

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA INSTITUIÇÃO
HOSPITALAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Vanúzia Sari

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

A Educação Ambiental em uma instituição hospitalar: possibilidades e desafios

Vanúzia Sari

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Enfermagem, Linha de Pesquisa Enfermagem, Saúde e Trabalho, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do Grau de **Mestre em Enfermagem**.

Orientadora: Profa Dra Silviamar Camponogara

Santa Maria, RS, Brasil

2012

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências da Saúde
Pós-Graduação em Enfermagem**

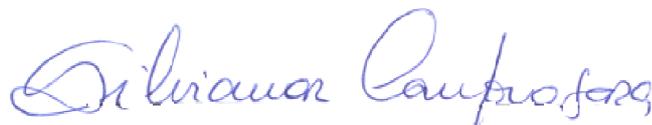
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA INSTITUIÇÃO HOSPITALAR:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

elaborada por
Vanúzia Sari

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Enfermagem

COMISSÃO EXAMINADORA:



Silviomar Camponogara, Dra
(Presidente/Orientador)



Dirce Stein Bakes, Dra (UNIFRA)



Marlene Gomes Terra, Dra (UFSM)

Santa Maria, 24 de agosto de 2012

AGRADECIMENTOS

Nós nos desenvolvemos através dos relacionamentos. Há pessoas com poderes superiores que voltaram com mais conhecimento. Elas vão procurar ajudar quem precisa se desenvolver! (BRIAN WEISS).

A todas elas meu profundo e sincero agradecimento!

Procuro, neste instante, recuperar as imagens, as palavras, as experiências sentidas em cada uma de minhas vivências; que construíram parte de minha história de vida e que, agora me vêm à mente numa conjunção de momentos, rostos, acontecimentos, sentimentos, palavras— agradáveis e menos agradáveis...

A Deus... não é possível expressar, em simples palavras, os meus agradecimentos! Apenas o amor que está em mim pode revelar a dimensão da minha gratidão.

À Universidade Federal de Santa Maria, em especial aos docentes e coordenadores do Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, que possibilitaram a realização desse curso de mestrado... meu muito obrigada!

A minha orientadora, professora Dra Silviamar Camponogara, por ser, para mim, uma daquelas pessoas com poderes superiores, cuja ajuda foi essencial ao meu desenvolvimento pessoal, humano e profissional... "tens todo o meu reconhecimento"!

Aos sujeitos dessa pesquisa, cujos depoimentos e contribuições são a essência de tudo o que aqui usei discutir... sou profundamente grata.

Aos meus pais, Dorvalino e Anair: suas palavras de apoio, carinho, incentivo e todo amor que me dedicaram, durante os caminhos que percorri e ante as experiências que vivenciei, para mim, são eternos e sempre me acompanharão. Obrigada por entenderem tantos momentos de ausência, meus medos, tristezas, e, sobretudo, obrigada por me carregarem no colo, mesmo depois de "grandinha".

Aos meus irmãos Márcio e Vanessa, que estiveram presentes, me auxiliando, apoiando e incentivando, compreendendo minhas angústias: obrigada por eu ter o amor de vocês. Em especial a minha amada irmã, sem a qual eu nada seria; que é base de minha segurança, alicerce de meu crescimento, companheira de todas as horas, quem sempre me estimulou a continuar, me deu carinho, atenção e apoio, muitas vezes, ofertando o seu ombro para minhas lágrimas: sabes que minhas conquistas serão sempre tuas também!

Aos colegas e amigos com quem compartilhei horas de trabalho, discussões e lazer durante meu período acadêmico e, ao GHC, por me possibilitar a execução dessa pesquisa... eu agradeço.

A todos os colegas, enfermeiros da Terapia Intensiva do HNSC, obrigada pelas trocas de plantão, por cobrirem meus horários, por me auxiliarem! De forma muito especial, meu agradecimento a minha equipe da UTI área 3 e a minha nova irmã Ane, as amigas "Patis" e Sil... vocês (certamente) sabem tudo o que "fizeram por mim" nesse período....

A minha coordenadora na UTI do Hospital Nossa Senhora da Conceição (HNSC), enfermeira Nara e sua assistente Adriana, por flexibilizarem meus horários de trabalho e por me auxiliarem e apoiarem nessas "viajadas"... sou muito grata.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente, auxiliaram nas discussões dessa pesquisa... sintam-se igualmente agradecidos.



(...) Somos parte da terra e ela é parte de nós.

(...) Todos pertencem à mesma família.

(...) Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um lote de terra é igual a outro, porque ele é um forasteiro que chega na calada da noite e tira da terra tudo o que necessita. A terra não é sua irmã, mas sim sua inimiga, e depois de a conquistar, ele vai embora, deixa para trás os túmulos de seus antepassados, e nem se importa. Arrabata a terra das mãos de seus filhos e não se importa. Ficam esquecidos a sepultura de seu pai e o direito de seus filhos à herança. Ele trata sua mãe - a terra - e seu irmão - o céu - como coisas que podem ser compradas, saqueadas, vendidas como ovelha ou miçanga cintilante. Sua voracidade arruinará a terra, deixando para trás apenas um deserto.

(...) Ensina a seus filhos o que temos ensinado aos nossos: que a terra é nossa mãe. Tudo quanto fez a terra - fez os filhos da terra. Se os homens cospem no chão, cospem sobre eles próprios.

De uma coisa sabemos. A terra não pertence ao homem: é o homem que pertence a terra, disso temos certeza. Todas as coisas estão interligadas, como o sangue que une uma família. Tudo está relacionado entre si. Tudo quanto agride a terra, agride os filhos da terra. Não foi o homem quem teceu a trama da vida: ele é meramente um fio da mesma. Tudo o que ele fizer à trama, a si próprio fará.

Nem o homem branco, cujo Deus com ele passava e conversava como amigo para amigo, pode ser isento do destino comum. (...) Os brancos também vão acabar; talvez mais cedo do que todas as outras raças. Continuas poluindo a tua cama e há de morrer uma noite, sufocado em seus próprios desejos. (...) será o fim da vida e o começo da luta para sobreviver.

(...) Comprenderíamos, talvez, se conhecêssemos com que sonha o homem branco, se soubêssemos quais as esperanças que transmite a seus filhos nas longas noites de inverno, quais as visões do futuro que oferecer às suas mentes para que possam formar desejos para o dia de amanhã.

(...) De uma coisa sabemos: o nosso Deus é o mesmo Deus, esta terra é por ele amada. Nem mesmo o homem branco pode evitar o nosso destino comum.

(O pronunciamento do cacique Seattle)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
Universidade Federal de Santa Maria

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA INSTITUIÇÃO HOSPITALAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

AUTORA: VANÚZIA SARI

ORIENTADORA: SILVIAMAR CAMPONOGARA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de agosto de 2012

O processo de degradação ambiental cresce, assombrosamente, e seus reflexos são sentidos no cotidiano social e nos espaços de trabalho. Contudo, poucas medidas são tomadas no sentido de freá-lo. Vivemos em uma “Sociedade de Risco”, onde os riscos ambientais são parte do cotidiano humano, ainda que não sejam pensados ou refletidos, apenas autoconfrontados por indivíduos supostamente protegidos por casulos protetores; que se baseiam na continuidade de rotinas institucionalizadas, na noção de segurança ontológica e nos elementos característicos da Alta Modernidade. No entanto, quando são oportunizadas, aos sujeitos, estratégias de educação ambiental torna-se viável que eles reflitam sobre seus comportamentos e se motivem para a mudança. Diante desse contexto, o objetivo desta investigação foi descrever como acontece a educação ambiental (EA) em uma instituição hospitalar, a partir dos indivíduos diretamente envolvidos no seu planejar e executar formal. Metodologicamente, adotou-se a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, como método de pesquisa; e como procedimentos de coleta, a pesquisa documental e a entrevista semi-estruturada. O estudo foi desenvolvido junto a um dos hospitais do Grupo Hospitalar Conceição, tendo como sujeitos os indivíduos que integraram o Núcleo de Educação Ambiental e informantes por eles indicados. Nesse processo, com base na análise de conteúdo, construíram-se cinco eixos temáticos. O primeiro eixo discute as concepções dos sujeitos da pesquisa acerca de meio ambiente e de educação ambiental, contemplando seis categorias de análise. O segundo eixo reflete sobre as experiências do Hospital Conceição em termos de Educação ambiental, compondo quatro categorias. O terceiro aborda as consequências das ações de EA em um contexto de Alta Modernidade, englobando duas categorias de análise. O quarto eixo remete a discussão das dificuldades e desafios da EA dentro da instituição de saúde, conglomerando seis categorias. E por fim, o quinto eixo desta pesquisa trilha um caminho possível para o desenvolvimento da EA no contexto hospitalar. Ao final desse estudo, concluiu-se que as ações de EA na instituição em questão são pontuais, fragmentadas e limitadas as práticas de dados indivíduos/grupos interessados no tema; carecendo portanto de: uma política ambiental institucional que funcione como um arcabouço financeiro, legal, estrutural e humano para o desenvolver das ações; de um grupo voltado integralmente a discussão e ao efetuar de atividades no aspecto ambiental; e de envolvimento das chefias. Apesar desses desafios, as ações de EA desenvolvidas na instituição representam um pequeno, mas importante passo, em direção a construção de um saber ambiental complexo e necessário em um contexto de Modernidade Reflexiva.

