências

- Araújo, D.S., Brzezinski, I. e Sá, H.G.M. de. (2020). Políticas públicas para formação de professores: Entre conquistas, retrocessos e resistências. *Revista de Educação Pública*, 29, 1-16. <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.9912>
- Azevedo, M.-M. e Duarte, S. (2018). Continuous Enhancement of Science Teachers' Knowledge and Skills through Scientific Lecturing. *Frontiers In Public Health*, 6,1-12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00041>
- Bermudez, G.M.A. e Occelli, M. (2020). Approaches to teaching Biology: A look at the contents. *Didactica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 135-148. <https://doi.org/10.7203/DCES.39.16854>
- Bonotto, D.M.B. (2007). Environmental education and the health risk question: How do we educate the educators working with this theme? In: C. Brebbia (Org.), *Environmental Health Risk IV* (Vol. 11, pp. 219-228). Wit Press/Computational Mechanics Publications. <https://doi.org/10.2495/EHR070231>
- Branco, E.P., Royer, M.R. e Branco, A.B. de G. (2018). A Abordagem da Educação Ambiental nos PCNS, nas DCNS e na BNCC. *Nuances: estudos sobre Educação*, 29(1), 185-203. <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.5526>
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Brasil. (2020). *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação. Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
- Despacho normativo n.o 7/2009 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Estatutos do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. (2009). Diário da República n.o 26, Série II de 06-02- 2009. http://www.ipv.pt/sites/default/files/estatutos_ipv.pdf
- Carneiro, D.O., Oliveira, C.R.M. de, Oliveira, J.B.A. de e Santos, C.S. dos. (2020). Educação ambiental escolar: Percepções, pertencimento e práticas pedagógicas de professoras da Educação do Campo. *Brazilian Journal of Animal and Environmental Research*, 3(4), 3759-3770. <https://doi.org/10.34188/bjaerv3n4-077>
- Fávero, A.A., Tonieto, C. e Roman, M.F. (2013). A formação de Professores Reflexivos: A docência como objeto de investigação. *Educação*, 36(1), 277-287. <https://doi.org/10.5902/198464445483>
- Ferreira, J. de L. e Campos, M.A.T. (2022). Educação ambiental na formação de professores: Um estado da arte das pesquisas no contexto brasileiro. Em J.B. Silva e M.A.T. Campos (Orgs.), *Educação ambiental: Estudos de revisão do campo no Brasil* (pp. 13-28). Appris.
- Iaochite, R.T., Lima Júnior, E.J. de e Pedersen, S.A. (2021). A educação em saúde e a BNCC em tempos de pandemia. *Revista da Faculdade de Educação*, 35(1), 15-33. <https://doi.org/10.30681/21787476.2021.35.1533>
- Iared, V.G. Ferreira, A.C. e Hofstatter, L.J.V. (2022). Por mais experiências estéticas da natureza em escolas públicas de educação básica. *Educar em Revista*, 38, e78109. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.78109>
- Iared, V.G. e Oliveira, H.T.D. (2017). Walking ethnography for the comprehension of corporal

Artículos

- and multisensorial interactions in environmental education. *Ambiente & Sociedade*, 20(3), 97–114. <https://doi.org/10.1590/1809-4422asoc174r1v2032017>
- Kohls-Santos, P. e Morosini, M.C. (2021). O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. *Revista Panorâmica online*, 33, 1–23. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>
- Lidoio, A.C.P., Santos, D.M. dos e Reis, G. de A. (2020). Reflexões sobre a formação continuada de professores na contemporaneidade. *Research, Society and Development*, 9(9), 1–12. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6473>
- Lopes, I.C., Venturi, T. e Iared, V.G. (2023). Educação ambiental e Educação em saúde no contexto da formação de professores: Protocolo de revisão de escopo. *Research, Society and Development*, 12(1), e15112139714. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39714>
- Magalhães Júnior, C. e Batista, M. (Orgs.). (2021). *Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências*. Gráfica e Editora Massoni.
- Mohr, A. e Schall, V.T. (1992). Rumos da educação em saúde no Brasil e sua relação com a educação ambiental. *Cadernos de Saúde Pública*, 8, 199–203. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1992000200012>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT.
- Oliveira, I. de. (1999). Educação interdisciplinidade e transdisciplinidade. *Revista Educação em Debate*, 2(38), 50–54. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14407>
- Pereira, G.D. e Mello-Silva, C.C. (2021). Promoção da saúde única: Concepções e percepções sobre ambiente e saúde de professores de uma escola pública em Xerém. *Sustinere*, 9(1), 184-205. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/view/52561/38566>
- Peters, M.D., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A.C. e Khalil, H. (2020). Chapter 11: scoping reviews. *JBI manual for evidence synthesis*, 169(7), 467-473.
- Schall, V. T. e Struchiner, M. (1999). Educação em saúde: Novas perspectivas. *Cadernos de Saúde Pública*, 15, S4–S6. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1999000600001>
- Souza, A.C.G.A. (2022). Construção da experiência: Contribuições para a formação docente. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 14(35), 727–741. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1301>
- Tomokawa, S., Asakura, T., Keosada, N., Bouasangthong, V., Souvanhxay, V., Navamal, P., Kanyasan, K., Miyake, K., Kokudo, S., Watanabe, R., Soukhavong, S., Thalangsy, K. e Moji, K. (2021). Introducing Ecohealth education in a Teacher Training Institute in Lao PDR: a case study. *Health Promotion International*, 36(3), 895–904. <https://doi.org/10.1093/heapro/daaa100>
- Venturi, T. (2018). *Educação em Saúde Sob uma Perspectiva Pedagógica e Formação de Professores: Contribuições das Ilhotas Interdisciplinares de Racionalidade para o Desenvolvimento Profissional Docente* [Tese, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198593/PECT0372-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- Venturi, T. e Iared, V.G. (2022). Educação em saúde e educação ambiental: Tendências e interfaces. Em C. M. Gomes Torres et al. (Org.), *Ciência e democracia - O que essa relação depende de nós?* (pp. 1011–1032). Editora Realize. <https://doi.org/10.46943/>

VII.CONAPESC.2022.01.000

- Venturi, T. e Mohr, A. (2021a). Panorama e Análise de Períodos e Abordagens da Educação em Saúde no Contexto Escolar Brasileiro. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 23, e33376. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230121>
- Venturi, T. e Mohr, A. (2021b). Ensinar e Aprender Ciências: Reflexões e Implicações para a Educação Em Saúde Na Escola. *Revista Dynamis*, 27(2), 59-81. <https://doi.org/10.7867/1982-4866.2021v27n2p59-81>

APÊNDICE 2 - DESCRIÇÃO INDIVIDUALIZADA POR PARTICIPANTE A PARTIR DO CORPUS DE PESQUISA

PARTICIPANTE P1

Questionário diagnóstico

No “questionário diagnóstico”, o participante P1 revelou suas experiências e perspectivas em relação à educação ambiental e à educação em saúde. Ele tinha experiência direta na organização de projetos de educação ambiental, como o “Abraço Ambiental”, e na formulação de atividades educacionais voltadas para crianças do Ensino Fundamental. Embora tivesse menos experiência na educação em saúde, com participação em uma atividade de prevenção a infecções sexualmente transmissíveis, suas respostas refletiram uma visão crítica e integradora.

P1 demonstrou uma compreensão ampla dos tópicos em discussão. Ele concordou parcialmente que a educação ambiental deveria priorizar a ecologia, flora e fauna, mas argumentou que o escopo não deveria ser limitado a esses aspectos, incentivando uma abordagem mais crítica que incluísse a relação entre seres humanos e meio ambiente. Similarmente, concordou parcialmente que tecnologias limpas são importantes para conter a crise ambiental, mas enfatizou que, sozinhas, não são suficientes. P1 apoiou a ideia de que ações ambientais cotidianas podem levar a melhorias significativas, mas discordou parcialmente da noção de que as pessoas se sensibilizam para o engajamento em alguma causa somente quando afetadas financeiramente, sugerindo que experiências vivenciais também são fundamentais.

Ele rejeitou a ideia de que a educação ambiental seja adequada apenas para crianças pequenas, destacando a relevância dessa educação em todas as faixas etárias. Quanto à educação em saúde, P1 concordou parcialmente que o foco deveria estar na prevenção de doenças, mas ampliou essa visão para incluir a promoção de hábitos saudáveis e qualidade de vida. Ele ressaltou a importância de

hábitos saudáveis na prevenção de doenças e na promoção da saúde, e concordou que a educação em saúde envolve uma ampla gama de fatores, incluindo elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos e econômicos. Discordou da afirmação de que a educação em saúde não está relacionada a mudanças de comportamento, enfatizando a importância da problematização de atitudes cotidianas, tanto na educação ambiental quanto na educação em saúde. Em relação ao curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver”, P1 expressou o desejo de aprofundar e expandir a relação entre educação ambiental e educação em saúde, buscando novas abordagens e campos de pesquisa.

Padlet - Educação em saúde

No Padlet - educação em saúde, o participante P1 compartilhou sua visão sobre a evolução da educação em saúde com uma mistura de introspecção e crítica. Em sua fala, P1 teceu um relato que revelou uma jornada de descoberta e reflexão, começando com uma análise da história da educação em saúde, na qual identificou "resquícios de concepções do passado" que ainda se faziam presentes nas práticas educativas contemporâneas. P1 refletiu sobre o papel tradicional do professor, muitas vezes visto como "treinador, modificador de comportamentos", uma imagem que ele sugeriu ser "bastante presente e recorrente". Nessa reflexão, P1 reconheceu a necessidade de mudança, de um avanço na direção em que os educadores atuam, destacando a importância de uma "formação inicial e continuada adequada".

Padlet - Educação ambiental

No Padlet - Educação Ambiental, o participante P1 ofereceu uma visão ampla sobre as questões ambientais. Ele iniciou citando Layrargues, afirmando que “assim como meio ambiente não é sinônimo de natureza, a problemática socioambiental não é sinônimo de desequilíbrio ecológico, a educação ambiental não é sinônimo de ensino de ecologia. (Layrargues, 1999)”. P1, vivenciando as lições compartilhadas pela professora Valéria, viu uma necessidade urgente de

“(re)pensar” as abordagens de educação ambiental tanto dentro quanto fora das escolas. Ele expressou preocupação de que, sem uma reflexão cuidadosa, as práticas educativas atuais poderiam “contribuir para a reprodução de visões ofuscadas”, perpetuando perspectivas limitadas que não faziam justiça à vasta gama de relações entre seres humanos e o meio ambiente. Inspirado pelas ideias de Reigota (2016), P1 sustentou a visão da educação ambiental como uma forma de educação política, que “deve considerar a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos”. Esta abordagem enfatizou a necessidade de superar os “mecanismos de controle e de dominação” e promover um envolvimento que seja “livre, consciente e democrático”.

***Jamboard* - educação ambiental e educação em saúde**

A imagem apresentada por P1 no “Jamboard” mostra um fluxo de ideias relacionadas à educação ambiental e à educação em saúde. O mapa começou com dois conceitos principais em caixas de texto azuis conectadas por uma linha que sugeria o diálogo entre: “Tendência Pedagógica Reflexiva da educação em saúde” e “educação ambiental”. Esses conceitos pareciam se fundir em um terceiro elemento central em uma caixa de texto amarela: “Bem Viver”, indicado como um resultado do diálogo entre as duas tendências pedagógicas. Do conceito de “Bem Viver”, a ideia fluiu para um conceito em vermelho chamado “*Walking Ethnography*”, que parece ser um método ou prática derivada do emprego das ideias de Bem Viver no contexto da educação ambiental e da educação em saúde.

Além disso, a partir da caixa “educação ambiental”, ramificou-se uma série de quatro conceitos em vermelho, que detalharam aspectos desta educação: “Caráter multidimensional - harmonia consigo mesmo, com a comunidade e com a natureza.” Este ponto enfatizou uma abordagem holística à educação ambiental. “Construção de uma nova racionalidade social, política e cultural indispensável para tal transformação”. Aqui, a necessidade de uma nova forma de pensar que fosse essencial para a transformação social e ambiental foi destacada. “Prática corporal”

sugeriu que a educação ambiental envolvia um componente físico ou prático. “Produção de significados estéticos, éticos e políticos”. Este conceito destacou que a educação ambiental não era apenas sobre a natureza, mas também sobre a criação de significados e valores. “Movimento - corpo - mente” indicou uma relação entre corpo, mente e corporeidade em interação com as multissensorialidades do mundo. “Compreensão das multisensorialidades do mundo”. Isso implicou uma abordagem educacional que engajava todos os sentidos e reconhecia a complexidade sensorial do mundo. O mapa conceitual como um todo parece sugerir que a educação em saúde e a educação ambiental, quando combinadas, promovem uma vida equilibrada e harmoniosa, por meio de uma abordagem que valoriza tanto o diálogo entre disciplinas quanto a experiência corpórea e sensorial no aprendizado e na interação com o ambiente.

Walking ethnography

O participante P1 compartilhou suas reflexões sobre a importância de desacelerar e se aproximar da natureza, um conceito que ele considerou essencial não apenas para a educação ambiental, mas também para a saúde mental e física das pessoas. P1 começou sua narrativa destacando um contraste entre a agitação cotidiana e a tranquilidade proporcionada pela natureza: “Essa ideia de desacelerar, contemplar a natureza, não estamos acostumados a vivenciar no dia a dia e a ideia de saúde está dentro dessa perspectiva.” Ele sublinhou que, na rotina acelerada dos tempos modernos, raramente nos damos a oportunidade de simplesmente parar e apreciar a beleza natural ao nosso redor.

Referindo-se ao pensamento de Leonardo Boff, P1 enfatizou a importância de a educação ambiental ir além do ensino tradicional e programado, promovendo experiências diretas com o ambiente natural: “Leonardo Boff traz no livro dele que a educação ambiental deve tirar os alunos das pesquisas programadas e levá-los a experienciar a natureza.” Esta abordagem, segundo P1, era crucial, especialmente em grandes centros urbanos, nos quais muitas pessoas vivem confinadas em apartamentos e raramente têm relação com a natureza: “...especialmente nos

grandes centros, as pessoas são criadas dentro de um apartamento e o mundo delas termina ali mesmo.” P1 reconheceu a riqueza e os benefícios que vinham do contato com a natureza, uma relação que ele considerava “muito próspera”. No entanto, ele também observou que ainda havia uma falta de sistematização neste campo: “O contato e essa relação com a natureza são muito prósperos, embora não haja muita coisa sistematizada sobre isso.”

Atividade final

A proposta de atividade final do participante P1, intitulada “Representação da perspectiva do bem-viver por meio de desenhos”, é voltada para alunos do 6º ano do ensino fundamental e também dos anos iniciais. A essência da proposta se baseia em uma experiência imersiva e contemplativa na natureza, especificamente por meio de uma caminhada orientada no Parque do Bosque, situado em Pérola/PR. Esta experiência sensorial ao ar livre visa promover uma conexão entre os alunos e o ambiente natural, incentivando a observação minuciosa e a reflexão sobre a relação homem-natureza.

Durante a caminhada, pausas estratégicas são propostas para fomentar diálogos e momentos de contemplação, permitindo aos alunos absorver completamente o ambiente ao seu redor. Essas pausas, segundo P1, são essenciais para aguçar a percepção sensorial dos alunos, preparando-os para a etapa subsequente da atividade. Após a conclusão da caminhada, os alunos são convidados a formar um círculo para compartilhar suas experiências e vivências. Este é um momento crucial onde as emoções e percepções individuais são verbalizadas, criando um espaço de discussão coletiva e de reconhecimento mútuo das experiências.

Posteriormente, em sala de aula, a atividade se transforma em um exercício de expressão artística. Os alunos são incentivados a traduzir suas vivências pessoais e percepções em desenhos. Esta fase da atividade é fundamental, pois permite que cada aluno expresse, de maneira única e pessoal, suas relações e sentimentos em relação à natureza. Os desenhos emergem como um reflexo direto

de suas experiências, sendo um meio importante de comunicação visual e emocional. Após a finalização, os desenhos se tornam ponto de partida para uma nova sequência de discussões em sala de aula. Este período é voltado para a análise e questionamento das representações elaboradas, facilitando uma percepção mais aprofundada das mensagens e emoções manifestadas pelos alunos. Finalmente, os desenhos são exibidos em um mural na escola, servindo como uma exposição coletiva das vivências pessoais e um testemunho da jornada de aprendizado.

Grupo de discussão

No grupo de discussão, o participante P1 destacou um aspecto crucial de sua experiência educacional: “A partir das aulas que tivemos, nós, que viemos do IFPR, não tínhamos parado para pensar nessa ideia de educação em saúde e educação ambiental; pelo menos não tivemos muito acesso na graduação, pois na grade não havia nada a respeito disso.” Esse reconhecimento apontou para uma omissão significativa na grade curricular de sua graduação, onde as relações entre educação em saúde e educação ambiental não foram exploradas.

A evolução de seu pensamento ficou evidente quando ele mencionou: “Agora é difícil desassociar, pensar separado as duas coisas que parecem estar todas juntas.” Esta declaração refletiu um despertar intelectual, no qual P1 agora via a educação ambiental e a educação em saúde como inextricavelmente relacionadas, desafiando a percepção tradicional de que são áreas distintas. P1 também expressou interesse pela ideia do Bem Viver, observando como essa perspectiva diverge da norma na sociedade capitalista: “Essa perspectiva do Bem Viver achei muito interessante, pois é algo fora do que estamos acostumados a viver dentro da sociedade capitalista.”

Além disso, P1 lamentou a falta de formação efetiva em educação ambiental entre os professores municipais, especialmente em Pérola, onde ele notou uma definição vaga e inexpressiva de educação ambiental: “Acho muito vaga e inexistente a formação que eles têm em educação ambiental... Me assusta um pouco o que eles chamam de educação ambiental, as práticas que eles colocam em

sala de aula com esse nome. Então, acho muito vago.” Essa observação evidenciou uma preocupação com a qualidade e a profundidade das práticas educacionais ambientais nas escolas. Por fim, P1 viu o curso em que estava inserido como uma oportunidade valiosa para enriquecer a formação dos professores: “Este curso, estando acessível a eles, pode ser muito produtivo.” Ele reconheceu o potencial transformador do curso.

Diário Reflexivo

O participante P1 iniciou suas reflexões em 16 de setembro de 2023, revelando uma profunda imersão nos elos entre saúde e meio ambiente. P1 expressou um despertar para a relação desses elementos, descrevendo a abordagem holística do curso que “(re)conhece a influência mútua entre esses três elementos.” Esta percepção inicial marcou o início de uma profunda transformação em seu entendimento. Em 20 de setembro, refletiu sobre como a educação em saúde não se restringia apenas à transmissão de informações sobre doenças e tratamentos, mas se estendia para uma compreensão mais abrangente do ser humano, incluindo aspectos físicos, mentais, emocionais e sociais.

Nesse ponto, P1 reconheceu a importância do “empoderamento individual,” destacando como a educação em saúde capacitou as pessoas, mostrando-lhes saberes necessários para decisões informadas sobre sua saúde. Em 27 de setembro, ele se aprofundou na educação ambiental. Argumentou que essa educação não se limitava a ensinar ecologia, mas envolvia uma transformação humana, fomentando novas relações com a natureza. P1 enfatizou a necessidade de questionar o debate e as relações entre os seres humanos e a natureza, indicando uma perspectiva transformadora.

PARTICIPANTE P2

Questionário diagnóstico

A participante P2, engajada em experiências educacionais relacionadas à Biologia, descreveu sua vivência em projetos de extensão durante a graduação em Ciências Biológicas. Seu envolvimento abrangeu temáticas da Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), ressaltando a relevância da sensibilização sobre o descarte apropriado dos resíduos. Notavelmente, ela relacionou essa experiência ao contexto docente em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ao ser questionada sobre sua participação em educação em saúde, a participante mencionou seu envolvimento principalmente em disciplinas específicas da licenciatura, focalizando a educação em saúde. Ela apontou que suas experiências em educação ambiental e educação em saúde não se articulavam de maneira direta.

Ao analisar as afirmações propostas, a participante expressou concordância parcial com a necessidade de transmitir conhecimentos ecológicos, mas discordou parcialmente da ideia de que tecnologias limpas são a chave para resolver a crise ambiental. Ela reconheceu a importância das ações individuais, como reciclar e economizar água, mas ressaltou a necessidade de mudanças nos paradigmas para enfrentar a crise ambiental de forma efetiva. A visão pragmática da participante foi evidente ao concordar com a afirmação de que as pessoas se sensibilizam quando "dói no bolso". No entanto, ela contrapôs a ideia de que a educação ambiental só é eficaz com crianças pequenas, indicando uma perspectiva mais abrangente. Ao abordar questões de educação em saúde, a participante mostrou concordância parcial com a busca pela prevenção de doenças, enfatizando a necessidade de desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis.

Ela reconheceu a complexidade da educação em saúde ao concordar que envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos e econômicos, entre outros, e discordou da ideia de que as atividades nesse campo não estão relacionadas a mudanças de comportamento. Quando questionada sobre suas expectativas em relação ao curso "Caminhos Formativos para o Bem Viver:

aprendizagens sobre educação ambiental e educação em saúde", a participante expressou o desejo de compreender melhor a educação em saúde e explorar as relações entre educação ambiental e educação em saúde.

Por fim, ao definir a articulação entre educação ambiental e educação em saúde, a participante P2 ressaltou a importância de promover discussões e reflexões sobre práticas, hábitos e percepções que contribuem para a coexistência harmoniosa com a natureza e outros elementos que a compõem. Sua visão evidencia a integração dessas duas áreas como uma abordagem abrangente para promover mudanças significativas na sociedade.

Padlet - Educação em saúde

A participante P2 expressou uma reflexão inicial sobre as questões centrais que seriam abordadas ao longo do curso, destacando particular interesse na formação necessária para que os professores possam efetivamente promover a educação em saúde nas escolas. Ela ressaltou a existência de uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores, apontando para a falta de oportunidades para discutir os objetivos da educação em saúde e como esses objetivos poderiam se alinhar aos propósitos da escola.

Ela enfatizou a escassez de espaços para discussões sobre estratégias, objetivos e a interdisciplinaridade necessária para abordar harmoniosamente esse tema na prática educacional. A dificuldade em articular projetos e atividades interdisciplinares que integrem a educação em saúde ao currículo escolar foi apontada como um resultado direto dessa falta de formação e oportunidades de diálogo. A participante sugeriu que abordar essas questões poderia ser fundamental para aprimorar a habilidade dos professores de incorporar efetivamente a educação em saúde em suas práticas pedagógicas.

***Padlet* - Educação ambiental**

No “*Padlet 2*”, a participante P2 abordou o tema da educação ambiental, partindo das diretrizes estabelecidas pelo Tratado de Educação Ambiental. Ela destacou que a educação ambiental não se concentra apenas no estudo da natureza em si, mas na forma como os seres humanos se relacionam com o ambiente ao seu redor. A participante ressaltou a importância de entender a educação ambiental como um processo contínuo de aprendizagem, que vai além de datas comemorativas e ações isoladas. A participante enfatizou que esse processo educacional visa à construção de valores, habilidades e saberes que podem contribuir para a transformação social e humana, bem como para a preservação da natureza. No entanto, ela destacou que a efetivação dessas mudanças requer a implementação de políticas públicas que garantam a concretização de ações nesse sentido. Além disso, a participante destacou a importância de propostas educativas que incentivem a reflexão sobre como os modos de pensar e agir influenciam a relação entre seres humanos e natureza. Ela ressaltou a necessidade de superar o dualismo entre ser humano e natureza, indicando que a transformação efetiva depende de uma abordagem mais integrada e cuidadosa.

***Jamboard* - Educação Ambiental e Educação em Saúde**

O *Jamboard* apresentado por P2 mostrou um diagrama que ilustrava a relação entre educação ambiental e educação em saúde, ambas associadas ao conceito de Bem Viver. O diagrama enfatizava a importância da educação para promover um Bem Viver caracterizado por harmonia pessoal, socioambiental, tolerância, democracia, saúde e solidariedade. Foi notável que o Bem Viver desempenhava um papel central na representação, articulando as dimensões da educação ambiental e da educação em saúde. Ao explorar a educação em saúde, notou-se, abaixo de sua representação, diferentes abordagens, como a repressora e coercitiva, a preventiva e comportamentalista, e a normativa e comportamentalista.

Essa representação sugeria uma crítica ao modelo de educação em saúde atualmente abordado no sistema educacional.

Por outro lado, acima da figura da educação em saúde, destacou-se o termo “pedagógico reflexivo”, que, na visão de P2, parecia ser a abordagem defendida para a educação ambiental. Esta escolha sugeria uma postura reflexiva e pedagógica em relação à educação ambiental. No âmbito da educação ambiental, também relacionada ao Bem Viver, P2 empregou os termos “crítica”, “pragmática” e “conservacionista” abaixo da representação. Em contraste, foram introduzidos os conceitos do “mundo mais-que-humano” e das “epistemologias ecológicas” como uma defesa de uma abordagem mais horizontal da educação ambiental, fundamentada em saberes ecológicos sólidos. Este posicionamento buscou promover uma visão mais integrada e consciente da relação entre seres humanos e meio ambiente.

Walking ethnography

Numa atmosfera envolta pelas palavras de P3 sobre vivência e exploração, o pensamento de P2 se desviou para o passado. Embora a mímica não seja o seu ponto forte, segundo ela, P2 buscou se expressar, por meio de gestos, lembranças importantes de estar imersa na natureza, em momentos que ecoavam a atmosfera da atividade anteriormente sugerida pela professora Valéria. As palavras de uma das colegas ecoaram para P2, ressoando a ideia de que esses momentos especiais não se limitam ao presente, mas também se entrelaçam com nosso cotidiano.

Atividade final

P2 propôs, em sua atividade final, uma jornada de conhecimento sobre a compostagem, intitulada “Compostagem: Reciclando o Futuro”. O objetivo geral é fazer com que os participantes compreendam a importância da segregação

adequada dos resíduos sólidos e explorem as potencialidades da compostagem doméstica.

A atividade é concebida para diversos públicos, independentemente da faixa etária, e tem uma duração de aproximadamente 2 horas. Dividida em duas estações, a apresentação inicial destaca a problemática da destinação correta dos resíduos sólidos, enfatizando a segregação em três frações e explorando as potencialidades da compostagem.

A primeira estação foca na segregação dos resíduos sólidos. Os participantes são conduzidos a discutir sobre a separação adequada dos materiais em três categorias: recicláveis, orgânicos e rejeitos. O responsável pela atividade guia a conversa, incentivando reflexões sobre os resíduos gerados em casa, a forma de separação e a presença desses materiais em ambientes públicos.

Dados sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) são compartilhados, revelando informações como a quantidade de resíduos produzidos pelos brasileiros diariamente e a porcentagem correspondente a material reciclável, orgânico e rejeito. Perguntas adicionais levam os participantes a refletirem sobre o descarte inadequado e seus impactos ambientais.

A segunda estação explora os decompositores e os resíduos orgânicos relacionados à compostagem. Os participantes conhecem diferentes materiais orgânicos e os principais decompositores, como fungos, artrópodes e minhocas. A discussão se estende para a viabilidade da compostagem, apresentando modelos institucionais, comunitários e domésticos.

A dinâmica “Ponto na Testa” encerra o encontro, promovendo o entrosamento e a comunicação não verbal entre os participantes. A atividade culmina em uma discussão sobre cooperação, interdependência dos seres vivos e a relevância da destinação correta dos resíduos sólidos, reciclagem e compostagem.

Os materiais necessários para as estações incluem mesas, materiais recicláveis, resíduos orgânicos, fungos, artrópodes, minhocas, amostras de composto e solo. A dinâmica requer adesivos com desenhos representativos, estimulando a compreensão dos participantes sobre a importância do trabalho conjunto na resolução de problemas socioambientais.

Explicação da atividade final

A segunda estação independente aborda os decompositores, introduzindo conceitos científicos e práticos sobre o papel essencial desses agentes no processo de compostagem. P2 sugere a possibilidade de levar decompositores reais, como fungos e larvas de insetos, para ilustrar a presença desses elementos no cotidiano. A estação explora o funcionamento da compostagem, suas vantagens, mitos e desafios, incentivando a prática sustentável.

A terceira estação, focada no produto final da compostagem, o composto, orienta os participantes sobre maneiras proveitosas de empregar esse material. P2 enfatiza a relevância de doar o composto, aplicá-lo em vasos de plantas ou hortas, incentivando não apenas a destinação apropriada dos resíduos orgânicos, mas também a criação de algo positivo para o ambiente e a comunidade.

A atividade culmina em uma dinâmica chamada “Ponto na Testa”, na qual os participantes, sem falar ou ver seus adesivos, precisam se reorganizar em grupos com base nos conceitos discutidos, como decompositores, material orgânico, material reciclável e rejeito. Essa dinâmica de entrosamento visa consolidar o aprendizado de forma participativa e lúdica.

Grupo de discussão

A reflexão sobre a corporeidade foi o ponto de destaque de P2. Ela expressou como o curso a fez perceber a importância de considerar sua própria experiência corporal durante as atividades. A ideia convencional de um curso como tempo dedicado à leitura de apostilas e atividades com computadores foi desafiada pela vivência marcante no Parque Estadual São Camilo.

A participante percebeu que a formação permanente não se limita a um processo acadêmico tradicional. A corporeidade, as memórias afetivas e as relações interpessoais tornaram-se elementos essenciais que influenciam a prática

educacional. Ela reforçou isso ao relacionar as palavras do participante P3 sobre memórias com suas próprias experiências ao visitar o Parque Estadual São Camilo.

Ao refletir sobre as expectativas iniciais, a participante percebeu que não havia considerado plenamente a importância da corporeidade, da memória e do afeto. Reconheceu a necessidade de incluir esses elementos no questionário diagnóstico, compreendendo que a educação ambiental e a educação em saúde vão além dos conceitos teóricos. O relato de P2 ressalta a relevância de experienciar, vivenciar e incorporar as lições da vida cotidiana no processo educacional.

Diário reflexivo

A participante P2 relatou suas experiências e reflexões obtidas durante o curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagem sobre a Educação em Saúde e Educação Ambiental” em Palotina. O primeiro encontro foi descrito como tendo uma recepção calorosa, marcada por uma ambientação que introduziu conceitos cruciais, como o Bem Viver e os diálogos entre educação ambiental e educação em saúde. Destacou-se a dinâmica envolvente “Procura-se Alguém...”, que promoveu o engajamento entre os participantes.

Ao longo do encontro, o conceito de Bem Viver foi explorado, destacando a relação entre indivíduos, comunidade e natureza, enquanto questionava os moldes do modelo capitalista. P2 ressaltou reflexões sobre o impacto desse conceito na prática docente, enfatizando a necessidade de uma visão mais abrangente do mundo. Isaac compartilhou sua pesquisa sobre a articulação entre educação ambiental e educação em saúde na formação de professores. O diário prosseguiu com anotações referentes ao avanço do curso, que proporcionou uma compreensão aprofundada sobre a educação em saúde.

Desde as orientações históricas, destacando a atuação dos jesuítas na era colonial até a formalização no currículo escolar em 1971, P2 descreveu o percurso apresentado. Abordou-se a evolução para a “educação para a saúde” na década de 1950 e seu impacto na comunidade, bem como a transformação para a abordagem

da saúde como tema transversal nos anos 90. As videoaulas foram mencionadas como exploradoras da ética na educação em saúde e das perspectivas pedagógicas.

O texto destacou a reflexão gerada em torno da formação necessária para que os professores desenvolvam essa educação nas escolas, ressaltando a importância da autonomia dos alunos na tomada de decisões sobre sua saúde. No último trecho do diário, P2 abordou a história da educação ambiental, destacando suas raízes na Revolução Industrial e nos movimentos ambientalistas do século XX. Destacaram-se eventos significativos, como a ética ambiental proposta por Albert Schweitzer e o impactante livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson. A discussão global na Conferência de Estocolmo em 1972 evidenciou a resistência de alguns governos à regulamentação ambiental. A partir de 1992, o diário mencionou documentos como a Agenda 21 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que se tornaram guias cruciais para a educação ambiental.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) foi citado, destacando a educação ambiental como política, incorporando uma visão holística e não antropocêntrica. P2 concluiu que o curso revelou a complexidade e a importância de integrar saúde e educação ambiental, desafiando os educadores a desenvolverem práticas que promovam o Bem Viver e contribuam para um futuro sustentável.

PARTICIPANTE P3

Questionário diagnóstico

As experiências e opiniões da participante P3 no questionário diagnóstico refletiram uma abordagem crítica e multifacetada em relação à educação ambiental e à educação em saúde. P3 desenvolveu um projeto de educação ambiental em sua formação, destacando a agroecologia para donas de casa interessadas em cultivar hortas domésticas. Este projeto visou integrar os conceitos de educação ambiental com a prática da agroecologia e temas geradores, enfatizando uma abordagem prática e comunitária. Embora P3 não tenha participado ativamente de projetos de educação em saúde, ela contribuiu com a leitura de textos e o desenvolvimento de uma oficina em um projeto de residência pedagógica, abordando algumas doenças. P3 observou que, em sua experiência, a educação ambiental e a educação em saúde raramente se articularam diretamente, atribuindo isso ao foco específico de cada projeto.

Nas respostas às frases propostas, P3 expressou visões que destacaram a importância da transformação social na educação ambiental, concordando apenas parcialmente que a educação ambiental deve se concentrar na transmissão de conhecimentos sobre ecologia, flora e fauna. Ela discordou da ideia de que a tecnologia limpa, por si só, é a solução para a crise ambiental, enfatizando a necessidade de uma transformação mais abrangente na sociedade. P3 concordou parcialmente com a importância de ações individuais para melhorias ambientais, mas expressou preocupação de que a educação ambiental ainda estava muito vinculada a uma visão conservacionista. Ela concordou que mudanças de paradigma são necessárias para resolver os problemas ambientais e acreditava que o impacto financeiro é um fator importante para a sensibilização às questões ambientais. P3 discordou que a educação ambiental seja eficaz apenas com crianças pequenas, argumentando que deve envolver adultos, comunidades e grupos diversos.

Na educação em saúde, P3 discordou que o foco deva ser apenas na prevenção de doenças, argumentando que deve haver uma articulação com

questões sociais. Ela concordou com a necessidade de desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis para promover a saúde e via a educação em saúde como integrada a elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos e econômicos. P3 também enfatizou que a educação em saúde deve estar relacionada a mudanças de comportamento, integrando na sociedade um sentimento de mudança de hábitos e fomentando a coletividade.

Quanto às expectativas para o curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver”, P3 desejava compreender os assuntos abordados e empregar os saberes em seu projeto de Iniciação Científica (IC), com um interesse especial em temas que relacionem a educação ambiental e a educação em saúde com a comunidade. P3 acreditava que a articulação entre educação ambiental e educação em saúde era essencial para entender como os problemas ambientais impactam diretamente a saúde das pessoas, citando o exemplo do derramamento de mercúrio em um rio e a consequente “doença de Minamata”.

Padlet - Educação em saúde

A participante P3 expressou uma visão ponderada sobre a atualidade da educação em saúde nas escolas. Suas palavras contêm um toque de crítica aos métodos tradicionais, que ela descreveu como “tributários de enfoques ultrapassados e inadequados”. P3 identificou uma prevalência de objetivos “comportamentalistas e sanitaristas”, que ela julgou inapropriados para o ambiente escolar, ecoando a referência acadêmica de Venturi et al. (2013) para embasar suas observações. P3 argumentou que o papel do professor não era o de doutrinar, mas sim o de “desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos”. Ela vislumbra a educação em saúde como uma jornada que transcende o aprendizado de “técnicas de higiene e proteção”, visando um entendimento mais profundo e abrangente da saúde. Houve uma ênfase sobre a necessidade de “trabalhar a interdisciplinaridade” para nutrir uma compreensão mais rica e complexa da saúde. P3 ilustrou seu ponto com o exemplo simplista de ensinar a escovar os dentes, que, embora fosse uma habilidade prática, não era suficiente para “desenvolver a capacidade humana de

querer, poder e saber escolher”. A fala de P3 apontou para uma educação em saúde nas escolas que fosse reconstruída de forma a “possibilitar a instrumentação do indivíduo para atitudes reflexivas”. Foi um convite para repensar a pedagogia da saúde de maneira que favorecesse o “empoderamento cognitivo” dos alunos, habilitando-os a tomar decisões informadas e reflexivas sobre sua própria saúde.

Walking ethnography

Durante a caminhada no Parque Estadual São Camilo (PESC), a participante P3 compartilhou sua perspectiva sobre a educação ambiental e a educação em saúde, destacando a importância de expandir essas práticas para além das estruturas escolares e integrá-las na vida comunitária. Ela refletiu sobre como os espaços naturais locais são frequentemente subutilizados e mal interpretados pela comunidade, perdendo assim valiosas oportunidades de aprendizado e experiência. P3 começou sua reflexão apontando para uma discrepância comum em muitas comunidades: “Às vezes a comunidade tem um bosque e não o explora”.

