

 10.46943/VII.CONAPESC.2022.01.039

## EDUCAÇÃO EM SAÚDE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TENDÊNCIAS E INTERFACES

### TIAGO VENTURI

Doutor em Educação Científica e Tecnológica, Professor da Universidade Federal do Paraná - UFPR, [tiago.venturi@ufpr.br](mailto:tiago.venturi@ufpr.br);

### VALÉRIA GHISLOTI IARED

Doutora em Ciências, Professora da Universidade Federal do Paraná - UFPR, [valeria.iared@ufpr.br](mailto:valeria.iared@ufpr.br);

### RESUMO

A educação em saúde e a educação ambiental apresentam diversas e diferentes abordagens teóricas e práticas que se constituem em tendências destes campos de investigação. A principal crítica à educação em saúde é centrada ao modelo biomédico, cujo foco é na imposição de hábitos e regras de saúde para a prevenção de doenças. Modelo este ineficiente, visto que não contribui para a mudança de comportamento, tampouco com a melhoria da qualidade de vida e bem-estar das pessoas. Na literatura nacional e internacional, são apresentadas variadas terminologias que adjetivam a educação ambiental. Pesquisadores e educadores do campo acabam por se aproximar de algumas vertentes, as quais, costumam estar relacionadas a aportes teóricos que embasam a pesquisa e a prática ambiental educativa. Essa pluralidade na configuração do campo contribui com a amplitude e complexidade na compreensão do acontecimento ambiental. Estendendo essa noção de pluralidade, argumenta-se que as várias perspectivas têm a potencialidade de aproximações e diálogos com outros campos do saber. Tendo isso em vista, o presente capítulo visa aproximar/discutir/articular/ vertentes do campo da educação em saúde e da educação ambiental que busquem objetivos e perspectivas teóricas que, apesar de surgirem em diferentes disciplinas, sejam epistemologicamente convergentes. Tais convergências podem construir interfaces no enfrentamento de políticas neoliberais que desconstruem posturas alinhadas com a formação para uma vida cidadã, em relações

de correspondência com a natureza, que busque equilíbrio entre corpo~mente~ambiente. Para tanto, por meio de um ensaio crítico, propõe-se a ampliação e a construção de novos conhecimentos à articulação entre estes campos de estudos e práticas por meio do conceito do Bem Viver.

**Palavras-chave:** Bem Viver, Perspectiva Pedagógico-Reflexiva, Epistemologias Ecológicas.

## INTRODUÇÃO

A intrínseca relação entre ambiente e saúde é apontada por diversos trabalhos (MOHR; SCHALL, 1992; FRANZOLIN *et al.*, 2021; ZEYER; KYBURZ-GRABER, 2021), contudo, são poucos os estudos que trazem a interface sob o viés educativo desses campos. Em um primeiro diálogo entre pesquisadores dos campos da educação em saúde e educação ambiental (o primeiro autor e a segunda autora), percebemos que ambos são constituídos por tendências plurais que poderiam ser analisadas de forma articulada, com o intuito de promover investigações integradas. É a partir dessa lacuna que objetivamos neste texto propor uma aproximação a partir de uma análise das diferentes tendências e vertentes identificadas nos campos de pesquisa da educação em saúde e educação ambiental.

Concebemos por tendências desses campos de investigação, as diferentes maneiras em compreender, planejar e implementar uma atividade ou prática educativa. Geralmente, essas tendências são permeadas por referenciais teóricos que estão relacionados às perspectivas ontológicas e epistemológicas da saúde, do ambiente e da educação. Concepções de mundo que privilegiem propostas dicotômicas de conhecer e ser, ou corpo, mente e mundo, irão se reproduzir em práticas educativas igualmente fragmentadas. Ou, concepções de saúde e ambiente que interpretem os problemas como de ordem comportamental e superficial, terão vieses educativos normativos e tecnicistas.

Entendemos este capítulo como um ensaio crítico que, de acordo com Severino (2000), é um tipo de estudo que objetiva uma exposição lógica, que traz reflexões e interpretações dos pesquisadores, a partir de sua experiência em pesquisas, fundamentos teóricos consistentes e julgamento pessoal. Portanto, objetivamos com o ensaio propor ampliação e construção de novos conhecimentos (MENEGETTI, 2011) à articulação entre educação em saúde e educação ambiental.

As compreensões acerca do que é um ensaio teórico, suas metodologias ou estratégias, por vezes é polissêmico e “multi ou pluri” metodológico. No entanto, Meneghetti (2011, p. 323), nos permite compreender que

A forma ensaística é a forma como são incubados novos conhecimentos, até mesmo científicos ou pré-científicos. Não é instrumento da identidade entre sujeito e objeto, mas é meio para apreender a realidade, por renúncia ao princípio da identidade. (...) O ensaio não requer um sistema ou modelo específico, pois seu princípio está nas reflexões em relação aos próprios

sistemas ou modelos. Permite a busca por novos enfoques e interação permanente com os próprios princípios da forma.

Ao considerarmos os argumentos de Severino (2022) e de Meneghetti (2011), reconhecemos que este ensaio crítico se concebe como um estudo desenvolvido a partir de robustas discussões teóricas dos campos da educação em saúde e da educação ambiental.

Estruturamos o capítulo em uma sequência de raciocínio que apresenta as principais tipologias que constituem o campo de pesquisa de educação e saúde e educação ambiental. A partir disso, argumentamos que o conceito do Bem Viver é uma possibilidade não somente de encontro dessas duas áreas do saber, mas também um caminho que avança para posicionamentos ontológicos e epistemológicos que defendemos dentro de nossas áreas de pesquisa.

## TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Os primeiros indícios de preocupação com a saúde da população no Brasil surgem na era colonialista, especialmente com os padres jesuítas, que tinham como objetivo reduzir a disseminação de moléstias entre a população (JUCÁ, 2008). Eram ações destinadas aos cuidados com higiene e tratamento de doenças (ANTUNES *et al.*, 1999). Com a chegada da família real, em 1808, surge a educação formal que, assim como as ações de saúde, eram destinadas às elites, com medidas sanitárias e higiênicas para a europeização de hábitos e costumes (SILVA *et al.*, 2010, p.43). Schall (2005) discute que as medidas educativas em saúde eram destinadas, principalmente, às crianças, visando a “disciplina e domesticação” de comportamentos.

Atividades e ações de saúde destinadas às classes populares tiveram início somente entre o final do século XIX e início do século XX, com a educação higiênica. Esta, marcada pela polícia sanitária, que adotava medidas de controle que, de forma autoritária e repressiva, utilizava abordagens de imposição de hábitos de higiene e comportamentos preventivos às epidemias da época, como a febre amarela, varíola, peste bubônica, dentre outras (WENDHAUSEN; SAUPE, 2003; SILVA *et al.*, 2010). Schall (2005) afirma ainda que, no período da educação higiênica, a causa das doenças eram associadas à falta de conhecimento, ignorância e pobreza da população, motivos pelos quais a coerção era considerada eficaz, inclusive adotando princípios eugenistas (SANTOS, 2012).

As características deste período marcam as medidas de saúde a partir de uma *tendência repressora e coercitiva* em prol de medidas sanitaristas e

higiênicas. As ações decorrentes desta tendência, apesar de parecerem coerentes com as abordagens educativas da época, são questionáveis e não podem ser sinonimizadas de educação em saúde.

A partir do início do século XX, os médicos sanitaristas Oswaldo Cruz e Carlos Chagas foram responsáveis por novas características às atividades educativas em saúde, especialmente em decorrência da reforma sanitária, quando as ações passaram a ser designadas como educação sanitária (SILVA *et al.*, 2010). Essas ações deixaram a coerção e a força policial de lado, entretanto, centravam-se em estratégias de convencimento e dogmatismo científico, além de manterem o caráter autoritário (ROCHA, 2003). As escolas tornaram-se responsáveis pela educação sanitária, em que os professores, por meio de técnicas de regulação e normatização, deveriam eliminar atitudes viciosas, criar hábitos higiênicos, preventivos e saudáveis, modelando o comportamento das crianças (ROCHA, 2003).

Estas são características de uma *tendência normativa e comportamentalista* da educação em saúde, cujas consequências são muitos dos problemas apontados e críticas realizadas pelo campo de pesquisa da educação em saúde (ES) na Educação em Ciências (MARINHO; SILVA, 2015; VENTURI; MOHR, 2021). Considero que “ao adotar características informativas, normativas, vinculadas à mudança de comportamento, a ES realizada nos dias atuais torna-se anacrônica e deturpa as funções do professor” (VENTURI, 2022, p. 22), além de compreender equivocadamente a saúde como ausência de doenças.

Antunes (1999) e Freitas e Martins (2008) registram que a partir de 1950 passou-se a adotar o termo educação para a saúde para as ações realizadas no período. No entanto, os mesmos pesquisadores afirmam que princípios higienistas e sanitaristas continuavam presentes, centrando as ações em medidas de prevenção e em informações de aspectos anatômico e fisiológicos dos processos saúde-doença. Ou seja, aspectos psicológicos individuais, sociais e ambientais eram negligenciados em prol desta tendência normativa e comportamentalista.

Silva *et al.* (2010) afirmam que somente a partir da década de 1960 o termo educação em saúde passou a ser utilizado (SILVA *et al.*, 2010). Para os autores, apesar de começar a levar em conta aspectos ambientais e sociais, as ações de educação em saúde permaneciam focadas na mudança de comportamento e em medidas preventivas. Trata-se de uma *tendência preventiva e comportamentalista*, que perdura até os dias de hoje e mantém objetivos normativos para mudança de comportamentos de forma imediata, em favor de uma utópica promoção da saúde. A essa tendência preventiva, somam-se elementos das demais tendências caracterizadas nos momentos históricos anteriores, o que

caracteriza a coexistência de elementos e fundamentos destas tendências apesar da ênfase ter se modificado ao longo do tempo.

Na legislação escolar a educação em saúde foi formalizada por meio dos Programas de Saúde na escola, que foram estabelecidos pela Lei 5.692 de 1971- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os Programas de Saúde tiveram suas diretrizes estabelecidas pelo Parecer 2.264 do Conselho Federal de Educação em 1974. Os objetivos eram vinculados ao desenvolvimento de noções de higiene e comportamentos adequados para a preservação da saúde e puericultura (BAGNATO, 1990; LEMÔNACO, 2004). Apesar de não haver na legislação vínculos entre os Programas de Saúde e o componente curricular de Ciências, geralmente, as escolas criaram este vínculo em sua prática, ficando cargo dos professores de Ciências e Biologia as suas atividades no contexto escolar (BAGNATO, 1990).

A educadora Hortênsia Húrpia de Hollanda e o médico Joaquim Cardo de Melo foram pioneiros em pesquisar, refletir e questionar as relações existentes entre a saúde e a educação nas práticas de educação em saúde na escola, mas especialmente no contexto social e comunitário. Melo (1976) defendia uma revisão crítica nos objetivos das ações e nas metodologias utilizadas, visto que essas tendências preventivas eram consideradas ineficazes.