Palavras-chave: meio ambiente e enfermagem; educação ambiental; modernidade reflexiva.

ABSTRACT

Master Course Dissertation
Graduate Program in Nursing
Universidade Federal de Santa Maria

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN A HOSPITAL: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

AUTHOR: VANÚZIA SARI

ADVISER: SILVIAMAR CAMPONOGARA

Defense Place and Date: Santa Maria, August 24, 2012.

The process of environmental degradation is increasing, amazingly, and its effects are felt, everyday, in social and work spaces. However, few measures are taken to rein this process. We live in a "Risk Society", where environmental risks are part of human daily life, although these risks are not thought or reflected, but only confronted by individuals supposedly protected by protective cocoons, which are based on continuity of institutionalized routines, in the sense of ontological security and in the elements characteristic of High Modernity. However, when strategies for environmental education are offered to the individuals, becomes feasible for them to reflect about their behavior and be motivated to change. In this context, the objective of this research was to describe as it is developed the environmental education in a hospital, from the individuals directly involved in its planning and formal executing . Methodologically, we adopted a qualitative approach, using the research method of case study, and as collection procedures we use documentary research and semi-structured interview. The study was developed in one hospital of the Grupo Hospitalar Conceição and had as research subject the individuals who joined the Center for Environmental Education of this hospital and other people indicated by them. In this process, based on Content Analysis, we built five thematic axis. The first axis discusses the concepts of the research subjects about environment and environmental education, composing six categories of analysis. The second axis reflects about the experiences of the Hospital Conceição in environmental education, comprising four categories. The third axis describe the consequences of environmental education actions in the context of High Modernity, composing two categories of analysis. The fourth axis refers to discussion about difficulties and challenges of environmental education within the healthcare institution, covering six categories. And finally, the fifth axis of this research shows a possible way to develop environmental education in a hospital. At the end of this study it was concluded that the actions of environmental education in this institution are isolated, fragmented and limited to practices by individuals or groups interested in this theme; therefore it is necessary: an environmental institutional policy that works as a financial, legal, structural and human support to develop environmental actions; a group entirely focused on the discussion and elaboration of environmental activities in the hospital; and, furthermore, it is very important the involvement of managers with environmental cause. Despite these challenges, environmental education developed at the institution represents a small, but important step towards the construction of a complex environmental knowledge necessary in a context of Reflexive Modernity.

Keywords: environment and nursing, environmental education, reflexive modernity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Total de publicações por estado considerando a temática ambiental – Catálogos ABEn (2000-2010)	39
Figura 2 - Esquema descritivo dos eixos temáticos e suas categorias.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Documentos referenciais da RIO-92 para a prática da educação ambiental	24
Tabela 2 – Resumo dos compromissos firmados na RIO-92	25
Tabela 3 – Exemplos de normatizações brasileiras contemplando a interface saúde-ambiente.	35
Tabela 4 - Distribuição parcial das dissertações e teses por ano e total anual de publicações, considerando a temática ambiental – Catálogos ABEn (2000-2010).....	41
Tabela 5- Distribuição dos autores por categorias de abordagem da interface saúde-ambiente produzida com base nos catálogos da ABEn (2000 a 2010).	44
Tabela 6 - Ações ambientais desenvolvidas pelo GHC no ano de 2005	88
Tabela 7 - Ações de trabalho por eixo temático propostas pelo NEA (2009-2010).....	97
Tabela 8 – Resumo das ações educativas desenvolvidas pelo NEA em 2009 e 2010.....	101

SUMÁRIO

1 A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL ATUAL E SUA CO-RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO: DELIMITANDO POSSIBILIDADES.....	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 Saúde, meio ambiente e educação ambiental: a emergência do debate.....	17
2.1.1 De um cenário de crise ambiental nascem as premissas da educação ambiental	17
2.1.2 O enlace entre saúde e meio ambiente: alguns marcos históricos e legais.....	28
2.2 Abrindo um parênteses para analisar a produção científica sobre saúde e meio ambiente na enfermagem	37
2.3 A Construção de uma racionalidade (saber) ambiental: suporte para o entendimento e a superação da crise ambiental	49
2.4 A modernidade reflexiva e a problemática ambiental: vivendo em uma sociedade de risco	54
2.5 A educação ambiental como elemento gerador de mudanças: educando para a reflexão	57
3 UM DESENHO DO MÉTODO DE PESQUISA.....	62
3.6 O local de estudo	64
3.7 Sujeitos da pesquisa.....	67
3.8 Procedimentos de coleta de dados	68
3.8.1 Pesquisa documental	70
3.8.2 Entrevista semi-estruturada	73
3.9 Organização e análise dos dados	76
3.9.1 O Software ATLAS.ti (Qualitative Research and Solutions).....	78
3.10 Aspectos éticos	80
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	82
4.1 Resgatando fragmentos documentais da história ambiental no Hospital Nossa Senhora da Conceição: em busca de “onde, quando e como”	83
4.1.1 O NEA: do nascimento ao declínio	95
4.2 O desvelar de enfoques comuns: revelando concepções ambientais e educativas diferenciadas – “pessoas que trabalham com meio ambiente são pessoas diferenciadas”	102
4.3 Lições que determinam caminhos – experiências do HNSC no campo da educação ambiental: explorando possibilidades.....	136
4.4 Será que toda ação gera uma reação na mesma proporção? – Discutindo as consequências das ações de EA em um contexto da Alta Modernidade.....	160
4.5 “Por que quê eu acho que nunca deslanchou?”- Dificuldades que representam desafios para a EA.	174
4.5.1 Quais seriam os caminhos a serem trilhados pela enfermagem?.....	197
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO FAZER AQUILO QUE DIZEMOS QUE É PRECISO FAZER?- TRILHANDO UM CAMINHO POSSÍVEL	202
REFERÊNCIAS	209
APÊNDICES	229
APÊNDICE A- FICHA DE EXTRAÇÃO DOCUMENTAL	230
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	231
APÊNDICE C – CARTA DE APROVAÇÃO DO CEP HNSC	232
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	233

1 A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL ATUAL E SUA CO-RELAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO: DELIMITANDO POSSIBILIDADES.

Nos últimos anos é evidente a contínua e diária veiculação de informações acerca de catástrofes ambientais esperadas e inesperadas, sobre problemas ecológicos e seus impactos na sociedade (incluam-se aqueles em e na saúde); que decorrem, sobretudo, da globalização do mundo e da lógica científica cartesiana dominante no pensamento humano.

Esse processo de degradação ambiental cresce, assombrosamente, e seus reflexos são sentidos no cotidiano social e nos espaços de trabalho. Contudo, apesar disso, poucas medidas são tomadas no sentido de freá-lo ou mesmo reduzi-lo. Parte desta questão pode ser explicada, talvez, ao se retomar as circunstâncias histórico-sociais envoltas na sua determinação; na medida em que esta situação de crise centra-se em longa história de dominação da natureza pelo ser humano, com raízes filosóficas assentadas desde a Idade Antiga e reforçadas pela tônica cartesiana/baconiana de que o homem é o senhor e possuidor do mundo (CAMPONOGARA, 2008).

Tal contexto originou uma sociedade modelada sob a crença do método científico como suprema verdade, o que alimentou uma concepção de universo vivo e não vivo a semelhança de sistemas mecânicos, regido por leis naturais e dividido em unidades elementares, assim visto e estudado em todas as áreas; das exatas às humanas. Daí a procedência e o perpetuar de atitudes profundamente antiecológicas, a compreenderem o progresso material como ilimitado; construído sobre e pelo domínio, manipulação e exploração da natureza. Em consequência desse ideário, o mundo de hoje pode ser dito ecologicamente perigoso, porque introduz riscos que gerações anteriores não tiveram de enfrentar. São ameaças que resultam da própria ação humana, mediada pelo impacto do industrialismo sobre o meio material (GIDDENS, 2002).

De fato, a degradação ambiental, o risco de colapso ecológico, o avanço da desigualdade social e a cientificidade pautada na objetividade, em detrimento da subjetividade, são sinais eloquentes da crise do mundo globalizado. Crise que alcança seu ápice na modernidade, mas cujas origens remetem às concepções que oferecem base à civilização ocidental, fundamentadas em uma racionalidade mecanicista, simplificadora, unidimensional e fragmentadora (LEFF, 2001).

Na percepção dessa conjuntura é que se configura a importância da sustentabilidade ambiental, que é o tema de nosso tempo, da transição da modernidade truncada e inacabada para uma pós-modernidade sinalizada pela incerteza, diferença, diversidade, democracia e autonomia (LEFF, 2001). Sem dúvida, a questão ecológica irrompe o cenário político, científico e educativo como um dos problemas de maior relevância (LEFF, 2003).