Essa observação foi estendida para um exemplo específico, uma “matinha” na UFPR, que é frequentemente vista apenas como um local cheio de insetos e não adequado para o lazer: “Ter uma matinha igual aquela ali na UFPR e não explorar, se vê apenas como um lugar que está cheio de bicho, que é um lugar que não dá para passear”. Ela sugeriu que, ao invés de ver esses locais apenas como áreas infestadas ou inapropriadas para atividades, deveríamos reconhecê-los como cenários ideais para o aprendizado e a vivência: “Dá para trabalhar vários aspectos dessas duas áreas (educação ambiental e educação em saúde), principalmente passeando, observando, vivenciando”. A fala de P3 foi um chamado para uma reaproximação e reavaliação da forma como interagimos com os ambientes naturais ao nosso redor. Ela nos encorajou a ver além das percepções superficiais e a explorar o potencial educativo e de satisfação pessoal que esses espaços oferecem.

Atividade final

A participante P3 apresentou uma proposta de atividade final intitulada “Interpretação da Realidade Objetiva”, um exercício de observação e análise crítica para alunos do ensino fundamental e médio. A essência da atividade era encorajar os estudantes a olharem além da beleza estética da paisagem que circunda a escola e considerarem como essa paisagem se relaciona com questões ambientais e de saúde mais amplas. Durante a atividade, os alunos seriam levados para fora da sala de aula e divididos em duas equipes. Cada equipe teria a tarefa de examinar a paisagem sob uma lente diferente: uma delas se concentraria em questões ambientais, enquanto a outra analisaria as implicações para a saúde.

Após a observação, os grupos se reuniram para apresentar suas descobertas e discutir a relação entre a educação ambiental e a educação em saúde. A justificativa para essa abordagem educativa era que, muitas vezes, os alunos não percebiam ou não interpretavam a paisagem ao redor de maneira que refletisse seu significado mais profundo e seu impacto na saúde e no meio ambiente. Portanto, a atividade visava despertar nos alunos um senso de valorização e um pensamento crítico sobre o ambiente ao redor, promovendo uma sensibilização sobre a importância da sustentabilidade e do Bem Viver.

Grupo de discussão

No grupo de discussão, a participante P3 compartilhou uma perspectiva profunda e emocional sobre sua experiência no curso e a integração entre educação ambiental e educação em saúde. Sua narrativa foi marcada por uma transição de uma visão mais focada e limitada para uma compreensão ampliada entre as disciplinas. P3 começou refletindo sobre sua experiência passada e a diferença que sentia agora: “Quando assistia a suas aulas on-line, foi emergindo umas emoções dentro de mim que eu não tive na aula porque eu estava muito preocupada com outra coisa.” Ela reconheceu que sua preocupação anterior com as provas e a performance acadêmica a impedia de vivenciar plenamente o significado e o impacto

das aulas de educação ambiental. Ela realçou a importância de cursos como o que estava fazendo para quebrar as barreiras entre disciplinas distintas, como a educação ambiental e a educação em saúde: “É importante ter estes cursos assim dentro das universidades [...] para quebrar este gelo que a gente tem entre as disciplinas”.

Uma experiência particularmente marcante para P3 foi a atividade no Parque Estadual São Camilo: “[...] foi muito emocionante, porque me trouxe uma lembrança da infância que eu já havia me esquecido.” Esta atividade, em que ela pôde experimentar o ambiente em silêncio e observação, reacendeu memórias da infância e proporcionou uma nova compreensão emocional do ambiente. P3 também destacou sua abordagem como professora, onde pretendia integrar as duas disciplinas em sua prática docente: “[...] vou estar sempre tentando relacionar estas duas disciplinas para meus alunos, para que eles também tenham estas percepções do mundo ao redor”. Por fim, P3 tocou em um ponto crucial sobre a formação de professores, destacando a discrepância entre a teoria idealizada e a realidade prática: “Hoje em dia se fala muito da formação de professores, mas pouco se fala de quais são as condições que são dadas a eles. É muito bonito quando está nos textos, mas na escola é diferente”.

Diário reflexivo

No dia 16 de setembro de 2023, a participante P3 iniciou seu relato sobre seu processo de introspecção e aprendizado, começando com uma caminhada silenciosa no Parque São Camilo. Ela descreveu a atividade de observação na trilha, na qual os participantes expressaram as emoções sentidas. P3 compartilhou seu próprio poema, uma criação mental que nasceu das emoções vivenciadas no parque, capturando a essência do lugar com versos como “É o lugar onde eu nasci” e “É o lugar que me traz paz”. Esta experiência levou a uma rica discussão sobre o “Panorama da Educação em Saúde”, no qual P3 refletiu sobre a complexidade histórica da educação em saúde.

Ela ressaltou a importância do diálogo e da compreensão do contexto comunitário, citando a frase de Aurora Hortência Hurpia de Hollanda: “Ouvir é muito melhor do que falar”. Para P3, entender as experiências e vivências dos outros era fundamental para construir relações de confiança e compreensão mútua. Na abordagem da educação ambiental, P3 observou que essa disciplina requer uma visão ampla que considere todas as formas de vida, culturas, costumes e valores éticos e estéticos.

Ela enfatizou a importância de valorizar o contexto da comunidade, empregando o saber de forma conjunta e compreensiva para promover atitudes sustentáveis e pensamento investigativo. No último encontro do curso, a socialização das atividades propostas pelos professores proporcionou a P3 uma reflexão sobre o aprendizado vivenciado. Ela concluiu que o Bem Viver começa com a compreensão da relação entre educação ambiental e educação em saúde, sem distinção entre as duas. P3 destacou que a educação em saúde vai além de conceitos higiênicos e abrange todas as áreas do conhecimento, engajando-se com questões de políticas públicas e contexto social. Da mesma forma, a educação ambiental está intrinsecamente relacionada a questões sanitárias e políticas públicas. P3 finalizou seu relato afirmando que a experiência do curso foi incrível, proporcionando-lhe uma nova perspectiva sobre a interdisciplinaridade entre educação ambiental e educação em saúde. Ela ressaltou a importância de entender a educação como um ato político, conforme ensinado por Paulo Freire, e a necessidade de relacionar a educação ao contexto político para compreender as ações sociais, tanto coletivas quanto individuais.

PARTICIPANTE P4

Questionário diagnóstico

No “questionário diagnóstico”, P4 ofereceu uma visão abrangente e reflexiva sobre os campos de educação ambiental e educação em saúde. P4 possuía uma formação técnica em educação ambiental, mas não relatou experiência prática neste campo. No entanto, no campo da educação em saúde, P4 teve a oportunidade de trabalhar durante o estágio obrigatório em Ciências Biológicas, onde se dedicou ao estudo do ciclo de doenças como teníase, cisticercose e ascaridíase. P4 observou que, em suas experiências, não houve uma articulação direta entre educação ambiental e educação em saúde, focando-se mais no ciclo da doença e suas medidas de prevenção.

Nas respostas às frases, P4 concordou parcialmente que a educação ambiental deve incluir saberes sobre ecologia, fauna e flora, mas enfatizou a necessidade de desenvolver outras perspectivas. Sobre as iniciativas de tecnologias limpas, P4 concordou que são essenciais para superar a crise ambiental, mas ressaltou a importância de uma abordagem mais ampla, envolvendo indústrias, tecnologias e também aspectos sociais e culturais. P4 concordou parcialmente que ações individuais, como reciclar e economizar água, são importantes, mas sublinhou a necessidade de mudanças políticas e regulatórias para enfrentar as mudanças climáticas.

P4 discordou da ideia de que penalidades financeiras são a única forma de conscientização ambiental e ressaltou que a educação ambiental deve ser abrangente, englobando todas as faixas etárias e ambientes educativos. No campo da educação em saúde, P4 discordou parcialmente que a prevenção de doenças seja o único foco. Ela discordou que a imposição de hábitos e atitudes leve a uma mudança de comportamento efetiva. P4 concordou que a educação em saúde envolve uma variedade de elementos, incluindo aspectos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos e econômicos.

Quanto às expectativas para o curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver”, P4 desejava aprofundar seu saber teórico e prático nos dois campos e entender como se relacionavam, tanto para pesquisa quanto na prática. Na opinião de P4, articular educação ambiental e educação em saúde significava compreender uma visão holística do mundo, em que tudo está em correspondência e afeta o indivíduo, enfatizando a relação e a interdependência entre os vários aspectos do meio ambiente e da saúde.

Padlet - Educação em saúde

No ambiente digital do Padlet, a participante P4 refletiu sobre o desejo de ver a educação em saúde elevada além da transmissão de fatos, transformando-se em um catalisador para o empoderamento individual e coletivo. P4 argumentou que a educação em saúde deveria ser “abordada sob a perspectiva pedagógica”, um apelo para que este campo fosse construído a partir de uma vertente crítica e reflexiva. Ela via a educação não apenas como um instrumento de aprendizado, mas também como uma forma de habilitação, permitindo que as pessoas “reflitam e adotem, ou não, atitudes, hábitos e comportamentos que julguem adequados”. Sua perspectiva sobre a educação em saúde estava infundida com a crença de que o verdadeiro empoderamento vem da habilidade de decisão informada, uma escolha que é nutrida pela reflexão e pelo saber.

Padlet - Educação ambiental

No espaço colaborativo do Padlet, dedicado à educação ambiental, a participante P4 começou reconhecendo o caráter relativamente recente, mas importante, da educação ambiental, destacando seu alcance que abarcava tanto aspectos individuais quanto coletivos. P4 descreveu a educação ambiental como uma jornada em direção à formação de um “sujeito ecológico”. Ela imaginava um indivíduo que compreendia a si mesmo não somente como parte integrante da natureza, mas também como ativamente engajado nela. Essa visão desafiava as

tradicionais divisões entre “cultura e natureza, corpo e mente”, propondo a superação dessas dualidades.

P4 enfatizou a importância de “valorizar as experiências subjetivas estéticas e afetivas”. Ela falava da necessidade de perceber o “mundo mais que humano” e desenvolver uma visão holística que reconhecesse a complexidade e a relação de todas as formas de vida. Por fim, a participante P4 apontava para a compreensão do mundo como uma “relação complexa de interação entre humanos e não humanos”, um entendimento que, segundo ela, era crucial para fomentar a sensibilização sobre a necessidade de preservação ambiental e para promover a integração harmoniosa da natureza às cidades.

***Jamboard* - educação ambiental e educação em saúde**

A imagem do *Jamboard* de P4 continha, como pano de fundo, folhas verdes, sugerindo um tema voltado à natureza, e a disposição dos textos remetia a um fluxo de ideias. No centro superior, os termos “educação ambiental” e “educação em saúde” estavam conectados por setas bidirecionais, indicando uma relação recíproca entre os dois campos. A educação ambiental era descrita com frases como “visão holística do mundo” e “superação de dualismos”, sugerindo uma abordagem que procurava integrar diferentes aspectos da experiência humana e da compreensão do mundo, superando a separação entre natureza e cultura, por exemplo.

No centro, a expressão “Bem-viver” servia como um ponto de convergência entre os conceitos de educação ambiental e educação em saúde. Abaixo, o termo “Equilíbrio: corpo~mente~ambiente” era destacado, acompanhado por frases que sugeriam práticas e filosofias de vida que promoviam a reflexão sobre a existência e o Bem Viver no mundo, como “postura colaborativa” e “autocuidado e autoconhecimento”. Por outro lado, a educação em saúde era associada a frases como “leitura crítica da realidade” e “alfabetização científica”. O slide aparentava ser parte de um material didático utilizado em um contexto educacional focado na promoção da saúde e da sustentabilidade ambiental, possivelmente destinado a um

público participante identificado como “P4” no contexto de um “*Jamboard* - educação ambiental e educação em saúde”.

Walking ethnography

A participante P3, durante a etapa de “walking ethnography” no Parque Estadual São Camilo (PESC), compartilhou suas reflexões sobre a relação com a natureza e o impacto desta na saúde e percepção. Sua fala foi entrelaçada com momentos de humor e revelações pessoais. Na primeira parte de sua fala, P3 enfatizou a importância do silêncio e da atenção plena durante a caminhada. Ela observou: “Com o nosso silêncio, pudemos desenvolver nossa atencionalidade durante a caminhada”. Esta atenção aos detalhes menores da natureza, como um “mini cogumelo”, refletiu um estado de relaxamento e desconexão com os meios digitais: “A gente veio tão ligado na internet e avista uma coisa e deixa tudo pronto. Aqui não tem celular, coisa que nos faz presentes com o que está acontecendo.” Esta experiência, para P3, representou uma desaceleração vital e um mergulho no momento presente, afastando-se das distrações e pressões cotidianas. Além disso, trouxe à tona memórias da infância e reflexões sobre a normalidade de estar em contato com a natureza. Ela compartilhou com humor como achava estranho que frutas, como bananas e mangas, fossem compradas no mercado, pois em sua percepção de infância, “todo mundo tinha”.

Atividade final

A “Passeio Sem Roteiro” proposta pela participante P4 para sua atividade final destinou-se aos alunos de cursos de Licenciatura, com o intuito de imergi-los numa experiência estética e reflexiva em meio à natureza. A atividade é desenvolvida com uma visita orientada a um parque, bosque ou reserva, em que se pede aos alunos que deixem de lado os aparelhos celulares, salvo para registrar algo que considerassem relevante. A ideia era que os alunos se encontrassem e

compartilhassem suas experiências após um período de vinte minutos de exploração individual, em que a atenção deveria se voltar para os detalhes do ambiente natural: sons, cheiros, movimentos, cores, clima e os sentimentos e afetos que surgissem dessa correspondência.

Neste momento de contemplação, os alunos seriam incentivados a se sintonizar com o ambiente, permitindo uma relação mais significativa. Ao fim da atividade individual, haveria uma reunião para discussão coletiva, com orientação para uma conversa sobre as observações feitas e sentimentos experimentados, questionando a frequência com que visitavam espaços naturais e os benefícios que atividades como essa poderiam trazer, assim como a diferença no estado emocional dos alunos antes e após o passeio.

A base teórica da atividade enfatizou a importância das experiências estéticas ao ar livre como parte integral da educação básica, destacando a necessidade de uma formação docente que vá além dos conteúdos curriculares tradicionais e incorpore uma educação sensorial e corporal, em relação com o espaço. Referências acadêmicas foram empregadas para destacar como essas experiências não apenas sensibilizavam o observador, mas também alteravam a percepção do lugar e da existência no mundo. A experiência estética, segundo os autores citados, não deixava o observador sair do local da mesma maneira que chegou, exigindo uma revisão e reconstrução do nosso modo de ser e estar no mundo.

Grupo de discussão

A participante P4, durante o grupo de discussão, revelou um entendimento de que, embora haja escassez de materiais sobre a articulação entre educação ambiental e educação em saúde, havia um grande potencial em aproximá-los, especialmente com um foco na experiência corporal e no conceito de Bem Viver. Ela começou enfatizando a relevância de integrar essas disciplinas: “Eu vejo a educação ambiental e a educação em saúde como áreas que podem ser articuladas em uma nova abordagem. Elas podem ser trabalhadas de forma integrada, valorizando a

experiência corporal.” P4 sublinhou a importância da corporeidade na aprendizagem, sugerindo que uma abordagem mais holística poderia enriquecer significativamente a experiência educacional. P4 refletiu sobre o conceito de Bem Viver, não apenas como ausência de doença, mas como uma qualidade de vida que valoriza as relações com o meio ambiente: “E esse bem viver no sentido da qualidade de vida, revisando o nosso modo de experienciar, de ser e de estar no mundo.” Ela propôs uma revisão dos princípios e ontologia pessoais, questionando se as direções que tomamos em nossas vidas são alinhadas com o que realmente desejamos.

P4 abordou, também, a dificuldade prática de integrar esses conceitos teóricos em atividades concretas: “É muito ‘fácil’ a gente ler a teoria e ver: ‘olha, a educação ambiental e a educação em saúde, uma das possibilidades de articulação é o bem viver’. Então, vamos pensar numa aula prática: pronto, ‘sumiu tudo da cabeça’.” Ela admitiu que, apesar de entender a teoria, encontrar maneiras práticas de empregá-la poderia ser um desafio, especialmente para alguém que não atuava em sala de aula. P4 enfatizou a importância de compartilhar e divulgar essas experiências educacionais, pois elas poderiam inspirar outros profissionais: “É importante publicizar o que a gente faz e divulgar, porque isso pode inspirar outros profissionais de vários níveis de ensino.” Ela reconheceu que o compartilhamento de ideias e práticas poderia ser uma fonte valiosa de inspiração para outros educadores.

Diário reflexivo

P4 descreveu a experiência como “bem interessante” e apreciou a oportunidade de conhecer e compreender o contexto do campo da educação em saúde no Brasil. No dia seguinte, ao ler documentos sobre educação em saúde, P4 relembrou seus dias de escola. Ela recordou que os conteúdos relacionados à saúde eram geralmente ensinados nas disciplinas de Ciências ou Biologia, focando nos ciclos de transmissão de doenças e na importância de adotar comportamentos saudáveis. Ela refletiu: “Era considerado saúde/saudável a ausência de doenças”,

reconhecendo que as abordagens da época poderiam ter sido diferentes, mas eram limitadas pelos recursos e informações disponíveis naquele tempo.

P4 ponderou sobre as mudanças necessárias na formação de professores e questionou como se pode transitar da perspectiva biomédica para uma abordagem pedagógica mais ampla na educação em saúde. Seu questionamento refletiu uma consciência crítica sobre as limitações e potencialidades da educação atual. Em 29 de setembro, P4 assistiu a aulas sobre educação ambiental. Ela reconheceu que sua percepção anterior era fatalista, focada em atividades pontuais e na imposição de hábitos para a proteção da natureza. Aprender sobre a importância da experiência sensorial, ética e estética na educação ambiental transformou sua visão, valorizando a experiência subjetiva.

No dia 9 de outubro, P4 expressou a dificuldade de usar um diário para relatar o diálogo consigo mesma, uma herança, segundo ela, de uma educação que não incentivava questionamentos profundos. P4 detalhou a caminhada pelo parque, desde atravessar uma ponte até escolher um local tranquilo para observar a natureza. Ela descreveu a sensação de familiaridade e tranquilidade que sentiu, remetendo-a à sua infância.

PARTICIPANTE P5

Questionário diagnóstico

P5 teve a oportunidade de participar de atividades de educação ambiental, como palestras durante sua graduação, além de promover debates em sala de aula. Embora sua experiência em educação em saúde fosse limitada a um breve curso virtual, como professor, P5 se engajou mais profundamente na temática por meio de debates e reflexões nas aulas. P5 notou que suas experiências raramente buscaram articulações entre educação ambiental e educação em saúde, mas ele mesmo buscou essas conexões em suas práticas em sala de aula. Nas respostas às frases, P5 expressou uma visão crítica e multifacetada.

Ele concordou parcialmente que a educação ambiental deve incluir saberes sobre ecologia, flora e fauna, mas enfatizou a importância de integrar esses temas com questões de saúde individual e coletiva, bem como com outras problemáticas sociais. P5 concorda parcialmente que as tecnologias limpas são fundamentais para superar a crise ambiental, mas ressalta a necessidade de explorar práticas sustentáveis mais amplas. Ele discordou da ideia de que mudanças individuais de hábito sejam suficientes, argumentando que são necessárias políticas públicas efetivas para a proteção ambiental. P5 concorda parcialmente que é necessário mudar os paradigmas para resolver os problemas ambientais, mas ressalta a importância das ações individuais em conjunto com políticas públicas alinhadas. P5 discordou que a sensibilização às questões ambientais dependesse exclusivamente de fatores financeiros, ressaltando o papel do saber e da educação ambiental. Ele rejeitou a noção de que a educação ambiental seja eficaz apenas com crianças pequenas, destacando sua relevância para toda a sociedade.

No campo da educação em saúde, o P5 concordou parcialmente que a prevenção de doenças é importante, mas enfatizou que a educação em saúde deve promover o Bem Viver, não se limitando ao combate a doenças. P5 concordou que desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis é essencial para promover a

saúde e reconheceu que a educação em saúde envolve uma gama de elementos, incluindo aspectos ambientais, sociais, tecnológicos e econômicos. Ele discordou que as atividades de educação em saúde não estivessem relacionadas com mudanças de comportamento, argumentando que elas devem se relacionar com práticas mais saudáveis e aspectos sociais e ambientais. Em relação ao curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver”, P5 esperava empregar o saber vivenciado em sua prática como professor e cidadão, interessado em explorar as relações entre educação ambiental e educação em saúde.

Padlet - Educação em saúde

No cenário interativo do Padlet, o participante P5, por meio de sua fala, convidou a uma introspecção coletiva, levantando questões vitais como “qual o real papel do professor na educação em saúde?” e ponderou sobre “quais mudanças ainda são necessárias nesse processo?”. Ele falou da necessidade de o aluno “ser autônomo, refletindo a partir dos conhecimentos científicos”, e como essa autonomia era essencial para que eles pudessem “tomar decisões embasadas nesse conhecimento adquirido”. Havia uma paixão subjacente em sua voz quando ele falou sobre a “transformação do papel do professor durante todo esse processo”. P5 destacou a necessidade crítica de os professores serem “melhor preparados para lidar com isso”, tanto na fase de graduação quanto na formação continuada – um aspecto que ele lamentou ser “muitas vezes praticamente inexistente”.

Padlet - educação ambiental

Com uma perspectiva que abrangia tanto o passado quanto o futuro, P5 realçou a importância de entender “o contexto do surgimento e avanços da educação ambiental ao longo do tempo”. Esta reflexão foi vista como crucial para avaliar o que foi alcançado e identificar o que ainda precisa ser feito, debatido e refletido. Com um olhar que equilibrava o individual e o coletivo, P5 ponderou sobre “o papel individual de cada pessoa nesse processo”, ressaltando simultaneamente “a

importância do coletivo e das políticas públicas”. P5 reconheceu a necessidade de “gerar conhecimento não apenas no meio acadêmico, mas também juntamente com a população em geral”, evidenciando uma abordagem inclusiva e democrática à educação ambiental.

Como educador, P5 enfatizou a necessidade de permitir que os alunos “compreendam a importância de serem seres políticos”, refletindo sobre suas ações cotidianas, como alimentação e vestuário, e como essas escolhas afetam o meio ambiente. Por fim, P5 encerrou sua reflexão com um lembrete: “Não se pode ignorar que o mundo vai muito além da nossa interpretação humana”. Ele realçou o direito à existência de “outros seres vivos e aquilo que não é vivo”, chamando a atenção para a necessidade de uma educação ambiental que reconhecesse e respeitasse toda a biodiversidade e os elementos da natureza.

***Jamboard* - educação ambiental e educação em saúde**

A imagem mostrava um esquema conceitual sobre educação em saúde e educação ambiental, conforme sugerido pelos termos nos blocos de cor rosa e verde, respectivamente. Esses dois blocos estavam direcionados para um bloco central laranja com a expressão “Bem Viver”, que parecia ser o conceito-chave da discussão. Os termos “Democrático”, “Tolerante”, “Saudável” e “Solidário” eram apresentados em uma sequência, sugerindo que esses valores contribuíam para o Bem Viver. A expressão “Mundo ambientalmente justo” aparecia em uma posição intermediária entre “Saudável” e “Solidário”, talvez indicando que a justiça ambiental era um aspecto essencial da saúde e da solidariedade dentro deste contexto. Do outro lado do bloco central “Bem Viver”, três blocos adicionais incluíam “Harmonia consigo mesmo”, “Harmonia com a comunidade” e “Harmonia com a natureza”. Esses pareciam ser os resultados ou os estados desejados que resultavam do “Bem Viver”, enfatizando a importância da harmonia em diferentes níveis da experiência humana.

A configuração dos blocos e das setas sugere um fluxo de ideias em que a educação em saúde e a educação ambiental eram vistas como meios para alcançar uma vida equilibrada e harmoniosa, tanto internamente quanto em relação ao mundo externo. Este diagrama servia como uma mediação visual para informar como os valores individuais e sociais convergem com conceitos de saúde e meio ambiente.

Walking ethnography

O participante P5, imerso na experiência da “*walking ethnography*” no Parque Estadual São Camilo (PESC), compartilhou suas percepções destacando uma relação com a natureza desde a infância: “Eu sempre curti muito isso, desde muito pequeno [...]”. Esta declaração inicial estabeleceu uma base para sua experiência presente no parque, uma continuação de uma longa jornada pessoal de apreciação da natureza. P5 se aprofundou em uma reflexão sobre o ato de desacelerar, algo que ressoou profundamente com ele. Ele mencionou a fala de outro participante, P4, e descreveu sua própria experiência: “Eu desacelerei e não consegui pensar em nada.”

A relação entre estar em ambientes naturais e a saúde foi um ponto central em sua fala. P5 expressou um sentimento de pertencimento com a natureza: “Parece que faz sentido estar ali, parece que é uma parte nossa, eu me sinto parte.” P5 também fez uma recordação pessoal com um lugar específico em Iporã, perto de sua casa, onde ele costumava buscar refúgio e conforto. Ele recordou um dia em que estava se sentindo mal e encontrou alívio simplesmente caminhando por lá. Essa experiência pessoal reforçou sua crença na relação intrínseca entre meio ambiente e saúde: “Pensar no meio ambiente é pensar em saúde também.”

Atividade final

A atividade final do participante P5 foi intitulada “Menos Lixo, Mais Flores!” e teve como objetivo principal transformar áreas frequentemente poluídas e negligenciadas devido ao descarte inadequado de resíduos sólidos em espaços floridos e bem cuidados. O projeto visou não apenas embelezar o local, mas também conscientizar a comunidade sobre os impactos ambientais negativos do lixo, especialmente na cidade de Iporã, no Paraná. A motivação por trás dessa ideia incluía preocupações em saúde pública, já que os resíduos mal descartados podem acumular água e se tornar criadouros para o mosquito *Aedes aegypti*, vetor de doenças graves como a dengue.

Para alcançar esse objetivo, o participante P5 planejou uma metodologia de cinco etapas:

Identificação das áreas mais propensas ao acúmulo de lixo.

Limpeza desses locais para prepará-los para o plantio de flores.

Escolha e plantio de flores que sejam adaptáveis ao ambiente local e que também atráíssem a atenção da comunidade, servindo como uma forma de conscientização.

Implantação de uma placa informativa no local do projeto para servir como uma mensagem permanente de conscientização.

Divulgação do projeto e suas metas em mídias sociais e diálogos com a comunidade, para promover a conscientização ambiental.

O projeto foi voltado a estudantes do ensino médio e fundamental II, além da comunidade local de Iporã. A inclusão dos estudantes foi estratégica, pois ao participarem ativamente na transformação dessas áreas, eles se tornaram multiplicadores da sensibilização às questões ambientais entre seus pares e familiares. A atividade final de P5 refletiu um entendimento de que o cuidado com o

meio ambiente e a saúde pública começa com ações locais e educação, e tem o potencial de criar uma mudança positiva duradoura na comunidade.

Grupo de discussão

P5 iniciou sua fala descrevendo sua rotina intensa e como, após o curso, sua percepção sobre a relação entre educação ambiental e educação em saúde mudou: “E agora depois do curso, preparando as aulas, fiquei pensando: ‘como que a gente conseguia trabalhar as coisas sem ligar a educação em saúde e a educação ambiental. Para mim agora está ‘colada’ uma na outra”. Ele percebeu como esses campos estão intrinsecamente relacionados, especialmente ao considerar questões como ecologia e viroses ligadas a artrópodes. P5 expressou o valor das ideias trocadas no curso, reconhecendo que essas ideias podem ser praticadas em várias esferas, inclusive em sua comunidade e escola: “Todas as ideias que o pessoal passou hoje, eu acho que vale para todos nós. Eu olho e penso assim: ‘isso dava para ser aplicado no meu colégio, na minha comunidade, com amigos, inclusive.’”

P5 também falou sobre a diferença entre estar ativo academicamente e estar afastado da vida acadêmica: “Parece que é muito diferente quando você está com um ‘pezinho’ na vida acadêmica.” Ele destacou como a proximidade com o ambiente acadêmico desperta a vontade de experienciar e exercer novos saberes. Ele reconheceu que muitos professores têm o desejo de explorar novas abordagens, mas as condições atuais dificultam isso. A experiência de um colega com resíduos sólidos foi usada para ilustrar como projetos inovadores podem ser benéficos, mas são raros devido às limitações de tempo e recursos. Portanto, a fala de P5 revelou uma apreciação pelo potencial de integração entre educação ambiental e educação em saúde, mas também destacou os desafios práticos enfrentados pelos educadores na implementação desses conceitos em um ambiente de ensino muitas vezes restritivo e exaustivo.

Diário reflexivo

No diário reflexivo de P5, o entusiasmo e a paixão pela aprendizagem foram evidentes desde o primeiro dia de aula, em 16 de setembro. P5 expressou sua alegria por retornar ao ambiente universitário, recordando com certo pesar as limitações que a pandemia impôs em sua experiência acadêmica no IFPR. No primeiro módulo, dedicado à educação em saúde, P5 se dedicou a uma reflexão significativa sobre a evolução desse campo e o papel do educador. Ele ressaltou um ponto marcante abordado pelo professor Tiago: a questão de que gerar mudança de comportamento dos alunos em relação à saúde não deveria ser o único compromisso dos professores. Essa perspectiva o fez ponderar sobre sua realidade como professor em um colégio particular, onde enfrentava o desafio de lidar com famílias negacionistas em questões de saúde por razões políticas. P5 também valorizou a importância de entender a trajetória da saúde e da educação em saúde no Brasil, mencionando figuras históricas como os Jesuítas, Carlos Chagas, Oswaldo Cruz e Hortênsia. Ele reconheceu a necessidade de uma reflexão contínua sobre esses temas: “Falta muito ainda do que pensar e refletir sobre esses assuntos, então seguimos em frente!”.

No segundo módulo, P5 refletiu sobre a importância de considerar não apenas a ação individual, mas também o impacto coletivo e a necessidade de políticas públicas no contexto ambiental: “É muito importante pensar não somente como um agente individual em relação ao meio ambiente, mas também na importância coletiva e na necessidade de políticas públicas”, ele observou, destacando a urgência de um engajamento reflexivo diante das mudanças climáticas e ambientais. A jornada educacional de P5 revelou um profundo compromisso com o aprendizado e a prática reflexiva, tanto em sua atuação como professor quanto como cidadão responsável.

PARTICIPANTE P6

Questionário diagnóstico

As experiências de P6 com a educação ambiental começaram durante a graduação, onde ela explorou conceitos, histórico e diversas vertentes do campo. Esses saberes foram ampliados por meio de projetos de extensão em escolas e comunidades. No campo da educação em saúde, as experiências de P6 originaram-se de um projeto de iniciação científica durante a graduação, o que a ajudou a compreender a relevância do campo, especialmente em relação ao ensino de ciências. P6 relatou que a articulação entre educação ambiental e educação em saúde ocorreu nas atividades práticas, diálogos em escolas e comunidades, envolvendo reflexões que integravam saúde e ambiente.

Nas respostas às frases, P6 apresentou perspectivas que enfatizavam a necessidade de abordagens mais holísticas e comunitárias. Ela discordou parcialmente da ideia de que um projeto de educação ambiental deveria se concentrar exclusivamente na transmissão de conhecimentos sobre ecologia, flora e fauna, enfatizando a importância de envolver a comunidade e de ir além desses conceitos. P6 concordou parcialmente que as tecnologias limpas, como carros com biocombustível e eficiência energética, são importantes para superar a crise ambiental, mas sugeriu que outras abordagens também são necessárias. Ela discordou parcialmente da noção de que ações individuais como reciclar, economizar água e comprar produtos ecologicamente corretos sejam suficientes para alcançar melhorias ambientais significativas, destacando a importância de mudanças mais abrangentes.

P6 concordou que é necessário mudar paradigmas para resolver a crise ambiental e acreditava que medidas financeiras podem ter um papel na sensibilização às questões ambientais. Ela discordou que a educação ambiental fosse adequada apenas para crianças pequenas, vendo seu valor em todas as idades. No campo da educação em saúde, P6 discordou que a prevenção de

doenças fosse o único foco e concordou parcialmente que o desenvolvimento de hábitos e comportamentos saudáveis era importante para promover a saúde. P6 concordou que a educação em saúde envolve uma ampla gama de elementos, incluindo aspectos ambientais, sociais, tecnológicos e econômicos. Ela também concordou que as atividades de educação em saúde estavam relacionadas com mudanças de comportamento.

Em relação ao curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver”, P6 esperava compreender aspectos teóricos e práticos da educação em saúde e educação ambiental, buscando integrar esses campos. Além disso, ela desejava explorar como esses saberes se relacionam com o processo de formação de professores de ciências e biologia.

Padlet - Educação em saúde

A participante P6 compartilhou sua observação sobre a trajetória da educação em saúde. Com um olhar retrospectivo, ela notou que a abordagem tradicionalmente dava “ênfase direcionada à mudança de comportamento”, uma visão que buscava inculcar “hábitos mecânicos com objetivos específicos como a diminuição da contaminação de doenças”. P6 revelou sua preocupação com a persistência dessa abordagem nas salas de aula contemporâneas, atribuindo-a a uma série de deficiências, incluindo “falta de formação continuada, desinteresse dos alunos, falta de planejamento, [e] ausência de recursos”.

Na narrativa de P6, sentiu-se um anseio por mudança, um desejo de reavivar o processo de ensino-aprendizagem para que ele pudesse ser verdadeiramente reflexivo. Ela argumentou que a educação em saúde não deveria afastar, mas sim aproximar professores e alunos por meio de uma reflexão conjunta. P6 apelou aos professores para que se questionasse: “Como estou organizando minha aula? Quais são os objetivos?”, e desafiou os alunos a considerarem: “Por que estou aprendendo este assunto?” e “De que forma isso se encaixa na minha realidade?”. Para P6, era essencial que a educação em saúde não ignorasse o “contexto histórico e social”,

pois era na consideração desses elementos que a educação poderia ser construída de forma significativa dentro da sala de aula.

Padlet - Educação ambiental

A participante P6 compartilhou sua visão de que a educação ambiental não se limita a ações como “preservar a natureza”, “plantar árvore”, ou “reciclar”, enfatizando que o escopo da educação ambiental é muito mais vasto e profundo do que essas ações isoladas. P6 revelou que a educação ambiental transcende o mero “conceito ecológico”. Ela falou da educação ambiental como um “processo de construção de conhecimentos”, abordando a educação não apenas como aquisição de informações, mas como um processo que engloba “fatores econômicos, culturais e sociais”. Essa visão ampliada permitiu que os indivíduos se percebessem como parte integrante e pertencente ao ambiente, relacionando-os de forma mais profunda e significativa ao mundo ao seu redor. P6 ressaltou a importância de uma “postura investigativa” na sala de aula, tanto por parte do professor quanto do aluno. Ela advogou por empregar “questões instigadoras e atuais” como meios para incentivar o pensamento crítico e a reflexão. Esta estratégia, de acordo com P6, foi crucial para que os alunos vivenciassem conhecimentos e se percebessem como participantes ativos e responsáveis no meio ambiente.

Jamboard - educação ambiental e educação em saúde

A imagem apresentada por P6 mostrava um esquema visual relacionado à “educação ambiental e educação em saúde”. No centro da imagem, em um bloco laranja grande, estava escrito “Bem Viver” e, abaixo, em letras maiores, “Corpo -
Mente - Ambiente”, destacando a relação entre esses três elementos para alcançar um estado de Bem Viver. A imagem foi decorada com ilustrações e textos em formatos de nuvens de pensamento que circundam o conceito central de “Bem Viver”. À esquerda, havia um retângulo azul com as letras “ES”, que podiam

significar “educação em saúde”. Este estava conectado a conceitos como “autonomia, comunicação e habilidade”, “reflexão e criticidade” e “além de uma perspectiva comportamental”, sugerindo elementos importantes a serem considerados na educação voltada para a saúde. À direita, um retângulo verde com as letras “EA”, presumivelmente significando “educação ambiental”, estava conectado a conceitos como “sensibilização”, “além de uma perspectiva ecológica” e “ser humano como parte integrante do ambiente”. Completando a cena, havia várias ilustrações: duas pessoas correndo, uma árvore com uma pessoa sentada abaixo dela e uma tartaruga, que podiam simbolizar saúde, atividade física e relação com a natureza.

Walking ethnography

P6 começou sua reflexão enfatizando que, além da sensação de ser parte integrante do ambiente, era fundamental fazer algumas reflexões críticas. Ela propôs duas questões essenciais: “Como está o ambiente ao meu redor?” e “Como estou frente ao ambiente ao meu redor?”. Essas perguntas refletiram uma preocupação não apenas com a experiência subjetiva de estar em harmonia com a natureza, mas também com a compreensão objetiva e responsável do estado atual do ambiente e do papel do indivíduo dentro dele. A preocupação de P6 foi além do mero apreço estético ou emocional pela natureza.

Atividade final

A atividade final proposta pela participante P6, intitulada “E antes, como era?”, envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com pessoas acima de 60 anos. A ideia foi fazer uma média de dez perguntas relacionadas ao passado dos entrevistados, focando no período em que tinham a idade dos alunos entrevistadores. O objetivo foi identificar as mudanças significativas relacionadas à saúde e ao ambiente ao longo do tempo e refletir sobre os impactos das ações humanas no contexto social. Após as entrevistas, os alunos do Ensino Médio se

reuniriam para um diálogo e socialização dos resultados, comparando as informações com a realidade atual em que viviam.