A formalização das atividades de educação em saúde na escola teve continuidade na década de 1990 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com as Diretrizes Curriculares Nacionais e, especialmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que traziam a saúde como um dos temas transversais a serem desenvolvidos na escola. Apesar dos avanços, ao proporem um ensino interdisciplinar do tema, levando em conta aspectos sociais e ambientais, seus objetivos permaneceram semelhantes àqueles verificados na tendência preventiva e comportamentalista e muito articulados com o ensino de aspectos anatômico-fisiológicos da doença, na tentativa de mudar comportamentos considerados prejudiciais à saúde.

A partir da formalização curricular, e com o fortalecimento do campo de pesquisa da educação em ciências no Brasil (NARDI, 2020), reflexões e novas proposições para a educação em saúde na escola começam a ser investigadas. Destacamos as pesquisas de Virgínia Torres Schall (1996; 2005) e Adriana Mohr (2002) que trazem um olhar crítico para a tendência preventiva e comportamentalista, decorrente de seu percurso histórico, mas que permanecia referendada pelos currículos. Schall (1996) evidenciou a importância dos elementos psicológicos, cognitivos, afetivos, estéticos, artísticos, culturais e sociais para a

construção de conhecimentos e valores relativos à saúde. Nesta perspectiva, o avanço está no diálogo entre conhecimentos prévios e conhecimentos científicos, considerados fundamentais para o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva para a participação responsável e autônoma nas decisões sobre a saúde individual e coletiva (SCHALL, 2005).

Mohr (2002), também considerando elementos psicológicos e cognitivos, adicionou fundamentos da alfabetização científica e tecnológica (FOUREZ, *et al.* 1997) para a educação em saúde na escola, como o desenvolvimento de autonomia frente ao conhecimento em saúde, capacidade de comunicação e participação em debates, habilidades de articular e domínio do conhecimento científico para, de maneira responsável e com base em suas reflexões, escolher atitudes e comportamentos frente à saúde do sujeito e da comunidade da qual faz parte.

Outros estudos surgiram a partir dos avanços propostos por Schall (1996; 2005) e Mohr (2002). No entanto, podemos compreender que, ao inserir objetivos relacionados à construção de conhecimentos de modo a proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da criticidade, as autoras propuseram uma *tendência pedagógico-reflexiva* para a educação em saúde. Tendência esta que continua a ser explorada em estudos recentes (VENTURI, 2018; LESSMANN, 2020) que consideram que atitudes e comportamentos podem ser consequências, *a posteriori*, da aprendizagem interdisciplinar e do diálogo entre saberes. Afastando-se assim das tendências normativas, preventivas e comportamentalistas.

Ainda é preciso que compreendamos que às tendências de educação em saúde destacadas acima, existem concepções de saúde associadas, tais como àquelas caracterizadas por Martins *et al.* (2015):

- a. Higienista: saúde é resultado de comportamentos que priorizem a higiene corporal, de modo a prevenir doenças;
- b. Biomédica: saúde é resultado de uma perspectiva funcionalista dos órgãos de cada indivíduo, considerando-se apenas aspectos anatômicos, fisiológicos e bioquímicos e sua normalidade;
- c. Etnomédica: compreensão que insere aspectos à visão biomédica, tais como crenças individuais, relações interpessoais e contexto econômico, considerando que estes elementos influem nos processos terapêuticos;
- d. Empoderamento ou *Self Empowerment*: saúde é resultado de habilidades que permitam às pessoas compreender e controlar o seu estado de

saúde, dentro das circunstâncias possíveis, no ambiente em que estão inseridas (SCHALL, 1996).

- e. Socioecológica: saúde é compreendida como um direito conjugado a aspectos socioambientais e relacionado à participação crítica do cidadão na promoção da saúde, em dimensões coletivas e individuais.

Ao considerar que a concepção de saúde deve ser construída por cada indivíduo com base em sua realidade, vivências e conhecimentos, dentre eles os científicos (VENTURI, 2018), podemos utilizar elementos das concepções empoderadora e socioecológica, principalmente os elementos ambientais, psicológicos, biológicos, educacionais, culturais, ocupacionais, de risco e de políticas públicas, associados à democracia, justiça social e vida em harmonia. Esta compreensão de saúde associa-se à uma tendência pedagógico-reflexiva para a educação em saúde, que apresenta potencialidades de diálogo e articulações com a educação ambiental, como discutiremos adiante. No entanto, antes de refletir acerca destas possibilidades, faz-se fundamental compreendermos as tendências da educação ambiental.

## TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O campo da prática em educação ambiental surge em meados do século XX e, desde então, é permeado por diferentes metodologias que remetem às representações do meio ambiente e ideologias de como enfrentar as questões ambientais. Como campo de pesquisa, muitos estudiosos se debruçaram sobre essas diferentes posturas com o intuito de compreender a constituição do campo a partir de análises que buscavam identificar quais os objetivos, recursos pedagógicos e aportes teóricos dessas práticas. Essas diversas análises resultaram em diferentes enquadramentos ao longo dos anos e com base em diferentes contextos.

O primeiro trabalho que temos registro é o doutorado de Arthur Lucas, em 1972, que atribuiu três tipologias para as intervenções educativas que vinham sendo implementadas na época: educação *no*, *sobre* e *para* o ambiente (LUCAS, 1979). Inúmeros estudos nacionais e internacionais adotaram, readequaram e/ou ampliaram a essas tipologias como Fien (1993), Gutiérrez (1995), Sauvé (2005a) e Reigota (2002), Gough e Gough (2010).