O conceito de ambiente pretendido na atualidade traz uma nova visão do desenvolvimento humano, que reintegra os valores e potenciais da natureza, as externalidades sociais, os saberes subjugados e a complexidade do mundo. Esse ambiente emerge como um saber reintegrador da diversidade, de novos valores éticos e estéticos e dos potenciais sinérgicos gerados pela articulação de processos ecológicos, tecnológicos e culturais (LEFF, 2001).

Não obstante, para sua compreensão conceitual é necessário discutir a crise ambiental no contexto social que atravessamos, buscando as contribuições da sociologia. Os sociólogos contemporâneos sinalizam que vivemos, atualmente, na chamada “Sociedade de Risco” porque os riscos fazem parte do cotidiano dos seres humanos. A problemática ambiental não é um fato isolado do tecido social; ao contrário, é fruto de uma delicada teia de relações imbricadas com os atores sociais (CAMPONOGARA, 2008).

Contudo, autoconfrontar-se com esta realidade posta e sentir sua influência nas determinações do modo de vida, não significa necessariamente pensar e refletir sobre ela. Isso porque, lembrar e sentir determinado risco ecológico, não faz dele refletido, mas sim, uma “lembrança” do que é possível ocorrer, tornando-o rotineiro. E, isso pode se manifestar, também, nas instituições de trabalho em saúde, particularmente no interior dos hospitais.

Este fato configura a ideia de modernidade reflexiva, que não implica em reflexão, mas em autoconfrontação. Por certo, o conceito de reflexividade permite a constatação dos efeitos advindos do projeto moderno de desenvolvimento técnico-científico e econômico, impactando a sociedade, que passa a perceber as consequências danosas ao seu processo de viver; mas não a refleti-las. As questões de origem ecológica estão entre as mais evidentes, já que a destruição do natural traz implicações diretas sobre a sociedade (BECK, GIDDENS e LASH, 1997).

É relevante sublinhar que a reflexividade ecológica de uma sociedade impactada pela problemática ambiental apresenta manifestações também no espaço laboral, nas singularidades do trabalho em saúde e, particularmente, na relação dos sujeitos com seu trabalho em uma instituição hospitalar. Isto significa que o trabalhador parece ter dificuldades em expressar, consistentemente, um conhecimento sobre a relação entre o seu trabalho e os

danos ecológicos, na medida em que não reflete sobre eles no interior de grupos (CAMPONOGARA, 2008).

No entanto, quando são oportunizadas aos sujeitos estratégias de obtenção de conhecimento sobre a crise ambiental ou acerca da minimização de impactos ambientais, a partir do local de trabalho, eles têm maiores subsídios para reflexão sobre seus próprios comportamentos; com possibilidade de motivação para a construção de uma ação responsável para com o meio ambiente, dentro e fora das instituições que lhes oferecem o sustento (CAMPONOGARA, 2008).

Nessa perspectiva, a educação ambiental (EA) é essencial para compreender as mudanças globais do nosso tempo e para preparar novas mentalidades e habilidades, abrindo portas para um futuro sustentável, equitativo e democrático (LEFF, 2003). No âmbito do contexto laboral em saúde, a partir da circularidade de informações sobre EA e minimização de impactos ambientais, haverá a possibilidade de ações mais responsáveis por parte dos trabalhadores (CAMPONOGARA, 2008).

Isto remete à necessidade de uma EA voltada à edificação de um saber ambiental diferenciado; que problematize o conhecimento fragmentado, excedendo as limitações das ciências naturais, e que seja capaz de construir um campo teórico-prático orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza (LEFF, 2001). Assim, aprender a aprender a complexidade ambiental implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação das práticas educativas em direção a um novo saber, capaz de nortear um mundo sustentável (LEFF, 2003).

Essa forma de aprendizagem alude a internalização de um saber ambiental produzido social e culturalmente e não apenas a introjeção de uma doutrina e conhecimento externo; requer uma construção interativa entre sujeitos e comunidades, em que se reconfigurem os saberes pessoais e as identidades coletivas. É um aprender em um processo dialógico, aberto aos outros e ao mundo em vias de complexização. Por isso, aprender a complexidade ambiental é uma pedagogia política de aprendizagens dialógicas, multiculturais e significativas para a construção plural de sujeitos e atores sociais capazes de abrir possibilidade a recriação de mundos alternativos, guiados por valores de sustentabilidade ambiental (LEFF, 2003).

E, nesse sentido, a EA precisa resgatar a interdisciplinaridade, não pode ser simplificada e minimizada a eventos de conscientização dos cidadãos e a inserção de componentes de capacitação, dentro de projetos de gestão ambiental, orientados por critérios de rentabilidade econômica (LEFF, 2001).

Essas considerações trazem ao debate importantes questões: como tem acontecido o processo de educação ambiental nos hospitais? Em que medida ele tem contribuído para uma reflexão no contexto de uma ampla confrontação com a crise ambiental? E mais: os processos de educação ambiental fomentam a construção de conhecimentos pertinentes à relação entre trabalho, educação, meio ambiente e subjetividade em cenários específicos? A educação ambiental tem gerado ações sustentáveis do ponto de vista ecológico?

Certamente, as respostas aqui encontradas intencionam ajudar na reflexão das possibilidades e desafios da EA na instituição hospitalar, buscando arquitetar saberes que se pautem em uma racionalidade eticamente comprometida com a preservação, com o futuro do planeta e com o agir responsável.

Convém enfatizar, igualmente, que este estudo foi ao encontro das pretensões da linha de pesquisa Trabalho e Gestão em Enfermagem e Saúde, por tratar de uma temática inovadora e tão necessária no processo de trabalho em saúde, capaz de articular, por si só e em razão de sua complexidade, os enfoques da educação, do trabalho, da saúde e da gestão no investigar da educação ambiental; abrindo possibilidades para uma reflexão ética.

Acrescente-se também que, por sua configuração, pode colaborar com um fazer diferenciado na enfermagem, uma vez que esta categoria profissional, por suas características histórico-sociais e pelas especificidades de sua atuação, muito se envolve, como atores e/ou sujeitos, com a educação permanente em saúde, inclusive (há pouco tempo) na vertente ambiental.

Penso que os enfermeiros, enquanto gestores de instituições de saúde e das equipes de enfermagem têm papel fundamental em semelhantes atividades e, por isso, devem envolver-se com pesquisas que auxiliem na discussão e no fortalecimento de projetos e iniciativas educativas, particularmente no que diga respeito ao meio ambiente. Dessa forma, estarão contribuindo para que os trabalhadores de enfermagem e em saúde percebam-se como atores sociais responsáveis e cômicos da necessidade de se minimizar as consequências da problemática ambiental em seu campo de atuação e na sociedade.

Incluo ainda entre as justificativas para esse estudo, meu interesse por temáticas que tratem do meio ambiente na sua complexidade de saberes possíveis, que é em parte herança profissional, na medida em que a precursora da enfermagem moderna ampliou a visão do corpo cuidado à sua relação com o ambiente. E parte, motivação pessoal de quem cresceu e viveu momentos de sua história em um município interiorano, de pequeno porte, em contato direto e frequente com a natureza.

Tudo isso me levou a sentir a problemática ambiental no meu cotidiano social e profissional, enquanto cidadã e por minhas origens e, principalmente, como enfermeira lotada em uma Unidade de Terapia Intensiva de grande porte, que lida diariamente com tecnologias duras— constantemente descartadas e substituídas— e com fármacos, resíduos e dejetos hospitalares, potencialmente lesivos ao ambiente. Ou seja, entendo que o hospital possui uma gama de atividades com impacto ambiental, afinal, por um lado gera inúmeros resíduos e, por outro, demanda grande quantidade de recursos, como energia elétrica e água. Daí porque acredito que, mais do que uma possibilidade, deve ser uma responsabilidade da categoria de enfermagem envolver-se com EA, até mesmo porque, representa o maior contingente de trabalhadores hospitalares.

Destaco, além disso, que uma pesquisa como esta, representa acréscimo ao debate científico acerca da EA, por tratar de tema com lacunas a serem investigadas, seja na literatura nacional ou internacional. Em levantamento realizado recentemente sobre a produção científica nacional, com vistas a identificar o enfoque da relação saúde e meio ambiente, encontrou-se um predomínio de buscas pautadas na epidemiologia de vetores, seguida de reflexões sobre políticas públicas e ensaios teóricos acerca da interação saúde e meio ambiente. Apenas uma parcela dos estudos abordou a questão da urbanização, da poluição ambiental, da educação para saúde e meio ambiente. A mesma tendência foi seguida nas dissertações e teses produzidas no país; que também revelaram um viés epidemiológico, de caráter biologicista e reflexões sobre políticas públicas. Não há uma análise mais contextualizada da problemática, que valorize toda a complexidade imbricada e os atores a ela associados. Assim, os estudos, ao focalizarem aspectos pontuais do processo, resultaram em proposições genéricas que não remeteram à análise, salvo alguns, da inter-relação entre saúde e meio ambiente no âmbito da formação ou da prática profissional (CAMPONOVARA, KIRCHHOF e RAMOS, 2009).