Grupo de discussão

No grupo de discussão, a participante P6 compartilhou suas reflexões sobre a necessidade de desacelerar e reaproximar-se dos aspectos essenciais da educação ambiental e educação em saúde. P6 começou discutindo como a inquietação do cotidiano, tanto para alunos quanto para professores, muitas vezes nos impede de aprofundar nosso entendimento e relação com áreas importantes como a educação ambiental e educação em saúde: “Por exemplo, a minha relação com a educação ambiental e a educação em saúde eu pensei um pouco lá na graduação nas disciplinas e nos projetos, tanto a educação ambiental quanto a educação em saúde, mas eu não tinha me aprofundado ainda nisso [...]”. Ela reconheceu que, durante a graduação, sua experiência foi mais sobre cumprir requisitos do que realmente explorar a relação desses campos.

P6 refletiu sobre a necessidade de desacelerar para realmente compreender e apreciar a relação entre educação ambiental e educação em saúde: “[...] é preciso desacelerar, pensar e refletir um pouco mais sobre o nosso pertencimento”. Essa percepção sugeriu uma mudança de abordagem, de uma educação focada em cumprir tarefas para uma que enfatize o entendimento e a reflexão. Ela também destacou a importância de levar essas reflexões não só para os alunos, mas também para a formação de professores, sugerindo a necessidade de criar condições para que essa formação fosse possível: “Fico refletindo sobre estas questões sociais, principalmente culturais e levar isso também não só para os alunos, mas também para a formação de professores e criar meios para que esta formação seja possível.”

Diário reflexivo

A participante P6 relatou em seu diário reflexivo que a primeira aula abordou o histórico da educação em saúde no Brasil, desde a influência da família real e as iniciativas de saúde voltadas para a elite até os desenvolvimentos mais recentes. P6 refletiu sobre a evolução desse campo, observando que “o público-alvo ainda era a elite brasileira” e que “o termo polívia sanitária” era usado para descrever abordagens rígidas e autoritárias em saúde. A segunda aula aprofundou o entendimento de P6 sobre a educação em saúde, destacando a complexidade do processo além da simples mudança de comportamento ou hábitos.

P6 ponderou sobre o papel do educador, ressaltando que “nós, como docentes, precisamos refletir constantemente qual é o nosso objetivo ao estudar, ao conhecer e ao ensinar a educação em saúde”. Na aula de educação ambiental, P6 se deparou com os desafios históricos e os impactos do capitalismo na natureza. Ela notou a importância dos movimentos ambientalistas e o Tratado de educação ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, reconhecendo que “a educação ambiental é uma forma de política, que envolve todas as formas de vida”.

A aula seguinte sobre educação ambiental levou P6 a refletir sobre a complexidade da educação ambiental, destacando a tríade de saberes, valores éticos e estéticos, e a participação política. P6 compreendeu que a educação ambiental vai além da ecologia, integrando contextos históricos, sociais e culturais na formação do indivíduo. Ela enfatizou a necessidade de compreender a questão ambiental, considerando também a ética e a estética, e a importância da participação política. P6 também discutiu a indissociabilidade entre educação em saúde e educação ambiental, observando que esses campos têm características próprias, mas se relacionam entre si. Ela citou as diversas concepções de saúde e meio ambiente e como elas coexistem e contribuem para o desenvolvimento do saber. P6 ressaltou o conceito de Bem Viver, um equilíbrio entre corpo, mente e ambiente, como um caminho para um mundo mais justo, democrático e saudável.

No encontro de 14 de outubro, no Parque Estadual São Camilo, P6 vivenciou na prática os conceitos discutidos em sala. Ela participou de uma caminhada silenciosa, uma experiência que lhe permitiu refletir sobre suas percepções do ambiente e praticar o Bem Viver. A jornada de P6 no curso foi marcada por uma busca constante pelo entendimento profundo e pela aplicação prática dos conceitos aprendidos.

PARTICIPANTE P7

Questionário diagnóstico

P7 revelou que teve experiências em educação ambiental por meio de disciplinas acadêmicas e oficinas em escolas, onde temas de educação ambiental foram abordados de maneira prática. Similarmente, suas experiências em educação em saúde originaram-se de um projeto na residência pedagógica e uma oficina de ciências para saúde. P7 observou que, ao analisar mais amplamente, a educação ambiental e a educação em saúde estavam relacionadas, pois uma reflete e impacta a outra. Nas respostas às frases, P7 ofereceu uma perspectiva crítica e reflexiva.

Ela concordou parcialmente que a educação ambiental deve incluir saberes sobre ecologia, flora e fauna, mas enfatizou que a sensibilização às questões ambientais e de saúde é a chave, não apenas a transmissão de informações. P7 reconheceu que as tecnologias limpas, como carros com biocombustível, são importantes, mas não são a única solução para a crise ambiental. P7 acreditava que ações individuais, como reciclar e economizar água, podem levar a melhorias ambientais, mas apenas em escalas locais ou regionais, e que são necessárias ações mais abrangentes. Ela concordou plenamente que mudanças nos paradigmas são necessárias para resolver a crise ambiental, indicando que as ações individuais, embora necessárias, não são suficientes.

P7 concordou que o impacto financeiro pode ser um fator significativo na conscientização ambiental e discordou da ideia de que a educação ambiental é eficaz apenas com crianças pequenas. No campo da educação em saúde, P7 concebeu a prevenção de doenças como um dos objetivos, mas não o único. Ela acreditava na importância de desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis, embora reconhecesse que isso não era fácil. P7 concordou que a educação em saúde envolve uma variedade de elementos, incluindo ambientais, sociais, tecnológicos e econômicos, e discordou da noção de que as atividades de educação em saúde não estavam relacionadas a mudanças de comportamento.

Quanto às expectativas para o curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver”, P7 esperava adquirir novos conceitos e aplicá-los em seu dia a dia. Ela via o curso como uma oportunidade de melhorar e enriquecer seu saber.

Padlet - Educação em saúde

No Padlet, P7 ponderou com um toque de ironia sobre as expectativas colocadas sobre os ombros dos professores. Ela iniciou com uma citação que ressoa por meio do tempo e do espaço pedagógico: “Se torna responsabilidade do professor mudar os comportamentos dos seus alunos”. Por meio dessas palavras, P7 reconhece o “peso” atribuído aos educadores, não apenas para instruir, mas para “educar” e inculcar “valores”.

P7 refletiu sobre como essa percepção persiste, observando a ironia de como os professores são vistos como responsáveis por transformar as gerações futuras. No entanto, ela rapidamente transita do humor para uma avaliação mais séria, ecoando as palavras do professor Tiago, que reconhece o papel do professor como um “transformador na sociedade em si”.

Padlet - Educação ambiental

A imagem apresentada por P7 mostrou uma personagem com cabelo ruivo longo, óculos, uma blusa roxa, colete cinza, shorts verde-oliva e botas marrons. Ao redor da personagem, havia ícones e balões de texto com mensagens educativas sobre a educação ambiental, representando as ideias e princípios defendidos pela participante P7 no “Padlet - Educação Ambiental”. Os balões de texto ao redor da personagem incluíam mensagens como: “ESTIMULAR O PENSAMENTO CRÍTICO | Formando assim mais educadores ambientais!”; “TRABALHAR EM EQUIPE | Realizar atividades interdisciplinares!”; “ESTAR CONECTADO | Promover, curtir e compartilhar a educação ambiental!”; “ATIVIDADES AMBIENTAIS | Atividades

práticas estimulam os alunos a quererem mais”; “MILITANTE | Praticar os deveres e lutar pelos direitos dos cidadãos e da Natureza”; “MENTE ABERTA | Discutir, pesquisar e não ter vergonha de perguntar!”; “AMAR A NATUREZA | Estar preocupado com o hoje e com o amanhã”; “FORÇA DE VONTADE | Manter o otimismo, persistir e motivar os demais”; “CUIDAR DE TODOS | A escola também faz parte do Meio Ambiente e é para todos!”; “UM MODELO | O exemplo é a melhor forma de ensinar!”. Cada uma dessas mensagens foi acompanhada por ícones.

Walking ethnography

Durante a caminhada, P7 começou destacando a interdisciplinaridade inerente à educação ambiental e à educação em saúde, exemplificada pela dinâmica que eles acabaram de experimentar. Ela mencionou o bosque da UFPR como um espaço de aprendizado vivencial: “Na UFPR tem um bosque, que não é grande como aqui, mas é um local muito privilegiado [...]”. P7 refletiu sobre a diferença entre entrar na sala de aula com a percepção de mais um dia confinado e a experiência enriquecedora de passar por espaços naturais no caminho: “...o caminho todo até chegar na sala você passa por lugares que você está vivenciando aqueles lugares”. P7 abordou a desatenção ou falta de sensibilização sobre a importância da natureza, especialmente entre aqueles que vivem em grandes cidades. Ela observou que, para pessoas acostumadas com o ambiente urbano, a falta de contato com a natureza não é sentida, simplesmente porque “nunca tiveram para faltar”. P7 ilustrou essa ideia com uma história divertida sobre um amigo calouro de São Paulo, que ficou impressionado ao ver vacas e cabritos na universidade: “[...] ficava super impressionado e pensava ‘como assim?’”. Este momento gerou gargalhadas, enfatizando a discrepância entre as experiências de vida das pessoas em diferentes ambientes. A narrativa de P7 destacou a importância do contato com a natureza e como isso influencia a percepção e a saúde das pessoas. Ela evidenciou que, embora todos vivam no mesmo mundo, as vivências variam drasticamente, dependendo do ambiente em que cada um cresce e se desenvolve.

Atividade final

A atividade final elaborada pela participante P7, chamada “Fósseis de plantas e objetos”, é desenhada para ser um contato educativo na natureza para crianças do Ensino Fundamental I. Por meio da criação de impressões em massinha de modelar, as crianças são incentivadas a observar e coletar diversos elementos naturais. Ao pressionar esses itens contra a massinha, elas formam impressões que simulam fósseis, introduzindo conceitos de paleontologia de maneira divertida e tangível. Este exercício também se presta à discussão sobre a história natural local e a importância dos fósseis para a compreensão dos ecossistemas antigos.

Grupo de discussão

No grupo de discussão, a participante P7 começou reconhecendo a relação natural das disciplinas: “E a gente, enquanto biólogos, sabe que está tudo interligado o tempo todo.” P7 expressou a dificuldade de manter essa perspectiva interdisciplinar no seu cotidiano, especialmente em um ambiente acadêmico no qual as aulas tendem a se concentrar em conteúdos específicos. Ela refletiu sobre a expectativa que tinha do curso em aprender mais sobre essa relação entre disciplinas. P7 apontou a necessidade de que essa abordagem interdisciplinar viesse do professor para ser efetivamente desenvolvida com os alunos.

No entanto, ela reconheceu que muitas vezes isso não acontecia não por falha do professor, mas por causa de um sistema educacional que impõe muitas demandas: “...isso tem que vir do professor para desenvolver com os alunos, mas também não acontece não por culpa do professor, porque ele está imerso no sistema que é trabalhoso.” Ela compartilhou sua experiência pessoal, trabalhando em um projeto de divulgação científica, no qual as referências e teorias são majoritariamente de outros países. P7 destacou a importância de aprender e experienciar diretamente, lembrando que na infância esse processo é mais natural, mas se perde com o tempo devido às exigências do sistema educacional.

Ela ressaltou a importância das saídas de campo, mencionando especificamente as atividades práticas na disciplina da professora Valéria, como exemplos de aprendizado adequado. Em sua fala final, P7 abordou a necessidade de uma abordagem mais integrada à natureza em todos os campos de estudo, não apenas nas ciências biológicas. Ela observou que mesmo em campos como a engenharia, em que a natureza deve ser um componente essencial, muitas vezes é eclipsada por outros aspectos mais técnicos ou lucrativos. P7 sugeriu que todos os cursos de ensino superior deveriam incluir conteúdos relacionados à natureza para desenvolver um olhar mais amplo e integrado em seus alunos.

Diário reflexivo

No diário reflexivo, P7 começou sua jornada com a primeira parte da vídeoaula, na qual se deparou com a história da educação. Ela observou com interesse: “Acho super interessante essa parte histórica, e é sempre possível observar que por mais que às vezes parece que está indo pra frente, depois de um tempo volta pra trás, e esse ciclo é para sempre.” Esta reflexão evidenciou seu reconhecimento da natureza cíclica da história e como ela influencia as práticas educacionais contemporâneas.

A maneira como o professor incorporou os princípios freireanos, segundo P7, foi expressa com admiração e um toque de humor: “Nossa, adorei! Profe Tiago, você é muito Freireano hahahahaha.” Na primeira parte da vídeoaula 2, a abordagem da professora Valéria também cativou P7. Ela apreciou a maneira como a professora contextualizou historicamente o conteúdo, reconhecendo a importância desse método para compreender as realidades atuais.

PARTICIPANTE P8

Questionário diagnóstico

P8 revelou que não teve experiências diretas em educação ambiental, seja na promoção ou participação em atividades ou projetos. No entanto, sua experiência em educação em saúde foi mais substancial, tendo trabalhado em um projeto de iniciação científica e abordado o tema em estágios, incluindo a relação entre educação em saúde e “fake news” na área da química. Nas respostas às frases, P8 apresentou perspectivas que demonstraram um entendimento crítico e aberto a diversas possibilidades. Ela concordou parcialmente que a educação ambiental deve incluir saberes sobre ecologia, flora e fauna, mas ressaltou a importância da transposição didática, onde o aprendiz também é um sujeito ativo com suas próprias concepções de mundo.

P8 concorda parcialmente que as tecnologias limpas, como carros com biocombustível, são parte da solução para a crise ambiental, mas não a única solução. Ela concordou totalmente que ações individuais, como reciclar e economizar água, são fundamentais para gerar resultados ambientais significativos, mas discordou da ideia de que essas ações sozinhas resolveriam os problemas ambientais. P8 acredita que a conscientização ambiental é parcialmente motivada por impactos financeiros e discordou que a educação ambiental seja eficaz apenas com crianças pequenas, defendendo sua relevância para todas as idades.

No campo da educação em saúde, P8 viu a prevenção de doenças como um dos objetivos, mas não o único, e concorda que a educação em saúde visa desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis. P8 concordou que a educação em saúde envolve uma variedade de fatores importantes, incluindo elementos ambientais, sociais, tecnológicos e econômicos. Ela discordou que as atividades de educação em saúde não estivessem relacionadas a mudanças de comportamento, argumentando que a responsabilidade e autonomia baseadas na ciência levavam a mudanças comportamentais.

Quanto às expectativas para o curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver”, P8 esperava aprofundar seu entendimento sobre educação ambiental e suas relações com a educação em saúde, seu campo de pesquisa. Ela estava interessada em explorar como a alfabetização científica e midiática se relacionam com a educação ambiental.

Padlet - Educação em saúde

No padlet sobre educação em saúde, a participante P7 teceu uma linha do tempo narrativa explorando a evolução da educação em saúde. Ela iniciou sua narrativa no final do século XIX e início do século XX, com a educação em saúde higienista, destacando como essa área tem estado entrelaçada com os momentos históricos e as transformações sociais desde suas origens. Apesar da evolução observada, P7 destacou a persistência de práticas antigas na educação em saúde contemporânea, uma inércia histórica que limita esta educação a mudanças comportamentais sem espaço para reflexão crítica ou para a inclusão de saberes populares.

Ela apontou para uma desconexão entre o passado e o presente, sugerindo que um progresso mais significativo ainda era necessário. P7 criticou a lentidão em abandonar os resquícios de práticas passadas para abraçar um futuro em que a reflexão crítica e a valorização do conhecimento tradicional e popular sejam tão importantes quanto o conhecimento científico.

Padlet - Educação ambiental

No Padlet, um espaço dedicado à reflexão e ao intercâmbio de ideias sobre a educação ambiental, a participante P8 ofereceu uma perspectiva envolvente que relaciona o ser humano à natureza e ao próprio eu. Com uma clareza reveladora, ela articulou que a educação ambiental “estava relacionada à forma como nos

relacionamos com a natureza, ou seja, conosco mesmos”, uma observação que destacou a interdependência intrínseca entre o indivíduo e o meio ambiente. P8 percebeu a educação ambiental como uma proposta que deveria ser abordada tanto “individualmente quanto coletivamente”, enfatizando que ela não era apenas uma questão pessoal, mas também uma política pública. Ela enfatizou a importância da “contextualização histórica” na compreensão de nossa jornada até o presente, reconhecendo que esse entendimento era crucial para transformar “uma dimensão dos valores e da ética pessoal”.

A fala de P8 se estendeu para além da esfera humana, lembrando-nos que “a vida não se limita apenas ao âmbito humano; o que não é humano também possui o direito de existir”. Esta afirmação ampliou o escopo da educação ambiental para incluir todos os seres vivos e elementos do ecossistema. P8 concluiu com uma reflexão sobre o papel do corpo humano e da mente na relação com o ambiente. Ela convidou a reconhecer que “nosso corpo contribui para todos os outros movimentos, sejam eles humanos ou não humanos”, sugerindo uma relação holística entre o físico e o espiritual, o pessoal e o ambiental.

***Jamboard* - educação ambiental e educação em saúde**

A imagem exibe um esquema conceitual que relaciona a educação em saúde e a educação ambiental, centrado na noção de “Bem Viver” e na relação entre “Corpo~mente~ambiente”. No topo da imagem, em destaque, a frase “Corpo~mente~ambiente” em letras pretas conecta os dois conceitos principais de “educação em saúde” e “educação ambiental”, que estão situados em blocos amarelos nos cantos inferiores esquerdo e direito, respectivamente. Cada um desses blocos de educação apresenta o subtítulo “Suas próprias características”, sugerindo que ambos os campos têm particularidades próprias, mas estão conectados pela ideia central de “Bem Viver”.

O conceito de “Bem Viver” está centralizado na imagem em um grande bloco preto, e dele derivam vários elementos que contribuem para este estado. À esquerda, a frase “Reconstrução dos modos de ser e estar no mundo” sugere uma

revisão ou renovação das práticas e percepções individuais e coletivas. À direita, “Se conhecer e conhecer a própria natureza” indica a importância do autoconhecimento e do conhecimento do ambiente natural.

Em volta do bloco de “Bem Viver”, há uma lista que inclui “Aspectos psicológicos, Aspectos cognitivos, Aspectos afetivos, Aspectos corporais, Aspectos sociais, Aspectos culturais, Aspectos ambientais”. Esses itens estão listados de forma a sugerir que o “Bem Viver” é multifacetado, abrangendo várias dimensões da experiência humana.

As curvas pretas que conectam os blocos amarelos ao bloco central de “Bem Viver” podem simbolizar caminhos ou fluxos de intercâmbio entre as ideias e conceitos. O fundo da imagem possui folhagens em tom verde claro, que se alinha ao tema ambiental e complementa a mensagem de relação com a natureza.

Walking ethnography

No Parque Estadual São Camilo (PESC), a participante P8 ressaltou que, embora distintas em suas essências, ambas as áreas de educação eram profundamente influenciadas pelas experiências pessoais e pelo contexto comunitário. P8 via cada uma dessas áreas com suas particularidades, mas também entendia que sua interseção era crucial para a compreensão e prática do Bem Viver. Ela destacou a importância de levar os ensinamentos dessas áreas para além dos limites da sala de aula, enfatizando que a educação ambiental e a educação em saúde deveriam ser integradas à vida cotidiana da comunidade.

P8 convidou os participantes a olhar além do conhecimento acadêmico, instigando-os a considerar como essas disciplinas se manifestavam em suas vidas diárias e no contexto mais amplo da comunidade. Ela propôs uma reflexão crítica sobre a necessidade de promover uma educação que transcende o conceito tradicional de Bem Viver, sugerindo uma abordagem mais holística e integrada.

Atividade final

A proposta de P8, intitulada “Reciclando e Cuidando da Saúde”, destinava-se a envolver estudantes do Ensino Médio em uma experiência prática de transformação de materiais recicláveis em arte ou objetos úteis. Esta atividade não só buscava ensinar sobre a importância da reciclagem na proteção do meio ambiente e na promoção da saúde pública, mas também pretendia engajar os alunos de forma criativa. Os grupos de estudantes seriam encorajados a explorar as redondezas da escola em busca de materiais que, normalmente, seriam descartados, para depois dar-lhes uma nova vida.

Ao criar projetos a partir de materiais reciclados, os alunos teriam a oportunidade de refletir e apresentar como suas criações contribuiriam para a sustentabilidade e para a saúde. O objetivo era fazer com que os estudantes compreendessem, na prática, como ações simples de reciclagem podem ter um impacto significativo na redução de resíduos, na diminuição de riscos à saúde e no combate à poluição. Assim, P8 visava despertar uma consciência ambiental nos alunos, mostrando que a reciclagem não é apenas um ato de preservação ambiental, mas também uma prática benéfica à saúde coletiva e individual, encorajando-os a adotar hábitos mais sustentáveis.

Grupo de discussão

Durante um grupo de discussão, P8 ponderou sobre sua escolha profissional, questionando se a área de biologia não seria mais alinhada às suas recentes descobertas sobre a interconexão entre a educação ambiental, educação em saúde e o Bem Viver. As atividades e diálogos proporcionados pelo curso revelaram para P8 relações antes invisíveis, expandindo significativamente sua compreensão e interesse por essas áreas. Ela expressou um desejo futuro de explorar esses temas em contextos indígenas durante seu doutorado, percebendo a potencial riqueza de conhecimento a ser descoberta nesse encontro de saberes.

P8 também refletiu sobre a singularidade e o valor da abordagem interdisciplinar adotada pelos professores do curso, questionando se existiam outros educadores com perspectivas semelhantes. Além disso, ela reconheceu os desafios e o trabalho árduo necessários para integrar duas áreas tão distintas em um programa educacional coeso.

Diário reflexivo

No diário reflexivo, P8 refletiu sobre como a educação em saúde evoluiu ao longo do tempo, frequentemente se concentrando em impor regras, e expressou interesse em abordagens que encorajam o questionamento e a tomada de decisões autônomas e responsáveis. P8 valorizou a discussão sobre a alfabetização científica, enfatizando a importância de envolver indivíduos ativamente nas políticas sociais.

Avançando para o Módulo II sobre Educação Ambiental, P8 entrou em um campo menos familiar, notando paralelos com a educação em saúde, especialmente em relação à necessidade de ações coletivas e individuais e a consideração por seres não humanos. Ela foi particularmente tocada pela inclusão de saberes indígenas e pela soma estética. Após completar todos os módulos e uma imersiva experiência na natureza, P8 refletiu sobre o valor dessas abordagens práticas e a importância de integrá-las ao ensino. Ela concluiu seu diário agradecendo a oportunidade de expandir sua compreensão e propôs uma atividade de reciclagem para promover práticas sustentáveis e a integração do conhecimento em educação em saúde e ambiental.

**APÊNDICE 3 - UNIDADE DE SENTIDO, UNIDADE DE SIGNIFICADO E
ASPECTOS EMERGENTES E CODIFICAÇÃO**

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 1	“Atuei na organização do projeto ‘abraço ambiental’ e também na formulação de atividades de educação ambiental para séries iniciais do Ensino Fundamental”	Iniciativas em Educação Ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e1us1
Econarrativa 1	“Apesar desses tópicos (ecologia, a flora e da fauna) serem imprescindíveis para a educação ambiental, o enfoque não poderá ser restrito a esses temas e as disciplinas que estão inseridas”	Expansão do conceito da educação ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e1us2
Econarrativa 1	Na atividade inicial do curso, P1 tocou sensivelmente na questão da relação entre educação ambiental e educação em saúde.	Relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e1us3
Econarrativa 1	“O professor como treinador, modificador de comportamentos, ainda é bastante presente e recorrente”	Crítica às práticas pedagógicas atuais	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e1us4

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 1	“A educação ambiental como educação política deve considerar análise das relações políticas econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza” (Reigota, 2016)	Educação ambiental como educação política	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e1us5
Econarrativa 1	“Desacelerar, contemplar a natureza, algo que não estamos acostumados a vivenciar no dia a dia” durante a “ <i>walking ethnography</i> ”	Valorização da experiência sensorial na natureza	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e1us6
Econarrativa 1	A “ <i>walking ethnography</i> ” tornou-se um marco transformador na jornada de P1, uma porta aberta para um mundo de percepções novas e profundas.	Desenvolvimento por meio da <i>walking ethnography</i>	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e1us7

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 1	<p>“As experiências estéticas são extremamente importantes e com enorme potencial de observação e sensibilização, assim a representação por meio de desenhos pode ser uma ferramenta interessante para o processo de educação ambiental, pois eles têm o poder de transmitir mensagens de forma visual e envolvente”</p>	Importância das experiências estéticas	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e1us8
Econarrativa 1	<p>Na atividade final, P1 adotou uma abordagem que transbordava criatividade, unindo a experiência ao ar livre com a expressão artística.</p>	Criatividade e Arte na Educação Ambiental	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e1us9
Econarrativa 1	<p>“É uma pena que os professores do município desistirem. Eu acho muito vaga e inexistente a formação que eles têm da educação ambiental”</p>	Desafios na formação de professores em educação ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e1us10
Econarrativa 1	<p>“Se queremos fazer educação ambiental devemos fazer uma transformação humana com ações que postulam novas relações com a natureza”</p>	Chamada para transformação humana	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e1us11

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 1	No diário reflexivo, P1 se dedicou a uma introspecção profunda, refletindo sobre a necessidade de transformação na educação ambiental.	Reflexão Introspectiva sobre Educação Ambiental	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e1us12
Econarrativa 2	“Durante a minha graduação em Ciências Biológicas tive a oportunidade de participar de projetos de extensão e cursos de formação” (QD - P2).	Experiências Anteriores em Educação Ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us1
Econarrativa 2	Para P2 esta experiência prévia serve como um alicerce para novas aprendizagens e insights.	Experiências passadas	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us2
Econarrativa 2	Essa formação a que se propôs é mais do que um acúmulo de conhecimento; é uma exploração afetiva e sensível das correspondências entre o ser humano, a saúde e o meio ambiente. P2, com suas experiências anteriores e expectativas para o curso, está posicionada de maneira única para mergulhar nessas complexas correspondências.	Exploração afetiva das correspondências	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e2us3

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 2	“não estuda a natureza em si, mas sim a maneira como nós nos relacionamos com o ambiente” (Pd2 - P2).	Abordagem holística da educação ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us4
Econarrativa 2	“aprendizagem permanente” (Pd2 - P2).	Educação ambiental como processo contínuo	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us5
Econarrativa 2	“haver políticas públicas que assegurem a concretização dessas ações e propostas educativas que possibilitem a reflexão de como os nossos modos de pensar e agir contribuem para a ruptura do dualismo entre ser humano e natureza” (Pd2 – P2).	Educação ambiental e políticas públicas	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us6
Econarrativa 2	“somos natureza” (AF-P2).	Reconhecimento da natureza humana	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e2us7
Econarrativa 2	“a necessidade de uma formação que vá além da transmissão de conhecimentos e que promova a capacidade crítica e reflexiva dos alunos” (Pd1 - P2).	Importância da formação crítica para professores	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us8

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 2	“a compreensão que eu tinha até o momento sobre a educação em saúde era muito superficial [...] pude entender melhor e perceber sua importância (não só visando a higiene, mas também seu potencial de promover saúde, bem-estar, segurança sanitária e discutir a vulnerabilidade social)” (DR – P2).	Expansão da compreensão em educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us9
Econarrativa 2	“minha principal reflexão foi com relação a questão se o professor tem essa obrigação de moldar e transformar o mundo? Cabe a ele ter toda essa responsabilidade?” (DR – P2)	Reflexão sobre o papel do educador	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us10
Econarrativa 2	“A educação em saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros” (Jb - P2).	Perspectiva abrangente da educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us11
Econarrativa 2	“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” (QD - P2).	Relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us12

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 2	A relação entre essas duas áreas educativas tem o potencial de fortalecer a sensibilização às questões ambientais e a responsabilidade pela saúde coletiva.	Relação da educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us13
Econarrativa 2	O Bem Viver é uma filosofia que reconhece a relação de todos os aspectos da vida. Não é apenas uma questão de saúde física ou ambiental, mas um estado de harmonia que abrange o social e o econômico, por exemplo. Para P2, explorar esse conceito no contexto do curso é uma oportunidade para entender como podemos construir uma sociedade mais justa e sustentável.	Filosofia do 'Bem Viver' e relações	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e2us14
Econarrativa 2	“o bem-viver pode nos permitir ter uma outra visão sobre o mundo” (DR - P2).	Perspectiva do 'Bem Viver' na Educação	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e2us15

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 2	A educação é um processo dinâmico que envolve a relação constante entre teoria e prática. Para P2, a educação não é apenas sobre a absorção de informações, mas sobre a prática desses conhecimentos de maneiras que sejam relevantes e transformadoras.	Importância da teoria e prática na educação	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us16
Econarrativa 2	“estes momentos não só de troca, mas de experienciar também, estar ali é muitas vezes mais marcante e significativo que ficar ali lendo textos” (DP - P2).	Valorização das experiências na educação	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e2us17
Econarrativa 2	“deve ser levado em consideração que mesmo com formação de seu curso de origem, ainda há uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores” (Pd1 - P2).	Lacunas na formação de professores	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us18

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 2	<p>A formação de professores, como parte integrante do processo educativo, é um tema de grande interesse para P2. Esta lacuna representa uma oportunidade para desenvolver programas de formação que abordem a complexidade e a relação da educação ambiental e educação em saúde.</p>	Desenvolvimento de programas de formação de professores	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us19
Econarrativa 2	<p>“A educação é um exemplo eloquente da importância da educação ambiental e educação em saúde na formação de um cidadão consciente e responsável. A jornada de P2 reflete um compromisso com o aprendizado contínuo para contribuir para um mundo mais sustentável e saudável. Este percurso educativo não apenas enriquece o entendimento individual, mas também fortalece a capacidade de ação coletiva em prol de um futuro melhor para todos.”</p>	Formação de cidadãos sensibilizados e responsáveis por meio da educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e2us20

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 3	Para a participante P3, o curso 'Caminhos Formativos para o Bem Viver' representa uma oportunidade de aprofundamento e compreensão entre as áreas de educação ambiental e educação em saúde.	Relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e3us1
Econarrativa 3	“Eu gostaria que fossem abordados temas que trabalhem a relação entre educação ambiental e educação em saúde com a comunidade” (QD - P3)	Relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e3us2
Econarrativa 3	“Ouvir é muito melhor do que falar” (DR – P3)	Compreensão comunitária e contextual	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e3us3
Econarrativa 3	“Os contextos comunitários fazem parte das vivências que marcaram P3, o que se observou ao longo de toda a sua jornada formativa...”	Importância dos contextos comunitários na formação	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e3us4
Econarrativa 3	“E.A. também trabalha transformação social” (QD - P3)	Educação ambiental e transformação social	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e3us5

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 3	“Na visão de P3, 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.”	Expansão do conceito de educação ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e3us6
Econarrativa 3	“Quando se fala de questões de saúde pública, você tem que relacionar com os impactos ambientais que estão no meio ambiente” (GD - P3)	Saúde Pública e impactos ambientais	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e3us7
Econarrativa 3	“Educação em saúde na escola, ainda é tributária de enfoques ultrapassados e inadequados” (Pd1 - P3)	Crítica à educação em saúde escolar	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e3us8
Econarrativa 3	“P3 percebe a educação em saúde como um campo que vai além do ensino de técnicas de higiene e proteção.”	Expansão do conceito de educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e3us9
Econarrativa 3	“Eu acredito, que é entender que os problemas de educação ambiental e educação em saúde, estão diretamente ligados” (QD - P3)	Relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e3us10

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 3	“Trabalhar vários aspectos destas duas áreas, principalmente passeando, observando, vivenciando” (WE - P3)	Relação entre educação ambiental e educação em saúde / Experiências sensoriais na educação	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e3us11
Econarrativa 3	<p>“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</p> <p>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” (WE - P3)</p>	Experiências sensoriais na natureza	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e3us12
Econarrativa 3	“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	Relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e3us13

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
	<p>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” (DR - P3)</p>			
Econarrativa 3	<p>“Educação ambiental e educação em saúde são distintas, são disciplinas que não se conversam e como ele falou [referindo-se ao participante P5], elas não podem ser separadas” (GD - P3)</p>	<p>Relação entre educação ambiental e educação em saúde</p>	<p>Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares</p>	<p>e3us14</p>
Econarrativa 3	<p>“Hoje em dia se fala muito da formação de professores, mas pouco se fala de quais são as condições que são dadas a eles” (GD - P3)</p>	<p>Desafios na formação de professores</p>	<p>Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares</p>	<p>e3us15</p>
Econarrativa 3	<p>“valorizar o contexto da comunidade a qual estamos inseridos. Somos capazes de fazer mudanças diante dessa sociedade, que está enraizada em conceitos que olham o meio ambiente como</p>	<p>Redefinição da nossa relação com o meio ambiente</p>	<p>Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares</p>	<p>e3us16</p>

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
	lugar que serve apenas para explorar recursos naturais” (DR – P3)			
Econarrativa 4	A participante P4 do curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver”, apresenta uma trajetória distinta e perspectivas únicas e enriquecedoras no contexto da administração universitária.	Contexto e trajetória no Curso	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e4us1
Econarrativa 4	“A Educação Ambiental proposta busca a construção e formação de um sujeito ecológico que compreenda o ser humano como engajado na e com a natureza” (Pd2 - P4)	Construção do sujeito ecológico na educação ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e4us2
Econarrativa 4	“A educação em saúde necessita ser abordada sob a perspectiva pedagógica, proporcionando o empoderamento para uma reflexão e adoção, ou não, de atitudes, hábitos e comportamentos que julguem adequados” (Pd1 - P4)	Perspectiva pedagógica na educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e4us3

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 4	“Compreensão de uma visão holística do mundo, de forma que tudo está em interação e afeta o sujeito” (QD - P4)	Visão holística da relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e4us4
Econarrativa 4	“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” (GD - P4)	Desafios na relação teórico-prática da educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e4us5
Econarrativa 4	“Caminhamos por alguns minutos, ao som do canto da cigarra, dos passos da turma e do barulho das árvores ao esbarramos nelas” (DR - P4)	Experiência sensorial com a natureza	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e4us6
Econarrativa 4	“Nós prestamos atenção nos sons... Eu relaxei muito em desacelerar” (WE - P4)	Desaceleração e experiência na natureza	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e4us7
Econarrativa 4	“Penso ser necessário promover o contato de crianças, jovens e adultos com ambiente natural” (DR - P4)	Promoção do contato com a natureza em todas as idades	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e4us8

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 4	“E esse Bem Viver no sentido da qualidade de vida, revisando o nosso modo de experienciar, de ser e de estar no mundo” (GD - P4)	Bem Viver e revisão dos modos de vida	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e4us9
Econarrativa 4	“Até meu ingresso no mestrado, minha concepção de educação ambiental era sob a perspectiva fatalista, com atividades pontuais e imposição de novos hábitos e atitudes em prol da proteção à natureza” (DR - P4)	Evolução sobre o conceito de educação ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e4us10

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 4	<p>“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 do Bem Viver. ‘Talvez seja um momento de revermos os nossos princípios, rever a nossa ontologia, nossa visão de mundo’” (GD - P4).</p>	Reavaliação de princípios e modos de vida	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e4us11

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 5	<p>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.</p>	Corporeidade e Memória Afetiva na Natureza	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e4us12

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 5	“Entender o contexto do surgimento e avanços da educação ambiental ao longo do tempo são importantes para nossas reflexões sobre o que já construímos e o que ainda precisa ser feito, debatido e refletido” (Pd2 - P5)	Reflexão e evolução do conceito de educação ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e5us1
Econarrativa 5	“Outro aspecto importante é entender o papel individual de cada indivíduo nesse processo” (Pd2 - P5)	Responsabilidade de Individual na Preservação Ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e5us2
Econarrativa 5	“É necessário enquanto educador permitir que nossos alunos compreendam a importância de serem seres políticos, refletindo sobre ações do dia a dia, tais como o que irão comer e o que irão vestir. E pra fechar, não se pode ignorar que o mundo vai muito além da nossa interpretação humana, os outros seres vivos e aquilo que não é vivo possuem direito de existir” (Pd2 – P5)	Educação ambiental além da sala de aula	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e5us3
Econarrativa 5	“Um dos fatos essenciais da educação em saúde é a necessidade de que o aluno consiga ser autônomo” (Pd1 - P5)	Autonomia do sujeito na educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e5us4

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 5	<p>“Um dos fatos essenciais da educação em saúde é a necessidade de que o aluno consiga ser autônomo, refletindo a partir dos conhecimentos científicos, e com isso passe a tomar decisões embasadas nesse conhecimento adquirido. Um passo importante é realmente entender todo esse contexto e a própria transformação do papel do professor durante todo esse processo. É fundamental nesses momentos que nós enquanto professores possamos ser mais bem preparados para lidar com isso, tanto na graduação, quanto na formação continuada que muitas vezes é praticamente inexistente” (Pd1 - P5)</p>	<p>Importância da formação contínua de professores</p>	<p>Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares</p>	<p>e5us5</p>
Econarrativa 5	<p>“[...] não é possível pensar em saúde sem considerar a importância do meio ambiente” (QD - P5)</p>	<p>Relação entre educação ambiental e educação em saúde</p>	<p>Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares</p>	<p>e5us6</p>
Econarrativa 5	<p>A visita ao Parque Estadual São Camilo proporcionou a P5 momentos de calma e introspecção.</p>	<p>Momentos de calma e introspecção</p>	<p>Práticas corporais como fundamentos dos campos</p>	<p>e5us7</p>
Econarrativa 5	<p>“Eu desacelerei e não consegui pensar em nada. Para mim foi um alívio porque minha mente é muito acelerada. Eu não paro” (WE - P5)</p>	<p>Momentos de calma e sensibilidade à natureza</p>	<p>Práticas corporais como fundamentos dos campos</p>	<p>e5us8</p>