Alguns desses autores procuraram delinear as representações de meio ambiente atreladas às concepções de educação ambiental. Reigota (1991), por

exemplo, em uma publicação antiga, mas até hoje citada, definiu três categorias de meio ambiente: naturalista, antropocêntrica e globalizante. A categoria naturalista evidencia somente aspectos naturais do meio ambiente; a categoria antropocêntrica privilegia a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência dos seres humanos e a globalizante argumenta pelas relações recíprocas entre natureza e sociedade. Já, para Sauvé (2005b), podem existir sete concepções sobre o meio ambiente:

- a. Meio ambiente como natureza como algo puro, intocável, um objeto no qual deve ser admirado, respeitado e preservado;
- b. Meio ambiente como recurso, que sustenta a qualidade de nossas vidas e, portanto, deve-se gerir e repartir;
- c. Meio ambiente como problema já que é suporte da vida que está sendo ameaçado pela poluição e pela degradação, portanto, a ser resolvido ou prevenido;
- d. Meio ambiente como sistema para estudar, a compreender e, a partir disso, tomar decisões;
- e. Meio ambiente como lugar onde se vive para conhecer e aprimorar, ou seja, o ambiente do dia a dia, nas escolas, nas casas, no trabalho e no lazer;
- f. Meio ambiente como biosfera, ou seja, o ambiente como o conjunto de todos os ecossistemas da Terra com a noção de interdependência e consciência planetária para viver junto a partir de práticas solidárias;
- g. Meio ambiente como projeto comunitário entendido como lugar de cooperação e de parceria, engloba a coletividade humana, a noção de democracia e indivíduo político.

Segundo os próprios autores supracitados, Reigota (1991) e Sauvé (2005b), as representações sociais que temos do meio ambiente repercutem nas práticas educativas e no tipo de sociedade que almejamos construir. Ou seja, esses conceitos influenciam a abordagem pedagógica e estratégias educacionais escolhidas pelos educadores. Esses diversos endereçamentos de meio ambiente e de educação ambiental ocasionaram diversos debates e posicionamentos entre grupos de pesquisa.

Especificamente no Brasil, publicações como o livro “Identidades da Educação Ambiental Brasileira” (LAYRARGUES, 2004) foram fundamentais para explicar sobre a “[...] babel das múltiplas educações ambientais” (CARVALHO, 2004, p. 15). Layrargues e Lima (2014) categorizaram essa pluralidade de visões

como três macrotendências: conservacionista, pragmática e crítica. A *macrotendência conservacionista* é caracterizada por valorizar atividades na natureza, que procuram por realçar a dimensão afetiva e estética da educação ambiental e buscam a mudança comportamental por meio de iniciativas que enfatizam apenas o indivíduo. A *macrotendência pragmática* está alinhada a correntes neoliberais que valorizam o desenvolvimento sustentável, posturas tecnicistas e imediatistas, portanto, “[...] se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31). Assim como ocorre nas tendências normativa, preventiva e comportamentalista da educação em saúde, as macrotendências conservacionista e pragmática nos parecem negligenciar o diálogo entre saberes, o contexto local e as discussões e reflexões coletivas. Por fim, para os autores, a *macrotendência crítica* reivindica uma complexa e profunda transformação social e enfatiza o trabalho coletivo, os espaços de tomadas de decisão e a formulação de políticas públicas.

Esses enquadramentos da educação ambiental, apesar de populares no Brasil, não são adotados por literaturas ou pesquisadores internacionais. Mesmo no cenário brasileiro, alguns estudos apontam para a coexistência (IARED *et al.*, 2011) e, por que não, revisão dessas tendências, já que me parece muito taxativo o enquadramento de práticas ou investigações em categorias pré-estipuladas.

Em uma compreensão que extrapola essas macrotendências da educação ambiental, estão as chamadas *epistemologias ecológicas*, compreendida como um conceito que delimita a convergência de teóricos que buscam cicatrizar as rupturas entre sujeito e objeto, razão e emoção, corpo e mente, sociedade e natureza, e, conseqüentemente, revisar posturas que também dicotimizam humanos e mundo mais-que-humano. A pesquisadora Isabel Carvalho e o pesquisador Carlos Steil, em diversas publicações (CARVALHO; STEIL, 2009; CARVALHO; STEIL, 2013; STEIL; CARVALHO, 2014, entre outras), têm postulado essa orientação filosófica para agrupar autores que compartilham da crítica ao construtivismo ao atribuir a interpretação e significado do mundo como agências exclusivamente humanas. A noção de mundo mais-que-humano descentraliza o agenciamento humano e argumenta pela composição de uma miríade de materialidades como tecnologias, artefatos materiais, estruturas socioeconômicas, microorganismos, emoções, sol, vento (COOLE; FROST, 2010).

Sob a denominação das epistemologias ecológicas estão pensadoras e pensadores como Donna Haraway, Tim Ingold, Bruno Latour, Enrique Leff, que embora apresentem distanciamentos e contraposições em alguns conceitos,

procuram solapar a ciência cartesiana e kantiana e assumem “referências ecológicas na estruturação de seus modos de conhecer, sem com isso indicar que sejam uma escola ou abordagem intencionalmente configurada” (CARVALHO; STEIL, 2009, p.83).

As epistemologias ecológicas têm sido apropriadas por estudos na educação ambiental que se pautam no *habitus* ecológico a partir da corporeidade, justamente porque nos ajuda a assumir uma perspectiva ontológica que não cai em dicotomizações (CARVALHO; MHULE, 2016; GOMES; IARED, 2021; RODRIGUES, 2019). Essas investigações exploram noções de corpo~mente~ambiente, concebendo a educação ambiental como uma educação da atenção (INGOLD, 2010).