Resultados semelhantes foram achados em busca internacional. E se houve uma predominância de reflexões teóricas, pode-se considerar que existe uma demanda não suprida em torno de intervenções efetivas sobre a prática e que se baseiem em investigações e proposições interdisciplinares.

Assim sendo, a presente pesquisa representa um incentivo a novas abordagens da questão ambiental em sua analogia com a educação no contexto hospitalar; bem como, oferece alguns caminhos, ideias ou exemplos a outras instituições hospitalares que tencionem iniciar fazeres e ações educativas na perspectiva ecológica. O estudo poderá contribuir do

mesmo modo, para a divulgação e maior valorização das pessoas que trabalham com educação ambiental; isso por meio de publicações posteriores em periódicos científicos.

Esse contexto ofertou base à seguinte pergunta de pesquisa: **como acontece a educação ambiental em uma instituição hospitalar a partir dos trabalhadores diretamente envolvidos no seu planejar e concretizar?**

Assim, teve-se como objetivo geral desta investigação: **descrever como acontece a educação ambiental em uma instituição hospitalar a partir dos trabalhadores diretamente envolvidos no seu planejar e executar.**

Do que sobressaíram os seguintes objetivos específicos:

- compreender o significado de meio ambiente para os trabalhadores envolvidos na formalização do processo de educação ambiental em uma instituição hospitalar;
- apreender os modos pelos quais os trabalhadores responsáveis pelo planejar e executar da educação ambiental concebem a educação ambiental, em seu confronto com a problemática ambiental;
- discutir sobre o processo de educação ambiental desenvolvido em uma instituição hospitalar, suas possibilidades e desafios.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem por objetivo oferecer suporte para a discussão de como acontece a educação ambiental, a partir dos indivíduos diretamente envolvidos em seu planejamento e execução formal. Nesse sentido, está estruturado de forma a proporcionar uma visão geral acerca da problemática ambiental e sua relação com a educação ambiental, bem como, a dar aporte à construção de um saber necessário à superação da crise ecológica atual.

2.1 Saúde, meio ambiente e educação ambiental: a emergência do debate

2.1.1 De um cenário de crise ambiental nascem as premissas da educação ambiental

Nos últimos anos a humanidade vivencia um acirramento de um debate em torno das questões ambientais, o que é impulsionado pelo crescimento dos movimentos ambientalistas e pela frequente exploração de catástrofes naturais, seja na forma de sons e imagens ou em discursos políticos preocupados, sobretudo, com um viés econômico. Tudo isso tem contribuído em direção a um maior conhecimento social acerca dos riscos ambientais a que todos estão expostos; o que não significa necessariamente uma reflexão sobre eles, mas uma autoconfrontação.

Na verdade o nascimento do interesse no âmbito ambiental se deu ainda nas décadas de 40 e 50, quando várias regiões do planeta vivenciaram os efeitos e consequências do descaso do homem com o meio ambiente; chegando-se a dramáticos problemas ambientais em centros urbanos, com enorme poluição do ar, da água e da terra. Essa realidade foi o estopim para estudos, debates, publicações e movimentos sociais em torno do meio ambiente (BRASIL, 1998).

Em 1948, foi realizada na França, com o apoio da UNESCO, uma Conferência Internacional que marcou o surgimento da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), a mais importante organização conservacionista até a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), em 1972. A UICN publicou, já em

1951, um estudo sobre a “Proteção da Natureza no Mundo”, apresentando setenta relatórios acerca das ações ambientais (ou falta delas) em diferentes países (BRASIL, 1998).

Em 1953, o americano Eugene P. Odum, com a colaboração de seu irmão Howard, lançou o livro *Fundamentals of Ecology* (Fundamentos da Ecologia), que se tornou referência obrigatória para os interessados em aprofundarem-se nas demandas ambientais.

Por sua vez, as décadas de 60/70/80, particularmente, assinalaram o início das lutas sociais e dos movimentos de defesa do meio ambiente, cujo marco foi a publicação de outro livro: *Primavera Silenciosa* (1962), da americana Raquel Carson; o qual alertava sobre os efeitos danosos de inúmeras ações humanas sobre o ambiente, despertando a consciência pública ambiental. A partir dessa obra, que repercutiu mundialmente, os militantes ambientalistas e a Organização das Nações Unidas (ONU) realizaram vários eventos internacionais abordando a preservação e a educação ambiental (DIAS, 2004; BRASIL, 1998).

No entanto, os governos não definiam claramente os caminhos do entendimento internacional. Enquanto isso, a sociedade civil foi quem começou a produzir respostas por si só. Em março de 1965, educadores reunidos na Conferência de Keele, na Grã-Bretanha, sugeriram pela primeira vez a adoção imediata da educação ambiental na escola, como parte da educação de todos os cidadãos (DIAS, 1991). Embora, os primeiros registros sobre a utilização do termo educação ambiental datem ainda de 1948, num dos encontros da UICN em Paris (BRASIL, 2007a).

Mas, foi o ano de 1968 que representou o auge das mobilizações: os cinco continentes foram palcos de grandes movimentos que buscavam uma nova maneira de pensar e sentir. Nesse período, na Inglaterra, foi criado o Conselho para Educação Ambiental, reunindo mais de cinquenta organizações voltadas para temas de educação e meio ambiente. Além disso, um estudo sobre o meio ambiente e a escola, realizado pela UNESCO, junto a setenta e nove de seus países-membros, sugeriu que a EA não deveria constituir-se em uma disciplina específica no currículo escolar, tendo em vista sua complexidade e interdisciplinaridade (BRASIL, 1998).

Particularmente no Brasil, esse período deu corpo a Reforma Sanitária, unificando as concepções de saúde, meio ambiente e qualidade de vida. Uma ideia que, mais tarde, estaria presente no texto redigido a partir da VIII Conferência Nacional de Saúde, quando ao conceituar saúde e abordar seus fatores determinantes e condicionantes, a definiu como “[...] resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, **meio ambiente**,

trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso a serviços de saúde [...]” (BRASIL, 1986, p. 4, grifo nosso).

Em 1970, a Sociedade Audubon (uma sociedade de proteção do meio ambiente e da vida selvagem) publicaria *A place to live* (Um lugar para viver), um manual para professores que incorporava a dimensão ambiental em diversas atividades curriculares e viria a se tornar um clássico da literatura sobre EA (DIAS, 1991).

A seguir, em 1971, fundava-se a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural, precursora de movimentos ambientalistas em nosso território, quando ainda não tínhamos nem mesmo uma legislação ambiental, como a maioria das nações (DIAS, 1991).

Todavia, o ano de 1972 é que entraria para a história do ambientalismo mundial, em função dos eventos ocorridos nesse período e de sua capacidade de mudar os rumos e a visão de meio ambiente vigentes até então.

Nesse ano, o Clube de Roma, fundado em 1968 por um grupo de 30 especialistas de várias áreas na intenção de discutir a crise atual e futura da humanidade, publicou o relatório *The limits of growth* (Os limites do crescimento econômico). Esse relatório apresentou modelos globais capazes de prever como seria o futuro se não houvesse modificações ou ajustamentos no desenvolvimento econômico adotado até então. O documento condenava a busca incessante do crescimento da economia a qualquer custo e a meta de torná-la cada vez maior, mais rica e poderosa, sem levar em conta o custo final disso. Com isso, indicava que o consumo desenfreado levaria a humanidade a um limite de crescimento e, possivelmente, a um colapso (DIAS, 1991; BRASIL, 1998).

A repercussão gerada internacionalmente pela divulgação de tal relatório culminou (no mesmo ano) na Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo, reunindo representantes de 113 países. Essa conferência foi que de fato introduziu, na agenda política internacional, o tema ambiental e a necessidade de compatibilizar economia e sustentabilidade. A partir das discussões nesse evento, decidiu-se criar um organismo novo na própria ONU, só para a área ambiental: o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que foi instalado no mesmo ano, com sede em Nairobi, a capital do Quênia (BRASIL, 1998).

A Conferência possibilitou, ainda a criação de um documento intitulado "Declaração sobre o Ambiente Humano", que oferece orientações aos governos para preservação e melhoria do ambiente humano; e em particular, a recomendação de que deveria ser desenvolvido um programa internacional de EA (chamado PIEA). Isso com vista a educar o cidadão para a compreensão dos mecanismos de sustentação da vida na terra, como o primeiro

passo para o manejo e controle do meio ambiente e como forma de combater os problemas ambientais existentes (DIAS, 2004). Mas este programa só "saiu do papel" em 1975, depois que representantes de 65 países se reuniram em Belgrado para formular os princípios orientadores da EA, na "Conferência de Belgrado" (BRASIL, 1998).

A despeito disso, o governo brasileiro, motivado e interessado em um rápido crescimento da economia do país na era militar, manifestou-se contrariamente as emergentes ideias acerca da sustentabilidade e a favor do progresso a qualquer custo, sem verdadeira preocupação com o meio ambiente.

Há que se destacar, entretanto, que a EA no Brasil surge muito antes da sua institucionalização no e pelo governo federal. A partir dos anos 70 ocorre a emergência de um ambientalismo que se une às lutas pelas liberdades democráticas; manifestado através da ação isolada de professores, de prefeituras municipais e governos estaduais, os quais desenvolveram atividades educacionais e ações voltadas à recuperação, conservação e melhoria do ambiente. Neste período também surgem os primeiros cursos de especialização em educação ambiental no país (BRASIL, 2005).