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 5	“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” (WE – P5)	Relação Intrínseca entre ambiente, saúde e corporeidade	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e5us9
Econarrativa 5	“como que a gente conseguia trabalhar as coisas sem ligar a educação em saúde e a educação ambiental?” (GD - P5)	Relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e5us10
Econarrativa 5	“Tirando esse meu momento de professor na ‘bad’ que sonha em ver um mundo onde as pessoas possuem senso crítico” (DR - P5)	Educação e formação de professores crítica	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e5us11
Econarrativa 5	“Todas as ideias que o pessoal passou hoje, eu acho que vale para todos nós” (GD - P5)	Implementação do aprendizado	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e5us12
Econarrativa 5	“Minha expectativa é levar todo esse conhecimento para minha prática enquanto professor e também como cidadão” (QD - P5)	Implementação do aprendizado	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e5us13

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 6	“As minhas expectativas estão relacionadas a compreender em um primeiro momento, aspectos teóricos e práticas sobre educação em saúde e educação ambiental” (QD - P6)	Expectativas de aprendizado teórico e prático	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e6us1
Econarrativa 6	“A educação ambiental está relacionada a 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” (Pd2 - P6)	Visão abrangente sobre o conceito de Educação Ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e6us2
Econarrativa 6	“Um projeto de educação ambiental precisa 'conversar' com a comunidade por meio de conhecimentos sobre ecologia, flora e fauna. Mas não deve privilegiar estes conceitos” (QD - P6)	Educação ambiental e engajamento comunitário	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e6us3
Econarrativa 6	“Educação em saúde então pensa em elementos que auxilia a reflexão e a criticidade de cada estudante” (DR - P6)	Reflexão crítica na educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e6us4

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 6	“articular significa compreender os dois campos de forma integrada, de forma conjunta” (QD - P6)	Articulação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e6us5
Econarrativa 6	“Como está o ambiente ao meu redor?” e “Qual é o meu papel diante do ambiente que me cerca?” (WE - P6)	Reflexão sobre o papel individual no ambiente	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e6us6
Econarrativa 6	“Bem Viver → tem um caráter multidimensional (harmonia consigo mesmo, com a comunidade e com a natureza)” (DR - P6)	Conceito multidimensional do Bem Viver	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e6us7
Econarrativa 6	“E antes, como era?” (AF - P6)	Exploração das mudanças históricas na educação	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e6us8
Econarrativa 6	“Fico refletindo sobre estas questões sociais, principalmente culturais, e a importância de levar isso não só para os alunos, mas também para a formação de professores” (GD - P6)	Reflexão sobre aspectos sociais e culturais na formação de professores	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e6us9

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 6	“Por que isso acontece? Por que é dessa forma? O que isso causa? Quais são as consequências? São perguntas fundamentais nesse processo de reflexão e aprendizagem” (DR - P6)	Questionamento crítico na educação	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e6us10
Econarrativa 7	“Já, pelas disciplinas de educação ambiental e gestão ambiental da professora Valéria. Já! Realizamos oficinas nas escolas relacionando os temas da educação ambiental” (QD - P7)	Experiência Prévia em Educação Ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e7us1
Econarrativa 7	“Concordo parcialmente, não entendi: ‘privilegiar a transmissão’, é assim que funciona. Pois não é assim que funciona, a chave é a conscientização” (QD - P7)	Crítica à abordagem tradicional em educação ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e7us2
Econarrativa 7	Acerca da educação em saúde, P7 teve experiências significativas através de um projeto de iniciação científica, base para seu entendimento posterior no campo da educação em saúde.	Experiências anteriores em educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e7us3

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 7	“A educação em saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros” (QD - P7)	Natureza interdisciplinar da educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e7us4
Econarrativa 7	“Na verdade, se analisarmos ao macro, elas se refletem diretamente vinculadas pois uma reflete na outra” (QD - P7)	Relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e7us5
Econarrativa 7	Para P7, a educação ambiental e educação em saúde são intrinsecamente ligadas, uma reflexão que destaca a importância de abordá-las de forma interdisciplinar.	Relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e7us6
Econarrativa 7	“É claro que assim como o prof. Tiago falou o professor é transformador na sociedade em si” (Pd1 - P7)	Papel transformador dos professores	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e7us7
Econarrativa 7	“Se torna responsabilidade do professor mudar os comportamentos dos seus alunos” (Pd1 - P7)	Responsabilidade de na prática docente	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e7us8
Econarrativa 7	A formação de professores é um tema que P7 aborda reconhecendo o peso da responsabilidade docente.	Responsabilidade de na prática docente	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e7us9

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 7	“Todos os lugares que a gente passou, sendo o aterro ou o horto florestal, são lugares que você está aprendendo naquele momento” (AF - P7)	Aprendizado através de experiências práticas	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e7us10
Econarrativa 8	“Minha expectativa é compreender mais sobre educação ambiental e suas relações com a educação em saúde, que é meu campo de pesquisa” (QD - P8)	Expectativas de aprendizado sobre a relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e8us1
Econarrativa 8	“Eu nunca tive experiência em educação ambiental” (QD - P8)	Reconhecimento da falta de experiência em educação ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e8us2
Econarrativa 8	“[...] é necessário ser feita individualmente e coletivamente, sempre pensando não só em si próprio, mas também no outro, e quando digo o outro, agora não é somente os seres humanos, mas também os seres não humanos” (DR - P8)	Sensibilização da coletividade na educação ambiental	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares e práticas corporais como fundamentos dos campos	e8us3
Econarrativa 8	P8 destacou a importância de relacionar saberes além dos científicos para superar perspectivas colonizadoras e contribuir para uma educação antirracista.	Importância dos saberes culturais e educação antirracista	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e8us4

Econarrativa	Unidades de sentido	Unidades de significado	Aspectos emergentes	Codificação
Econarrativa 8	“Acredito que como na educação ambiental está relacionada com sujeitos e indivíduos e não só com o ambiente, ela também se relaciona com a educação em saúde” (QD - P8)	Relação entre educação ambiental e educação em saúde	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e8us5
Econarrativa 8	“É uma prática social que torna os indivíduos ativos para as políticas sociais” (DR - P8)	Educação como meio de transformação social	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e8us6
Econarrativa 8	P8 refletiu sobre como “o nosso corpo está a todo momento em contato com o mundo e está somando com outros movimentos, mas nós sequer percebemos isso” (Parágrafo 8).	Reflexão sobre corporeidade e a relação com o mundo	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e8us7
Econarrativa 8	“[...] Como futura docente levarei essas experiências para sala de aula” (DR- P8)	Compromisso com a prática docente	Indissociabilidade entre educação ambiental e educação em saúde nas práticas escolares	e8us8
Econarrativa 8	“A realização da atividade final se tornou fácil depois da relação que conhecemos na caminhada, com essa relação é possível pensar em várias outras, as quais podemos debater os dois temas.” (DR-P8)	Corporeidade e prática docente	Práticas corporais como fundamentos dos campos	e8us9

ANEXO 1 - PARECER CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As potencialidades da articulação entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação continuada de professores

Pesquisador: TIAGO VENTURI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66310422.1.0000.0214

Instituição Proponente: Programa de pós-graduação em Educação em Ciências, Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.867.173

Apresentação do Projeto:

A abordagem desta pesquisa é de caráter qualitativo e será descritiva. O corte temporal será transversal, pois a coleta de dados se dará em um momento específico e não haverá acompanhamento ou comparação dos dados em outro momento da pesquisa. Considera-se que os professores participantes sujeitos significativos para esta pesquisa por possuírem experiências concretas alinhadas com o objetivo e do enfoque fenomenológico deste estudo.

- Coleta de dados A produção e coleta de dados abrange vários procedimentos que devem estar em consonância com os objetivos da pesquisa e será composta em três etapas: 1) observação participante. 2) walking ethnography. 3) grupo de discussão.

- Etapa I A primeira etapa da pesquisa será realizada por observação participante não estruturada de forma artificial, ou seja, o pesquisador não faz parte do grupo/equipe de docentes que será pesquisado. A observação permite ao pesquisador o estudo do comportamento e de outros aspectos do público estudado, aproximando assim, as respostas mais fidedignas na coleta dos dados.

- Etapa II A segunda etapa da pesquisa utilizará o método de pesquisa walking ethnography. O local onde ocorrerá a entrevista será nas áreas verdes do município de Palotina. justifica-se a utilização do método de pesquisa "walking ethnography", pois como declara 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

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.867.173

do movimento com o mundo." Durante a condução da walking ethnography será utilizado diário de campo para registro das condutas, narrações e da evolução da situação vivida pelos participantes desta pesquisa.

- Etapa III A terceira etapa da pesquisa será utilizada a discussão de grupo como método para coleta de dados. Mostra-se relevante a utilização da discussão de grupo por ser complementar ao método de observação participantes (Etapa I) e por estar diretamente relacionada com os objetivos desta pesquisa, que é a compreensão individual e de grupo em relação à articulação proposta no curso formativo e da representação ideológica (MOLINA et al., 2017). "Es tal proceso de reconstrucción discursiva del grupo social, ante un fenómeno determinado que es básicamente el objetivo de la investigación, lo que constituye el principal material para el análisis." (GALLEGO, 2002, p. 418)

HIPÓTESE: Não se aplica

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Compreender as potencialidades da proposição de um curso formativo para professores em exercício que articula educação ambiental e educação em saúde

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Descrever as respostas corporais dos professores às multissensorialidades do mundo.
- Identificar a atenção dada ao corpo na relação de correspondência com o mundo.
- Verificar as percepções docentes acerca da articulação entre educação ambiental e educação em saúde.
- Analisar a proposta metodológica para a formação dos professores.
- Refletir sobre os conhecimentos profissionais construídos ao longo da proposta formativa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

A pesquisa proposta é de baixo risco aos participantes tanto fisicamente quanto psicologicamente, pois não haverá nenhuma atividade de alto impacto físico nem questionamentos que poderão questionar ou ofender os princípios éticos, seus direitos, intelectualidade, valores culturais, religiosos, hábitos, costumes à linguagem e a forma de expressão dos participantes.

BENEFÍCIOS:

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.867.173

A pesquisa terá relevância para a formação de professores, principalmente ao considerar os campos da educação ambiental e educação em saúde e sobre a articulação desses campos no contexto da educação escolar. Nessa direção, a pesquisa educação ambiental pode contribuir para superar a dicotomia "[...] cultura – natureza, sujeito – objeto, corpo – mente, razão – emoção". (IARED; OLIVEIRA, 2017b, p. 106). Espera-se que tanto o curso de formação quanto as reflexões sobre o curso e sua temática possam acrescentar à experiência dos docentes participantes da pesquisa. Os participantes ao realizar walking ethnography em contato com a natureza terão experiências sensoriais que podem cooperar com bem-estar físico e mental aos docentes em exercício.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa, descritiva, sobre educação ambiental e educação em saúde. O cronograma de execução foi apresentado. Para coleta de dados que abrange três etapas: 1) observação participante. 2) walking ethnography. 3) grupo de discussão; serão convidados todos os 15 professores maiores de 18 anos que participarão do curso de extensão de 30 horas, na modalidade híbrida, ofertado pelo projeto de extensão "SER-Pensante: vozes em debate!" vinculado ao Departamento de Educação, Ensino e Ciências do Setor Palotina da UFPR, a serem entrevistados a partir de 03/04/2023. Foi apresentado orçamento de papelaria e transporte dos participantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a descrição do projeto, contato das pesquisadoras, tempo de armazenamento dos dados e o Termo de Concordância do Departamento de Educação, Ensino e Ciências do Setor Palotina da UFPR. Não apresentou diário de campo que será utilizado durante a condução da walking ethnography para registro das condutas, narrações e da evolução da situação vivida pelos participantes desta pesquisa.

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais (a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos,

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 5.867.173

através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser

enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal.

Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

03 - Para TCLE

Favor inserir em seu TCLE e/ou TALEo número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2014331.pdf	20/12/2022 15:38:51		Aceito
Outros	extrato_ata_corrigido.pdf	20/12/2022 15:38:03	ISAAC CIRQUEIRA LOPES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	10/11/2022 20:39:44	ISAAC CIRQUEIRA LOPES	Aceito
Outros	CONCORDANCIA_DOS_SERVICOS_E_NVOLVIDOS.pdf	10/11/2022 20:36:46	ISAAC CIRQUEIRA LOPES	Aceito
Outros	Extrato_de_ata.pdf	10/11/2022 20:34:25	ISAAC CIRQUEIRA LOPES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/11/2022 20:31:06	ISAAC CIRQUEIRA LOPES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_Isaac.pdf	10/11/2022 20:28:42	ISAAC CIRQUEIRA LOPES	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 5.867.173

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 27 de Janeiro de 2023

Assinado por:
LORIANE TROMBINI FRICK
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: As potencialidades da articulação entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores

Pesquisador responsável: Dr. Tiago Venturi

Pesquisadores assistentes: Dra. Valéria Ghislotti Iared; Isaac Cirqueira Lopes

Local da Pesquisa: Setor Palotina

Endereço: R. Pioneiro, 2153 - Dallas, Palotina - PR, 85950-000

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para tirar suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou depois de assiná-lo, você poderá buscar orientação junto à equipe de pesquisadores. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “As potencialidades da articulação entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores”, tem como objetivo investigar as potencialidades da proposição de um curso formativo, para professores em exercício e em formação inicial, que articula educação ambiental e educação em saúde, a partir de uma perspectiva de *walking ethnography*. Os objetivos específicos são: a) Descrever as respostas corporais dos professores às multissensorialidades do mundo; b) Identificar a atenção dada ao corpo na relação de correspondência com o mundo; c) Observar as percepções docentes acerca da articulação entre educação ambiental e educação em saúde; no período de 16/09/2023 a 11/11/2023.

Participando do estudo você está sendo convidada/a a, além de participar do curso de extensão "Caminhos Formativos para o Bem Viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde" em todas suas etapas, autorizar a sua gravação seja em áudio e/ou vídeo dos momentos presenciais do curso, com a finalidade de estes materiais sejam utilizados como dados para a pesquisa supracitada, garantido o total sigilo das informações.

i) Desconfortos e riscos: A pesquisa proposta é de baixo risco aos participantes tanto fisicamente quanto psicologicamente, pois não haverá nenhuma atividade de alto impacto físico nem questionamentos que poderão questionar ou ofender os princípios éticos, seus direitos, intelectualidade, valores culturais, religiosos, hábitos, costumes à linguagem e a forma de expressão dos participantes;

ii) Providências e cautelas: Caso haja constrangimento dos envolvidos, inquietações dos participantes, solicitação dos envolvidos, ou ainda motivos de força maior como óbito ou doença, a pesquisa será suspensa ou encerrada;

iii) Forma de assistência e acompanhamento: descrever em linguagem clara formas de assistência e acompanhamento dos participantes, quando aplicável;

iv) Benefícios: A pesquisa terá relevância para a formação de professores, principalmente ao considerar os campos da educação ambiental e educação em saúde e sobre a articulação desses campos no contexto da educação escolar. Nessa direção, a pesquisa educação ambiental pode contribuir para superar a dicotomia cultura – natureza, sujeito – objeto, corpo – mente, razão – emoção. Espera-se que tanto o curso de formação quanto as reflexões sobre o curso e sua temática possam acrescentar à experiência dos docentes participantes da pesquisa. Os participantes ao realizar *walking ethnography* em contato com a natureza

terão experiências sensoriais que podem cooperar com bem-estar físico e mental aos docentes participantes desta pesquisa.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade dos pesquisadores responsáveis (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Forma de armazenamento dos dados: em arquivo físico e digital.

Sigilo e privacidade: Você tem garantia de manutenção do sigilo e da sua privacidade durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário. Ou seja, seu nome nunca será citado, a não ser que você manifeste que abre mão do direito ao sigilo.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Diante de eventual despesa, você será ressarcido pelo (s) pesquisador (es). Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Resultados da pesquisa: Você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa que poderão ser requeridos por meio dos contatos abaixo ou após a publicação nos meios oficiais da Universidade Federal do Paraná.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o(s) pesquisador(es):

Pesquisador responsável: Dr. Tiago Venturi, Dra. Valéria Ghislotti Iared e Isaac Cirqueira Lopes

Endereço: R. Pioneiro, 2153 - Dallas, Palotina - PR, 85950-000

Telefone: 44 920007810

E-mail: tiago.venturi@ufpr.br , valeria.iared@ufpr.br ou isaaclopes@ufpr.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, rua General Carneiro, 460 – Edifício D. Pedro I – 11º andar, sala 1121, Curitiba – Paraná, Telefone: (41) 3360 – 5094 ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

Você tem o direito de acessar este documento sempre que precisar. Para garantir seu direito de acesso ao TCLE, este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 66310422.1.0000.0214, e aprovado pelo parecer 5.867.173, em 27 de janeiro de 2023.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que aceito participar.

xxxxxxxxxx
Participante da pesquisa

Dr. Tiago Venturi
Orientador

Dra. Valéria Iared Ghislotti
Coorientadora

Isaac Cirqueira Lopes
Mestrando

ANEXO 3 - EMENTA DO CURSO FORMATIVO: CAMINHOS FORMATIVOS PARA O BEM VIVER: APRENDIZAGENS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO EM SAÚDE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR PALOTINA
Departamento de Educação, Ensino e Ciências (DEC)
Projeto de Extensão **SER-Pensante: vozes em debate!**

Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde

Registrado sob o n.º: CE-00000408 - Código - SISPRO: 49497

SEMESTRE: 2023/2

MEDIADORES: Profa Dra. Valéria Ghislotti Iared (DBD/UFPR) e Prof. Dr. Tiago Venturi (DEC/UFPR)

COLABORAÇÃO: mestrando Isaac Círcueira Lopes (PPGECEMTE/UFPR)

CARGA HORARIA: 30h (sendo 9h presenciais e 21h à distância via plataforma UFPR Virtual)

ENCONTROS PRESENCIAIS: sábados - **16/09, 14/10 e 11/11** (conforme cronograma).

PRESEÇA E CERTIFICAÇÃO: terão direito a certificado de realização no curso emitido pelo Projeto de Extensão SER-Pensante os alunos que atingirem no mínimo 75% de frequência, computada nos encontros presenciais e na realização das atividades EaD. O certificado mencionará o conceito do aluno que será obtido de acordo com a avaliação realizada.

LOCAL DE ENCONTROS PRESENCIAIS: Laboratório de Ensino – Bloco 2 – Setor Palotina

EMENTA

Natureza, fundamentos, objetivos e práticas de educação ambiental e de educação em saúde; educação ambiental e educação em saúde enquanto campos de investigação e práticas interdisciplinares; articulação e diálogos entre educação ambiental e educação em saúde; Bem Viver como interface entre campos; *walking ethnography* como potencialmente cogeradora de afetividades e de reconhecimento dos processos relacionais entre corpo~mente~ambiente.

OBJETIVOS

Objetivo geral: criar um espaço-tempo de formação continuada acerca de possibilidades interdisciplinares em educação ambiental e educação em saúde.

Objetivos específicos:

- Contextualizar historicamente os campos de pesquisa e da prática da educação ambiental e educação em saúde;
- Apresentar conceitos teóricos da educação ambiental e educação em saúde;
- Vivenciar possibilidades de práticas interdisciplinares entre educação ambiental e educação em saúde nas escolas;
- Discutir sobre a potencialidade de uma abordagem articulada entre os campos da educação ambiental e educação em saúde.

METODOLOGIA

Serão 30h divididas em 9h presenciais, com atividades teórico-práticas realizadas em três encontros na UFPR, 21h de atividades EaD realizadas no ambiente virtual de aprendizagem UFPR Virtual. Serão disponibilizadas videoaulas gravadas pelos docentes, leituras e atividades a serem realizadas na plataforma envolvendo a produção de textos colaborativos, diários reflexivos e relato final, por meio de propostas criativas.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Brasília, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 9 de jan. de 2023.

FRANZOLIN, F. et al. Students' Interests in Biodiversity: links with health and sustainability. *Sustainability*, v.13, n.24, e.13767, 2021.

LOPES, I. C.; VENTURI, T.; IARED, V.G. Environmental education and Health education in the context of teacher education: scope review protocol. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e15112139714, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i1.39714. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39714>. Acesso em: 9 feV. 2023.

MARTINS JP de A; SCHNETZLER RP. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. *Ciência & Educação*, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180030004>

MOHR, A; SCHALL, V. T. Rumos da educação em saúde no Brasil e sua relação com a educação ambiental. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 8, p. 199–203, jun. 1992. DOI 10.1590/S0102-311X1992000200012. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/csp/a/Rp73kfcTnYZdGBrQxnvTwRG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2022.

VENTURI, T.; IARED, V. G. **Educação em saúde e educação ambiental: Tendências e interfaces**. Em *Ciência e democracia—O que essa relação depende de nós?* (1o ed, p. 1011–1032). Editora Realize, 2022. <https://doi.org/10.46943/VII.CONAPESC.2022.01.000>

VENTURI, T.; MOHR, A. Panorama e Análise de Períodos e Abordagens da Educação em Saúde no Contexto Escolar Brasileiro. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 23(1), 1-25, 2021. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230121>

ZEYER, A.; KYBURZ-GRABER, R. *Science, environment, health towards a science: pedagogy of complex living systems*. 2ª ed. Switzerland: Springer, 2021.

CRONOGRAMA*

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

* Poderá ocorrer alterações conforme o desenvolvimento do curso

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Curso: Caminhos Formativos para o Bem Viver

Professor/a: Tiago Venturi e Valéria Ghislotti Iared

Nome: _____

Questionário Diagnóstico

1-) Você já teve alguma experiência em Educação Ambiental (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

2-) Você já teve alguma experiência em Educação em Saúde (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

3-) Algumas dessas atividades articulavam os campos da Educação Ambiental e Educação em Saúde?

4-) Com relação às frases abaixo, indique se você concorda, discorda, concorda parcialmente ou discorda parcialmente e justifique sua resposta.

Frase 1. “Um projeto de educação ambiental deve privilegiar a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, a flora e da fauna, para que as pessoas possam colaborar com o meio ambiente.”

Frase 2. “As iniciativas envolvendo a tecnologias limpas, por exemplo, carros com biocombustível e eficiência energética, são a chave para sairmos da crise ambiental.”

Frase 3. “Se cada um fizer sua parte, como reciclar, economizar água e comprar produtos ecologicamente corretos, poderemos ter melhorias ambientais significativas.”

Frase 4. “Considerando que a crise ambiental é uma manifestação de um dilema da civilização, necessitamos de mudanças nos paradigmas. Cada um fazer sua parte não solucionará os problemas ambientais.”

Frase 5. “As pessoas só se conscientizam se “doer no bolso”.

Frase 6. “A educação ambiental só dá certo com crianças bem pequenas.”

Frase 7: “Um projeto de Educação em Saúde deve buscar prevenção de doenças”

Frase 8: “É necessário desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis para evitar doenças e promover saúde”

Frase 9: “A Educação em Saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros”

Frase 10: “Atividades de Educação em Saúde não estão relacionadas com mudanças de comportamento”.

5) Quais são suas expectativas com relação ao curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. O que você gostaria que fosse abordado? Justifique sua resposta.

6) Na sua opinião, o que significa articular Educação Ambiental e Educação em Saúde?

ANEXO 5 - CORPUS DE ANÁLISE

PARTICIPANTE P1

Questionário diagnóstico

1-) Você já teve alguma experiência em Educação Ambiental (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Sim. Atuei na organização do projeto 'abraço ambiental' e também na formulação de atividades de educação ambiental para séries iniciais do Ensino Fundamental.

2-) Você já teve alguma experiência em Educação em Saúde (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Participei apenas de uma atividade de prevenção às infecções sexualmente transmissíveis.

3-) Algumas dessas atividades articulavam os campos da Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Não havia articulação.

4-) Com relação às frases abaixo, indique se você concorda, discorda, concorda parcialmente ou discorda parcialmente e justifique sua resposta.

Frase 1. "Um projeto de educação ambiental deve privilegiar a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, a flora e da fauna, para que as pessoas possam colaborar com o meio ambiente."

Resposta: Concordo parcialmente. Apesar desses tópicos serem imprescindíveis para a educação ambiental, o enfoque não poderá ser restrito a esses temas e as disciplinas que estão inseridas. É interessante partir para uma abordagem crítica, problematizando por exemplo a relação entre ser humano e meio ambiente.

Frase 2. “As iniciativas envolvendo a tecnologias limpas, por exemplo, carros com biocombustível e eficiência energética, são a chave para sairmos da crise ambiental.”

Resposta: Concordo parcialmente. A ideia é uma iniciativa importante, mas isoladamente não é suficiente.

Frase 3. “Se cada um fizer sua parte, como reciclar, economizar água e comprar produtos ecologicamente corretos, poderemos ter melhorias ambientais significativas.”

Resposta: Concordo. Ações ambientais dos cotidianos, ações locais são importantes para pensar o todo e buscar outras ações, sendo mais efetivas.

4. Não respondida

Frase 5. “As pessoas só se conscientizam se “doer no bolso”.

Resposta: Discordo parcialmente. A "doer no bolso" é bastante usada, no entanto é importante pensar que as pessoas também se conscientizam por meio de atividades e experiências que vivenciam.

Frase 6. “A educação ambiental só dá certo com crianças bem pequenas.”

Resposta: Discordo. Atividades de Educação Ambiental quando bem planejadas, podem estar presentes em diferentes faixas etárias.

Frase 7: “Um projeto de Educação em Saúde deve buscar prevenção de doenças”

Resposta: Concordo parcialmente. Essa abordagem pode envolver o conhecimento e a prática de hábitos que promovam mais qualidade de vida.

Frase 8: “É necessário desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis para evitar doenças e promover saúde”.

Resposta: Concordo. Para pensar em Educação em Saúde é importante (re)pensar os próprios hábitos.

Frase 9: “A Educação em Saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros”

Resposta: Concordo. Acredito que todos os tópicos citados tenham uma relação direta com a Educação em Saúde.

Frase 10: “Atividades de Educação em Saúde não estão relacionadas com mudanças de comportamento”.

Resposta: Discordo. Acredito que assim como a Educação Ambiental, a Educação em Saúde também implica na problematização de atitudes cotidianas.

5-) Quais são suas expectativas com relação ao curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. O que você gostaria que fosse abordado? Justifique sua resposta.

Resposta: O principal objetivo das práticas pelo curso é aprofundar e estreitar a relação entre educação ambiental e educação em saúde. Espero a partir disso buscar novas abordagens e campos de pesquisa.

6-) Na sua opinião, o que significa articular Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: não respondida

--

Padlet - Educação em saúde

“Ao conhecer a história da educação em saúde foi possível perceber resquícios de concepções do passado que ainda permeiam a educação e as salas de aula atualmente. O professor como treinador, modificador de comportamentos, ainda é bastante presente e recorrente, portanto, é necessário procurar entender em qual direção o professor precisa atuar na educação em saúde reforçando a necessidade de uma formação inicial e continuada adequada. A educação em saúde desempenha um papel crítico-reflexivo na promoção da saúde individual e coletiva e não se limita apenas à transmissão de informações sobre doenças e tratamentos.”

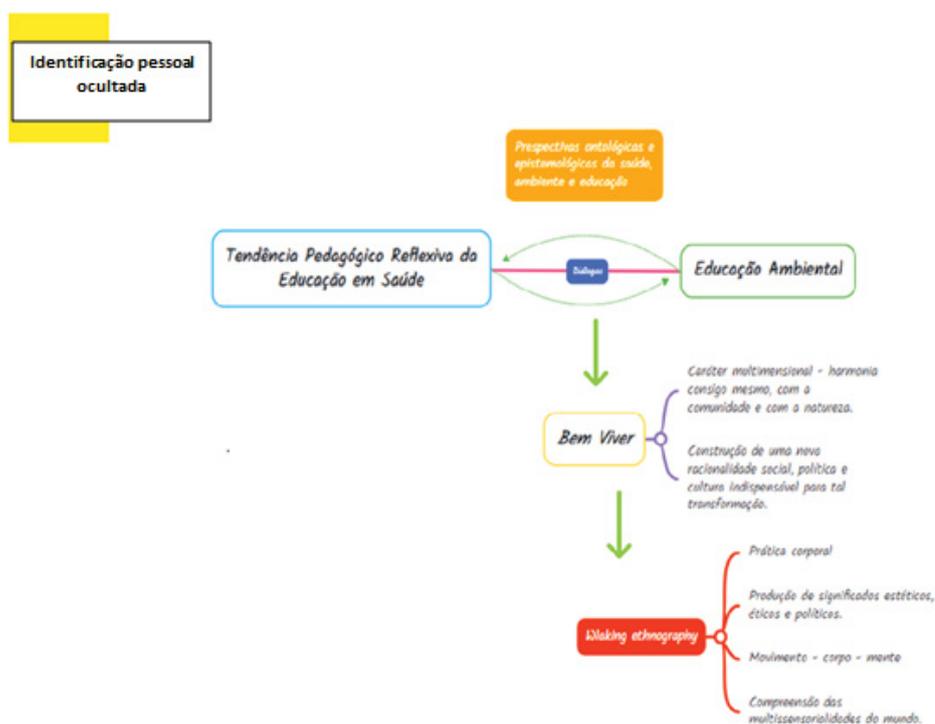
Padlet - Educação ambiental

“Assim como meio ambiente não é sinônimo de natureza, e a problemática socioambiental não é sinônimo de desequilíbrio ecológico, a educação ambiental não é sinônimo de ensino de ecologia (LAYRANRGUES, 1999)”

Comungando dessa concepção e frente às colocações apontadas pela profa. Valéria durante as aulas, faz-se necessário (re)pensar as propostas de educação ambiental dentro e fora das escolas, visto que muitas práticas podem contribuir para reprodução de visões ofuscadas.

Para reigota (2016) a educação ambiental como educação política deve considerar análise das relações políticas econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos.”

Jamboard - Educação ambiental e educação em saúde



Walking ethnography

“Essa ideia de desacelerar, contemplar a natureza, não estamos acostumados a vivenciar no dia a dia e a ideia de saúde é dentro dessa perspectiva. Tem o Leonardo Boff que traz no livro dele que a educação ambiental deve tirar os alunos das pesquisas programadas e levá-los a experienciar a natureza. Isso é muito bom e essencial porque especialmente nos grandes centros as pessoas são criadas dentro de um apartamento e o mundo dela e termina ali mesmo. O contato e essa relação com a natureza é muito próspera, embora não haja muita coisa sistematizada sobre isto”.

Atividade final

TÍTULO DA PROPOSTA: Representação da perspectiva do bem-viver por meio de desenhos.

Turma: 6º ano – ensino fundamental (também pode ser aplicado em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental).

Descrição

A presente atividade consiste na representação por meio de desenhos das sensações vivenciadas no contato com a natureza, durante uma caminhada que será realizada em bosque.

Caracterização da proposta

Inicialmente, os alunos irão participar de uma caminhada pelas trilhas do Parque Do Bosque, localizado no município de Pérola/PR. Durante a caminhada serão realizadas algumas pausas para momentos de conversa e contemplação, esses momentos buscam despertar uma observação mais detalhada do espaço e problematizar a relação entre homem e natureza. Ao finalizar a caminhada ainda no parque, os alunos serão organizados em formato de círculo para discussão das

vivências e experiências da atividade que serão em seguida, em sala de aula, representadas por meio de desenhos.

Os desenhos serão e deverão ser construídos a partir das vivências pessoais de cada um na realização da atividade. Após a finalização da confecção dos desenhos, ocorrerá em sala de aula um momento de discussão e problematização das representações e em seguida, os mesmos serão expostos em um mural na escola.

Aprofundando

As experiências estéticas são extremamente importantes e com enorme potencial de observação e sensibilização, assim a representação por meio de desenhos pode ser uma ferramenta interessante para o processo de educação ambiental, pois eles têm o poder de transmitir mensagens de forma visual e envolvente. A criança fala por meio dos seus desenhos, é onde ela relaciona a experiência com o registro, sendo a materialização das suas memórias. Os desenhos das crianças partem de impulsos espontâneos que excluem a premeditação, a expressão artística da criança, de modo consciente ou inconsciente associando o prazer do gesto, o prazer da inscrição, a satisfação de deixar a sua marca (Beilfuss, 2015). As representações construídas a partir dessas vivências quando observadas em seus ínfimos detalhes poderão contribuir para refletir em direção à “revisão e reconstrução do nosso modo de ser e estar no mundo” (Venturi; Iared, 2022, p. 1022).

Referências bibliográficas

BEILFUSS, E. M. **O Desenho na Educação Infantil**. Monografia. (Especialização em Ensino de Arte). Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2015.

VENTURI, T. IARED, V. G. Educação em Saúde e Educação Ambiental: tendências e interfaces. In: Cardoso, N. S. *et al.* (Org.). **Ciência e democracia: interfaces e convergências**. 21ed. Campina Grande: Realize, 2022, v. 1, p. 1011-1032.

Grupo de discussão

“A partir das aulas que tivemos, nós que viemos do IFPR, não tínhamos parado para pensar essa ideia da educação em saúde e educação ambiental, pelo menos não tivemos muito acesso na graduação na grade não havia nada a respeito quanto a isso. E agora é difícil desassociar, pensar separado as duas coisas que parece que são todas juntas. E essa perspectiva do Bem Viver achei muito interessante que é algo fora do que estamos acostumados a viver dentro da sociedade capitalista. É uma pena que os professores do município desistirem. Eu acho muito vaga e inexistente a formação que ele tem da educação ambiental, agora na pedagogia é obrigatório com disciplina, mas a própria ementa é bem engessada e não existe muita formação para a educação ambiental para acesso a esses professores, pelo menos eu não conheço. Lá em pérola por exemplo, aqui eu não conheço, me assusta um pouco o que eles chamam de educação ambiental, as práticas que eles colocam em sala de aula com esse nome, então acho muito vago. E esse curso estando em acesso a eles pode ser muito produtivo.”

Diário Reflexivo

DIÁRIO REFLEXIVO

Prezada (o) Cursista

Este diário é um importante espaço-tempo de reflexões. Talvez você não tenha o hábito de colocar em palavras aquilo que vivenciou no seu dia a dia. Mas esse hábito pode ser uma ferramenta potente para trazer à tona algumas inquietações ocultas de nossas práticas, especialmente na escola. Por isso, conforme combinamos em nosso primeiro encontro, após cada momento de estudos, aulas, atividades presenciais ou remotas, registre aqui seus pensamentos, suas reflexões, dúvidas, ideias. Faça um breve relato reflexivo do que aconteceu e teça seus comentários. Sinta-se livre para expressar suas emoções, este é um espaço seguro. Ninguém terá acesso a este diário sem sua autorização.

Desejamos que este diário seja seu companheiro, e que esta jornada seja muito produtiva!

Prof^a Valéria e Prof Tiago

Palotina, 16/09/2023

Encontro presencial 16/09/2023

As abordagens e direcionamentos iniciais do curso provocam uma reflexão de como pensar a interconexão entre saúde, meio ambiente e o bem viver em uma abordagem holística que (re)conhece a influência mútua entre esses três elementos.

Momento de estudos 20/09/2023

A educação em saúde desempenha um papel crítico na promoção da saúde individual e coletiva.

Algumas considerações:

Ao conhecer o histórico da educação em saúde, também tornou-se possível (re)pensar e estabelecer ligações entre a história do Brasil e história da educação;

(Momento Histórico - Prática Pedagógica - Intencionalidade)

A educação em saúde não se limita apenas à transmissão de informações sobre doenças e tratamentos.

A educação em saúde deve considerar o ser humano como um todo, incorporando aspectos físicos, mentais, emocionais, sociais entre outros.

Empoderamento Individual: A educação em saúde capacita as pessoas, fornecendo informações e conhecimentos para tomar decisões informadas sobre sua saúde. Isso permite que elas se tornem ativas em seu próprio cuidado e bem-estar.

Momento de estudos 27/09/2023

Se queremos fazer educação ambiental devemos fazer uma transformação humana com ações que postulam novas relações com a natureza.

Ensinar educação ambiental não é ensinar ecologia. É necessário questionar o debate, as relações entre os seres humanos e ser humano-natureza.

Educação ambiental é um ato político. Sendo a postura individual um passo em um movimento coletivo.

Eu não conscientizo ninguém, a consciência é do sujeito e desperta lentamente.

Discutir as diferenças no acesso a elementos da natureza e na distribuição dos riscos ambientais (questão de justiça ambiental).

“A minha liberdade acaba quando a do outro começa, ou seja quando estou infringindo o direito de ser e o bem viver do outro.”