Tim Ingold, antropólogo britânico, tem desenvolvido o conceito de educação da atenção em várias publicações (INGOLD, 2010; 2018). Esse conceito é sustentado por três corolários estabelecidos pelo próprio autor: 1) a imaginação é uma abertura para o mundo; 2) conhecer é juntar-se à performance do mundo; e 3) em algumas civilizações, o mundo mais-que-humano era/ é conhecido como um emaranhado de histórias, descrições e observações. Na modernidade, a natureza passou a ser passível de classificação e não de rastreamento (INGOLD, 2012).

Pautada nesses três corolários, a educação não é uma transmissão de conhecimento de uma geração para outra, mas, sim, uma maneira de se atentar para as coisas, abrindo caminhos para o conhecimento e a descoberta. Nesse sentido, educação equivale a uma prática de exposição ao mundo para novas formas de imaginar, criar e descobrir (INGOLD, 2018). Em outras palavras, a educação é um processo de levar os novatos para o mundo, tirando-os de posições fixas, não fornecendo-lhes conhecimento, mas expondo-os ao mundo, para que possam realmente aprender com ele e ser ensinados por ele.

Nesse sentido, podemos compreender a educação da atenção como uma prática de ir se atentando ao nosso corpo à medida que nos juntamos à performance do mundo, ou seja, aprendemos a prestar atenção às coisas ao nosso redor e a responder à essas coisas. É um processo de entrar em sintonia com o mundo em um tipo de aprendizado que o mestre tem habilidade para perceber as coisas de uma maneira que talvez o novato não perceba, mas, aos poucos, o mestre media a exposição do novato no e com o mundo e o novato se torna mais um mestre (INGOLD, 2018).

A noção de educação da atenção tem a corporeidade como central da nossa existência no mundo e encontra sobreposições com o conceito de somaestética, desenvolvido por Richard Shusterman (2012). Somaestética pode ser

definido como um campo interdisciplinar que concebe as atencionalidades ao corpo como fundamento de toda performance humana. Em outras palavras, diversas áreas do saber (artes, filosofia, antropologia, educação) têm se dedicado compreender a consciência corporal como um aprimoramento das atenções ao corpo (ou aptidões somaestéticas) para o que nós chamamos aqui de Bem Viver. Essa educação da atenção ao corpo se materializa em práticas (alimentares, meditativas, de caminhada, de posturas, movimentos e de estar na e com a natureza) mais cuidadosas e respeitosas, as quais não seguem postulações hegemônicas ou globais.

No próximo tópico, nos debruçaremos sobre o conceito de Bem Viver, apostando que ele pode ser um caminho de consonância entre os campos de prática e pesquisa da educação em saúde e da educação ambiental.

## O BEM VIVER COMO INTERFACE ENTRE OS CAMPOS

As ideologias do Bem Viver não estão associadas ao conceito eurocêntrico, abstrato e genérico do “bem-estar”, definido pela sociedade ocidental (ACOSTA, 2016). Sob o slogan do “bem-estar”, estão abordagens que preconizam os esportes, alimentação considerada saudável, lazer e uma situação social e econômica favorável, via de regra são recomendações prescritivas e, quando relacionadas à saúde, estatisticamente pré-definidas. Portanto, desconsideram as subjetividades, não recapitulam posicionamentos ontológicos e epistêmicos do nosso corpo no mundo. O Bem Viver, por outro lado, solicita uma revisão e reconstrução paciente do nosso modo de ser e estar no mundo “ao invés de uma improvisação irresponsável” (ACOSTA, 2016, p. 200).

A terminologia Bem Viver tem origem a partir da cosmologia dos ameríndios, mais especificamente, na América do Sul (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2017; ACOSTA, 2016). Todavia, a filosofia do Bem Viver resgata uma proposta milenar vivenciada por povos originários e, muitos autores, a compreendem como um modo de vida que não se restringe aos povos de uma região, estando presente na ética dos povos africanos do *ubuntu*, não traduzível diretamente para língua portuguesa, mas que traz o sentido de “humanidade para com os outros” humanos e não humanos, que pode ser expressa pela solidariedade de comunidades ribeirinhas e dos quilombolas e nas posturas éticas de crenças como o *candomblé*.

Nessa linha, a filosofia do Bem Viver questiona o economicismo como eixo central da sociedade hegemônica. Diríamos até que o Bem Viver questiona a

própria ideia de um tripé da sustentabilidade em que o social, o econômico e o ecológico estariam em perfeita harmonia. Aqui citamos modelos atuais da sustentabilidade que já postulam por uma dimensão que deve, notadamente, ser concebida como primordial no processo: a dimensão ecológica. Tanto o modelo da Sustentabilidade 3-D de Mauerhofer (2008) como o modelo da Economia Donut de Raworth (2019) estabelecem que existe um teto ecológico e que sem ele, não existe sociedade e muito menos, economia.