Diante deste contexto e por pressão do Banco Mundial e de algumas instituições ambientalistas que já atuavam no Brasil, o governo federal institucionalizou a educação ambiental com a criação, em 1973, da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), vinculada ao Ministério do Interior (DIAS, 1991; 2004).

A SEMA estabeleceu, como parte de suas atribuições, o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais— tendo em vista a sua conservação—; responsabilizando-se pela qualificação de recursos humanos e pela sensibilização inicial da sociedade para as questões ambientais (BRASIL, 2005). Porém, em termos de EA, a sua ação foi, na verdade, extremamente limitada, particularmente, em razão dos interesses políticos da época (DIAS, 1991).

Enquanto isso, em âmbito internacional e em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo, a UNESCO promoveu em Belgrado (Iugoslávia), em 1975, um Encontro Internacional em Educação Ambiental, o qual culminou na formulação dos princípios e orientações para um Programa Internacional de EA (PIEA). Segundo este programa, a EA deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais, e voltada para os interesses nacionais. Tais recomendações geraram a "Carta de Belgrado" (DIAS, 2004; BRASIL, 1998). Essa carta expressava a necessidade de uma nova ética global, que proporcionasse a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da dominação e exploração humana; preconizando que os recursos naturais do mundo deveriam

ser utilizados de modo a beneficiarem toda a humanidade, aumentando a qualidade de vida global (DIAS, 1991).

No que diz respeito ao Brasil, as deliberações da Conferência de Belgrado, principalmente aquelas voltadas à EA, passaram despercebidas pelos órgãos educacionais, tanto na esfera federal quanto na estadual, novamente em função da conjuntura política local. Apenas a partir de 1975, alguns órgãos voltados ao meio ambiente iniciaram os primeiros programas de educação ambiental em parceria com as secretarias de estado da educação, embora com visões distorcidas da EA, mais ligadas a ideia de ecologismo (DIAS, 1991).

Em 1977, acontece em Tbilisi, na Geórgia, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada mediante parceria da UNESCO e do PNUMA. Foi deste encontro que saíram as definições, as características, os objetivos, os princípios e as estratégias para a EA nacional e internacional e que até hoje são mundialmente adotados (BRASIL, 1998; 2007a). Porém, o Brasil não esteve presente nesse evento em função de questões diplomáticas (BRASIL, 1998).

Essa conferência orientou os estados a incluírem em suas políticas de educação conteúdos, diretrizes e atividades ambientais; convidando as autoridades na área a intensificar seus trabalhos de reflexão, pesquisa e inovação em termos de EA. Solicitou ainda solidariedade na colaboração e no intercâmbio de experiências, de pesquisas, documentação, materiais e mesmo, de serviços entre as nações (DIAS, 1991).

Nesse sentido, essa conferência recomendou como critérios para o desenvolvimento da educação ambiental: que se considerem os aspectos políticos, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos, éticos, culturais e ecológicos da questão ambiental; que a EA resulte de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitem a visão integrada do meio ambiente; que os indivíduos e a coletividade possam, através da EA, compreender a natureza complexa do meio ambiente e adquirir os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades para participar, eficazmente, na prevenção e solução dos problemas ambientais. Além disso, que a EA suscite uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade, enfocando-os através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora. E, por fim, que ela seja concebida como um processo contínuo, dirigido a todos os grupos etários e categorias profissionais (DIAS, 2004).

No entanto, as resoluções da Conferência de Tbilisi não conseguiram por em prática seus objetivos e princípios, de forma a implementar um amplo programa de EA em nível internacional. Estas foram as conclusões da Conferência Internacional sobre Educação e

Formação Ambiental ocorrida em 1987, em Moscou, quando especialistas colocaram que a crise ambiental só aumentara naqueles dez anos. Apesar disso, ratificaram os objetivos e princípios orientadores propostos em Tbilisi, considerados alicerces para o desenvolvimento da educação ambiental em todos os níveis (BRASIL, 1998).

No cenário brasileiro, a década de 80 foi marcada, em termos políticos, pelos debates em torno da constituição federal e, em termos de meio ambiente e educação, pela criação das bases legais para o casamento oficial entre a educação e a defesa do meio ambiente; com o surgimento de novas leis ambientais que estão entre as mais avançadas do mundo (BRASIL, 1998); embora muitas delas não tenham saído do papel.

Em agosto de 1981, promulgou-se a Lei Federal nº 6.938 (Política Nacional do Meio Ambiente), que coloca a educação ambiental como um instrumento para auxiliar na solução de problemas ambientais; determinando sua oferta em todos os níveis de ensino. Definiu ainda, o Sistema Nacional do Meio Ambiente e a criação do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), um órgão com poder para propor normas ambientais, com força de lei (BRASIL, 1998).

Em 1987 aprovou-se o Parecer 226, propondo-se que a EA fosse iniciada a partir da escola, numa abordagem interdisciplinar; sugerindo igualmente, a criação de Centros de Educação Ambiental nos estados, para atuarem como polos irradiadores (BRASIL, 1998).

A despeito disso, Dias (1991) informa que no Brasil proliferava uma confusão entre EA e Ecologia e que (muito em função disso) pouco se fez em termos de desenvolvimento de recursos instrucionais para a prática verdadeira da EA nas escolas, e menos ainda, a nível não formal; salvo os trabalhos pontuais desenvolvidos por algumas pessoas.

Apesar das controvérsias e disputas políticas, e sob a influência de um cenário de manifestações sociais, no ano de 1988, a nova Constituição Federal Brasileira dedicou um capítulo inteiro ao meio ambiente, esboçando em diversos artigos uma preocupação com a questão ambiental e com a educação nessa área (BRASIL, 1998). A título de exemplificação: o Art. 225 “garante a todos o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida; impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as gerações presentes e futuras” (BRASIL, 1988, p. 100). E no §1º, inciso seis desse mesmo artigo, atribui ao poder público o ato de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

É importante destacar que muitas das conquistas presentes na Constituição Brasileira foram influenciadas pelo relatório da Comissão Brundtland (intitulado Nosso Futuro

Comum), que teve forte impacto mundial, ao demonstrar através de números e depoimentos, a existência de uma conexão de proporção planetária entre a crise ambiental, a de desenvolvimento e a energética. Ao que propôs como solução a adoção de um desenvolvimento sustentável, que exigiria uma mudança radical no modelo econômico mundial (BRASIL, 1998).

Foi também uma consequência desse relatório a realização da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO-92), ocorrida no Rio de Janeiro em 1992. Este evento, segundo Camponogara (2008), pode ser considerado um importante marco em termos de debates sobre a problemática ambiental por desencadear um processo de comprometimento dos líderes mundiais com a causa ecológica.

Na verdade, essa conferência resultou de uma série de acontecimentos prévios que estimularam a decisão de realizá-la. Na época, em todo o planeta, grupos dos mais variados setores mobilizaram-se, promovendo encontros locais, regionais, nacionais e/ou internacionais para a discussão da sustentabilidade e dos problemas ambientais globais; sugerindo estratégias de ação. Além disso, paralelamente a RIO-92, sucederam-se incontáveis e marcantes eventos, entre eles: a 1ª Jornada Internacional de Educação Ambiental (um dos encontros do Fórum Global), que debateu uma agenda comum de ação na área; e o *Workshop* sobre Educação Ambiental, organizado pela Assessoria de Educação Ambiental do MEC, em que centenas de pessoas trocaram informações, buscando a cooperação entre o Brasil e outros países nas questões metodológicas e curriculares no campo da EA. Destes eventos, nasceram três documentos que hoje estão entre as principais referências para quem quer praticar educação ambiental (BRASIL, 1998).

A Tabela 1 traz uma breve descrição desses documentos.

A RIO-92 também resultou em documentos que expressaram o compromisso assumido entre as nações na intenção de assegurar a sustentabilidade. A Tabela 2 apresenta informações acerca desses compromissos firmados na ocasião.

Ainda no ano de 1992 foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA), e em julho desse mesmo ano, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis instituiu os Núcleos de Educação Ambiental em todas as suas superintendências estaduais, visando operacionalizar localmente as ações educativas no processo de gestão ambiental (BRASIL, 2005).

Tabela 1 – Documentos referenciais da RIO-92 para a prática da educação ambiental

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Agenda 21	O Capítulo 36 da Agenda 21 é dedicado à Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento; com propostas que ratificaram as recomendações de Tbilisi, reforçando a urgência de se envolver todos os setores da sociedade na EA formal e não formal.
Carta Brasileira para a Educação Ambiental	Produzida no <i>Workshop</i> coordenado pelo MEC, reconhece ser a EA um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana. Destacou a necessidade de compromisso real do poder público federal, estadual e municipal no cumprimento da legislação sobre EA em todos os níveis de ensino. E estimulou a participação da comunidade e das instituições de ensino superior na EA.
Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global	Esse documento estabelece os princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, destacando a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário; de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade. Estabelece ainda, uma relação entre as políticas públicas de EA e a sustentabilidade, apontando princípios e um plano de ação para educadores ambientais. Enfatiza, também, os processos participativos voltados para a recuperação, conservação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Resultou da Jornada de Educação Ambiental e colocou ideias para captar recursos para a EA e uma lista de públicos a serem envolvidos.