PARTICIPANTE P2

Questionário diagnóstico

1-) Você já teve alguma experiência em Educação Ambiental (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Sim. Durante a minha graduação em Ciências Biológicas tive a oportunidade de participar de projetos de extensão e cursos de formação que tratavam sobre a PNRS, a problemática do descarte incorreto dos resíduos e como relacioná-la com a prática docente durante o meu TCC.

2-) Você já teve alguma experiência em Educação em Saúde (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Somente em disciplinas específicas da licenciatura, como educação em saúde.

3-) Algumas dessas atividades articulavam os campos da Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Não de maneira direta.

4-) Com relação às frases abaixo, indique se você concorda, discorda, concorda parcialmente ou discorda parcialmente e justifique sua resposta.

Frase 1. “Um projeto de educação ambiental deve privilegiar a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, a flora e da fauna, para que as pessoas possam colaborar com o meio ambiente.”

Resposta: Concordo parcialmente

Frase 2. “As iniciativas envolvendo a tecnologias limpas, por exemplo, carros com biocombustível e eficiência energética, são a chave para sairmos da crise ambiental.”

Resposta: Discordo parcialmente

Frase 3. “Se cada um fizer sua parte, como reciclar, economizar água e comprar produtos ecologicamente corretos, poderemos ter melhorias ambientais significativas.”

Resposta: Concordo parcialmente

Frase 4. “Considerando que a crise ambiental é uma manifestação de um dilema da civilização, necessitamos de mudanças nos paradigmas. Cada um fazer sua parte não solucionará os problemas ambientais.”

Resposta: Discordo parcialmente

Frase 5. “As pessoas só se conscientizam se “doer no bolso”.

Resposta: Concordo

Frase 6. “A educação ambiental só dá certo com crianças bem pequenas.”

Resposta: Discordo

Frase 7: “Um projeto de Educação em Saúde deve buscar prevenção de doenças”

Resposta: Concordo parcialmente

Frase 8: “É necessário desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis para evitar doenças e promover saúde”.

Resposta: Concordo

Frase 9: “A Educação em Saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros”

Resposta: Concordo

Frase 10: “Atividades de Educação em Saúde não estão relacionadas com mudanças de comportamento”.

Resposta: Discordo

5) Quais são suas expectativas com relação ao curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. O que você gostaria que fosse abordado? Justifique sua resposta.

Resposta: Minhas expectativas são de compreender um pouco mais sobre a educação em saúde, saber quais são as principais perspectivas e correntes e compreender em quais pontos há interseções entre a educação em saúde e a educação ambiental e como esse diálogo potencializa as duas áreas.

6) Na sua opinião, o que significa articular Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Está relacionado com o fato de promover discussões e reflexões à respeito de práticas, hábitos e percepções que podem contribuir com o nosso convívio com a natureza e as demais coisas que a compõem.

Padlet - Educação em saúde

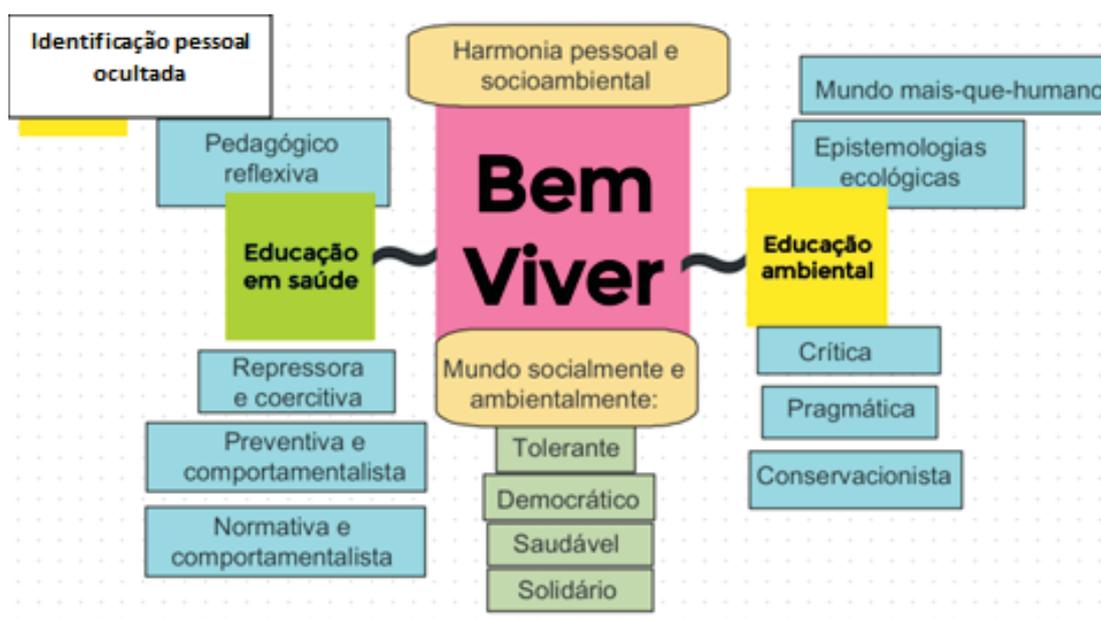
“Dentre as questões iniciais que tentaremos responder ao longo do curso, a que mais me instiga é a de qual a formação necessária para que os professores sejam capazes de desenvolver educação em saúde nas escolas? Isso porque, deve ser levado em consideração que mesmo com formação de seu curso de origem, ainda há uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores, com poucas ou nenhuma oportunidade de discutir quais os objetivos da educação em saúde e como estes podem dialogar com os objetivos da escola, dificultando ainda mais a elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades interdisciplinares que abordem esse tema.”

Padlet - Educação ambiental

“A partir do que o Tratado de educação ambiental aponta, a educação ambiental não estuda a natureza em si, mas sim a maneira como nós nos relacionamos com o ambiente. Sendo assim, deve ser vista como um processo de aprendizagem permanente (não se fundamentando em datas comemorativas e ações isoladas), no qual os indivíduos e a sociedade constroem valores, habilidades, competências e conhecimentos que podem contribuir para a transformação social e humana e a preservação da própria natureza. Mas para que essas mudanças sejam possíveis, deve haver políticas públicas que assegurem a concretização dessas

ações e propostas educativas que possibilite a reflexão de como os nossos modos de pensar e agir contribuem para a ruptura do dualismo entre ser humano e natureza.”

Jamboard- Educação em saúde e educação ambiental



Walking ethnography

“Complementando o que a P3 falou agora sobre a parte da vivência, de explorar os ambientes, uma coisa que me fez pensar no passado, pela mímica, que não é o meu forte, eu fiz sobre o passado, por lembranças mesmo de estar na natureza, de estar em momentos parecidos com este e [identificação ocultada] falou agora de explorar estes momentos e vejo que estes momentos podem ser explorados no nosso dia-a-dia em si, que por exemplo uma das coisas que eu lembrei foi de um aniversário da Flávia, que tiramos um período da tarde e fomos adentrar uma mata, aquilo foi uma trilha nada convencional. E quando estamos com mais pessoas que não tem noção do perigo, não ligamos de adentrar a mata, todos

utilizando chinelo. Como a P4 falou da caneleira da moça que estava na trilha do PESC, eu não estava preocupada com isso, eu não me preocupo com isto no dia a dia, não me preocupo de me apoiar em árvores, então estas coisas agente não só explora em espaços como este, mas também em momentos que estamos integrados ali com nossos amigos e familiares também. Seja ali no nosso jardim em casa, ou seja, em algum espaço em um sítio”.

Atividade final

Compostagem: reciclando o futuro	
Responsável: Identificação ocultada	
Proposta de atividade para o curso de extensão Caminhos formativos para o bem viver: Aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde.	
Tema: Segregação dos resíduos sólidos e as potencialidades da compostagem	
Para quem? Essa atividade não possui um único público alvo, podendo ser desenvolvida em grupos com pessoas de diferentes faixas etárias.	Duração: 2 horas
Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da segregação correta dos resíduos sólidos, assim como as potencialidades da compostagem doméstica. Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Explicar os diferentes tipos de resíduos sólidos; • Demonstrar as possibilidades e as diferentes formas de compostagem; • Enriquecer o repertório dos participantes, trazendo uma proposta de prática sustentável; • Entender a importância dos agentes decompositores no processo de compostagem. 	

O que? ~ Como? ~ Por que?

Apresentação do tema:

Esse momento da atividade se divide em duas estações, que podem ser realizadas em sequência ou simultaneamente, caso seja necessário dividir os participantes em grupos. Durante a apresentação do tema, os responsáveis poderão conduzir uma discussão a respeito da problemática relacionada a destinação correta dos resíduos sólidos, visando a segregação desses resíduos em três frações e enfatizando as potencialidades da prática da compostagem.

Primeira estação: Segregação dos resíduos sólidos

Na primeira estação, o grupo pode se reunir em volta de uma mesa com vários exemplos de resíduos sólidos (materiais recicláveis, materiais orgânicos e rejeitos). A discussão será sobre como a separação dos resíduos deve ser feita em três frações. Para orientar esse momento de troca, o responsável pela atividade pode perguntar aos visitantes *quais resíduos são gerados na sua casa? se eles participam desse processo de separação desse material em casa?, se sim, como costuma fazer: separa os recicláveis de acordo com seu material (plástico, metal, papel, vidro, orgânico, rejeito)? e como a pessoa imagina que seja a maneira mais adequada de fazer essa segregação?*.

Outro caminho a seguir em seguida é de questionar os participantes se eles costumam ver esses resíduos nos demais ambiente, que não suas casas, mas que eles também habitam (escola, trabalho, ruas, praças, dentre outros espaços público). Espera-se que os participantes relatem se veem esses resíduos nesses locais e novas perguntas devem ser feitas, como por exemplo: *como esses resíduos são encontrados nesses espaços (jogados no chão, esquecidos pelos cantos, descartados corretamente)? se contribuem para a (des)organização desses espaços/locais? E também questionamentos que reflitam sobre *quais problemáticas podem surgir a partir do**

descarte incorreto nesses locais (poluição do solo, dos rios, propagação de doenças, etc)?

A partir das respostas dos participantes, o responsável pode apresentar alguns dados referentes a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) que são importantes e talvez ainda não seja do conhecimento da comunidade, como por exemplo: - De acordo com dados disponibilizados em 2020 pelo Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil, cada brasileiro gera por dia cerca de 1kg de resíduos em geral, dando o equivalente a 379,2kg produzidos por ano.

- Entre todo resíduo produzido, 28% corresponde a material reciclável, que deve ser destinado a central de triagens, 50% é orgânico, que deve ser compostado e somente 22% é rejeito e somente essa parcela deveria ser destinada aos aterros sanitários. - Embora haja locais adequados para a destinação do material reciclável como associações e centros de triagem, e do material orgânico, a maioria desses resíduos ainda é descartado nos aterros sanitários, comprometendo seu período de “vida útil” e potencializando danos ao ambiente.
- Além disso, novos questionamentos podem ser feitos como *qual a diferença de aterro sanitário e lixão?* ou também, *quais problemas ambientais podem estar relacionados com essa destinação inadequada?* e *como minimizar ou solucionar essa problemática?*

Segunda estação: Decompositores

Nesse segundo momento, os participantes serão direcionados para uma nova estação, na qual haverá materiais orgânicos relacionados ao processo de compostagem. Dentre esses resíduos orgânicos podemos apresentar casca de frutas e legumes, matéria seca, erva de tererê ou chimarrão, borra de café, pães mofados, entre outros. Além disso, também será apresentado aos participantes alguns dos principais decompositores que atuam significativamente no processo de compostagem, como: fungos (os que estiverem disponíveis, como mofo de pão, orelhas de pau, cogumelos encontrados no solo, entre outros), alguns artrópodes (besouros, baratas, larvas de moscas, entre outros), minhocas, entre outros.

Ao compreender a importância da segregação correta dos resíduos e levando em consideração que partindo do que a PNRS exige em sua Lei nº 12.305/10, na qual os setores públicos devem gerenciar seus resíduos de maneira adequada, e de que o município de Palotina conta com a central de triagens para destinação do material reciclável, nos cabe discutir nessa estação, o que podemos fazer para descartar nosso material orgânico corretamente.

Uma proposta que pode resolver essa situação é a prática da compostagem. A compostagem pode ser institucional e comunitária que são dois modelos de compostagem em larga escala, exigindo uma certa disponibilidade de espaço e mão de obra, e a doméstica, que atende somente as demandas de um domicílio, se caracterizando como menos complexa e não exigindo muito espaço para sua realização.

A composteira doméstica pode ser adquirida em lojas especializadas ou montadas em casa com o auxílio de caixas, baldes ou até mesmo diretamente no chão. Com essa prática da compostagem e mudança de hábitos, além de ao final do processo de compostagem, o produto final será um composto totalmente orgânico o indivíduo também estará gerindo seu próprio resíduo.

Levando em consideração o contexto do município e estado que residimos (Palotina - PR), no qual a principal atividade econômica é a agricultura com foco no cultivo de soja e milho, as quais são associadas ao intenso uso de agrotóxicos, a atividade proposta também pode proporcionar aos participantes discussões acerca

dessa problemática socioambiental e motivar a prática da compostagem e o uso do composto orgânico como uma alternativa tecnológica que substitui os herbicidas e pesticidas.

Ainda sobre o produto final desse processo, o composto, pode ser utilizado em canteiros e vasos de plantas, doado, ou até mesmo ser comercializado, contribuindo para geração de renda. Contudo, caso esse produto seja usado em hortas (o que é o seu uso mais comum), pode proporcionar ao indivíduo envolvidos com o processo a oportunidade de terem hábitos alimentares mais saudáveis e também, consequentemente, contribui para que quem cuide do seu manejo tenha mais contato com a natureza.

Antes de iniciar a observação dos materiais biológicos na lupa, é importante que os responsáveis pela atividade discutam com os visitantes alguns pontos relevantes sobre o tema:

- Como funciona o processo de compostagem?
- Quais as vantagens de se ter uma composteira?
 - Quais os principais desafios?
- Discutir sobre os mitos da compostagem: o composto tem cheiro ruim? A composteira atrai animais? Posso colocar qualquer material orgânico na composteira?
 - Qual o papel dos decompositores nesse processo?

Após esse momento de discussão, os participantes podem observar na lupa alguns dos principais decompositores, que já foram mencionados anteriormente. Também podem visualizar a diferença de entre amostras de solo (na qual podem ser coletadas amostras de areia ou “terra vermelha”) e composto da composteira em caixas e do composto encontrado na natureza (essa amostra pode ser coletada em uma área com muito material orgânico em decomposição, como por exemplo o chão de uma área verde, o solo de uma horta, entre outros).

Dinâmica:

Para finalizar esse encontro, todos os participantes se reunirão em um grande grupo e participarão da dinâmica “Ponto na testa”, que tem a duração entre 30 a 50 minutos. Essa atividade permitir interação do grupo com outras formas de comunicação não verbais. Além disso, também pode despertar a criatividade e aproximação entre os participantes e promove a organização dos participantes em pequenos grupos e para incentivar a discussão sobre a importância da solidariedade e cooperação.

Os materiais necessários para sua realização são: pequenos adesivos autocolantes com o desenho de diferentes tipos de resíduos sólidos, orgânico e agentes decompositores.

Caso não tenha essa disponibilidade, esse material pode ser substituído por figuras e desenhos desses mesmos elementos e fita adesiva.

No início da atividade, todos os participantes devem fechar os olhos e esses adesivos ou figuras com fita são colados em suas testas. Ao abrirem os olhos, eles têm acesso a todos os elementos colados na testa de cada participante, exceto o seu. É interessante deixar um símbolo diferente dos demais que não se encaixe em grupo algum. A orientação dada ao grupo é simples: Organizem-se! E a regra é: proibido usar a fala.

Em seguida, os participantes vão procurar formas das mais variadas para descobrir qual o símbolo que possui na sua testa. Aos poucos eles vão percebendo que é necessário

que um ajude o outro, pois cada um desconhece apenas o elemento que está na sua testa, mas conhece todos os símbolos dos demais.

Quando conseguirem finalizar a atividade, o responsável pela dinâmica pode conduzir uma discussão sobre a importância das pessoas serem cooperativas para a resolução de seus problemas; Se voltado para as questões socioambientais discutidas anteriormente, abordar a interdependência dos seres vivos; Resgatar a reflexão a respeito da importância da destinação corretas dos resíduos sólidos, reciclagem, da prática da compostagem e como todos eles fatores afetam nossa relação com o ambiente que habitamos.

FONTE: WORKSHOP CRIATIVO DE COMUNICAÇÃO.
WWW.CUJUBIM.ORG.BR

Quais os materiais necessários para esta atividade?

Primeira estação:

- Mesas
- Materiais recicláveis (embalagens e garrafas plásticas, papéis usados, latas de refrigerante, entre outros);
- Rejeitos (isopor, tampas de alumínio, esponjas de limpeza, plástico filme, papel toalha usados e citar: fraudas, absorventes, lixo do banheiro);
- Materiais orgânicos (casca de frutas e legumes, matéria seca, erva de terere ou chimarrão, borra de café, pães mofados, entre outros).

Segunda estação:

- Fungos (os que estiverem disponíveis, como mofo de pão, orelhas de pau, cogumelos encontrados no solo, entre outros);
- Artrópodes (besouros, baratas, larvas de moscas, entre outros);
 - Minhocas;
 - Amostra de composto;
 - Amostra de solo;
 - Lixiviado.

Dinâmica:

- Pequenos adesivos autocolantes com o desenho de diferentes tipos de resíduos sólidos, orgânico e agentes decompositores (caso não tenha essa disponibilidade, esse material pode ser substituído por figuras e desenhos desses mesmos elementos e fita adesiva).

Referências:

ECOAR. **Manual de metodologias participativas para o desenvolvimento comunitário**. Biblioteca - Portal do Consumo Responsável. Coleção Agroecologia. 2008. Acesso em 10 de novembro de 2023. Disponível em: <https://biblioteca.consumoresponsavel.org.br/items/show/232>.

GUENTHER, M. *et al.* Implementação de composteiras e hortas orgânicas em escolas: sustentabilidade e alimentação saudável. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, 15(7), p. 391 – 409. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/revbea.2020.v15.10637>.

Grupo de discussão

“Eu concordo com o participante P5 nessa questão que quando agente sai da graduação de que a gente consegue dominar tudo. Não só da educação ambiental e educação em saúde, mas da ecologia, da biodiversidade, sustentabilidade e quando agente se depara, não só na sala de aula, mas no dia-a-dia mesmo para conversar com um parente, para tentar explicar um porquê não pode alguma coisa, ainda mais em tempos que passamos, explicar certas coisas é complicado, a gente dá de frente com temas, então a gente sente um pouquinho dessa dificuldade e o porque que eu posso falar por mim que o curso contribuiu foi por essa parte da corporeidade no sentido de que, eu tenho essa dificuldade de que enquanto eu estou fazendo uma atividade, levar em consideração a minha experiência corpórea ali no local. Até mesmo a palavra “curso”, esses dias eu falei para a minha mãe: vou ficar em Palotina, tenho curso sábado no Parque São Camilo. A mãe pergunta: o que é São Camilo. Respondo: é um parque. E ela questionou: um curso no parque? Achei até engraçado (neste momento os participantes acharam engraçado). Porque temos essa visão de que curso, formação continuada, ou melhor, formação permanente, é curso, de frente para uma apostila, na frente para o computador, respondendo um monte de questões, como vemos que deveria ser na graduação e a gente sabe que não, que estes momentos não só de troca, mas de experienciar também, estar ali é muita das vezes marcante e significativo que ficar ali lendo textos e mais textos e assim por diante. Não que a teoria não seja importante, mas tem esse peso sim, porque é algo que nos marca chama nossa atenção. Por exemplo a participante P3 falou agora das memórias e eu já lembro de tudo que eu lembrei naquele dia (visita ao Parque São Camilo). Como eu estava falando com o participante P5, que ele falou de uma professora de Iporã, pois tivemos os mesmos professores com certeza, porquê são os mesmos professores a muito tempo. Ele falou de uma professora, conheço vários projeto dela, mas não tive contato com ela, tive com uma outra professora, e ali eu já ascese aquelas memórias de quando eu trabalhava com a outra professora, então, a participante P7 falou das expectativas, eu não havia posto como expectativas (questionário diagnóstico) de acessar estas partes assim de corporeidade, de memória, de lembrança, esta parte afetiva e é algo que eu poderia ter posto lá no início (questionário diagnóstico), mas não, não passou por mim que,

talvez cursando, vendo estas relações de educação em saúde e educação ambiental eu estaria acessando estas coisas. A gente pensa que não, que trabalhamos sustentabilidade, biologia, química, o que for, independente da disciplina, do conteúdo, que nós não vamos acessar e nossos alunos também não vão acessar, mas para nossos alunos pode ser um momento ali de prática para eles poderem estar acessando ali estes momentos também. Como a dinâmica que a participante P6 propôs, é algo até mesmo de aproximação dessa geração mais nova com as gerações anteriores e a gente não valoriza de certa forma, não pensa, não coloca ali como prioridade”.

Diário Reflexivo

DIÁRIO REFLEXIVO

Prezada (o) Cursista

Este diário é um importante espaço-tempo de reflexões. Talvez você não tenha o hábito de colocar em palavras aquilo que vivenciou no seu dia a dia. Mas esse hábito pode ser uma ferramenta potente para trazer à tona algumas inquietações ocultas de nossas práticas, especialmente na escola. Por isso, conforme combinamos em nosso primeiro encontro, após cada momento de estudos, aulas, atividades presenciais ou remotas, registre aqui seus pensamentos, suas reflexões, dúvidas, ideias. Faça um breve relato reflexivo do que aconteceu e teça seus comentários. Sinta-se livre para expressar suas emoções, este é um espaço seguro. Ninguém terá acesso a este diário sem sua autorização.

Desejamos que este diário seja seu companheiro, e que esta jornada seja muito produtiva!

Prof^a Valéria e Prof Tiago

Palotina, 16 de setembro de 2023.

Neste diário estarei fazendo minhas anotações a respeito das reflexões e conteúdos abordados no curso “Caminhos formativos para o bem viver: aprendizagem sobre a educação em saúde e educação ambiental”. Durante o curso teremos momentos de discussão a respeito do diálogo entre a educação ambiental e educação em saúde, compreendendo os pontos de convergência entre essas duas áreas e também as lacunas existentes na prática.

No primeiro encontro, tivemos um momento de ambientação do curso, muito acolhedor, em que os professores compartilharam conosco suas motivações para elaborarem o curso e nos (re)apresentaram alguns conceitos importantes, como o bem-viver e possíveis diálogos entre as duas áreas. Também recebemos orientações com relação a organização dos encontros presenciais, dos materiais disponibilizados no ambiente virtual e das atividades a serem desenvolvidas e pudemos conhecer nossos colegas cursistas por meio de uma dinâmica bem inusitada chamada “procura-se alguém...”.

Após esse primeiro momento, realizamos uma atividade em que respondemos algumas perguntas em que poderíamos explorar o que já sabíamos sobre a educação ambiental e educação em saúde, nossas expectativas com relação ao curso e situações problema em que paramos para pensar sobre o papel e potencialidades de cada área.

Voltando ao conceito de bem-viver, ainda estou na dúvida se realmente compreendo seu significado, mas pelo que entendi ele surge a partir de vários povos e culturas (povos originários, povos africanos, etc) e está relacionado com a maneira como criamos nossas concepções sobre o mundo, enquanto indivíduos, mas levando em consideração a nossa relação com o coletivo, enquanto membros de uma comunidade/sociedade e com a natureza. E essa organização social pautada no coletivo reflete na estrutura social, cultural, econômica e política, indo contra ao modelo capitalista que estamos habituados.

Além dessa discussão sobre como o bem-viver pode nos permitir ter uma outra visão sobre o mundo, também tivemos uma reflexão inicial onde podemos

pensar sobre como tudo isso está relacionado e pode afetar nossa prática docente? Levando em consideração que a maioria, se não todos os cursistas, são profissionais que trabalham na educação.

Por fim, no terceiro e último momento desse encontro ouvimos um pouco sobre a pesquisa do Isaac (colega de mestrado), em que em sua pesquisa ele está investigando as potencialidades da articulação entre educação ambiental e educação em saúde no contexto da formação de professores.

Palotina, 03 de outubro de 2023.

Para que possamos articular as relações existentes entre a educação ambiental e a educação em saúde, primeiramente nos foi disponibilizado no UFPR Virtual videoaulas e textos complementares a respeito de cada área.

A respeito do material sobre educação em saúde (ES)

Videoaula 1 - Parte 1:

Na primeira videoaula, foi apresentado as relações existentes entre a educação em saúde o contexto escolar por meio do panorama da educação em saúde, partindo de seu histórico, suas várias designações e conceituações, seus objetivos ao longo do tempo, metodologias adotadas para sua implementação até chegar na sua atual constituição e como isso sendo explorado no contexto escolar.

Na era colonial, com a chegada dos padres jesuítas no Brasil, iniciou-se um novas orientações de cuidados com a saúde. Essas orientações aconteciam nos espaços religiosos e as ações eram relacionadas a tratamento de doenças, cuidados com a higienização de ferimentos, manuseio de ervas para chás, entre outras ações

educativas promovidas pelos jesuítas para tratar os enfermos e prevenir mortes. E esse modelo durou até o século XIX.

Entre os séculos XIX e XX, essas atividades de saúde passou por algumas mudanças, influenciada pela chegada da família real. Nesse período, a principal preocupação não era com a saúde dos enfermos, mas sim evitar que as pessoas que teriam contato com os membros da nobreza, não disseminassem doenças. Essas novas ações tinham um viés domesticador e não educador, pois traziam hábitos europeus que seriam impostos aos indivíduos que serviriam a coroa. Algo que me chamou a atenção nesse período, foi que essas medidas de controle sanitário só eram ensinadas às crianças e adolescentes que pertenciam à nobreza e tinham acesso à educação. Justamente para garantir que quando adultos, seriam aptos a conviverem e terem contato com a família real sem oferecer riscos.

Em 1900, essas ações passam a receber a designação de “educação higiênica”. Nesse período, havia um interesse econômico por trás das ações sanitárias, tendo em vista que com o aumento da importação e exportação de produtos, o saneamento dos portos passa a ser prioridade. E para garantir que as epidemias existentes (como por exemplo, a febre amarela) não se propagam ainda mais, foi iniciado um período de fiscalização e controle sanitário por meio da polícia sanitária que atuava por meio de medidas autoritárias. E o público-alvo dessas medidas era a classe popular (trabalhadores). Caso necessário, a polícia sanitária podia adentrar as casas e forçar a higienização das pessoas.

Após 1920, com a influência do período de reforma sanitária promovida por Carlos Chagas e Oswaldo Cruz, essa preocupação a designação para essas ações passa a ser educação sanitária, na qual, os saberes científicos (dos médicos e higienistas) passam a ser divulgados. Nesse período cabia aos educadores sanitários e principalmente aos professores, moldar as famílias, principalmente as crianças nos primeiros anos de escolarização. Assim, o papel e função do professor também

passou a ser de transformar o mundo e eliminar todos os maus hábitos viciosos relacionados à higiene e saúde.

Logo após esse período, em 1950, passa a ser designada como “educação para a saúde” e sob a influência da Fundação Serviço de Especial de Saúde Pública-SESP, que trouxe novas tecnologias educativas. Aqui a mudança não deveria acontecer apenas com os alunos da educação primária, mas também com os alunos dos anos finais e toda comunidade (da área rural e urbana). Para isso, implementaram técnicas e estratégias de normatização dos comportamentos das pessoas, a nível cultural. Outro ponto importante é que nesse período os profissionais da saúde também começaram a atuar nesse movimento de modificação de comportamentos para prevenir a disseminação de doenças, que também partiam na associação dessas ações com os conhecimentos adquiridos a respeito da fisiologia humana.

O conceito “educação em saúde pública” surgiu em 1960 com a influência dos trabalhos de Hortênsia Hurlia de Hollanda. Nesse período, buscava-se atividades com o enfoque ambientalista e integrador, que envolvessem a participação da comunidade. Vale ressaltar que esse diálogo com a comunidade permitia que o educador compreendesse as demandas das comunidades e considerasse os fatores ambientais de acordo com cada cenário a ser enfrentado. E conseqüentemente, ao dar espaço para esse olhar coletivo levando em consideração o contexto dos indivíduos, mas ainda com ações tecnicistas para a mudança de comportamento com o propósito de melhorar a qualidade de vida.

E a “educação em saúde” passa a ser formalizada no currículo escolar a partir da implementação da LDB de 1971 e o Parecer 2.264/74, que regulamenta como essas ações e programas de saúde iriam acontecer nesses espaços educacionais (projetos, disciplinas específicas, vinculação com a disciplina de ciências etc.), estando presente nas escolas de maneira obrigatória. Nesse período, a educação

ainda era conteudista, em que essas informações eram repassadas e decoradas, de maneira unilateral.

A ideia de promoção da saúde e compreensão de que a educação em saúde seria apenas um dos caminhos para essa promoção surge em 1980, com a Conferência de Ottawa. O cenário da educação em saúde como tema transversal inicia na década de 90 com a implementação dos PCNs nas instituições de ensino. E os principais profissionais a trabalharem com o tema ainda são os professores de ciências e biologia e seguindo para os professores de educação física em alguns momentos. Nesse período, os PCNs propuseram o pensar sobre educação como um prepara para uma formação cidadã, mas sem uma total ruptura das características comportamentalistas anteriores.

Em resumo, posso dizer que a compreensão que eu tinha até o momento sobre a educação em saúde era muito superficial. Todo esse histórico apresentado foi uma novidade e com a aula pude entender melhor e perceber sua importância (não só visando a higiene, mas também seu potencial de promover saúde, bem-estar, segurança sanitária e vulnerabilidade social). E a minha principal reflexão foi com relação a questão se o professor tem essa obrigação de moldar e transformar o mundo? Cabe a ele ter toda essa responsabilidade?

E já respondendo a essa questão, acredito que o papel do professor deve ser de possibilitar o acesso ao conhecimento científico aos estudantes e isso pode promover a formação de cidadão capazes de refletir criticamente sobre suas ações, direitos e deveres. Assim, a mudança de hábito seria uma consequência desse processo, mas caso isso não aconteça, o professor não pode ser responsabilizado por isso. Além disso, o professor também deve permitir e respeitar o direito à autonomia no processo de tomada de decisão dos estudantes.

Videoaula 1 - Parte 2:

Na segunda parte dessa aula, dando continuidade sobre as abordagens da educação em saúde, no espaço das instituições de ensino sendo considerada um objetivo escolar, foi discutido sobre as potencialidades da alfabetização científica e

as perspectivas pedagógicas dessa área. Sendo assim um tema que não deve apenas se pautar em ações de higiene, informação para prevenção, apresentação de sintomas e tratamentos de doenças, mas que também busque transcender essa problemática que se entrelaça a muitos outros fenômenos e fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que se apresentam e todos os conhecimentos que estão envolvidos a esse tema transversal.

A educação em saúde ainda é vista como um enfoque tradicional, na qual é tida como uma forma de promover mudanças de comportamento e hábitos saudáveis, a figura do professor como um agente de prevenção e não de promover discussões de acordo com o conhecimento (potencializando o enfoque ultrapassado que não seguem de acordo com os objetivos escolares voltados para formação cidadã) e conhecimentos pautados em referenciais do campo da saúde pública que aborda métodos de prevenção, tratamentos e sintomas de doenças e profilaxia, apenas.

Nessa aula, também foram apresentadas algumas questões para nossa reflexão durante o curso. Dentre elas, a que mais me instiga é a de *qual a formação necessária para o professor desenvolver educação em saúde na escola?* Isso porque, deve ser levado em consideração que mesmo com formação de seu curso de origem, ainda há uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores, com poucas ou nenhuma oportunidade de discutir quais os objetivos da educação em saúde e como estes podem dialogar com os objetivos da escola, dificultando ainda mais a elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades interdisciplinares.

A pesquisadora Adriana Mohr propõe que a educação em saúde é capaz de promover que os sujeitos tenham autonomia nos processos de escolha de ações que favoreçam a sua saúde e dos demais membros do grupo em que está inserido. E isso acontece a partir da integração da alfabetização científica e das ilhotas interdisciplinares.

Em 2005, a pesquisadora Virgínia Schall discute em seus trabalhos que a educação em saúde deve ir além da prevenção de doenças, permitindo que os estudantes possam dialogar e desenvolver uma realidade crítica de sua realidade, se comprometendo com a transformação social dos estudantes e atuando na

construção da cidadania. E todos objetivos podem ser alcançados a partir da construção de conhecimentos que promovam atitudes reflexivas.

E ao pensar na educação em saúde como alfabetização científica, há três elementos interligados que norteiam a ação dos indivíduos, sendo: a capacidade do indivíduo em ter autonomia, a comunicação em dialogar com os conhecimentos científicos apresentados e habilidade de poder atuar ou não na construção dos conhecimentos e tomar decisões. Contudo, a reflexão abordada no ambiente escolar pode não resultar em uma mudança de comportamento do indivíduo.

Palotina, 04 de outubro de 2023.

A respeito do material sobre educação ambiental (EA)

Videoaula 2 – Parte 1:

Assim como a educação em saúde e todas as demais áreas, a educação ambiental também contou com diversos acontecimentos históricos que contribuíram para sua atual constituição. Um dos primeiros marcos históricos que deu início as primeiras discussões a respeito de como as nossas ações podem afetar o ambiente veio no século XVIII, com a revolução industrial que marcou o aumento da poluição urbana e uma nova visão sobre a forma de produção em massa para atender uma demanda capitalista de consumo, mudando paradigmas. Além disso, com essa revolução também veio o êxodo rural, acarretando o crescimento desordenado das cidades e, conseqüentemente, com a falta de saneamento básico, também surgiram novas doenças e pestes, causando uma crise sanitária.

A partir dessa mudança de paradigmas, em 1950 (século XX), os movimentos ambientalistas surgem a partir das preocupações entre as maneiras como o ser humano estava se relacionando com o ambiente em que estava inserido e a natureza. E sendo um movimento novo trouxe muitos avanços a respeito dessas discussões, mas atualmente, está passando por um período de retrocessos e vigílias.

Com o aumento da poluição industrial, em 1952 ocorreu um fenômeno em Londres que ficou conhecido como Smog, que constituía uma nuvem de poeira que cobriu a cidade por cerca de três dias. Os políticos da época afirmavam que aquilo se tratava de um fenômeno natural, mas infelizmente não era e aquela nuvem de poluição matou em torno de 1.600 pessoas. Após esse período, a Inglaterra passou a possuir leis de regulamentação das indústrias, visando controlar a poluição emitida. Com essas novas legislações, passou-se a discutir problemáticas que perduram até o momento, como o aquecimento global, na qual havia uma discussão em que os chefes de estado apontavam que se tratava de um fenômeno natural. Mas dado o avanço desse fenômeno e a publicação de dados científicos que demonstravam que a causa estava diretamente relacionada com as ações antrópicas, passou a ser reconhecido como uma problemática contemporânea real.

Em 1954, Albert Schweitzer propôs o termo ética ambiental, que faz referência a uma ética que não se pauta apenas em preocupações que atendam as necessidades e direitos dos seres humanos, mas também uma visão de todas as coisas vivas que habitam o mundo. Assim, todos os seres (mundo mais-que-humano) também ganham essa visibilidade nas discussões ambientais.

Outro marco importante para a educação ambiental foi a publicação do livro “Primavera silenciosa”, de Rachel Carson, em 1962. Em sua obra, a autora trazia à tona vários problemas ambientais da época, dentre eles, uma discussão em forma de denúncia sobre o uso dos pesticidas DDT e de como ele contribuía para a poluição do ambiente.

Em 1968 foi fundado o Clube de Roma, que contava com a participação de cientistas e em suas pesquisas buscavam entender e explicar o que estava acontecendo no mundo e porque as relações sociais e ambientais estavam um caos. Em resposta a esses questionamentos, foi publicado um relatório intitulado limites do crescimento, em 1972, o qual discutia as consequências desse crescimento populacional mundial, levando em consideração que os recursos naturais são limitados.

Ainda em 1972, e convergindo com essa preocupação, a ONU promoveu a conferência de Estocolmo, na qual, os chefes de estado puderam participar e discutir

sobre as relações existentes entre o ser humano e o meio ambiente, sendo um dos debates ambientais mais importantes da educação ambiental. Nesse espaço de discussão, cada representante deveria debater sobre como cada país poderia enfrentar essa problemática ambiental. Contudo, estes não se demonstraram a favor do relatório publicado, não concordando com a necessidade de elaboração de políticas públicas que pudessem minimizar os impactos da poluição. Pelo contrário, o discurso de muitos governos era de que a sociedade deveria ser aberta a poluição, aceitar sua chegada e as “vantagens” que traria para o desenvolvimento da sociedade.

Mas contrapondo essa ideia de desenvolvimento pautada no capitalismo, algumas políticas passam a ser elaboradas, como por exemplo a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) e muitas outras importantes para a área. Essas legislações passam a ter a responsabilidade de orientar todas as ações e práticas das indústrias deveriam seguir, uma vez que suas atividades afetam o meio ambiente.