Alcantara e Machado (2020) propuseram uma matriz de indicadores para o Bem Viver como uma tentativa de avançar outras matrizes de indicadores que privilegiam o desenvolvimento econômico ou que seguem abordagens muito objetivas ou subjetivas. A autora e o autor procuraram avançar em um conjunto de indicadores que trouxessem elementos intersubjetivos e objetivos, resultando em três supra dimensões de indicadores: pessoal (harmonia consigo mesmo), social (harmonia com a comunidade integral) e integral (harmonia com a natureza). Segundo o estudo, a matriz assume o conceito do Bem Viver como um caráter multidimensional e como uma alternativa ao modelo de desenvolvimento postulado pela sociedade hegemônica, uma vez que “um dos pontos mais importantes desta interpretação é a ideia de que o Bem Viver não pode ser considerado uma ideia linear de progresso, [...] cada comunidade tem que viver sob os princípios de seu próprio Bem Viver” (TORRES, 2015, p. 220, tradução nossa). Esta compreensão alinha-se à defesa de Canguilhem (2011) de que a saúde é uma construção complexa, relacionada ao equilíbrio e harmonia entre a natureza, tanto do ser humano quanto externa a ele, portanto uma construção subjetiva, por vezes com elementos individuais, por vezes com elementos comunitários e socioambientais.

Estudos no campo da educação ambiental tem tomado essa filosofia como exemplar pelo reconhecimento do protagonismo da natureza, uma vez que o Bem Viver assume que somos parte dela e coexistimos com os outros seres vivos. O conceito recupera a importância das epistemologias geo-localizadas, a sustentabilidade regional, a justiça (econômica, social e ambiental), a solidariedade, a democracia e o diálogo como propulsores de uma vida feliz, ou, nas palavras de Donna Haraway (2016), de uma vida onde possamos viver e morrer bem. Segundo Acosta (2016, p. 241), é com o “reconhecimento e valorização de outros saberes e práticas, e com a reinterpretação social da Natureza a partir de imaginários culturais, como o Bem Viver, que se poderá construir uma nova racionalidade social, política e cultural indispensável para tal transformação”.

Enquanto no campo de pesquisa da educação ambiental o Bem Viver vem se consolidando como, o que consideramos, um modelo de compreensão de mundo, para as investigações do campo da educação em saúde trata-se de um termo desconhecido. Alcântara e Sampaio (2017) perceberam que existem poucos estudos que o relacionam com a área da saúde. Os poucos trabalhos encontrados por estes autores discutem o Bem Viver relacionando qualidade de vida à saúde física e mental. Visão esta que pode ser bastante limitada se comparada àquela já ampliada pela educação ambiental.

No entanto, Carneiro *et al.* (2012) refletem sobre a necessidade da área da saúde e da saúde pública compreenderem que há um diálogo possível a partir da densa cosmovisão e das concepções de vida e natureza que originam o Bem Viver, especialmente em aspectos que envolvem práticas de saúde que vão muito além das abordagens restaurativas da saúde, compreendendo-as como construtivas de modos de viver em harmonia com o ambiente. Isto porque, reflete acerca de alternativas ao “modo de vida equivocado e incompatível com a capacidade do planeta” (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2017, p. 241).

Neste sentido, a concepção de Bem Viver, discutida pela educação ambiental, tem a contribuir com a ampliação das discussões que envolvem a educação em saúde. A partir da harmonia e do equilíbrio corpo~mente~ambiente vislumbrados pelo Bem Viver, podemos somar à perspectiva pedagógico-reflexiva de educação em saúde seus elementos, discussões acerca da qualidade de alimentação, vestimenta, habitação, relações familiares, trabalho, hábitos e o ambiente. Trata-se de um do rompimento de paradigmas vinculados aos modelos biomédicos vinculados à educação em saúde, visto que o Bem Viver, nesta compreensão, assume um caráter subjetivo, que leva em conta o contexto cultural e ambiental. Portanto, apresenta potencial para

o fortalecimento das relações comunitárias e solidárias, os espaços comuns e as mais diversas formas de viver coletivamente, respeitando a diversidade e a natureza. Reconhece a diversidade de povos e suas estruturas e rompe com os velhos estados-nação dos setores privados-capitalistas como estruturas únicas, abrindo possibilidades para deixar para trás o extrativismo desenfreado e dar maior peso aos modelos cooperativos e comunitários. Harmoniza as necessidades da população à conservação da vida, diversidade biológica e equilíbrio de todos os sistemas de vida (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2017, p.248).

Compreendemos que a concretização da filosofia do Bem Viver é mais alcançável do que se possa imaginar, pois não está atrelada a rupturas ou revoluções de ordem global. Muito pelo contrário, 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. Acosta (2016) argumenta que o Bem Viver é *uma oportunidade para imaginar outros mundos* e essa afirmação está em consonância com pensadores que acreditam que é possível reviver a partir das ruínas (TSING, 2015) ou encontrar rotas de fuga (HARAWAY, 2016), extremamente necessárias em tempos vindouros, nos quais emergências sanitárias, de saúde pública, e emergências ambientais e climáticas serão cada vez mais recorrentes.

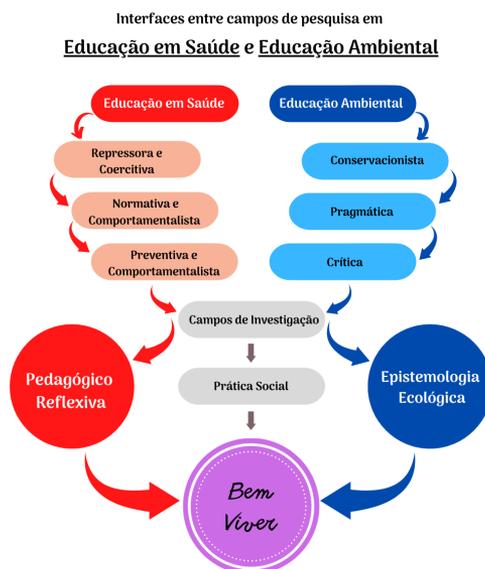
## **PALAVRAS FINAIS: DIÁLOGOS INICIAIS**

O diálogo entre os campos de estudos em educação em saúde e educação ambiental tecido neste capítulo, nos permite compreender as complexidades destes campos e os diversos elementos que envolvem suas origens, discussões e reflexões. A partir desta articulação interdisciplinar, ou talvez transdisciplinar, buscamos ampliar a visão de educação em saúde e educação ambiental não como campos dicotomizados, mas sim complementares, repletos de interfaces e articulações.