Fonte: adaptado de Brasil (1998, 2005, 2007a).

Em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), desenvolvido pelo Ministério da educação (MEC) e MMA, com a parceria de outros dois ministérios: o da Cultura e o da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 1998). Esse programa previu três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas, e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação, quais sejam: EA por meio do ensino formal; educação no processo de gestão ambiental; campanhas de EA para usuários de recursos naturais; cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais; articulação e integração comunitária; articulação intra e interinstitucional e formação de uma rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados (BRASIL, 2005).

Portanto, o PRONEA teria muitos desafios, razão pela qual se optou por desenvolvê-lo em duas frentes: 1- o setor de educação ambiental do IBAMA voltou-se à educação não formal promovendo, por exemplo, cursos para gestores ambientais e ações com comunidades

através dos Núcleos de Educação Ambiental; e 2 - no âmbito do MEC, a Coordenação de Educação Ambiental atuou, sobretudo, no ensino formal (BRASIL, 1998).

Tabela 2 – Resumo dos compromissos firmados na RIO-92

COMPROMISSO	DESCRIÇÃO
Carta da Terra	Consistiu em uma declaração assinada por todas as nações, contendo os princípios a serem adotados a fim de defender o meio ambiente e promover o desenvolvimento sustentável. Não tem força de lei, nem previsão de medidas concretas.
Agenda 21	Traz medidas concretas para implementar os princípios da Carta da Terra. Com mais de 600 páginas, é um roteiro e um desafio para garantir a qualidade de vida na Terra no Século 21. Divide-se em 40 capítulos, que funcionam como propostas de programas setoriais, com objetivos, métodos de ação e previsão de orçamento; sendo que vários deles abordam os vínculos existentes entre saúde, meio ambiente e desenvolvimento. Um dos compromissos da Agenda é que cada país e cada região envolveriam todos os seus setores sociais, para estabelecerem suas próprias "Agendas 21".
Convenção das Mudanças Climáticas	Impõe a elaboração de inventários e programas nacionais para reduzir as emissões de gases na atmosfera, além de propor a cooperação entre países para a transferência de tecnologias "limpas".
Convenção da Biodiversidade	Entrou em vigor em 1993 e reconhece a necessidade de incentivos financeiros para que os países que detêm a biodiversidade cuidem da sua conservação. Além disso, garante aos estados o direito soberano de explorar seus recursos biológicos, porém dentro dos critérios da "sustentabilidade".
Declaração das Florestas	Sem força de lei, foi considerada apenas um primeiro passo para uma futura "Convenção das Florestas".

Fonte: adaptado de Brasil (1998, 2007a).

Além disso, devido à incumbência de acompanhar e estimular as mais diversas atividades de EA tal programa passou a atuar, inclusive, na área de formulação de políticas para o setor (BRASIL, 1998).

Já em 1996 foi criado, no âmbito do MMA, o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental, sendo firmado um protocolo de intenções com o MEC, visando à cooperação técnica e institucional em EA; configurando, pois, um canal formal para o desenvolvimento de ações conjuntas, entre elas a elaboração da 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005).

Dessa conferência se originou o documento “Carta de Brasília para a Educação Ambiental”, o qual reconhece que a visão de EA e a consciência pública foram enriquecidas e

reforçadas pelas conferências internacionais ocorridas até então, e que os planos de ação dessas conferências deveriam ser implementados pelos governos.

Tal carta foi apresentada na Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, em Thessaloniki, Grécia (1997), onde houve o entendimento internacional que, passados cinco anos da Conferência Rio-92, o desenvolvimento da EA foi mundialmente insuficiente.

Assim, a Conferência de Thessaloniki, organizada pela UNESCO e o governo da Grécia, ratificou novamente que a EA deveria ser desenvolvida de acordo com as orientações de Tbilisi e conforme propostas da Agenda 21, bem como, com base nas grandes conferências da ONU que também abordaram a educação para a sustentabilidade (BRASIL, 1998).

Ainda em 1997, houve no Brasil a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com o tema “Convívio, Social, Ética e Meio Ambiente”, dando indicações de como incorporar a dimensão ambiental na forma de tema transversal nos currículos do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, iniciou-se a discussão da inserção da EA nos outros níveis de ensino, dentro da perspectiva da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96)— que mudou a concepção curricular do ensino formal (BRASIL, 1998).

No ano de 1999 foi aprovada no Brasil a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Esta lei define em seu art. 2º que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades educativas, em caráter formal e não formal. Sendo expresso em seu art. 3º que todos têm direito à educação ambiental, sendo ela uma incumbência do poder público, das instituições educativas, dos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, dos meios de comunicação e de **empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas** (BRASIL, 1999, grifo nosso). Em 2002, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281.

Cabe igualmente destacar, no cenário brasileiro, a realização em 2003 da Conferência Nacional do Meio Ambiente (versão adulto e infanto-juvenil) e, em 2004, o I Encontro Governamental Nacional sobre Políticas Públicas de Educação Ambiental e o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. Esses eventos constituíram espaços para o diálogo e a troca de vivências e experiências entre a população e educadores ambientais (BRASIL, 2005).

Em 2005, por sua vez, ocorreu a II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, dando continuidade ao processo de mobilização iniciado em 2003 e, tendo como resultado final a Carta das Responsabilidades (intitulada Vamos Cuidar do Brasil), em que os

adolescentes afirmaram seu compromisso com a construção de uma “sociedade justa, feliz e sustentável” (BRASIL, 2007a).

No que se refere ao contexto internacional, vale salientar nesse período, a ocorrência da Cúpula da Terra ou Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável em Johannesburgo, em 2002, que propôs a Década de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) como uma maneira de sinalizar que a educação e aprendizagem encontram-se no centro das abordagens para sustentabilidade. Sendo que a 57ª Assembleia Geral da ONU implementou o período de 2005 a 2014 como aquele voltado a DEDS; designando a UNESCO para liderar sua concretização em todos os espaços (UNESCO, 2005).

Entretanto, mesmo diante de todos os avanços em torno das discussões sobre meio ambiente, sustentabilidade e educação ambiental, ainda não houve ações suficientes para deter a crise ambiental no mundo. No caso do Brasil, apesar das regulamentações legislativas tecidas, existe um lento avanço na discussão mais profunda sobre esta contextualização entre educação, problemática ambiental e sociedades sustentáveis e que, certamente, esbarra em interesses políticos, vaidades pessoais, conflitos setoriais e na própria diversidade da nação.

Claro que, a EA ainda não está devidamente institucionalizada na maioria das secretarias de educação brasileiras, o que fragiliza a elaboração ou continuidade de políticas educacionais relacionadas com as questões socioambientais. Com isso, os espaços formais e informais de EA demonstram uma desarticulação com as demais políticas educacionais; evidenciando deficiências, inadequações e falta de apoio. Contudo, existem inúmeros exemplos de reações de determinados setores, cidadãos, profissionais e entidades, que acreditando nas proposições de uma EA para a sustentabilidade, sinalizam a possibilidade de melhorias, aperfeiçoamentos e de soluções alternativas para os nossos problemas ambientais, a partir do viés educativo (Dias, 1991).

Porém, convém sinalizar que um programa de EA, para ser verdadeiramente efetivo, deve promover, simultaneamente, o desenvolvimento de conhecimentos, de atitudes e de habilidades necessárias à preservação e à melhoria da qualidade ambiental; o que exige certamente, a participação da comunidade. E, para tanto, ele deve propiciar aos indivíduos os conhecimentos necessários à compreensão do ambiente, de modo a promover uma consciência social capaz de gerar atitudes que alterem os comportamentos (DIAS, 1991). E nisso ainda temos muito a progredir, embora algumas sementes já tenham sido lançadas a terra.

2.1.2 O enlace entre saúde e meio ambiente: alguns marcos históricos e legais

Nenhum eu é isolado, somos partes integrada e inseparável do cosmo em que estamos inseridos. Todos os organismos vivos, sendo sistemas abertos, mantêm uma contínua troca de energia e matéria com seu meio (exatamente) para permanecerem vivos. A totalidade do ecossistema planetário é, sem dúvida, uma teia dinâmica e altamente integrada de formas vivas e não vivas, em diversos níveis e em constante interação. E, embora todos os organismos vivos apresentem sua individualidade e sejam, relativamente, autônomos em seu funcionamento, suas fronteiras com o meio ambiente são difíceis de determinar (CAPRA, 1982).

De fato, em nosso ecossistema, as relações são cooperativas, interdependentes e simbióticas em vários graus; tendem sempre a manter um sistema maior, um todo equilibrado. De maneira que sabemos hoje ser impossível falar de saúde, por exemplo, sem falar, ao mesmo tempo, acerca de meio ambiente; na medida em que se tratam de áreas intrinsecamente interligadas.