Em 1992, os movimentos sociais organizaram um evento em que buscava exigir dos chefes de estado a elaboração e implementação de políticas públicas que combatessem as problemáticas ambientais causadas pelas ações antrópicas. A partir desse encontro, vários documentos, propostas e compromissos foram elaborados, como a Agenda 21, os 17 ODS, Agenda 20-30, entre outros documentos que abriram caminho outros que foram e vêm sendo elaborados. Em paralelo a esse evento também aconteceu uma segunda reunião chamada Cúpula dos Povos, que contava com a presença de civis que também eram membros pertencentes a regiões e comunidades que eram afetadas pelos problemas socioambientais.

Dentre os principais documentos que amparam a educação ambiental, pode-se destacar o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992). No Brasil, esse documento atua como nossa carta de princípios, entendendo a educação ambiental como uma forma de política, que envolve todas as formas de vida, sem o olhar antropocêntrico para o mundo.

Palotina, 10 de outubro de 2023.

Videoaula 2 – Parte 1:

Após relembrarmos e compreendermos um pouco mais sobre o histórico da educação ambiental, a professora Valéria trouxe alguns conceitos e pensamentos de pesquisadores importantes para a área. O primeiro conceito apresentado é o de Capitaloceno, em que para alguns pesquisadores, o período em que estamos vivendo recebe esse nome que possui um significado filosófico e não geológico. O pesquisador Jason Moore discute que esse termo remete a influência na nossa organização social apoiada no capitalismo. Assim, o capitalismo é mais do que um sistema econômico e social, mas também uma forma de organizar a natureza. A partir dessa realidade, também se discute a necessidade de enfrentar esse marco do capitalismo a partir de ações sustentáveis.

Uma das reflexões propostas é de *como podemos pensar em mundos sem ou com medidas que enfrentam o capitalismo?* Uma das maneiras consiste em nos considerarmos como seres pertencentes da natureza, e considerando que não existe separação entre natureza e sociedade. Todos nós pertencemos e somos natureza! Assim, todos os danos que fazemos a ela, também nos afeta diretamente, como um movimento de auto dizimação. Assim como discutido na primeira aula, para os indígenas esse dualismo entre natureza e sociedade não existe. Então também podemos aprender com outras culturas, a ter o olhar de novos mundos.

Outro ponto importante destacado na aula foi de que o processo de construção da educação ambiental se deu de forma particular em cada país. Aqui no Brasil, por exemplo, ganhou força com os movimentos de contracultura durante o período da ditadura militar, na Índia já teve força a partir dos posicionamentos das mulheres agricultoras (que são quem cuida da terra e, conseqüentemente, tinham um olhar mais zeloso pelo ambiente) e movimentos feministas.

Também é importante ressaltar que aqui no Brasil, partindo do que o Tratado de educação ambiental aponta, a educação ambiental não estuda a natureza em si, mas sim a maneira como nós nos relacionamos com o ambiente. Sendo assim, vista como um processo de aprendizagem permanente (não se fundamentando em datas

comemorativas e ações isoladas), no qual os indivíduos e a sociedade constroem valores, habilidades, competências e conhecimentos que podem contribuir para a transformação social e humana e a preservação da própria natureza. Mas para que essas mudanças sejam possíveis, deve-se haver políticas públicas que assegurem a concretização dessas ações e propostas educativas que possibilitem a reflexão de como os nossos modos de pensar e agir contribuem para a ruptura do dualismo entre ser humano e natureza.

Por fim, uma outra reflexão muito necessária é a de como o conceito de desenvolvimento sustentável pode maquiagem ações vazias que apenas buscam favorecer economicamente uma sociedade capitalista. Nesse contexto, os problemas e crises ambientais são tratados como conflitos unicamente relacionados a natureza, como se não tivessem nenhuma relação com outras vertentes como a social, econômica, ética e cultural.

Palotina, 12 de outubro de 2023.

Videoaula 2 – Parte 2:

Existem diversas metodologias e maneiras de compreender o mundo e essa concepção que criamos carrega nossas percepções pessoais e subjetivas, e mexe com a nossa dimensão de valores. E uma das propostas de como compreendemos as dimensões da prática educativa se fundamenta na tríade da educação ambiental proposta pelo professor Marcelo Carvalho de conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política, mas sem hierarquia entre esses elementos. Vale ressaltar que essas dimensões são indissociáveis e se sobrepõem.

A dimensão do conhecimento não se refere apenas ao conhecimento biológico e ecológico, mas transcende os conhecimentos científicos e populares, dando espaço para os conhecimentos vindos dos povos originários e demais culturas, levando em consideração todas as complexidades culturais, historicidade e

política da qual fazemos parte. E esse processo de aprendizagem acontece de maneira cíclica, na qual aprendemos à medida que ensinamos e ensinamos a medida que aprendemos. Nessa dimensão evitamos a abordagem da perspectiva fatalista (afirmando que não há mais o que ser feito para resolver ou minimizar as crises ambientais que enfrentamos), uma análise a-histórica sem considerar como chegamos aqui.

Na dimensão de valores éticos e estéticos está relacionado com a maneira como nossos sentimentos (felicidade, alegria, respeito, tolerância, etc) proporcionam as formas de internalização das práticas e formas de agir, ser e compreender o mundo. Desta forma, à medida que experienciamos a natureza, esses valores se incorporam em nosso ser, se tornando um novo hábito. Por isso, por se tratar de um processo de construção do conhecimento, adquirimos um novo olhar sensibilizado.

Esse conceito de ética está relacionado com a maneira como as minhas ações, minha postura ética e a minha forma de habitar o mundo não podem interferir no bem viver do outro. Esse outro se trata de todo o mundo mais-que-humano (animais, plantas, sol, vento, rios, pedras, etc).

E o conceito de estética transcende o belo, em que está relacionado com nossas experiências sensoriais e afetivas com o mundo. Como percebemos e nos correspondemos com os demais seres (humanos e o mundo mais-que-humano). Essa dimensão é a nossa base de relação com o mundo, o que nos faz sentir incômodo, preocupação, sentimento de cuidado, partilha de sentimentos, o que instiga nossa imaginação, criatividade e gera afetividades. Além disso, à medida que vivemos, vamos atribuindo significado às coisas. Vivemos experienciamos como afetamos e somos afetados. Como nosso corpo se relaciona com o mundo. E tudo isso não é inocente, pois nos possibilita novas sensibilidades, a maneira como vemos os demais seres e coisas que também habitam a terra, outras culturas e formas de estar no mundo. Essa postura nos permite ter um novo olhar investigativo, sensível e crítico, possibilitando novas políticas.

A dimensão de participação, discute a interação do indivíduo no coletivo, visando a colaboração e cooperação. A educação ambiental é um ato político, pois tudo que experienciamos, afetamos e consumimos e até mesmo a maneira como

dialogamos e nos posicionamos no mundo reflete nas dimensões sociais e políticas. Por isso, também se faz necessário uma análise sobre a importância da parceria de diferentes pessoas em diferentes áreas do saber e instituições.

Os problemas ambientais são extremamente complexos e essas parcerias potencializam o trabalho, dando espaço a ações e iniciativas que promovam a construção de políticas públicas. E o conceito de cidadania, no sentido de que os indivíduos adquirem capacidade de terem autonomia no processo de tomada de decisões, a partir da liberdade e responsabilidade permite que as potencialidades dos saberes locais, por exemplo, sejam exploradas. Assim, todas essas dimensões formam um emaranhado de coisas indissociáveis (Conhecimento~estética~ética~política).

Após compreender essas dimensões que permeiam educação ambiental, para compreender a proposta do *walking ethnography*, discutiremos sobre como a perspectiva ecocêntrica está pautada nas epistemologias ecológicas e o mundo mais-que-humano.

As epistemologias ecológicas, proposta por Steil e Carvalho (2014), trazem indagações que vêm sendo abordadas nos estudos que investigam as posturas que estabelecemos com o ambiente e como o próprio ambiente produz nossos modos de ser e estar no mundo. E essa reflexão se apoia em diferentes autores/pesquisadores/filósofos contemporâneos (Tim Ingold, Anna Tsing, Donna Haraway, Ailton Krenak, Bruno Latour, David Abram) que podem ser agrupados dentro das epistemologias ecológicas abrangem diferentes disciplinas que dão primazia para uma ontologia simétrica entre os humanos e mundo mais-que-humanos, compreendendo que nada existe isoladamente, desta forma, todos os seres e coisas fazem parte da nossa coexistência. Todos afetamos e somos afetados.

Essa linha da ecofenomenologia nos convida a experienciar o mundo com os demais seres e coisas (materialidades). E partindo da Etnografia Sensorial, proposta pela Sarah Pink, percebemos que as materialidades nos afetam e nós também a afetamos. Os movimentos do mundo existem apesar da existência do ser humano. Centralidade dos valores sensíveis.

Pensando nessa relação que estabelecemos com as materialidades, o conceito de educação da atenção nos convida a estarmos atentos ao corpo e movimento dos corpos, de modo a abordar as multissensorialidades que temos com o mundo. A educação da atenção proposto por Tim Ingold, no qual o autor propõe que o nosso processo de construção do conhecimento acontece a partir da atenção, ou seja, um novo movimento ou ação passa a ser praticado e inserido ao nosso contexto (indivíduos menos experientes), assim a partir da observação desses movimentos que vem dos indivíduos mais experientes, essa experiência de observação participante nos leva a construção do conhecimento a partir da atenção. E isso também fundamenta outro conceito proposto pelo autor, que é o de correspondência, onde nesse processo de observar e efetuar esse novo movimento, estamos sempre respondendo ao movimento do outro, nos correspondendo.

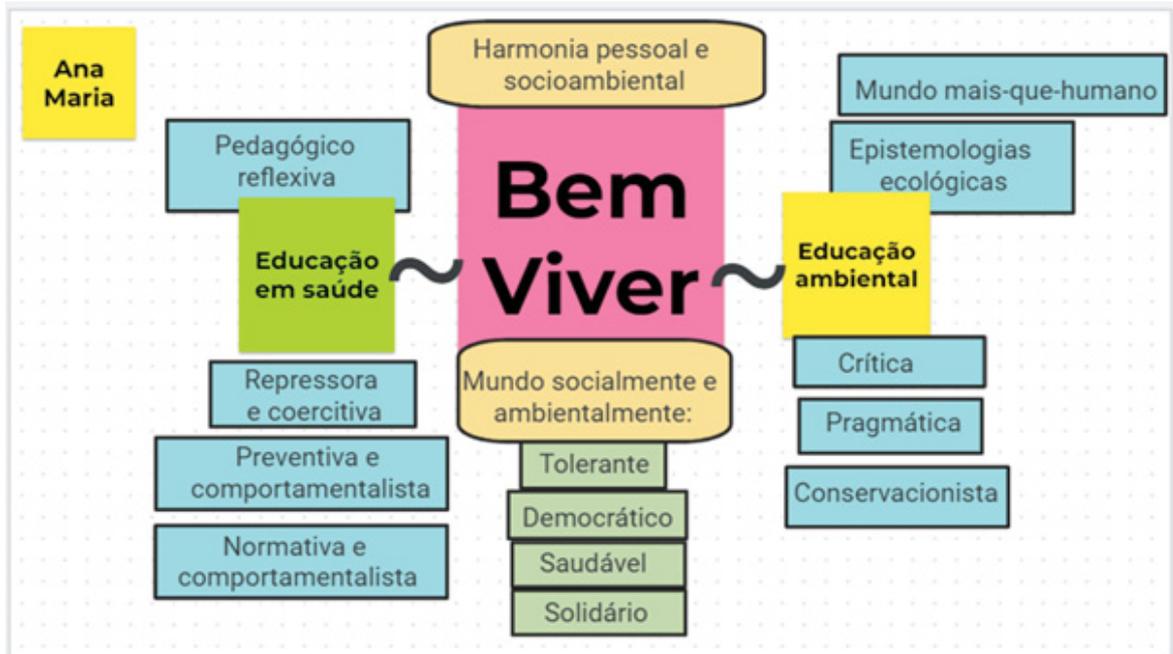
Em um processo de criar e improvisar à medida que os fenômenos vão acontecendo e se desenrolando. O autor também aponta que copiar é criar, e que estamos sempre improvisamos. Nosso movimento corporal se alinha ao movimento do mundo, em uma sintonia fina com o sistema perceptivo ao ambiente. E a correspondência é a nossa resposta ao movimento do mundo.

Richard Shusterman, ao propor a somaestética, discute que temos uma consciência corporal. E que não acessamos o mundo pela linguagem, mas sim pelo corpo (indo de encontro com as teorias não-representacionais). Esse conhecimento somático melhora nossa performance e compreensão sobre o mundo. Dentro disso temos a proposta do *Walking ethnography*, em que podemos experimentar toda essa somaestética que é propulsora de uma experiência sensorial e afetiva, que possamos nos perceber no mundo e nos corresponder com ele. Nessas práticas corporais (movimento~corpo~mente), corpo e mente se unem na caminhada, dando vida a consciência corporal e o movimento se torna o co-gerador na percepção corporal.

Palotina, 13 de outubro de 2023.

Videoaula 3:

Diálogos entre a educação ambiental e a educação em saúde...



PARTICIPANTE P3

Questionário diagnóstico

1-) Você já teve alguma experiência em Educação Ambiental (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Eu desenvolvi um projeto de E.A. na disciplina de educação ambiental na disciplina de educação ambiental, onde utilizamos a proposta da agroecologia para donas de casa, que desejam ter pequenas hortas em casa. O objetivo era trabalhar as perspectivas da E.A., conceitos da agroecologia e temas geradores.

2-) Você já teve alguma experiência em Educação em Saúde (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Eu não participei ativamente de nenhum projeto, porém fiz feitura de alguns textos e desenvolvi uma oficina no projeto residência pedagógica, onde foi trabalhado algumas doenças.

3-) Algumas dessas atividades articulavam os campos da Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Na minha opinião, eu percebi que os dois temas pouco se relacionam, eram passagens bem superficiais ou breves: Talvez porque em cada projeto ou meu objetivo, foi focar no tema principal.

4-) Com relação às frases abaixo, indique se você concorda, discorda, concorda parcialmente ou discorda parcialmente e justifique sua resposta.

Frase 1. “Um projeto de educação ambiental deve privilegiar a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, a flora e da fauna, para que as pessoas possam colaborar com o meio ambiente.”

Resposta: Parcialmente: Não, E.A. também trabalha transformação social.

Frase 2. “As iniciativas envolvendo a tecnologias limpas, por exemplo, carros com biocombustível e eficiência energética, são a chave para sairmos da crise ambiental.”

Resposta: Discordo. Não precisamos de uma transformação social.

Frase 3. “Se cada um fizer sua parte, como reciclar, economizar água e comprar produtos ecologicamente corretos, poderemos ter melhorias ambientais significativas.”

Resposta: Parcialmente. Se concordo que a E.A. é importante, infelizmente em sua maioria ainda está ligada a uma visão estritamente conservacionista.

Frase 4. “Considerando que a crise ambiental é uma manifestação de um dilema da civilização, necessitamos de mudanças nos paradigmas. Cada um fazer sua parte não solucionará os problemas ambientais.”

Resposta: Concordo

Frase 5. “As pessoas só se conscientizam se “doer no bolso”.

Resposta: Concordo. E. A, infelizmente em sua maioria depende do poder político

Frase 6. “A educação ambiental só dá certo com crianças bem pequenas.”

Resposta: Discordo: pessoas adultas, comunidades e grupos

Frase 7: “Um projeto de Educação em Saúde deve buscar prevenção de doenças”

Resposta: Discordo: deve-se articular-se com questões sociais

Frase 8: “É necessário desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis para evitar doenças e promover saúde”.

Resposta: Concordo: desde a antiguidade percebe-se que as mudanças de hábitos ao longo do tempo, gerou uma grande mudança, na área da saúde

Frase 9: “A Educação em Saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros”

Resposta: Concordo: Quando se fala em saúde, logo pensa-se na sociedade em geral, pois há um grande interesse político, social e econômico em relação ao tema.

Frase 10: “Atividades de Educação em Saúde não estão relacionadas com mudanças de comportamento”.

Resposta: Discordo: as atividades devem estar relacionadas a mudança de comportamento pois trabalhar o contexto de saúde não é impor regras, é integrar na sociedade um sentimento de mudança de hábitos e trabalhar a coletividade.

5-) Quais são suas expectativas com relação ao curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. O que você gostaria que fosse abordado? Justifique sua resposta.

Resposta: A minha expectativa para o curso é que eu consiga compreender todos os assuntos que serão abordados de forma que eu consiga relacionar alguns temas ou ideias para o meu IC. Eu gostaria que fossem abordados temas que trabalhem a relação entre educação ambiental e educação em saúde com a comunidade.

6-) Na sua opinião, o que significa articular Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Eu acredito, que é entender que os problemas de educação ambiental e educação em saúde, estão diretamente ligados, uma vez que os impactos ambientais podem afetar em sua maioria a saúde das pessoas. Ex: derramamento de mercúrio no rio: desencadeou uma doença chamada de “doença de minamata”.

Padlet - Educação em saúde

“Educação em saúde na escola, ainda é tributária de enfoques ultrapassados e inadequados, com ênfase em objetivos comportamentalistas e sanitaristas, inadequadas em uma situação de educação escolar (VENTURI, et al., 2013).

Nesse contexto é importante entender que o papel do professor, não é desenvolver doutrina e sim desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos, para que

os mesmos compreendam que educação em saúde vai além de aprender técnicas de higiene e proteção. Nesse sentido, é importante trabalhar a interdisciplinaridade relacionada a esse assunto, somente ensinar técnicas de como escovar os dentes por exemplo, não desenvolve a capacidade humana de querer, poder e saber escolher. Sendo assim, educação em saúde no contexto escolar, deve possibilitar à instrumentação do indivíduo para atitudes reflexivas em prol do seu empoderamento cognitivo.”

Walking ethnography

“Eu acho também que compreender que trabalhar os vários aspectos de educação ambiental e educação em saúde fora da escola é que às vezes a comunidade tem um bosque e não explora ele. Ter uma matinha igual àquela ali na UFPR e não explora, se vê apenas como um lugar que está cheio de bicho que é um lugar que não dá para passear e vemos que se dá para trabalhar vários aspectos destas duas áreas (educação ambiental e educação em saúde), principalmente passeando, observando, vivenciando”.

Atividade final

INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE OBJETIVA.

O que?

Fazer observações da paisagem em volta da escola e relacionar os aspectos observados com questões ambientais e de saúde. Com o objetivo de estimular a percepção dos alunos, para além dos aspectos estéticos.

Levar os alunos para fora da sala de aula, dividi-los em duas equipes. Uma equipe irá relacionar a paisagem ao redor com questões ambientais e a outra com questões de saúde. No final da atividade, as equipes irão colocar no quadro os aspectos observados e fazer ligações entre educação ambiental e educação em saúde.

como?



por que?"



Porque os alunos tendem a não observar a paisagem ao redor e fazer interpretações além da estética do local. O meio ambiente está muito relacionado com questões de saúde pública, pois os alunos precisam desenvolver um sentimento de valorização da paisagem que os cerca.

Pode ser realizado para alunos do ensino fundamental e alunos do ensino médio.

Para



Grupo de discussão

Parte 1 - “A aprendizagem que eu estou levando do curso é, quanto eu tive a disciplina de educação ambiental eu não tive este mesmo olhar que eu estou tendo agora, era muito preocupada com as provas do semestre e a gente não consegue ver a disciplina que eu estou tendo agora (neste curso). Quando assistia a suas aulas on-line, foi emergindo umas emoções dentro de mim que eu não tive na aula porque eu estava muito preocupada com outra coisa e aí eu fiquei pensando como que é importante ter estes cursos assim dentro das universidades e mesmo em outras instituições para quebrar este gelo que a gente tem entre as disciplinas, porque educação ambiental e educação em saúde são distintas, são disciplinas que não se conversam e como ele falou (participante P5), elas não podem ser separadas (educação ambiental e educação em saúde). Porque, quando se fala de questões de saúde pública, você tem que relacionar com os impactos ambientais que estão no meio ambiente. E aí a corporeidade, quando a gente fez aquela atividade no Parque Estadual São Camilo, foi muito emocionante, porque me trouxe uma lembrança da infância que eu já havia me esquecido. E isso também foi muito importante. Foi uma atividade que me tocou. Porque eu já tinha ido lá, mas não tinha sentido antes o que eu senti durante a atividade: em silêncio e observando. E daí essa emoção que vem de mim lá no momento, foi uma coisa bem importante para mim. E, eu enquanto professora, vou estar sempre tentando relacionar estas duas disciplinas para meus alunos, para que eles também tenham estas percepções do mundo ao redor. Esse olhar de ambas as disciplinas como algo em conjunto, não separadas.”

Parte 2 - (Após a fala da participante P8). E o legal da proposta do curso e de todos os outros que eu já fiz, é que sempre eu vou anotando as ideias e propostas que os professores passam das atividades. Sempre vou anotando para eu adaptar e utilizar na minha sala de aula. São ideias bem importantes nos espaços verdes, muito importante trabalhar dentro das escolas.

Parte 3 - (Após a fala das participantes P7 e P8). “Hoje em dia se fala muito da formação de professores, mas pouco se fala de quais são as condições que são dadas a eles. É muito bonito quando está nos textos, mas na escola é diferente.”

Diário Reflexivo

DIÁRIO REFLEXIVO

Prezada (o) cursista

Este diário é um importante espaço-tempo de reflexões. Talvez você não tenha o hábito de colocar em palavras aquilo que vivenciou no seu dia a dia. Mas esse hábito pode ser uma ferramenta potente para trazer à tona algumas inquietações ocultas de nossas práticas, especialmente na escola. Por isso, conforme combinamos em nosso primeiro encontro, após cada momento de estudos, aulas, atividades presenciais ou remotas, registre aqui seus pensamentos, suas reflexões, dúvidas, ideias. Faça um breve relato reflexivo do que aconteceu e teça seus comentários. Sinta-se livre para expressar suas emoções, este é um espaço seguro. Ninguém terá acesso a este diário sem sua autorização.

Desejamos que este diário seja seu companheiro, e que esta jornada seja muito produtiva!

Prof^a Valéria e Prof Tiago

Palotina, 16/09/2023

Caminhada no Parque São Camilo

Durante a caminhada no Parque São Camilo, foi pedido para nós ficarmos em silêncio e nos concentrarmos na paisagem ao nosso redor durante a trilha.

Ao final da trilha foi feita uma atividade, onde foi pedido para nós escolher um local da trilha e ficar observando, para passar para os colegas sem ser em palavras quais foram as emoções que sentimos ao observarmos o local.

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.

Poema: 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 traz paz

Após esse momento, foi feita uma roda conversa para discutirmos os principais tópicos da aula que o professor Tiago passou de forma online, com o tema Panorama da educação em saúde. Articulando com o contexto experienciado durante a caminhada, fizemos uma contextualização de como educação em saúde e educação ambiental podem ser desenvolvidas, no âmbito do espaço escolar e na comunidade.

A história da educação em saúde passou por várias mudanças e contradições que até os dias de hoje é mal compreendida em toda sociedade.

Assim como foi citado durante a aula, nos anos 20, a ciência era vista como único conhecimento, e a partir disso a escola passou a ser uma espaço de fiscalização e aos professores foi designada a responsabilidade de mudar comportamentos anti higiênicos dos alunos.

Parando para pensar nesse cenário, esses fatores são um dos exemplos que contribuíram para a história de uma educação estigmatizada e mal compreendida. Ao pensarmos que o professor transforma o mundo, quando ensina a pensar, em qual momento ele teria oportunidade de desenvolver essa técnica em sala de aula? Considerando a realidade que estava naquele período, dou ênfase para essa pauta, pois muito se critica a forma que os professores desenvolvem suas técnicas em sala de aula. Entretanto, não se pergunta qual a realidade e contexto que os mesmos estão inserido, é claro que muitas das vezes, falta um pouco de interesse do professor se aprofundar no assunto e buscar novas maneiras de desenvolver sua aula, mas não podemos desconsiderar tais aspectos.

Ao citar a aurora Hortência Hurpia de Hollanda, trazendo a frase "Ouvir é muito melhor do que falar", essa frase é muito importante para entendermos quando falamos, da compreensão do contexto que tal comunidade está inserida. Ouvir o que o outro fala é muito importante para criarmos uma relação de confiança com outro, pois a partir das vivências experienciadas e vividas do outro, passamos a compreender o contexto de cada um, para a partir disso entender os costumes e valores do outro.

Educação Ambiental

Entendemos que a educação ambiental não olha o mundo de uma única maneira, pois deve-se considerar todas as formas de vidas, culturas, costumes e valores éticos e estéticos.

Nesse sentido, ao atuar com as práticas da educação ambiental, temos que considerar as três dimensões do conhecimento, para partirmos do princípio de valorizar o contexto da comunidade a qual estamos inseridos. Somos capazes de fazer mudanças diante dessa sociedade, que está enraizada em conceitos que olham o meio ambiente, como lugar que serve apenas para explorar recursos naturais. Desde que usamos o conhecimento que temos, de maneira conjunta e compreensiva, pois o papel da educação ambiental não é dominar a sociedade para que estes, comecem a ter atitudes sustentáveis. Precisamos usar o conhecimento, para compreender os valores da comunidade, para trabalharmos, as atitudes e pensamentos investigativos e permanentes em relação a educação ambiental e meio ambiente.

Último encontro.

No nosso último encontro, fizemos uma socialização sobre a atividade proposta pelos professores, compartilhamos com os colegas como foi a experiência de montar a atividade, pontuando as dificuldades encontradas e as experiências boas em relação a atividade.

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 um problema de saúde pública.

Nesse sentido, ao trabalharmos a interdisciplinaridade e transversalidade em sala de aula, temos que relacionar ambas as disciplinas, por que uma leva a outra. A educação é um ato político, dito por Paulo Freire, temos que relacionar sim a

educação com o contexto políticos, para entendermos nossas ações sociais, coletiva e individual.

Para mim foi uma experiência incrível, pois eu olho para ambas a educação com um outro olhar, sempre associando tais educação, para entender a interdisciplinaridade que está entre educação ambiental e educação em saúde.

PARTICIPANTE P4

Questionário diagnóstico

1-) Você já teve alguma experiência em Educação Ambiental (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Não, apenas estudei a parte técnica para a Educação Ambiental.

2-) Você já teve alguma experiência em Educação em Saúde (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Sim, no estágio obrigatório em Ciências Biológicas trabalhamos o ciclo de algumas doenças como teníase, cisticercose e ascaridíase.

3-) Algumas dessas atividades articulavam os campos da Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Não, o tema foi trabalhado com enfoque no ciclo da doença, formas de contágio e medidas de prevenção.

4-) Com relação às frases abaixo, indique se você concorda, discorda, concorda parcialmente ou discorda parcialmente e justifique sua resposta.

Frase 1. “Um projeto de educação ambiental deve privilegiar a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, a flora e da fauna, para que as pessoas possam colaborar com o meio ambiente.”

Resposta: Concordo parcialmente, o conhecimento sobre ecologia, fauna e flora, embora sejam importantes, não são as únicas questões a serem trabalhadas na Educação Ambiental. É necessário o desenvolvimento de outras perspectivas.

Frase 2. “As iniciativas envolvendo a tecnologias limpas, por exemplo, carros com biocombustível e eficiência energética, são a chave para sairmos da crise ambiental.”

Resposta: Concordo. Para sairmos da crise ambiental é necessária uma abordagem plural tanto das indústrias e tecnologias quanto social e cultural.

Frase 3. “Se cada um fizer sua parte, como reciclar, economizar água e comprar produtos ecologicamente corretos, poderemos ter melhorias ambientais significativas.”

Resposta: Concordo parcialmente. A conscientização individual de que fazemos parte de tudo e que não existe separação entre indivíduo e meio ambiente reflete-se nas atitudes individuais. Contudo, há necessidade de atitudes de mudança e regulamentação políticas para colaborar com as mudanças climáticas.

Frase 4. “Considerando que a crise ambiental é uma manifestação de um dilema da civilização, necessitamos de mudanças nos paradigmas. Cada um fazer sua parte não solucionará os problemas ambientais.”

Resposta: Concordo parcialmente. Embora não se resolva a problemática em nível global, pode contribuir em nível local.

Frase 5. “As pessoas só se conscientizam se “doer no bolso”.

Resposta: Discordo. Medidas punitivas não resolvem.

Frase 6. “A educação ambiental só dá certo com crianças bem pequenas.”

Resposta: Discordo. A educação ambiental pode e deve ser realizada em todas as faixas etárias e em ambiente formal e não formal.

Frase 7. “Um projeto de Educação em Saúde deve buscar prevenção de doenças”

Resposta: Discordo parcialmente. A prevenção de doenças pode ser o resultado final ao proporcionar conhecimento crítico reflexivo sobre determinado conteúdo. Contudo, saúde não é apenas a ausência de saúde, envolve qualidade de vida e bem-estar.

Frase 8. “É necessário desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis para evitar doenças e promover saúde”.

Resposta: Discordo. A imposição de hábitos e atitudes não gera mudança de comportamento.

Frase 9. "A Educação em Saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros"

Resposta: Concordo. A abordagem em saúde envolve várias perspectivas.

Frase 10. "Atividades de Educação em Saúde não estão relacionadas com mudanças de comportamento".

Resposta: Concordo parcialmente, a mudança de comportamento pode ocorrer ou não.

5-) Quais são suas expectativas com relação ao curso "Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde". O que você gostaria que fosse abordado? Justifique sua resposta.

Resposta: Aprofundar conhecimento teórico e prático sobre as duas áreas e compreender como as duas áreas se interrelacionam tanto para a pesquisa quanto na prática.

6-) Na sua opinião, o que significa articular Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Compreensão de uma visão holística do mundo, de forma que tudo está em interação e afetar o sujeito

Padlet - Educação em saúde

"Para que a proposta de educação para o exercício da cidadania se concretize é necessário o desenvolvimento de uma formação crítico reflexiva. Por esta razão, a Educação em Saúde necessita ser abordada sob a perspectiva pedagógica, proporcionando o empoderamento para uma reflexão e adoção, ou não, de atitudes, hábitos e comportamentos que julguem adequados."

Padlet - Educação ambiental

“O histórico da Educação Ambiental é recente, de suma importância e abrange vários aspectos individuais e coletivos. A Educação Ambiental proposta busca a construção e formação de um sujeito ecológico que compreenda o ser humano como integrado e engajado na e com a natureza; a superação das dualidades cultura e natureza, corpo e mente; valorização das experiências subjetivas estéticas e afetivas; a percepção do mundo mais que humano e o desenvolvimento de uma visão holística do mundo. A compreensão do mundo como uma relação complexa de interação entre humanos e não humanos colabora para a percepção da necessidade da preservação ambiental e da integração da natureza às cidades.”

Jamboard - Educação ambiental e educação em saúde



Walking ethnography

Parte 1 - “O nosso silêncio, a gente pode durante a caminhada pudemos desenvolver a nossa atencionalidade. Nós prestamos atenção nos sons. Eu teria fotografado um “mini cogumelo” tão bonitinho lá, os movimentos das atencionalidades. Em relação a nossa saúde eu acho que eu relaxei muito em desacelerar. A gente veio tão ligado na internet e avista uma coisa e deixa tudo pronto. Aqui não tem celular (no Parque Estadual São Camilo), coisa que nos faz presente com o que está acontecendo.”

Parte 2 - “Eu demorei para perceber um pouco disso tudo, porque para mim é natural. Quando eu era pequena eu achava estranho ir ao mercado e ter banana, manga e me questionava ‘por que tem no mercado se todo mundo tem’, na minha cabeça todo mundo tinha. Eu não entendia o porquê dos meus primos ficarem tão felizes em ir para o sítio e ver a vaca e pensava: ‘gente, eu vejo a vaca todo dia, o que é que tem demais?’ (momento descontraído com gargalhadas pela fala de P4). Conforme o tempo passa e agora muito mais, tendo filha pequena, e ver o quanto é difícil né, não é bom ficar trancado o tempo todo dentro de casa. O quanto é importante ter isso (a caminhada no Parque Estadual São Camilo), então, eu me sinto em casa ouvindo tudo isso, e eu quero que ela também tenha essa oportunidade (referindo-se à sua filha), e agora eu consigo ver e perceber melhor, não só agora, mas desde a minha graduação, o quanto isso faz falta e o quanto é importante e o como as pessoas não tem isso no dia-a-dia, não tem na escola, o que para mim era tão normal e eu pensava ‘porque vocês estão comprando melancia se lá em casa tem de monte? (novamente inicia-se gargalhadas do grupo pela fala de P4)’ e na minha cabeça ficava pensando ‘por que tem no mercado?’”.

Atividade final

PASSEIO SEM ROTEIRO



O QUE?

Visita a um parque, bosque ou reserva.

COMO?



Em visita ao local, solicitar que não façam uso do aparelho celular (exceto para registro de algo que relevante. Estipular local e horário para que todos se encontrem para um momento de partilha. Orientar que percorram e conheçam o local de forma natural e individual, sem objetivo específico pré-definido, e que se atentem para os detalhes: sons, cheiros, movimentos, cores, clima, sentimentos e afetos. Indicar que realizem a atividade de forma individual por 20 minutos, após esse tempo é permitida interação entre os participantes da atividade. Decorrido o tempo, convidar todos para que se reúnam e compartilhem em palavras sua experiência. O professor, guiará a partilha:

- O que chamou a atenção?
- Como foi passar esse tempo apreciando o ambiente?
- Qual sentimento que a experiência despertou?
- Costuma visitar ou passear em espaços como este?
- Quais os benefícios que atividades como esta podem propiciar?
- Há diferença entre estado emocional de quando chegou para agora?



POR QUE?

"Ao apreciar paisagens naturais, vivenciamos uma experiência estética. O potencial da experiência estética, na medida em que sensibiliza seu observador, já não o deixa sair do local da mesma maneira em que chegou" (Muhle; Carvalho, 2016, p. 43)

lared, Ferreira e Hofstatter (2022) defendem a importância das experiências estéticas na natureza na educação básica e apontam a necessidade da formação docente para essa atuação, as autoras e o autor apontam a necessidade urgente de "pensar numa esfera educativa que não se limite aos conteúdos, mas incorpore os sentidos, o corpo e a relação com os espaços" (lared, Ferreira e Hofstatter, 2022, p. 8).

O Bem Viver "solicita uma revisão e reconstrução paciente do nosso modo de ser e estar no mundo" (Venturi; lared, 2022, p. 1022).

PARA QUEM?



Alunos de cursos de Licenciatura.



REFERÊNCIAS

IARED, V. G.; FERREIRA, A. C.; HOFSTATTER, L. J. V. . Por mais experiências estéticas da natureza em escolas públicas de educação básica. EDUCAR EM REVISTA, v. 38, p. e78109, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/erra/cl74khJHMf4ghPT3K3mtRK/>. Acesso em: 05 nov 2023.

MUHLE, Rita Paradedda, CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Experiência estética no Centro de Pesquisas e Conservação da Natureza Pró-Mata – PUCRS. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256, v. 37, n.1, p. 37-54, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5321>. Acesso em 08 nov 2023.

VENTURI, T. ; IARED, V. G. , Educação em Saúde e Educação Ambiental: tendências e interfaces. In: Nilson de Souza Cardoso, et al., (Org.). Ciência e democracia: interfaces e convergências, 21ed. Campina Grande: Realize Editora, 2022, v. 1, p. 1011-1032.

Grupo de discussão

Parte 1 - “Articulando as palavras propostas que é a essência do nosso curso, eu vejo a educação ambiental e a educação em saúde que elas podem ser articuladas em uma nova área, não tem muito material nessa parte ainda, mas elas podem ser trabalhadas de forma integradas valorizando a experiência corporal. Nossa corporeidade em prol de um bem viver. E esse bem viver no sentido da qualidade de vida, revisando o nosso modo de experienciar, de ser e de estar no mundo. Nós precisamos resgatar muitas vezes com os nossos idosos da família como a participante P8 bem lembrou: ‘como era antes?’. Talvez seja um momento de nós revermos os nossos princípios, rever a nossa ontologia, nossa visão de mundo. Mas será que estamos indo para um caminho que realmente é o que a gente quer? Ou está na hora de nós darmos uma pausa e rever a direção que a gente quer dar na nossa vida? E o nosso bem viver, proposto ali (lista de palavras-chave propostas pelos professores no início do Grupo de Discussão que é a base da discussão), ele não é só a ausência de doença, é no sentido de qualidade de vida, valorizar as relações, a relação com o outro, valorizar a nossa relação com o nosso meio e com tudo que nos cerca. Eu acho que a gente precisa de uma revisão dos nossos princípios e essa a proposta deste curso.”

Parte 2 - (Após a fala da professora Valéria e da participante P3). “Eu só queria complementar que você falou da necessidade de a gente publicizar essas atividades (se referindo à fala da professora Valéria). O colega falou da dificuldade de articular. É muito ‘fácil’ a gente ler a teoria e ver: ‘olha, a educação ambiental e a educação em saúde, uma das possibilidades de articulação é o bem viver’. Então, vamos pensar numa aula prática: pronto, ‘sumiu tudo da cabeça’. Eu não atuo em sala de aula, nunca atuei e daí eu fiquei dias pensando, ‘incomodei a participante P1’ (falou em tom de brincadeira), pedindo inspiração de aula. Às vezes a gente quer complicar tanto, e uma experiência simples, que foi a minha proposta, pode ser válida. Mas o que eu quero dizer é: 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. Às vezes eu vejo, eu li, dá certo. É importante? É importante. Mas na hora de pensar

numa prática, não foi tão simples assim. Não sei como foi a experiência, se foi mais fácil para quem está em sala de aula. Acho que se quem está em sala de aula e quiser se manifestar, eu adoro escutar a versão de quem está em sala de aula, pois eu nunca atuei além do estágio obrigatório. Mas eu senti bastante essa dificuldade de juntar isso para uma prática (se referindo a articulação de várias áreas do conhecimento para elaboração da atividade final). Vendo a socialização de todo mundo, surgiu ideias de que eu não tinha pensado. Então, é importante publicizar o que a gente faz e divulgar, por que isso pode inspirar outros profissionais de vários níveis de ensino.”