Interfaces estas tangíveis em uma compreensão de educação em saúde a partir de uma perspectiva pedagógico-reflexiva e de uma educação ambiental fundamentada nas epistemologias ecológicas, conforme discutimos ao longo do texto e representamos esquematicamente na figura 1 (na página seguinte).

Nossas discussões defendem como essência 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.

**Figura 1** – Representação das reflexões entre os campos da educação em saúde e educação ambiental.



**Fonte:** elaborado pelos autores.

A articulação e as interfaces aqui discutidas, resultaram na necessidade de compreender educação em saúde e educação ambiental de forma contextualizada, pautada pela realidade, vivências e conhecimentos dos sujeitos inseridos nos processos educativos. Necessidade esta que entendemos ser possível a partir do Bem Viver, que se propõe como uma filosofia para uma vida em harmonia pessoal e socioambiental, que pode ter como resultado um mundo socialmente e ambientalmente justo, democrático, tolerante, solidário e saudável.

Assim, as interfaces, articulações e diálogos entre educação em saúde e educação ambiental culminam no Bem Viver, como representamos na figura 1. Representação esta que demonstra o percurso de nossas reflexões e nos permite compreender as complexidades e as potencialidades da união destes campos em “ultrapassar a condição existencial individual do ser, como aspecto original do ser humano, e buscar o significado das identidades coletivas, construídas a partir da diversidade cultural e da diferença, revalorizando-as” (ALCÂNTARA; SAMPAIO, 2017, p.238).

Retomando o que mencionamos na introdução, existem vários estudos que argumentam pela interface entre saúde e ambiente, mas desconhecemos investigações que façam esse diálogo pelo viés educativo. Nosso argumento é

que o Bem Viver é um ponto de partida para o início dessas discussões inter e transdisciplinares.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomía Literaria y Editora Elefante, 2016.

ALCÂNTARA, L. C. S.; SAMPAIO, C. A. C. Indicadores de Bem Viver: pela valorização de identidades culturais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 53, p. 78-101, 2020.

ALCÂNTARA, L. C. S.; SAMPAIO, C. A. C. Bem viver como paradigma de desenvolvimento. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 40, p. 231-251, 2017.

ANTUNES, M.J.M.; SHIGUENO, L.Y.O.; MENECHIN, P. Métodos pedagógicos que influenciaram o planejamento das ações educativas dos enfermeiros: revisão bibliográfica. **Revista Escola de Enfermagem – USP**, v.33, n.2, p.165-74, jun. 1999.

BAGNATO, M.H.S. O ensino da saúde nas escolas de 1º grau. **Proposições**, 1: 53-59. 1990.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Forense Universitária, 2011.

CARNEIRO, F. F.; SEGATO, R.; PEREIRA, M. F.; NOGUEIRA, P. R. Perspectivas emancipatórias sobre a saúde e o Bem Viver diante das limitações do processo de desenvolvimento brasileiro. **Revista Saúde em Debate**, v. 36, p. 106-115, jun. 2012.

CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 13-24.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C.A. O Habitus Ecológico e a Educação da Percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. **Educação & Realidade**, v.34, n.3, p. 81-94, 2009.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C.A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 1, p. 59-79, 2013.

CARVALHO, I.C.M.; MHULE, R.P. Intenção e Atenção nos Processos de Aprendizagem: por uma educação ambiental 'fora da caixa'. **Ambiente & Educação**, v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016.

COOLE, D.; FROST, S. (Eds). **New Materialisms: ontology, agency, and politics**. Duke University Press, 2010.

FIEN, J. **Education for the environment: critical curriculum theorising and environmental education**. Geelong: Deakin University Press, 1993.

FOUREZ, G; ENGLEBERT-LECOMPTE, V.; GROOTAERS, D.; MATHY, P.; TILMAN, F. **Alfabetización científica y técnica**. Argentina: Ediciones Colihue, 1997.

FRANZOLIN, F. et al. Students' Interests in Biodiversity: links with health and sustainability. **Sustainability**, v.13, n.24, e.13767, 2021.

FREITAS, E. O.; MARTINS, I. Transversalidade, formação para a cidadania e promoção da saúde no livro didático de ciências. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.1, n.1, p.12-28, ago.2008.

GOMES, H.A; IARED, V.G. O potencial da pedagogia waldorf para a educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, p. 323-343, 2021.

GOUGH, N.; GOUGH, A. Environmental Education. In: KRIDEL, C. (Org.). **Encyclopedia of curriculum studies**, v. 1. Thousand Oaks: Sage Publications, 2010, p. 339-343.

GUTIÉRREZ, J. **Educación Ambiental: fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares**. Madrid: La Muralla, 1995.

HARAWAY, D. **Staying with the trouble: making kin in the Cthulhucene**. Durham e Londres: Duke University Press, 2016.

IARED, V.G.; VALENTI, M. W.; MARPICA, N.S.; LOGAREZZI, A.J.; OLIVEIRA, H. T. Coexistência de Diferentes Tendências em Análises de Concepções de Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27, p. 14-29, 2011.

INGOLD, T. **Anthropology and/as Education**. New York: Routledge, 2018.