Nessa lógica, não há como prevenir e proteger a saúde individual e coletiva sem cuidar também do meio ambiente, já que saúde pressupõe trocas energéticas com um ambiente saudável e equilibrado. Destarte, qualquer dano e desequilíbrio a esse meio acaba por repercutir sobre a saúde humana, trazendo-lhe agravos.

Há de se ponderar ainda, que nessa teia de relações, o homem e as estruturas do sistema de saúde também agem sobre esse meio, sugam de sua matéria, devolvem-lhe resíduos de todos os tipos. De modo semelhante, podem provocar-lhe agravos; romper ou abalar o equilíbrio dessa delicada teia e, com isso, fazer “adoecer” o ambiente.

No século XX, uma forma de aproximação entre saúde e uma nova perspectiva de meio ambiente é através da concepção de qualidade de vida e promoção da saúde, na qual o ambiente e sua preservação inserem-se como fatores preponderantes e necessários a ambos os aspectos. De acordo com Camponogara (2008), esta relação há muito integra as discussões em saúde, contestando os pressupostos objetivista, mecanicista, quantitativo e com ênfase no biologicismo, que predominam nas teorizações e práticas da área.

Retomando os contextos históricos em que surgiram as práticas em saúde, percebe-se que Hipócrates defendia a existência de uma conexão holística entre saúde e ambiente, acreditando na determinação e influencia mútua entre eles. A própria precursora da Enfermagem Moderna, Florence Nightingale, captava em sua compreensão de saúde a

importância das variáveis ambientais, ainda que não utilizasse uma definição em termos de complexidade ambiental e de ampla interação indivíduo-ambiente. Seu entendimento estava relacionado a um ambiente enquanto aquilo que rodeia o indivíduo, mas que é capaz de afetar sua condição de saúde e doença; o que tornaria necessária a sua preservação.

Essa inter-relação vida saudável, qualidade de vida e ambiente, vem sendo progressivamente abordada ao longo da história, em importantes movimentos mundiais; o que tem influenciado e mesmo determinado recomendações, leis, decretos e ações em diferentes países, na tentativa de expandir tais concepções, demonstrar os seus atrelamentos e garantir o equilíbrio dessa teia da vida.

No campo da saúde, pode-se destacar uma grande mudança conceitual— em que o termo promoção da saúde aparece oficialmente pela primeira vez— derivada dos resultados de estudos realizados na região dos Grandes Lagos, situados na divisa entre Canadá e EUA, os quais culminaram na publicação do Relatório Lalonde (intitulado Uma Nova Perspectiva na Saúde dos Canadenses), em 1974. Essa publicação incitou a formação de uma mentalidade mais holística ao integrar a consciência ecológica no trato das questões referentes à promoção, proteção e recuperação da saúde da população (BRASIL, 2007b).

Tal informe divulgou um novo entendimento de campo da saúde, opondo-se à sua perspectiva tradicional de que a assistência médica pessoal seria a fonte de todos os avanços e, por si só, sinônimo de saúde. A noção hospitalocêntrica atrelava o nível de saúde à qualidade da medicina e, portanto, aos altos investimentos médico-hospitalares para a cura de doenças. Porém, com base na nova compreensão de campo da saúde, o documento apontou a necessidade de se analisar de modo mais abrangente as causas e os fatores predisponentes de doenças e de problemas de saúde, o que ajudaria a delinear ações e estratégias que extrapolassem as estruturas do sistema de saúde em si (FERREIRA, CASTIEL e CARDOSO, 2007).

Com isso, os elementos da biologia humana, o meio ambiente e o estilo de vida passariam ao mesmo nível de importância do sistema propriamente dito, na determinação do estar saudável; ou seja, as respostas aos problemas de saúde seriam procuradas no conjunto dos quatro elementos constitutivos de seu campo (FERREIRA, CASTIEL e CARDOSO, 2007).

Outra referência à promoção da saúde que merece destaque foi feita no Relatório *Healthy People 1979*, publicado pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar do governo dos EUA. Ele também enfatizou o olhar aos fatores de risco epidemiológico como forma de lidar com as doenças e associou a promoção da saúde à mudança de estilos de vida;

reconhecendo a necessidade de se reexaminar as prioridades dos gastos no setor, redirecionando-os aos serviços de cunho preventivo, a medidas de proteção dos governos para resguardar as pessoas de danos ambientais e a promoção de estilos saudáveis de vida (FERREIRA, CASTIEL e CARDOSO, 2007).

A I Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, convocada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em conjunto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e realizada em 1978, na cidade de Alma Ata, realçou essa caracterização do processo saúde-doença, incorporando as dimensões sociais, políticas, culturais, ambientais e econômicas como componentes indispensáveis às ações e aos serviços de saúde (BRASIL, 2007b).

Ainda nessa direção, a I, II e III Conferências Internacionais de Promoção da Saúde, realizadas em 1986, 1988 e 1991, em Ottawa, Adelaide e Sundsvall, respectivamente, representaram um grande avanço na disseminação global dessas novas ideias (BRASIL, 2007b) e estabeleceram as bases conceituais e as políticas contemporâneas de promoção da saúde na sua relação com a variável ecológica, ainda que indiretamente (CAMPONOGARA, 2008).

A Carta de Ottawa, resultante da I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, coloca como pré-requisitos básicos para a saúde: paz, habitação, educação, alimentação, renda, **um ecossistema estável, a existência de recursos sustentáveis**, de justiça social e de equidade (BRASIL, 2002a, grifo nosso). E com isso, deixa evidente a necessidade de se tecer uma interface da saúde com o meio ambiente, por serem eles interdependentes.

De acordo com essa carta, as ligações entre a população e seu meio ambiente constituem a base para uma abordagem socioecológica da saúde; havendo a necessidade de se encorajar o cuidado de si, do outro, da comunidade e do meio natural. Sendo que a conservação ambiental deveria ser uma responsabilidade global (BRASIL, 2002a).

Esse ideário é reforçado (mais consistentemente) na II Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, ao colocar claramente que as políticas que promovam a saúde só podem ter sucesso **em ambientes que conservem seus recursos naturais, mediante adoção de estratégias ecológicas globais, regionais e locais**. Daí porque seria papel da OMS agir junto aos governos apoiando o conceito de sustentabilidade (BRASIL, 2002a, grifo nosso).

A III Conferência, por sua vez, ao tratar de ambientes favoráveis à saúde consolidou a interdependência entre saúde e ambiente nos mais diversos aspectos, incluindo as dimensões física, social, econômica, política e cultural (CAMPONOGARA, 2008). Reconheceu,

portanto, que um ambiente favorável é de suma importância para o “estar saudável”, por ambos serem variáveis interdependentes e inseparáveis; sendo responsabilidade de todos agirem para sua criação e promoção (BRASIL, 2002a). Esses pré-requisitos de um ecossistema estável e uso sustentável dos recursos como formas de promover saúde são ratificados na IV e V Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde.

Por outro lado, no cenário brasileiro, o movimento pela Reforma Sanitária foi um marco de mudanças paradigmáticas das práticas de saúde. Nesse período, a VIII Conferência Nacional de Saúde, ocorrida em 1986, inspirou a constituinte de 1988, ampliando o conceito de saúde ao considerá-la como resultante das condições de vida e do **meio ambiente** dos povos (BRASIL, 2007b, grifo nosso).

E, ao ampliá-lo à sua relação com o meio ambiente, em específico, o país assumiu um compromisso legal com a questão ambiental, garantindo o direito de todos a um ambiente ecologicamente equilibrado em prol da qualidade de vida e da saúde humana (art. 225 da Constituição); ao mesmo tempo em que impôs aos cidadãos, instituições e ao próprio governo o dever de defendê-lo e preservá-lo.

Em termos legais, a referência normativa relativa à saúde e ao meio ambiente também se encontra expressa na Constituição Federal mediante outros artigos. O art. 23 em seus incisos II, VI e VII, estabelece a competência da união, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios de cuidar da saúde, proteger o meio ambiente, combater a poluição em qualquer de suas formas e preservar as florestas, a fauna e a flora. O art. 196, ao definir saúde como direito de todos, expõe o dever do estado de preservá-la e promovê-la, inclusive em termos de meio ambiente. E por fim, o art. 200, particularmente os incisos II e VIII, coloca como atribuições do Sistema Único de Saúde (SUS) a execução de ações de vigilância sanitária, epidemiológica e de saúde do trabalhador; expressando igualmente seu dever de colaborar na proteção do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Em 1990, a partir da lei Nº 8080, que regulamenta o SUS, a interface saúde e ambiente é novamente reafirmada em vários artigos. No art. 3º são destacados os fatores determinantes e condicionantes da saúde, incluindo entre eles o saneamento básico e o meio ambiente. O art. 6º, por sua vez, ao tratar sobre o campo de atuação do SUS, inclui as ações inerentes à vigilância sanitária e epidemiológica; a participação na formulação da política e na execução de ações de saneamento básico; a colaboração na proteção do meio ambiente; o controle e a fiscalização de serviços, produtos e substâncias de interesse para a saúde, entre outros (BRASIL, 1990).