Diário Reflexivo

DIÁRIO REFLEXIVO

Prezada (o) cursista

Este diário é um importante espaço-tempo de reflexões. Talvez você não tenha o hábito de colocar em palavras aquilo que vivenciou no seu dia a dia. Mas esse hábito pode ser uma ferramenta potente para trazer à tona algumas inquietações ocultas de nossas práticas, especialmente na escola. Por isso, conforme combinamos em nosso primeiro encontro, após cada momento de estudos, aulas, atividades presenciais ou remotas, registre aqui seus pensamentos, suas reflexões, dúvidas, ideias. Faça um breve relato reflexivo do que aconteceu e teça seus comentários. Sinta-se livre para expressar suas emoções, este é um espaço seguro. Ninguém terá acesso a este diário sem sua autorização.

Desejamos que este diário seja seu companheiro, e que esta jornada seja muito produtiva!

Prof^a Valéria e Prof Tiago

Palotina, 16/09/2023

24/09/2023

Assisti as vídeo aulas disponibilizadas sobre Educação em Saúde.

Foi bem interessante conhecer e compreender o contexto da Educação em Saúde no Brasil.

25/09/2023

Li ambos os documentos sobre a Educação em Saúde e por não atuar em sala de aula me lembrei da época do período escolar. Assim como mencionado no texto, de modo geral, os conteúdos relacionados à saúde foram trabalhados nas disciplinas de Ciências ou Biologia, tinham enfoque nos ciclos de transmissão de doenças e consequências caso não adotasse determinada atitude ou hábito saudável.

Neste momento, me vêm à memória apenas o conteúdo sobre a Revolta da Vacina que foi abordado na disciplina de História, tivemos poucas palestras sobre o tema saúde.

Além disso, também houveram ações de Saúde Pública na escola: um ônibus que era equipado como consultório odontológico realizava visitas de vez em quando, houve uma coleta de material para exame da Doença de Chagas, aplicação de vacinas (febre amarela e hepatite B me recordo bem, as demais não sei precisar quais eram).

Era considerado saúde/saudável a ausência de doenças.

Analisando em retrospectiva, é possível visualizar que as abordagens tanto de alguns conteúdos quanto das atividades de Saúde Pública realizadas poderiam ter sido diferentes. Mas, compreendo que na época, era o que os professores tinham como “a forma correta” de trabalhar os conteúdos, no período não havia amplo acesso a internet e a grande e variada quantidade de informações.

Pensando na formação inicial de professores, principalmente em Ciências Biológicas, qual a forma de abordagem do tema Educação em Saúde ao longo do curso?

Como mudar da perspectiva biomédica para uma perspectiva pedagógica?

E, para os professores atuantes, como alcançar esses profissionais para abordar a perspectiva pedagógica para a Educação em Saúde?

29/09/2023

Assisti as aulas do conteúdo referente a Educação Ambiental no período da manhã e realizei a leitura dos artigos no período da noite.

Até meu ingresso no mestrado, minha concepção de educação ambiental era sob a perspectiva fatalista, com atividades pontuais e imposição de novos hábitos e atitudes em prol da proteção à natureza. Foi, e está sendo, um caminho muito interessante de conhecer a valorização da experiência sensorial, ética e estética como parte da educação ambiental. A valorização da experiência subjetiva.

09/10/2023

Como é difícil fazer uso de um diário?!

Embora haja vários questionamentos e reflexões sobre o conteúdo desenvolvido, é difícil expressar em palavras o diálogo interno. É provável que seja herança do período escolar em que não expressava muitos questionamentos, o conteúdo era apenas aceito como “verdade” sem a necessidade de reflexão sobre a veracidade ou sentido. É isso e pronto, uma regra a ser memorizada.

12/10/2023

A filosofia e/ou conceito de Bem Viver como uma proposta de diálogo e articulação entre a Educação Ambiental e Educação em Saúde é cativante.

A diferenciação entre as características do Bem Viver e do Bem-Estar foi de fundamental importância para compreensão da possibilidade de interface entre as duas áreas.

Não me recordo de ter tido qualquer tipo de abordagem durante a graduação ou da especialização que pudesse remeter às características do Bem Viver.

15/10/2023

Na data de 14/10/2023 nós, participantes do curso Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde, realizamos visita ao Parque Estadual de São Camilo, em Palotina - PR.

Apesar de residir em Palotina há oito anos, ainda não conhecia o local.

Nos reunimos na UFPR - Setor Palotina, realizamos o deslocamento com microônibus da Universidade. Conforme solicitado previamente, deveria levar um alimento para realização de um piquenique sustentável, como critério o alimento deveria ter sido produzido ou cultivado a um raio de até 100km de Palotina.

Após a organização inicial, a Professora Valéria e o Professor Tiago deram as boas-vindas à todos e informaram as orientações gerais para a atividade a ser desenvolvida ao longo da manhã.

Em silêncio, iniciamos a caminhada atravessando uma ponte que tem como principal característica ser construída de estrutura metálica que formam pequenos retângulos vazados e proporcionam a visualização da água logo abaixo dos pés.

Ao finalizarmos a travessia da ponte e iniciarmos o espaço de mata encontramos outras três pessoas que estavam desenvolvendo atividades no parque, aparentemente, realizando registros fotográficos. Um homem estava na trilha, um rapaz e uma mulher estavam um pouco mais distantes da trilha. Rapidamente me chamou atenção que a mulher utilizava perneiras. Apesar de saber que estar em um ambiente natural há presença de vários tipos de animais, visualizar o equipamento de proteção despertou meu receio de encontrar alguma cobra.

Caminhamos por alguns minutos, ao som do canto da cigarra, dos passos da turma e do barulho das árvores ao esbarramos nelas.

Aproximadamente na metade da trilha, próximo ao rio, a Professora Valéria orientou que escolhêssemos um local agradável para que pudéssemos apreciar, e, que ficássemos por aproximadamente 10 minutos observando e prestando atenção ao entorno.

Eu e mais uma colega optamos por um local à margem da trilha, onde havia um tronco de árvore deitado ao chão. Após uma breve inspeção para verificar a segurança do local, nos sentamos no tronco.

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.

Decorrido o tempo estipulado o grupo se reuniu novamente na trilha, momento em que 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.

Após a manifestação de todos os participantes, demos continuidade a realização da trilha interagindo com os demais colegas, observando, apontando e conversando. Chegamos novamente ao ponto de onde havíamos iniciado a caminhada. Organizamos os alimentos para o piquenique. Realizamos um momento de partilha em que cada participante pode expressar em palavras o que sentiu/percebeu ao longo da realização da trilha. E, me dei conta, e compartilhei, de como a experiência fez com que os pensamentos desacelerassem. Foi um momento rico por ouvir a perspectiva de cada um. Em seguida compartilhamos de um momento agradável de piquenique enquanto conversamos e observamos ensaios fotográficos sendo realizados no gramado do PESC. Ao finalizarmos o piquenique, retornamos ao micro para voltar ao Setor.

A visita ao PESC e o momento reflexivo foram ótimos.

Penso ser necessário promover o contato de crianças, jovens e adultos com ambiente natural. Os sons da natureza para mim, remetem a afetividade, a momentos bons, tranquilidade.

PARTICIPANTE P5

Questionário diagnóstico

1. Você já teve alguma experiência em Educação Ambiental (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Já tive a oportunidade de participar de momentos de educação ambiental, como palestras durante a minha graduação, também de realizar uma palestra sobre o tema. Promove sempre esses debates em sala de aula

2. Você já teve alguma experiência em Educação em Saúde (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Em educação em saúde não tive tantas experiências, apenas realizei um breve curso virtual. Ao se tornar professor, passei a ter um contato maior com a temática por conta dos debates e reflexões nas aulas

3. Algumas dessas atividades articulavam os campos da Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: As experiências que tive normalmente não buscaram essas articulações, e quando ocorriam eram bem breves. Em sala de aula com meus alunos tenho buscado essa articulação.

4. Com relação às frases abaixo, indique se você concorda, discorda, concorda parcialmente ou discorda parcialmente e justifique sua resposta.

Frase 1: “Um projeto de educação ambiental deve privilegiar a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, a flora e da fauna, para que as pessoas possam colaborar com o meio ambiente.”

Resposta: Concordo parcialmente, pois essas temáticas sozinhas não promovem a educação ambiental de forma efetiva. Elas precisam se relacionar com questões de saúde individual e coletiva, bem com outras problemáticas ligadas a sociedade.

Frase 2: “As iniciativas envolvendo a tecnologias limpas, por exemplo, carros com biocombustível e eficiência energética, são a chave para sairmos da crise ambiental.”

Resposta: Concordo parcialmente, são fundamentais para sairmos de uma crise ambiental, mas também precisam ser exploradas práticas mais sustentáveis como por exemplo em relação a pequenos produtores.

Frase 3: “Se cada um fizer sua parte, como reciclar, economizar água e comprar produtos ecologicamente corretos, poderemos ter melhorias ambientais significativas.”

Resposta: Discordo, não gosto muito dessa frase, pois ela aparenta passar a responsabilidade para a população em geral, sendo eu apenas mudanças de hábitos não são o suficiente. São necessárias políticas públicas que busquem contribuir de forma efetiva com o meio ambiente

Frase 4: “Considerando que a crise ambiental é uma manifestação de um dilema da civilização, necessitamos de mudanças nos paradigmas. Cada um fazer sua parte não solucionará os problemas ambientais.”

Resposta: Concordo parcialmente, pois realizar a nossa parte é fundamental, nos deve ser aliado a políticas públicas alinhadas a esse objetivo. É necessário sim uma mudança de paradigma.

Frase 5: “As pessoas só se conscientizam se “doer no bolso”.

Resposta: Discordo, apesar de ser triste que para uma parte da população isso seja necessário. O conhecimento e a educação ambiental também podem ser ferramentas de conscientização.

Frase 6: “A educação ambiental só dá certo com crianças bem pequenas.”

Resposta: Discordo! A educação ambiental contribui com toda a sociedade e não apenas para a formação de crianças.

Frase 7: “Um projeto de Educação em Saúde deve buscar prevenção de doenças”.

Resposta: Concordo parcialmente. A educação em saúde deve ser voltada para o bem-estar em geral, contribuindo com informações que levam a tomadas de decisões, mais seguras e saudáveis, e isso não está ligado apenas ao combate de doenças

Frase 8: “É necessário desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis para evitar doenças e promover saúde”.

Resposta: Concordo, mas sempre vale lembrar da importância da saúde como um todo, permitindo uma melhor qualidade de vida em todos os âmbitos da vida.

Frase 9: “A Educação em Saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros”.

Resposta: Concordo! A educação só pode ocorrer quando se pensa em seus diferentes aspectos.

Frase 10: “Atividades de Educação em Saúde não estão relacionadas com mudanças de comportamento”.

Resposta: Discordo, a educação em saúde também se relaciona com práticas mais saudáveis, contudo ela precisa se relacionar com aspectos sociais, ambientais, etc.

5. Quais são suas expectativas com relação ao curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. O que você gostaria que fosse abordado? Justifique sua resposta.

Resposta: Minha expectativa é levar todo esse conhecimento para minha prática enquanto professor e como cidadão. Espero que seja abordado as formas de

relação entre educação ambiental e educação em saúde e que os aprendizados e reflexões possam contribuir para minha formação

6. Na sua opinião, o que significa articular Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Significa mostrar o quanto as duas áreas estão ligadas, não é possível pensar em saúde sem considerar a importância do meio ambiente. Exemplos claros de nossa sociedade como pandemias, epidemias e contaminações de ambientes mostram isso. A educação em saúde pode levar a compreender a importância de se falar em cuidar do meio ambiente.

Padlet - educação em saúde

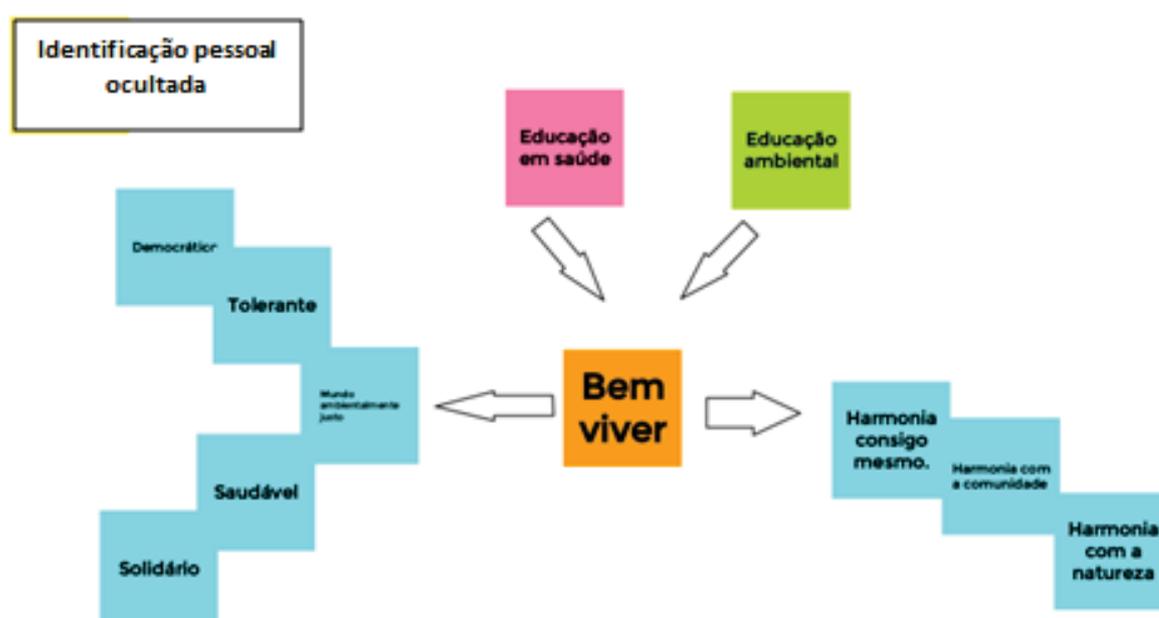
“Até aqui foi possível compreender toda o desenvolvimento histórico da educação em saúde, e com isso refletir sobre muitos aspectos tais como: "qual o real papel do professor na educação em saúde?" e "e quais mudanças ainda são necessárias nesse processo?". Um dos fatos essenciais da educação em saúde é a necessidade de que o aluno consiga ser autônomo, refletindo a partir dos conhecimentos científicos, e com isso passe a tomar decisões embasadas nesse conhecimento adquirido. Um passo importante é realmente entender todo esse contexto e a própria transformação do papel do professor durante todo esse processo. É fundamental nesses momentos que nós enquanto professores possamos ser melhores preparados para lidar com isso, tanto na graduação, quanto na formação continuada que muitas vezes é praticamente inexistente.”

Padlet - Educação ambiental

“Entender o contexto do surgimento e avanços da educação ambiental ao longo do tempo são importantes para nossas reflexões sobre o que já construímos e o que ainda precisar ser feito, debatido e refletido. Outro aspecto importante é entender o papel individual de cada indivíduo nesse processo, mas sempre compreendendo a importância do coletivo e das políticas públicas. Sempre

buscando gerar conhecimento não apenas no meio acadêmico, mas também juntamente com a população em geral. É necessário enquanto educador permitir que nossos alunos compreendam a importância de serem seres políticos, refletindo sobre ações do dia a dia, tais como o que irão comer e o que irão vestir. E pra fechar, não se pode ignorar que o mundo vai muito além da nossa interpretação humana, os outros seres vivos e aquilo que não é vivo possuem direito de existir.”

***Padlet* - educação em saúde e educação ambiental**

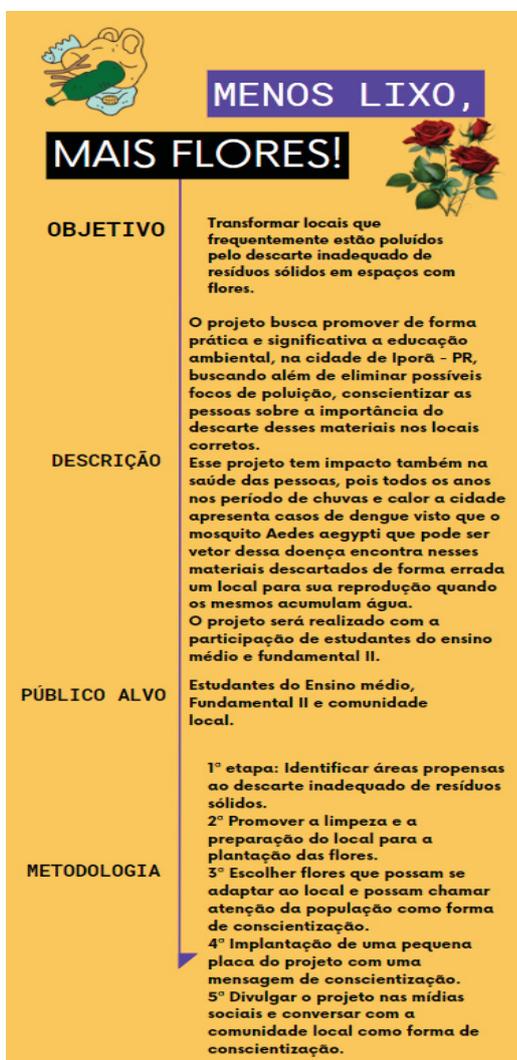


Walking ethnography

“Eu sempre gostei disso, desde muito pequeno, e me fez ficar pensando em muita coisa e eu fiz algo que você acabou de falar (fala da participante P4). Eu desacelerei e não consegui pensar em nada. Para mim foi um alívio porque minha mente é muito acelerada. Eu não paro. Toda hora eu estou...(refletiu). O que eu acho interessante, pelo menos para mim, é que quando estamos num ambiente desses (Parque

Estadual São Camilo - PESC), 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. Lá em Iporã tem um lugar perto de casa que às vezes eu faço isso também. Teve um dia que eu estava meio mal e só saí andando por lá e por isso acho que se relaciona tanto: pensar no meio ambiente a gente está pensando em saúde também”.

Atividade final



**MENOS LIXO,
MAIS FLORES!**

OBJETIVO Transformar locais que frequentemente estão poluídos pelo descarte inadequado de resíduos sólidos em espaços com flores.

DESCRIÇÃO O projeto busca promover de forma prática e significativa a educação ambiental, na cidade de Iporã - PR, buscando além de eliminar possíveis focos de poluição, conscientizar as pessoas sobre a importância do descarte desses materiais nos locais corretos. Esse projeto tem impacto também na saúde das pessoas, pois todos os anos nos períodos de chuvas e calor a cidade apresenta casos de dengue visto que o mosquito *Aedes aegypti* que pode ser vetor dessa doença encontra nesses materiais descartados de forma errada um local para sua reprodução quando os mesmos acumulam água. O projeto será realizado com a participação de estudantes do ensino médio e fundamental II.

PÚBLICO ALVO Estudantes do Ensino médio, Fundamental II e comunidade local.

METODOLOGIA

- 1º etapa: Identificar áreas propensas ao descarte inadequado de resíduos sólidos.
- 2º Promover a limpeza e a preparação do local para a plantação das flores.
- 3º Escolher flores que possam se adaptar ao local e possam chamar atenção da população como forma de conscientização.
- 4º Implantação de uma pequena placa do projeto com uma mensagem de conscientização.
- 5º Divulgar o projeto nas mídias sociais e conversar com a comunidade local como forma de conscientização.

Grupo de discussão

Parte 1 - “Neste final de ano o que eu estou fazendo bastante é as revisões para vestibular e ENEM lá no colégio que eu trabalho e no PREVEC também, e o PREVEC é um negócio legal também, porque a aula eu só consigo vir na segunda-feira, uma segunda sim e outra não, aí eu tenho que fazer uma aula a noite inteira. Então, tenho que preparar muito conteúdo. E agora depois do curso, preparando as aulas, fiquei pensando: ‘como que a gente conseguia trabalhar as coisas sem ligar a educação em saúde e a educação ambiental’. Para mim agora está ‘colada’ uma na outra. Por exemplo, quando a gente foi falar lá de ecologia, por exemplo, fiquei pensando na preservação de uma área ou coisa nesse sentido, e está extremamente ligado às doenças, por exemplo, de uma virose, por exemplo, são doenças ligadas à artrópodes, por exemplo. Quando a gente não tem esse cuidado das pessoas entenderem a importância da educação em saúde e preservar, elas acabam tendo consequências bem diretas na saúde das pessoas, então, foi bem legal isso, ter essa experiência, trocar ideias. A gente que é da biologia também tem bastante esses debates na faculdade. Só que também é muito corrido dentro da faculdade, numa disciplina, que tem métodos avaliativos que precisam ser um pouquinho mais rápidos, que às vezes não temos tempo de sentar e trocar uma ideia e perceber que entre nós mesmos temos um monte de ideia legal que poderia estar sendo adotada. Todas as ideias que o pessoal passou hoje, eu acho que vale para todos nós. Eu olho e penso assim: ‘isso dava para ser aplicado no meu colégio, na minha comunidade, com amigos, inclusive.’ Então, acho que dá para todos nós aqui levar um monte de ideias e foi bem legal. Acho que vocês acharam um curso bem legal (se referindo à proposta do curso pelos professores Valéria e Tiago), acho que vocês têm que levar para mais gente depois. Eu gostei bastante. Para mim foi bem válido.”

Parte 2 - (Após a fala da professora Valéria e complementado pelas participantes P7 e 8). “Ano passado, que aí só estava dando aula e estava bem desconectado da vida acadêmica, de faculdade. Parece que é muito diferente quando você está com um ‘pezinho’ na vida acadêmica. Quando você está num grupo de pesquisa ou qualquer outra coisa, parece que vem tanta coisa nova: ‘nossa que legal se eu fizesse isso’. E aí parece que: ‘nossa, se eu tivesse tempo...’. Eu vou dar um exemplo: nas minhas férias planejei estudar um monte de coisas. Por quê? Porque isso vai despertando a vontade. Então, é bem complicada a rotina nossa. É absurda. Mas, se a gente tivesse uma valorização do estado. Se as pessoas pensarem mais nessas condições de permitir esses momentos (do curso de extensão), pois vários professores têm muita vontade disso. O problema é que eles estão tão cansados, estão tão cheios de coisas. Esses dias pensei que seria legal nessas aulas aí de preparação para o vestibular, juntar um professor de biologia com de matemática, por exemplo, e quando entrar na questão de genética, traz um olhar diferente. Mas quando se olha para os professores, eles estão tão cansados, tão cheio de coisas, que você não tem nem coragem de falar assim: ‘você não gostaria de fazer uma aula em conjunto?’. Então, eu acho que quando a gente tá mais ligado à universidade, a gente aprende muita coisa legal. A população precisava saber disso. A universidade produz muita coisa legal e muitas vezes nem é o produto, é o conhecimento mesmo, é a troca de ideia. Tem um professor que trabalhar lá no trabalho. Ele, nesta questão de resíduos sólidos, ele é professor de química, aí o pessoal coletou um material para fazer testes e entender os compostos químicos que compõe os resíduos. Ficou bem legal. Mas, qual o professor que normalmente tem tempo para fazer isso numa aula? Vai muito além.”

Diário Reflexivo

DIÁRIO REFLEXIVO

Prezada (o) cursista

Este diário é um importante espaço-tempo de reflexões. Talvez você não tenha o hábito de colocar em palavras aquilo que vivenciou no seu dia a dia. Mas esse hábito pode ser uma ferramenta potente para trazer à tona algumas inquietações ocultas de nossas práticas, especialmente na escola. Por isso, conforme combinamos em nosso primeiro encontro, após cada momento de estudos, aulas, atividades presenciais ou remotas, registre aqui seus pensamentos, suas reflexões, dúvidas, ideias. Faça um breve relato reflexivo do que aconteceu e teça seus comentários. Sinta-se livre para expressar suas emoções, este é um espaço seguro. Ninguém terá acesso a este diário sem sua autorização.

Desejamos que este diário seja seu companheiro, e que esta jornada seja muito produtiva!

Profª Valéria e Prof Tiago

Palotina, 16/09/2023

1º dia de aula - 16/09 - Vídeo aula 1

Hoje foi o primeiro dia de curso, foi bem interessante e sempre é maravilhoso ter essa oportunidade de estar nesse ambiente de universidade, pois sinto falta disso desde o fim da minha graduação, fora que por conta da pandemia uma boa parte da minha graduação foi longe do IFPR, ficou muito daquilo de que não aproveitei o suficiente. Então ter a possibilidade de estar em um lugar assim me faz muito bem. Fiquei bem animado por conhecer os professores e alunos, e bem empolgado com a possibilidade de discutir e refletir sobre assuntos tão interessantes. Hoje percebi que gosto muito de pensar em uma educação voltada para o meio ambiente, assim como gosto muito de refletir sobre uma educação voltada para a saúde, por isso fazer essa conexão entre ambas é incrível! Animado para os próximos aprendizados!

1º Módulo - Educação em saúde

O primeiro módulo traz uma reflexão bem interessante sobre como a educação em saúde se desenvolveu ao longo do tempo, e como o papel do professor também foi se moldando ao longo de todo esse percurso.

Uma fala do professor Tiago que me fez refletir bastante é a questão de que não deveria ser a nossa obrigação exclusivamente gerar a mudança de comportamento dos alunos em relação a saúde. Isso me fez refletir sobre a minha realidade enquanto professor, trabalho em um colégio particular onde vários alunos possuem famílias bem negacionistas em relação a questão de saúde, simplesmente por viés político. Eu enquanto alguém muito preocupado com o bem-estar dos meus alunos e da sociedade em si isso é algo que me deixa muito chateado, e muitas vezes parece até mesmo que o meu trabalho em tentar fazer com os adolescentes sejam mais críticos e reflexivos sobre suas próprias tomadas de decisão é totalmente desconstruído quando o aluno vai para casa.

Tirando esse meu momento de professor na “bad” que sonha em ver um mundo onde as pessoas possuem senso crítico, gostaria de destacar o quanto é fundamental entender como a saúde e a educação em saúde caminhou pelo nosso país ao longo do tempo, passando pelos Jesuítas, Carlos Chagas, Oswaldo Cruz, Hortênsia e tantas outras pessoas e momentos de transformações e realidades e interesses distintos.

Falta muito ainda do que pensar e refletir sobre esses assuntos, então seguimos em frente!

2º Módulo - Educação ambiental (12/10/23)

Aproveitando o feriado para estudar!

Esse módulo me trouxe reflexões bem importantes sobre minha prática enquanto professor e enquanto cidadão. É muito importante pensar não somente como um agente individual em relação ao meio ambiente, mas também na importância coletiva e na necessidade de políticas públicas.

Em meio a tantas mudanças climáticas e ambientais recentes no mundo e também no Brasil é muito necessário se colocar como uma pessoa engajada e reflexiva sobre as nossas atitudes em relação aos demais seres vivos e as coisas não vivas.

PARTICIPANTE P6

Questionário diagnóstico

1. Você já teve alguma experiência em Educação Ambiental (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: As experiências que eu tive com a educação ambiental iniciaram com as disciplinas da graduação, onde pude compreender um pouco melhor sobre alguns conceitos, sobre histórico sobre algumas vertentes da área, posteriormente tirei a experiência em projetos de extensão nas escalas e com a comunidade.

2. Você já teve alguma experiência em Educação em Saúde (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: As experiências que eu tive com a educação em saúde foram a partir de um projeto de iniciação científica, também na graduação. A partir do projeto pude compreender a relevância da área, principal mente com articulações na Ensina de ciências.

3. Algumas dessas atividades articulavam os campos da Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Os campos se articulariam com as atividades práticas, com os diálogos nas escolas e na comunidade, por meio de reflexes que envolviam saúde e ambiente.

4. Com relação às frases abaixo, indique se você concorda, discorda, concorda parcialmente ou discorda parcialmente e justifique sua resposta.

Frase 1: “Um projeto de educação ambiental deve privilegiar a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, a flora e da fauna, para que as pessoas possam colaboram com o meio ambiente.”

Resposta: Discordo parcialmente. Um projeto de educação ambiental precisa "conversar" com a comunidade por meio de conhecimentos sobre ecologia, flora,

fauna. Mas não deve privilegiar estes conceitos. Discordo também com o termo “transmitir”.

Frase 2: “As iniciativas envolvendo a tecnologias limpas, por exemplo, carros com biocombustível e eficiência energética, são a chave para sairmos da crise ambiental.”

Resposta: Concordo parcialmente.

Frase 3: “Se cada um fizer sua parte, como reciclar, economizar água e comprar produtos ecologicamente corretos, poderemos ter melhorias ambientais significativas.”

Resposta: Discordo parcialmente.

Frase 4: “Considerando que a crise ambiental é uma manifestação de um dilema da civilização, necessitamos de mudanças nos paradigmas. Cada um fazer sua parte não solucionará os problemas ambientais.”

Resposta: Concordo

Frase 5: “As pessoas só se conscientizam se “doer no bolso”.

Resposta: Concordo

Frase 6: “A educação ambiental só dá certo com crianças bem pequenas.”

Resposta: Discordo

Frase 7: “Um projeto de Educação em Saúde deve buscar prevenção de doenças”.

Resposta: Discordo

Frase 8: “É necessário desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis para evitar doenças e promover saúde”.

Resposta: Concordo parcialmente

Frase 9: “A Educação em Saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros”.

Resposta: Concordo

Frase 10: "Atividades de Educação em Saúde não estão relacionadas com mudanças de comportamento".

Resposta: Concordo

5. Quais são suas expectativas com relação ao curso "Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde". O que você gostaria que fosse abordado? Justifique sua resposta.

Resposta: As minhas expectativas estão relacionadas a compreender em um primeiro momento, aspectos teóricos e práticos sobre educação em saúde e educação ambiental. Posteriormente, compreender os dois campos de forma articulada. Por fim, buscar relações com o processo de formação de professores de ciências e biologia

6. Na sua opinião, o que significa articular Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Articular significa compreender os dois campos de forma integrada, de forma conjunta. Perceber a educação em saúde e educação ambiental no cotidiano, sem dissociação.

Padlet - Educação em saúde

"No que remonta todo o processo da Educação em Saúde, era perceptível a ênfase direcionada a mudança de comportamento, visando hábitos mecânicos com objetivos específicos como a diminuição da contaminação de doenças. Isso acontece atualmente, principalmente em sala de aula por diversos fatores: falta de formação continuada, desinteresse dos alunos, falta de planejamento, ausência de recursos... Esta percepção errônea da educação em saúde acaba afastando o processo reflexivo entre professores e alunos, se tratando do contexto escolar. A reflexão é fundamental para o professor ao se observar: "como estou organizando minha aula? quais são os objetivos?" "como meus alunos podem ter conhecimento sobre esse assunto?" quanto para o aluno: "por que estou aprendendo este

assunto?" "de que forma isso se encaixa na minha realidade?" as reflexões levam em consideração o próprio contexto histórico e social podem ser a base para a construção da educação em saúde em sala de aula de forma significativa.”

Padlet - Educação ambiental

“Ao estudar os processos e desafios históricos e atuais da EA, pude perceber que a educação ambiental ao contrário do que alguns pensam ou pelo que muitas vezes ouvimos não está relacionado a "preservar a natureza", "plantar árvore", "reciclar"...muito além disso, muito além de um conceito ecológico, educação ambiental está relacionada a 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. Em sala de aula isso exige uma postura investigativa por parte do professor e do aluno, por meio de questões instigadoras e atuais para que este internalize e se veja como pertencente ao meio.”

Jamboard - educação em saúde e educação ambiental



Walking ethnography

“Eu vou fazer um contraponto (com a participante P3) por que eu pensei parecido também, porque além de se sentir parte integrante do ambiente, é importante estas reflexões: ‘como está o ambiente em minha volta?’; ‘como que estou frente ao ambiente à minha volta?’”

Atividade final

“E antes? como era?”

O quê?

Realização de entrevistas semiestruturadas com pessoas acima de 60 anos.



Como?

A entrevista terá em média 10 perguntas com relação ao passado da pessoa, especificamente ao período em que a pessoa entrevistada tinha a idade do entrevistado.



Por quê?

Para identificar as principais mudanças ocorridas ao longo do tempo no que se refere saúde-ambiente refletindo sobre os impactos das ações humanas no âmbito social.



Posteriormente, após a finalização e transcrição das entrevistas, os alunos se reuniram para diálogo e socialização do trabalho realizado, comentando sobre as comparações da realidade atual em que vivem.



Para quem?

Para alunos do Ensino Médio.



“E ANTES? COMO ERA?”



Exemplo 1

“Quais as principais diferenças que consegue notar atualmente em comparação com o local que vivia antes, quando tinha a minha idade?”

Exemplo 2

“Quais os meios de transporte que utilizava?”





Exemplo 3

“O que fazia e o que faz atualmente em seus momentos de lazer?”

Exemplo 4

“Como era o abastecimento de água?”





Exemplo 5

“Como era a sua alimentação naquela época? Acha que isso influenciou na sua saúde atual?”



Referência

ECOAR. Manual de metodologias participativas para o desenvolvimento comunitário. Biblioteca - Portal do Consumo Responsável. Coleção Agroecologia. 2008. Acesso em 10 de novembro de 2023.

Disponível em:

<https://biblioteca.consumoresponsavel.org.br/items/show/232>.

Grupo de discussão

“Vocês comentando sobre isso, uma das coisas que eu passei a refletir sobre isso também, é o quanto é importante a gente parar de viver no automático. Por exemplo, a minha relação com a educação ambiental e a educação em saúde eu pensei um pouco lá na graduação nas disciplinas e nos projetos, tanto a educação ambiental quanto a educação em saúde, mas eu não tinha me aprofundado ainda nisso, eu não tinha percebido a minha relação com ambas e interligado as duas (educação ambiental e educação em saúde). Então, por exemplo: um aluno da graduação, ali na sua própria correria do dia a dia, acaba vivenciando aquilo ali, principalmente para cumprir a sua carga-horária e notas e coisas para fazer, provas que vai ter. E nisto pela questão social. As pessoas atualmente acabam vivendo em uma certa correria no dia a dia, os professores e os alunos, então, eu acho que parar para pensar um pouco a relação entre ambas (educação ambiental e educação em saúde), é preciso desacelerar, pensar e refletir um pouco mais sobre o nosso pertencimento. Fico refletindo sobre estas questões sociais, principalmente culturais e levar isso também não só para os alunos, mas também para a formação de professores e criar meios para que esta formação seja possível.”

Diário Reflexivo

DIÁRIO REFLEXIVO

Prezada (o) Cursista

Este diário é um importante espaço-tempo de reflexões. Talvez você não tenha o hábito de colocar em palavras aquilo que vivenciou no seu dia a dia. Mas esse hábito pode ser uma ferramenta potente para trazer à tona algumas inquietações ocultas de nossas práticas, especialmente na escola. Por isso, conforme combinamos em nosso primeiro encontro, após cada momento de

estudos, aulas, atividades presenciais ou remotas, registre aqui seus pensamentos, suas reflexões, dúvidas, ideias. Faça um breve relato reflexivo do que aconteceu e teça seus comentários. Sinta-se livre para expressar suas emoções, este é um espaço seguro. Ninguém terá acesso a este diário sem sua autorização.

Desejamos que este diário seja seu companheiro, e que esta jornada seja muito produtiva!

Profª Valéria e Prof Tiago

Palotina, 16/09/2023

EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Aula 1 - Educação em Saúde

Na primeira aula foi discutido o histórico da Educação em Saúde, desde o início com o predomínio e a influência da família real no Brasil com a implementação de diferentes costumes relacionados à saúde (algumas medidas). No entanto, o público alvo ainda era a elite brasileira.

O que fazia com que a maior parte da população estivesse distante do acesso a requisitos básicos de saúde, como medidas de saneamento básico. Nos primórdios da ES, tem-se posteriormente por volta de 1900 a 1920, tem-se o termo polícia sanitária, que era composta por membros que se utilizavam de medidas muitas vezes rígidas e autoritárias na população. Com a influência de Carlos Chagas e Oswaldo Cruz tem-se a criação do termo Educação Sanitária. Diferente dos acontecimentos anteriores, buscaram por meio de instituições e divulgações levar o conhecimento para a população.

Para aquela época se frisava muito a “mudança de comportamento” o que se difere da educação em saúde atual. Anos 50 - Educação para a Saúde - objetivo de promover mudanças de comportamentos para diminuir a disseminação de doenças. Anos 60 e 70 - Educação para a saúde pública → Educação em Saúde (LDB de 1971 e Parecer 2.264/74). Anos 80 - Formalização no currículo escolar e nos anos 90 -educação em saúde como tema transversal.