INGOLD, T. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In: STEIL, C.A.;

CARVALHO, I.C.M.. (orgs.). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012, p. 15-29.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33 n. 1, p. 6-25, 2010.

JUCÁ, R.N. **Educação e Saúde: Contextos e Concepções**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências - Salvador: UFBA, 2008.

LAYRARGUES, P.P.; LIMA, G.F.C. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 01, p. 23-40, 2014.

LEMÔNACO, A.F.S. **Concepção de Saúde e Cotidiano Escolar – O Viés do Saber e da Prática**. 27<sup>a</sup> Reunião anual da ANPEd - GT 06 – Educação popular: Caxambu (MG), 2004.

LESSMAN, C. **A Educação sobre Drogas “em cima da mesa”: estado do conhecimento na área de ensino**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – Florianópolis: UFSC, 2020.

LUCAS, A. **Environment and Environmental Education: conceptual issues and curriculum implications**. Melbourne, Victoria: Australian International Press and Publications, 1979.

MARINHO, J. C. B.; SILVA, J. A. F. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 22, n. 2, p. 429-444, 2015.

MARTINS, L.; DIONOR, G.A.; EL-HANI, C.N.; CARVALHO, G. S. **Construtos Teóricos e Práticos da Saúde: As Abordagens Biomédica e Socioecológica**. Atas do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC: Águas de Lindóia, SP, nov. 2015.

MAUERHOFER, V. 3-D Sustainability: an approach for priority setting in situation of conflicting interests towards a sustainable development. **Ecological Economics**, v. 64, n. 3, p. 496-506, 2008.

MELO, J. C. **A prática da saúde e a educação**. Tese de Doutorado – Departamento de Medicina Preventiva e Social – Campinas: UNICAMP, 1976.

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, v.15, n. 2, p.320-332, 2011.

MOHR, A. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. Tese de Doutorado-Centro de Ciências da Educação - Florianópolis: UFSC, 2002.

MOHR, A.; SCHALL, V.T. Rumos da Educação em Saúde no Brasil e sua Relação com a Educação Ambiental. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 8, n.2, p.199-203, abr./ jun. 1992.

NARDI, R. A pesquisa em Ensino de Ciências e a formação de professores: questões atuais. In: FALCÃO, E. B.; VILANOVA, R. (Org.). **Educação em ciências e saúde: história, consolidação e perspectivas**. Editora Philae: Rio de Janeiro, 2020.

RAWORTH, K. **Economia Donut**: uma alternativa ao crescimento a qualquer custo. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

REIGOTA, M. A. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

REIGOTA, M. A. S. As representações sociais na prática pedagógica cotidiana da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; Orellana, I.; Sato, M. (Org.). **Textos escolhidos em educação ambiental**: de uma América a outra. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, 2002, p. 123-128 (versão em português).

ROCHA, H. H. P. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos Cedes**, v.23, n. 59, p.39-53, 2003.

RODRIGUES, C. A ecomotricidade na apreensão da natureza: inter-ação como experiência lúdica e ecológica. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 51, Seção especial: Técnica e Ambiente, p. 8-23, 2019.

SANTOS, R. A. O Plano de Educação Higiênica de Belisário Penna: 1900-1930. **Dynamis**, Granada, v. 32, n. 1, p. 45-68, 2012.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, v.31, n. 02, p. 317-322, 2005b.

SAUVÉ, L. Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.;

CARVALHO, I.C.M. (Org.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p. 17-46.

SCHALL, V. T. Educação em saúde no contexto brasileiro – Influência sócio-históricas e tendências atuais. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-58, dez./mar. 2005

SCHALL, V.T. **Saúde e Afetividade na Infância: o que as crianças revelam e a sua importância na escola**. Tese de Doutorado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ: 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHUSTERMAN, R. **Thinking through the body**: essays in somaesthetics. New York: Cambridge University Press, 2012.

SILVA, C.M.C.; MENEGHIM, M.C.; PEREIRA, A.C.; MIALHE, F.L. Educação em Saúde: uma reflexão histórica de suas práticas. **Ciências & Saúde Coletiva**, v.15, n. 5, p. 2539-2550, 2010.

STEIL, C.A; CARVALHO, I.C.M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, p. 163-183, 2014.

TORRES, G. A. Buen Vivir: dimensiones y retos desde la métrica. In: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). **Experiencias y metodologías internacionales de medición del bienestar**: una referencia para el Buen Vivir de Ecuador. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2015. p. 217-231.

TSING A. L. **The mushroom at the end of the world:** on the possibility of life in capitalist ruins. Princeton: Princeton University Press, 2015.

VENTURI, T. **Educação em Saúde na escola: um campo de estudos e práticas.** In: SILVA, R. A. R.; VENTURI, T., (Org.). Pesquisas, Vivências e Práticas de Educação em Saúde na Escola. Chapecó: Ed. UFFS, 2022, p.474.

VENTURI, T. **Educação em Saúde sob uma Perspectiva Pedagógica e Formação de Professores: contribuições das Ilhotas Interdisciplinares de Racionalidade para o desenvolvimento profissional docente.** Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica – Florianópolis: UFSC, 2018.

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** (Belo Horizonte), v. 23, ago., 2021.

WENDHAUSEN, A.; SAUPE, R. Concepções de Educação em Saúde e a Estratégia de Saúde da Família. Florianópolis: **Texto e Contexto Enfermagem**, UFSC: 2003.

ZEYER, A.; KYBURZ-GRABER, R. **Science, environment, health towards a science:** pedagogy of complex living systems. 2<sup>a</sup> ed. Switzerland: Springer, 2021.