É interessante refletir, o quanto pode acontecer com frequência, a compreensão errônea da Educação em Saúde, como foi estabelecido anteriormente como a Educação Sanitária ou Educação para a Saúde. A mudança de comportamento não é um final em si. E isso é algo que precisa ser frisado é trabalhado posteriormente.

Aula 2 - Educação em Saúde

Na segunda aula, com um aprofundamento do termo Educação em Saúde, foram discutidas algumas designações para o campo Alfabetização Científica na perspectiva pedagógica. A Educação em Saúde, se trata de um processo complexo que perpassa a mudança de comportamento, ou simplesmente a mudança de hábitos. Nós como docentes precisamos refletir constantemente qual é o nosso objetivo ao estudar, ao conhecer e ao ensinar a Educação em Saúde.

Educação em saúde então pensa em elementos que auxiliam a reflexão e a criticidade de cada estudante. Por exemplo, ao falar sobre a dengue, ensinar sobre a importância de não deixar água parada não é o suficiente para que os problemas designados pela dengue diminuam. Deste modo, criar oportunidades para que o aluno discuta, observe e critique a realidade. Por meio de questões ambientais, sociais e reflita: “por que isso acontece?” “Por que é dessa forma?” “o que isso causa?” “quais são as consequências?”

Os professores podem ter uma certa dificuldade de trabalhar a educação em saúde de uma forma específica e crítica, pela falta de práticas ou formação continuada.

Unindo a interdisciplinaridade e a alfabetização científica, é possível estabelecer a autonomia, comunicação e a habilidade dos alunos. A ação do indivíduo não deve ser o foco do professor. Ou seja, por meio da compreensão, o aluno pode ter autonomia sobre suas decisões com base em seus conhecimentos. Comunicação por saber se expressar frente ao que sabe, sobre seus posicionamentos e opiniões. E habilidade, que consiste em que o aluno saiba o que fazer, como fazer ou como pesquisar ou conhecer profundamente determinado assunto.

Aula 1 - Educação Ambiental

A Educação Ambiental perpassa por um longo processo histórico de desafios com relação ao ser humano e ao ambiente. Inicialmente com o aumento crescente do capitalismo, aumento da mão-de-obra e da produção industrial, recursos ambientais começaram a ser utilizados de forma desenfreada causando impactos na saúde, no ambiente e na vida de milhares de pessoas. Ao longo do tempo, movimentos ambientalistas surgem a partir da preocupação destes impactos. Dentre os principais documentos que amparam a educação ambiental, pode-se destacar o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992). Esse documento atua como nossa carta de princípios, entendendo a educação ambiental como uma forma de política, que envolve todas as formas de vida.

A partir disso pensadores importantes também tiveram seu papel fundamental na EA. Estes pensadores como Jason Moore, comentam sobre a influência do capitalismo na natureza e sabemos que esta influência acontece principalmente nos dias atuais. A partir disso surgem reflexões de como a educação ambiental pode se construir e se estabelecer frente a esses desafios.

Aula 2 - Educação Ambiental

Nesta aula, com um aprofundamento da Educação Ambiental, é possível refletir sobre a educação ambiental a partir de uma perspectiva complexa por meio de mudanças profundas.

Tríade entre conhecimentos, valores éticos e estéticos e participação política. Na dimensão dos conhecimentos é importante destacar que a educação ambiental não é ecologia, é preciso considerar todo um contexto histórico social e cultural pois são fatores importantes para a formação do indivíduo. O conhecimento vem como forma de integrar. Deve dar valor a interdisciplinaridade.

Quanto aos valores éticos e estéticos, é importante citar que cada um tem seus próprios valores, mas é necessário que o sujeito internalize a questão ambiental de forma que isso faça parte de sua vida de forma integrada. Vários fatores influenciam nesse processo, principalmente os hábitos que cada um toma no seu dia a dia. Quanto a questão ética é relacionada ao repensar sobre a própria liberdade, que acaba quando afeta o bem-viver do próximo. Quanto à estética, está relacionada aos sentidos, como a base da conexão com o mundo. Quanto à participação política, é necessário pensar sobre as políticas públicas da EA, e a importância destas como ações para a sociedade.

Ecofenomenologia e a etnografia sensorial - diálogo entre a fenomenologia, que é o sentir ao que está a sua volta.

Walking Ethnography está nesta perspectiva ecológica do sentir por meio de uma perspectiva corporal, sentir o ambiente, o que está a sua volta, quem está a sua volta...caminhar não se trata de uma simples atividade física.

Integração entre ES e EA

São dois campos com suas características próprias, particulares, mas que se integram. O tema saúde e ambiente já se conversam, mas não no campo educação em saúde e educação ambiental.

As concepções de saúde estão bem vinculadas a termos higienistas, biomédicas e etnomédicas. As concepções higienistas e biomédicas estão relacionadas a priorizar o comportamento levando em consideração o funcionamento fisiológico e anatômico de cada indivíduo. A etnomédica, além dessas questões insere aspectos relacionados a crenças individuais. Além destas tem-se repressora coercitiva, normativa e comportamentalista, preventiva e comportamentalista.

Pedagógico reflexivo - vem trazer um olhar mais crítico trazendo elementos psicológicos, afetivos, artísticos e culturais para a construção do conhecimento. Mohr (2002) e Schall (1996) iniciaram estas discussões a partir dessa tendência que vem se estabelecendo o diálogo entre a educação em saúde e educação ambiental.

Quanto às concepções de meio ambiente, várias concepções foram identificadas por Lucie Sauv e, como por exemplo o ambiente como recurso, algo puro, intoc avel, como um sistema, como um lugar onde se vive, etc... mas essas identifica oes precisam coexistir entre si.

Tendências da educação ambiental → Conservacionista (ligada ao meio ambiente como contemplação, mudanças comportamentais) , pragmática (correntes neoliberais, campanhas que ouvimos com frequência na mídia, mas sem identificação do problema) ou crítica (complexa e profunda, diálogo de saberes para a tomada de decisão, trabalho coletivo)

Bem Viver → tem um caráter multidimensional (harmonia consigo mesmo, com a comunidade e com a natureza). Reconstrução dos modos de ser e de estar no mundo.

Reposicionamento ontológico (maneira como a gente concebe o mundo) e epistemológico. As comunidades propõem o bem-viver. Estar bem (**física e emocionalmente**). O bem-viver valoriza o âmbito coletivo, é algo que está mais relacionado às pequenas comunidades.

As relações entre educação em saúde e educação ambiental se direcionam ao Bem-viver: equilíbrio entre o corpo - mente - ambiente como indissociáveis. Pode ter como resultado um mundo socialmente justo, democrático, tolerante, solidário e saudável.

Essas relações podem começar a ser pensadas principalmente na escola.

O *Walking Ethnography* → o caminhar é uma atividade que tem significados específicos de acordo com seus objetivos (espairecer, protestar, orar, meditar) e muitos estudos têm se dedicado a compreender a relevância e a potencialidade dessas práticas corporais. É uma das formas de vivenciar o Bem Viver.

Encontro 14/10

Nesta data nos reunimos durante o período da manhã no Parque Estadual São Camilo. Em um primeiro momento nos reunimos e ouvimos algumas instruções sobre a atividade que seria desenvolvida: realizamos uma caminhada com o desafio de ficar em silêncio durante toda a trilha observando o caminho que estávamos fazendo e tendo as próprias percepções sobre o ambiente. Posteriormente em um segundo momento,

PARTICIPANTE P7

Questionário diagnóstico

1. Você já teve alguma experiência em Educação Ambiental (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Já, pelas disciplinas de educação ambiental e gestão ambiental da professora Valéria. Já! Realizamos oficinas nas escolas relacionando os temas da educação ambiental.

2. Você já teve alguma experiência em Educação em Saúde (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Já, pelo professor Tiago, trabalhamos com esse material na residência pedagógica. Acredito que sim, agora na oficina de ciências para saúde.

3. Algumas dessas atividades articulavam os campos da Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Na verdade, se analisarmos ao macro, elas se refletem diretamente vinculadas pois uma reflete na outra. Mas acredito que sim, quando se fala de um tema reflete no outro pois a saúde e o meio ambiente estão diretamente conectados.

4. Com relação às frases abaixo, indique se você concorda, discorda, concorda parcialmente ou discorda parcialmente e justifique sua resposta.

Frase 1: “Um projeto de educação ambiental deve privilegiar a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, a flora e da fauna, para que as pessoas possam colaborar com o meio ambiente.”

Resposta: Concordo parcialmente, não entendi: "privilegiar a transmissão", é assim que funciona. Pois não é assim que funciona, a chave é a conscientização.

Frase 2: “As iniciativas envolvendo a tecnologias limpas, por exemplo, carros com biocombustível e eficiência energética, são a chave para sairmos da crise ambiental.”

Resposta: Não são a chave, mas ajudariam fortemente.

Frase 3: “Se cada um fizer sua parte, como reciclar, economizar água e comprar produtos ecologicamente corretos, poderemos ter melhorias ambientais significativas.”

Resposta: Podemos sim ter melhorias, mas locais ou regionais, pois para fazer mais melhorias é necessário fazer mais.

Frase 4: “Considerando que a crise ambiental é uma manifestação de um dilema da civilização, necessitamos de mudanças nos paradigmas. Cada um fazer sua parte não solucionará os problemas ambientais.”

Resposta: Concordo plenamente. É necessário sim, mas não é suficiente.

Frase 5: “As pessoas só se conscientizam se “doer no bolso”.

Resposta: Sim. Concordo totalmente.

Frase 6: “A educação ambiental só dá certo com crianças bem pequenas.”

Resposta: Não. É mais fácil ensinar, de fato. Mas se os pais fazem "errado" elas também farão.

Frase 7: “Um projeto de Educação em Saúde deve buscar prevenção de doenças”.

Resposta: Podem ter outros objetivos, dentre esses a prevenção é um.

Frase 8: “É necessário desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis para evitar doenças e promover saúde”.

Resposta: Sim, só não é fácil, mas sim.

Frase 9: “A Educação em Saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros”.

Resposta: Sim! A educação ambiental também.

Frase 10: “Atividades de Educação em Saúde não estão relacionadas com mudanças de comportamento”.

Resposta: Não concordo. Pois estão.

5. Quais são suas expectativas com relação ao curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. O que você gostaria que fosse abordado? Justifique sua resposta.

Resposta: Nossa... Imagino que, será abordado outros conceitos. Sei que levar muita coisa para dia a dia. Pra mim é honra aprender com vocês dois. A gente sempre pode melhorar, então espero melhorar. Obrigada pelo curso apenas a certeza é óbvia, de melhorar. Mas tem muito em nós mesmos para essa melhora.

6. Na sua opinião, o que significa articular Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Trabalhar de forma interdisciplinar, pois como já respondi anteriormente, os temas se complementam, estão diretamente relacionados.

Padlet - Educação em saúde

“Se torna responsabilidade do professor mudar os comportamentos dos seus alunos’. Engraçado ver como isso reflete até hoje nos professores, como se fosse vossa responsabilidade "educar" as pessoas, ensinar "valores". É claro que assim como o prof. Tiago falou o professor é transformador na sociedade em si. Mas é um peso muito grande.”

Padlet - Educação ambiental



Walking ethnography

Parte 1 - “Acho que se for para contextualizar as duas áreas (educação ambiental e educação em saúde) como a dinâmica que fizemos agora, que estava a educação ambiental e educação em saúde, é interdisciplinar. Na UFPR tem um bosque, que não é grande como aqui, mas é um local muito privilegiado e aí você pode ir para a faculdade pensando ‘ah, mais um dia trancado na sala’, mas o caminho todo até chegar na sala você passa por lugares que você está vivenciando aqueles lugares”.

Parte 2 - “Quando você está acostumado, você não se toca, igual ao pessoal da cidade grande que não se toca que falta isso, porque eles nunca tiveram para faltar.

Tipo assim, quando veio os calouros, fiz um amigo de São Paulo que quando estava na faculdade passava ao lado das vacas e cabritos e ficava super impressionado e pensava ‘como assim?’ (momento de gargalhada a partir da fala de P7), é literalmente outra vivência no mesmo mundo”.

Atividade final

Planejamento Didático - Atividade EA e ES

Fósseis de plantas e objetos.

Para quem?
 Preferencialmente para crianças, fundamental 1. Pois se baseia em uma atividade lúdica e didática. Mas nada impede uma adaptação para turmas maiores.



Uma atividade de exploração da natureza, onde usa-se massinha de modelar para criar pequenos círculos achatados (como se fossem mini pizzas), depois pressionar em cima deles flores, folhas e plantas – ou ainda objetos como pinhas, gravetos e o que mais acharem pelas redondezas.




Podendo ser contextualizada com diversos assuntos para diversas aulas. Como fósseis, métodos de coleta, sobre os próprios materiais usados, e sua importância para o local.




Grupo de discussão

Parte 1 - “E a gente enquanto biólogos, sabemos que está tudo interligado o tempo todo. Todas as disciplinas se ligam, então, só é difícil a gente ter esse olhar numa aula do dia a dia. Que é uma aula sobre determinado conteúdo. Nos primeiros encontros vocês pediram (se referindo aos professores Valéria e Tiago): ‘o que é que nós esperávamos do curso?’. E é isso que a gente esperava: aprender mais sobre essa interdisciplinaridade das áreas de vocês (professores Valéria e Tiago). E é super legal, claro, é da área de vocês e dá para fazer isso em qualquer área, fazer esta interdisciplinaridade.

Parte 2 - (Após a fala da participante P3). “E de fato, isso tem que vir do professor para desenvolver com os alunos, mas também não acontece (a interdisciplinaridade) não por culpa do professor, porque ele está imerso no sistema que é trabalhoso”.

Parte 3 - (Após a fala da participante P1). “Então, eu vou fazer um comentário sobre isso, e compartilhar com vocês. Eu estou fazendo uma divulgação científica e agora temos que realizar o trabalho final. Um produto final para divulgar a ciência. E aí, teve produtos bem legais agora, de biólogos inclusive, que vão fazer um trabalho com quadrinhos envolvendo paleontologia. Aí tem as meninas da matemática que vão fazer um link para usar a calculadora, muito legal. Ontem era para apresentar o que que a gente vai fazer. Qual a ideia desse projeto final? E aí, pensamos em fazer um podcast e divulgar isso de alguma forma. Onde a gente iria fazer perguntas em relação às áreas. É uma área que ainda é pouco estudada e as referências, bases teóricas, a maioria é de outros países, de outra língua. Porque não é muito estudado sobre isso, de estar lá vivendo e aprendendo, fazendo e experienciando. E quando você é criança, você está mais lá fazendo e aprendendo. Só que depois, você perde muito isso (se referindo aos alunos em idades mais avançadas), porque é culpa do sistema. Hoje na faculdade, a matéria que tem mais saída de campo é da professora Valéria. A gente vai e faz as coisas. Agora no final do curso, a matéria que eu mais tive saída de campo é a sua (se referindo à professora Valéria). Isso é muito importante. Todos os lugares que a gente passou, sendo o aterro ou o horto florestal, são lugares que você está aprendendo naquele momento. Se você não estivesse lá, você não ia ter aquela visão. E isso a gente perde, a gente entra nesse sistema que

é muito mais fácil estar na sala e aplicar prova depois. Mas não é culpa de ninguém, só que é difícil ter essa iniciativa para mudar para uma dinâmica diferente.”

Parte 4 - (Após a fala do professor Tiago). “Eu estou fazendo uma disciplina optativa com o pessoal das exatas. É óbvio, eles têm outras matérias. É outra dinâmica a aula. É impressionante de verdade. Isso é que eu estava comentando para minha irmã mais velha em geral, porque a gente até comentou essa semana na aula. Se contrata um engenheiro ambiental, um engenheiro químico para trabalhar onde talvez um biólogo teria um outro olhar. Só que não iria dar lucro suficiente para a empresa. Todo curso, pois, estou dando o exemplo de exatas, pois estou fazendo com eles a disciplina, mas provavelmente todos os cursos deveria ter algo vinculado à natureza, porque está ligado a todo o mundo e aí, depois, a pessoa não tem esse olhar (se referindo a falta de conteúdos relacionados à natureza nos currículos dos cursos de exatas). Mas tudo bem, engenheiro ambiental, engenheiro florestal, ele deve ter alguma coisa relacionada a isso (se referindo a conteúdos relacionados à natureza nos currículos dos cursos de exatas), mas no final, ele ainda é engenheiro, e é isso que se sobressai, então, eu não sei da grade (dos cursos de engenharia), só estou fazendo esse comentário. Eu acho que falta isso em todos os cursos, esse olhar, ter uma disciplina sobre isso, ou alguma coisa sobre isso, e isso vai do interesse dos alunos: estão fazendo agronomia para quê? Estão lá para aprender a plantar soja, não para aprender a fazer uma aula na floresta (se referindo à falta de conteúdos referentes ao ensino da didática para os cursos de exatas), não todos, mas alguns. Eu acho que falta muito isso. Mas aí, é uma reforma muito grande em todos os sistemas, em todos os cursos.”

Diário Reflexivo

DIÁRIO REFLEXIVO

Prezada (o) cursista

Este diário é um importante espaço-tempo de reflexões. Talvez você não tenha o hábito de colocar em palavras aquilo que vivenciou no seu dia a dia. Mas esse hábito pode ser uma ferramenta potente para trazer à tona algumas inquietações ocultas de nossas práticas, especialmente na escola. Por isso, conforme combinamos em nosso primeiro encontro, após cada momento de estudos, aulas, atividades presenciais ou remotas, registre aqui seus pensamentos, suas reflexões, dúvidas, ideias. Faça um breve relato reflexivo do que aconteceu e teça seus comentários. Sinta-se livre para expressar suas emoções, este é um espaço seguro. Ninguém terá acesso a este diário sem sua autorização.

Desejamos que este diário seja seu companheiro, e que esta jornada seja muito produtiva!

Prof^a Valéria e Prof Tiago

Palotina, 16/09/2023

23 de setembro de 2023.

Vídeo aula 1 - parte 1.

Acho super interessante essa parte histórica, e é sempre possível observar que por mais que às vezes parece que está indo pra frente, depois de um tempo volta pra trás, e esse ciclo é para sempre.

“Se torna responsabilidade do professor mudar os comportamentos dos seus alunos”.

Vídeo aula 1 - parte 2

Nossa, adorei! Profe Tiago você é muito Freireano hahahahaha.

Vídeo aula 2 - parte 1

Cê também prof Val, é muito massa essa parte de contextualizar historicamente porque isso é um reflexo de tudo que vivemos hoje. Eu amo o jeito que vocês dão aula kk.

PARTICIPANTE P8

Questionário diagnóstico

1. Você já teve alguma experiência em Educação Ambiental (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Eu nunca tive experiência em Educação Ambiental, nem com a promoção ou participação.

2. Você já teve alguma experiência em Educação em Saúde (promovendo ou participando) de alguma atividade, projeto, etc?

Resposta: Trabalho com Educação em Saúde há alguns anos no projeto de iniciação científica, mas foi uma pesquisa teórica, devido ao momento que estava em pandemia não foi possível talhar em sala de aula. Mas em um dos meus estágios trabalhei educação em saúde na área da química, relacionando com “fake news”.

3. Algumas dessas atividades articulavam os campos da Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Não. Minhas atividades em Educação em Saúde não estabelecem relação com redução ambiental.

4. Com relação às frases abaixo, indique se você concorda, discorda, concorda parcialmente ou discorda parcialmente e justifique sua resposta.

Frase 1: “Um projeto de educação ambiental deve privilegiar a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, a flora e a fauna, para que as pessoas possam colaborar com o meio ambiente.”

Resposta: Concordo parcialmente, pois, é importante conhecimentos sobre ecologia, porém não somente sobre isso em específico e também não acredito na transmissão de conhecimento e com a transposição didática onde quem vai adquirir conhecimento também é um sujeito com suas concepções de mundo, as quais serão agregados a esse novo conteúdo.

Frase 2: “As iniciativas envolvendo a tecnologias limpas, por exemplo, carros com biocombustível e eficiência energética, são a chave para sairmos da crise ambiental.”

Resposta: Concordo parcialmente, eu diria que pode ser uma das soluções, mas não a chave principal para sairmos da crise ambiental.

Frase 3: “Se cada um fizer sua parte, como reciclar, economizar água e comprar produtos ecologicamente corretos, poderemos ter melhorias ambientais significativas.”

Resposta: Concordo totalmente, são atitudes que dependem de todos para gerar resultados significativos.

Frase 4: “Considerando que a crise ambiental é uma manifestação de um dilema da civilização, necessitamos de mudanças nos paradigmas. Cada um fazer sua parte não solucionará os problemas ambientais.”

Resposta: Discordo. Acredito que a solução é cada um fazer a sua parte para ocasionar mudanças significativas.

Frase 5: “As pessoas só se conscientizam se “doer no bolso”.

Resposta: Concordo parcialmente. Infelizmente, algumas pessoas só percebem a gravidade quando começa a faltar e o preço começa a subir.

Frase 6: “A educação ambiental só dá certo com crianças bem pequenas.”

Resposta: Discordo totalmente. Se não qual o sentido desse curso? Educação ambiental é para todos.

Frase 7: “Um projeto de Educação em Saúde deve buscar prevenção de doenças”.

Resposta: Discordo. Educação em saúde é para adquirir autonomia e hábitos para todos na ciência, o que ocasiona na prevenção de doenças, mas não é somente este o objetivo.

Frase 8: “É necessário desenvolver hábitos e comportamentos saudáveis para evitar doenças e promover saúde”.

Resposta: Concordo. A educação em saúde tem esse objetivo de desenvolver hábitos e comportamentos para indivíduos agirem com autonomia nas situações cotidianas.

Frase 9: “A Educação em Saúde envolve elementos ambientais, sociais, tecnológicos, antropológicos, econômicos, dentre outros”.

Resposta: Concordo. A educação em saúde realmente envolve diversos fatores importantes para sua promoção.

Frase 10: “Atividades de Educação em Saúde não estão relacionadas com mudanças de comportamento”.

Resposta: Discordo. Quando as pessoas se tornam responsáveis e autônomas pautadas na ciência, automaticamente, isso gera mudança de comportamento.

5. Quais são suas expectativas com relação ao curso “Caminhos Formativos para o Bem Viver: aprendizagens sobre Educação Ambiental e Educação em Saúde”. O que você gostaria que fosse abordado? Justifique sua resposta.

Resposta: Minha expectativa é compreender mais sobre educação ambiental e suas relações com a educação em saúde, que é meu campo de pesquisa, e também aprofundar mais na educação em saúde. Eu gosto de ver se a alfabetização científica e midiáticas também estão relacionadas na educação ambiental.

6. Na sua opinião, o que significa articular Educação Ambiental e Educação em Saúde?

Resposta: Acredito que como na educação ambiental está relacionada com o sujeito e indivíduos e não só com o ambiente, ela também se relaciona com a educação em saúde que tem fundamentos em hábitos e atitudes. Porém, serão cenas que veremos nos próximos momentos deste curso para entender melhor.

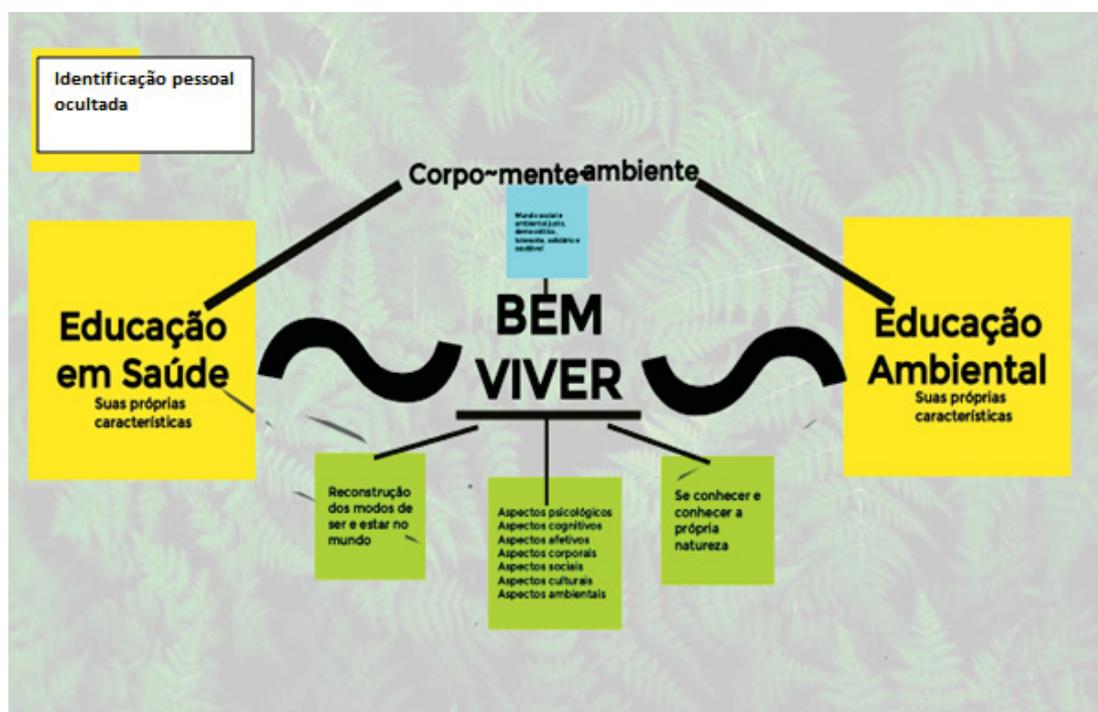
Padlet - Educação em saúde

“A educação em saúde desde o seu primórdio esteve associada a momentos históricos, a começar pela educação em saúde higienista no fim do século XIX e início do século XX, com o passar do tempo e com as mudanças no contexto histórico a educação em saúde também passa por mudanças, deixando de ter uma finalidade higienista e adotando uma perspectiva biomédica e por fim uma perspectiva etnomédica. Apesar das mudanças de perspectivas, a educação em saúde ainda conta com características de uma perspectiva higienista e biomédica, voltada apenas para mudanças comportamentais sem espaço para reflexão, crítica e abertura para os saberes populares.”

Padlet - Educação ambiental

“A educação ambiental está relacionada à forma como nos relacionamos com a natureza, ou seja, conosco mesmos. Trata-se de uma proposta que deve ser abordada tanto individualmente quanto coletivamente, configurando-se como uma política pública. A contextualização histórica desempenha um papel fundamental na compreensão de como chegamos ao momento presente, permitindo a criação de uma dimensão dos valores e da ética pessoal. A vida não se limita apenas ao âmbito humano; o que não é humano também possui o direito de existir. Portanto, é imperativo compreender que nosso corpo contribui para todos os outros movimentos, sejam eles humanos ou não humanos. É necessário reconhecer a presença dos demais seres enquanto estamos em movimento, integrando corpo e mente.”

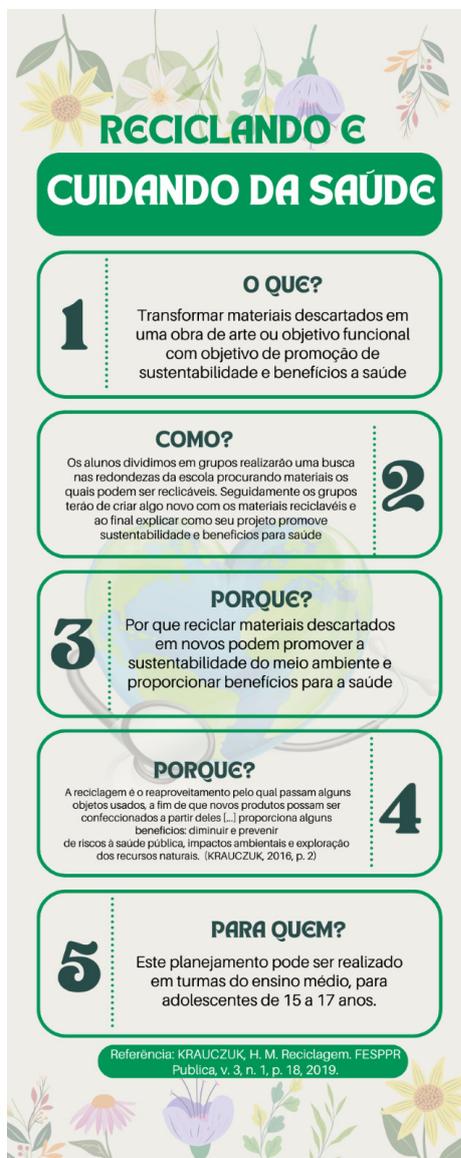
Jamboard - Educação em saúde e educação ambiental



Walking ethnography

“Eu vejo cada uma delas com características diferentes (educação ambiental e educação em saúde), mas ambas são construídas com a vivência da pessoa, na realidade que a pessoa vive. Então é interessante porque ela tá além do contexto escolar. As duas (educação ambiental e educação em saúde) estão no contexto comunitário. Acho que é importante trabalhar isso além da escola e fazer a relação com as duas áreas além do bem viver”.

Atividade final



Grupo de discussão

Parte 1 - “Primeiro, o curso me deixou um pouco triste de ter feito exatas. Eu fiquei pensando muito, acho que eu deveria ter feito biologia, mas agora é muito tarde para pensar nisso. Mas é porque assim, eu vejo que nas exatas eu tive educação em saúde porque eu tive o professor Tiago, mas a educação ambiental foi uma coisa que a gente praticamente não teve, assim, na minha concepção. Eu praticamente

não vi. Acredito que se não fosse o professor Tiago, eu também não teria conhecido educação em saúde. É, vamos ver, a gente vai pesquisar nos outros cursos se tem alfabetização científica e mediática, mas eu acredito assim que eu só vi isso por causa do professor Tiago. Então, nesse momento que eu estou no mestrado eu já não estou tanto trabalhando com educação em saúde. Eu já migrei para a alfabetização científica e alfabetização midiática. A gente viu isso a partir da educação em saúde na minha iniciação científica e no meu TCC. Assim, não tem muita relação com a educação ambiental no meu momento de mestrado agora, mas realmente eu vi uma relação que eu não tinha parado para pensar. O curso possibilitou uma coisa que talvez se eu tivesse feito o curso na iniciação científica, talvez os meus horizontes teriam sido muito maiores na nossa pesquisa. Vários termos que a gente abordou poderia também ter observado a educação ambiental ali. Mas eu ainda não tinha essa relação. Então, acho que é assim, o bem viver, é uma experiência muito diferente para mim. Termo que eu nunca tinha vivenciado. E a partir disso eu consigo ver novas relações. Por exemplo, as atividades que os colegas passaram (atividade final do curso). Eu vejo outras atividades que pode fazer também que tem como fazer essa relação (educação ambiental, educação em saúde e o bem viver). Coisa que eu realmente não vi antes. Então, por mais que eu não utilize agora no mestrado, e eu até comento com o professor Tiago que eu tenho muita vontade de ir para o doutorado estudar a população indígena e eu vejo que seria muito legal se a gente pudesse estudar a educação ambiental e a educação em saúde nas concepções e dos entendimentos que os indígenas têm aqui. Para a gente comparar isso com a nossa parte científica e ver o que a gente pode trazer para a parte científica que os indígenas têm sobre essas concepções, mas às vezes não é comprovado. Então, não é válido, porque ninguém foi ali para estudar, ninguém foi ali para ver então, talvez nesse momento eu não vá usar (conhecimentos do curso), mas no doutorado eu utilize, porque eu tenho muita vontade de fazer isso”.

Parte 2 - (Após fala da professora Valéria). “Vocês já encontraram alguém que estuda educação ambiental e educação em saúde como vocês estudam? (Professora Valéria responde: ‘não’). Porque vemos a motivação que vocês dois tiveram que se juntar para estudar isso, porque não iria ter essas relações que a gente está vendo aqui”.

Parte 3 - (Após fala da participante P7). Com um professor já é difícil, aí junta-se em dois, que tem duas rotinas diferentes, que tem que estudar juntos. Eu imagino com que foi para vocês (se referindo aos professores Valéria e Tiago), ter um tempo para conversar, trocar ideias, ver onde tinha relações.

Diário reflexivo

Módulo I - Educação em Saúde

Escrevo este diário após assistir as primeiras vídeos aulas, e após ler os primeiros textos relacionados a educação em saúde. O tema educação em saúde, eu já trabalho a algum tempo e o conhecia, mas não conhecia o contexto histórico e de todos os processos históricos que se passaram até chegar realmente a Educação em Saúde. O mais interessante de analisar todos esses processos como a chegada dos jesuítas, a chegada da família real, a influência de Carlos Chagas e Osvaldo Cruz, e todos os momentos depois, é que sempre ela vem estabelecendo como cumprir regras. E por mais que essa visão já tenha sido superado a muito tempo, como a Adriana Mohr que já vem discutindo isso a tempos, essa prática de estabelecer regras, como um manual de passo a passo, ainda sim é proposta em sala de aula. O resultado disso são indivíduos que não questionam, que não entendem e apenas aceitam aquilo que é estabelecido. Isso me lembrou muito uma fala da Sasseron que acredita que a alfabetização científica é uma prática social que torna os indivíduos ativos para as políticas sociais, porque somente com ela é possível que as pessoas saibam debater, questionar, refletir e tomar decisões conscientes, pensando não em si próprio.

Bom, este módulo foi muito interessante e eu me senti muito animada ao realizá-lo pois eu já tinha um pouco de conhecimento sobre, então com ele foi possível concretizar novos conhecimentos a partir dos meus conhecimentos prévios.

Confesso que a todo momento enquanto realizava as atividades do módulo me sentia inquieta em como seria escrever esse diário, pois ainda sinto dificuldades em escrever como me sinto em relação a quando estou obtendo novos conhecimentos.

Por fim, gostaria de ressaltar o quanto me deixou reflexiva em como a história da Educação em Saúde deveria ser mais debatida, principalmente na formação de professores, acho que seria uma interessante forma de começar a conscientizar a população sobre o que já foi a educação em saúde e sobre o que hoje ela deveria ser.

Módulo II - Educação Ambiental

Bom, a minha primeira consideração sobre este módulo é que diferente do outro ao qual eu já tinha concepções prévias, este eu realmente não sabia nada, tudo foi muito novo, então talvez não tenha ficado tudo 100% claro, por ser muitas informações que ainda estão se concretizando na minha cabeça. Um ponto importante é que enquanto realizava as atividades desse módulo (assistir os vídeos, e realizar as leituras) eu já consegui observar algumas características em comum com a educação em saúde, como por exemplo ser uma coisa que é necessário ser feita individualmente e coletivamente, sempre pensando não só em si próprio, mas também no outro e quando digo o outro agora não é somente os seres humanos, mas também os seres não humanos.

Outro ponto interessante que me chamou atenção é que na educação ambiental somente o conhecimento científico não é suficiente, então devemos dialogar com outros saberes. Isso é um ponto bem importante para mim, pois como já em debates com meu orientador, eu compreendo a importância por exemplo de conhecer os saberes culturais dos povos indígenas, e tenho muita vontade de talvez realizar um estudo conciliando os saberes científicos com os saberes indígenas, acredito que seria muito importante para adquirirmos conhecimentos através da cultura deles, e até mesmo para acabarmos com o preconceito que a população ainda tem, desconsiderando-os da sociedade.

A parte da soma estética também me chamou muito atenção, o nosso corpo está a todo momento em contato com o mundo e está somando com outros movimentos, mas nós sequer percebemos isso, eu acho que se as pessoas percebessem mais essa relação entre si e os outros sujeitos, movimentos, talvez se tornassem mais

conscientes sobre suas próprias ações, pois elas compreenderiam melhor que suas atitudes não está afetando só o ambiente, mas também a elas, por estarem ligadas ao ambiente, pois não existe separação entre natureza e sociedade.

Por fim, afirmo que estou bem animada para iniciar o último módulo, pois agora estou ansiosa para confirmar as relações que eu acredito existir entre a Educação em saúde e Educação ambiental, então no próximo módulo volto aqui para dizer se minhas expectativas foram positivas.

Considerações finais

Volto a escrever esse diário após assistir todos os módulos, ter a experiência da caminhada e também realizar a atividade final.

Gostaria de começar compartilhando minhas considerações sobre a experiência da caminhada. Eu nunca tive antes uma experiência de aprendizado em meio a natureza, me lembro de na escola conhecer o bosque, mas um conhecimento bem vago sem muitas explicações. Logo nesta experiência deste curso além de ter um contato com a natureza e entender o que estava acontecendo naquele momento, eu também tive a experiência de associar isso com a educação em saúde. Essa associação foi nova para mim, por mais que já estudei educação em saúde a um tempo, esta relação com o meio ambiente foi nova e fantástica para mim. Acredito que como futura docente levarei essas experiências para sala de aula, e irei trabalhar com os meus futuros alunos, pois além de ser uma atividade interessante e interativa, é uma atividade que pode ser debatido diversos conhecimentos englobados na educação em saúde e educação ambiental.

Para finalizar este diário, gostaria de agradecer a experiência proporcionada por esse curso e todas as novas compreensões obtidas. A realização da atividade final se tornou fácil depois da relação que conhecemos na caminhada, com essa relação é possível pensar em várias outras, as quais podemos debater os dois temas. Eu termino esse curso propondo uma atividade de reciclagem, onde podemos construir

novas coisas sustentáveis, ajudando o meio ambiente e também aprendendo sobre educação em saúde, por exemplo como os poluentes afetam a saúde.