O art. 15, ao fazer referência às atribuições da União, Estados, Distrito Federal e Municípios salienta a responsabilidade dos poderes administrativos de acompanhar, avaliar e divulgar o nível de saúde da população e as condições ambientais; bem como, colaborar na proteção e recuperação do meio ambiente. E ainda, a responsabilidade de propor e celebrar convênios, acordos e protocolos internacionais relativos à saúde, saneamento e meio ambiente. Sendo de competência da direção nacional do SUS, segundo o art.16, participar na formulação e implementação das políticas de controle das agressões ao meio ambiente e da definição de normas e mecanismos de controle, com órgãos afins, de agravo sobre o meio ambiente ou dele decorrentes, que tenham repercussão na saúde humana (BRASIL, 1990).

Apesar dessa incipiente articulação entre saúde e meio ambiente, até então contida na legislação brasileira, o país ainda carecia de maior problematização desse contexto legal, de demarcações mais claras das atribuições e contribuições de cada um dos três poderes, e igualmente, carecia de estratégias de ação e de mecanismos realmente instituídos e funcionantes.

Nessa direção, o Ministério da Saúde passou a criar (e tem criado) órgãos e projetos na tentativa de incorporar a questão ambiental no âmbito do setor saúde, o que se deu especialmente após a Conferência Pan-Americana sobre Saúde e Ambiente no Desenvolvimento Humano Sustentável (COPASAD), realizada em Washington/1995. E que, segundo Brasil (2002b), pretendeu definir políticas e estratégias sobre saúde e ambiente, e construir um plano regional de ação no contexto da sustentabilidade, em articulação com planos nacionais a serem organizados pelos vários países do continente americano.

A contribuição do Brasil para a COPASAD foi a elaboração do “Plano Nacional de Saúde e Ambiente no Desenvolvimento Sustentável– Diretrizes para Implementação”, que apresenta um amplo diagnóstico dos principais problemas de saúde e ambiente do país, que foi obtido por meio da realização de quatro seminários locais preparatórios (Brasília/Recife/Rio de Janeiro/Belém), resultando na apresentação de diretrizes programáticas, de curto e médio prazos, visando tornar-se referência para as futuras ações de planejamento em saúde e meio ambiente. [...] O “Plano Nacional de Saúde e Ambiente no Desenvolvimento Sustentável– Diretrizes para Implementação” caracterizou-se como importante trabalho de integração e articulação entre os setores de saúde e de meio ambiente, uma vez que, para sua implementação, são destacadas várias diretrizes relativas às políticas e ações dos setores saúde, meio ambiente, saneamento e recursos hídricos, e outros requisitos para ações integradas entre os diferentes setores (SVS, 2006, p.4).

Também merece menção a implementação do projeto VIGISUS, em 1997, que teve o objetivo principal de estruturar o Sistema Nacional de Vigilância em Saúde Ambiental; definindo com maior clareza o papel da vigilância em saúde ambiental em relação aos fatores

de risco à saúde humana. Embora, a estruturação da Vigilância em Saúde Ambiental, no país, começou a institucionalizar-se concretamente somente a partir do Decreto nº. 3.450/2000, que assegurou a sua implantação em todo território nacional (BRASIL, 2007b).

A Vigilância Ambiental em Saúde constitui-se no conjunto de ações e serviços que proporcionam o conhecimento e a detecção de fatores de risco do meio ambiente que interferem na saúde humana. O sistema integra informações e ações de diferentes setores com o objetivo de prevenir e controlar os fatores de risco de doenças e de outros agravos à saúde, decorrentes do ambiente e das atividades produtivas. Tais ações e serviços são prestados por órgãos e entidades públicas e privadas (SVS, 2006, p.20).

Em 09 de julho de 2003, o Decreto n.º 4.726 reestruturou o Ministério da Saúde, criando a Secretaria de Vigilância em Saúde, a quem competiu a gestão do Sistema Nacional de Vigilância Ambiental em Saúde, incluindo nele, o ambiente de trabalho. Esta secretaria, por meio da Instrução Normativa nº. 1, de 7 de março de 2005, estabeleceu o Subsistema Nacional de Vigilância em Saúde Ambiental (SINVSA) e definiu os níveis de competência das três esferas de governo na área de vigilância em saúde ambiental; o que vêm sendo estruturado de forma gradativa no país (SVS, 2006).

Há de se destacar, igualmente, a importância da Comissão Permanente de Saúde Ambiental (Copesa), vinculada à Secretaria de Vigilância em Saúde e instituída pela Portaria Ministerial nº 1.931/2003, como um fórum intrasetorial de discussão, harmonização, formulação, acompanhamento e avaliação de políticas relacionadas à saúde ambiental no país (BRASIL, 2007b).

Ainda no âmbito brasileiro, outro movimento importante foi a composição em 1999 de um grupo de trabalho, a partir de integrantes de universidades, cidadãos, órgãos ambientais e da Organização Pan-Americana de Saúde, na intenção de elaborar uma Política Nacional de Saúde Ambiental para o setor da saúde. Estando entre as diretrizes dessa política: a promoção de ambientes saudáveis, o fortalecimento da vigilância em saúde ambiental, o fortalecimento dos sistemas de informação ambiental, a definição das intervenções específicas nas situações de emergência, a adequação e a ampliação da capacidade institucional, a ampliação da participação social e a reforma da ação comunitária, o apoio ao desenvolvimento de estudos e pesquisas, o apoio à formação e à capacitação de recursos humanos (RIBEIRO, 2004 citado por CAMPONOGARA, 2008).

Em 2004, o texto básico de proposição da política (de que se dispunha até então) foi revisado, reformulado e ampliado mediante discussões com as equipes da Coordenação-Geral de Vigilância em Saúde Ambiental (CGVAM) e das conclusões de um *workshop* realizado em

novembro deste mesmo ano, intitulado Saúde Ambiental no Âmbito do SUS: Construindo a Política Nacional de Saúde Ambiental (BRASIL, 2007b).

Sendo que o documento final foi elaborado em definitivo somente no I Seminário da Política Nacional de Saúde Ambiental, ocorrido em outubro de 2005, ocasião em que foi novamente submetido a uma ampla troca de ideias, incorporando as conclusões do seminário, das novas consultas a fóruns intra e intersetoriais, bem como, as observações dos técnicos da CGVAM. Nesse evento, foi então apresentada uma versão alterada do texto básico—intitulada Subsídios para a Construção da Política Nacional de Saúde Ambiental— e suas interfaces intra e interinstitucionais no sentido da estruturação da área de saúde ambiental no âmbito do SUS (BRASIL, 2007b).

Do que se definiu como objetivo dessa (pré) política: proteger e promover a saúde humana e colaborar na proteção do meio ambiente, através de um conjunto de ações integradas com instâncias de governo e da sociedade civil organizada para fortalecer sujeitos e organizações governamentais e não governamentais no enfrentamento dos determinantes socioambientais e na prevenção dos agravos decorrentes da exposição humana a ambientes adversos, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população sob a ótica da sustentabilidade (BRASIL, 2007b).

Diante desta conjuntura, percebe-se, ao longo das últimas décadas, um esforço para formular e implementar uma política de saúde ambiental capaz de ancorar micropolíticas para diversos contextos do país; o que tem envolvido diferentes setores da sociedade e instituições nesta discussão (CAMPONOGARA, 2008).

Mas como qualquer processo em constituição, o organizar e concretizar dessa política possui vazios a serem mais bem explorados, sobretudo, no remetente à fragmentação, desarticulação e falhas (ou mesmo falta de) na institucionalização dos vários mecanismos, leis, recomendações e resoluções, em fim de políticas ambientais e de EA já existentes e/ou que a complementam— tratando do mesmo modo da interface saúde-ambiente. Isso são fatores limitantes no operacionalizar de ações verdadeiramente efetivas para a resolução de problemas ambientais que afetam a saúde e de problemas na saúde do ambiente.

Algumas dessas outras definições, portarias e recomendações (particularmente ligadas ao MMA e MS) tratam direta ou indiretamente da interface saúde-ambiente; sendo especialmente aplicáveis aos serviços de saúde. A título de exemplificação, citam-se as dispostas na

Tabela 3.

Tabela 3 – Exemplos de normatizações brasileiras contemplando a interface saúde-ambiente.

IDENTIFICAÇÃO	DATA	DESCRIÇÃO GERAL
Resolução CONAMA n° 237*	19/12/97	# Dispõe sobre licenciamento ambiental; competência da união, estados e municípios; listagem de atividades sujeitas ao licenciamento; estudos ambientais, Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental.
Resolução CONAMA n° 316	29/10/02	# Dispõe sobre procedimentos e critérios para o funcionamento de sistemas de tratamento térmico de resíduos, disciplinando os processos de tratamento térmico de resíduos e cadáveres e; estabelecendo procedimentos operacionais, limites de emissão e critérios de desempenho, controle, tratamento e disposição final de efluentes, de modo a minimizar os impactos ao meio ambiente e à saúde pública, resultantes destas atividades.
Resolução ANVISA-RE n° 9	16/01/03	# Determina a publicação de Orientação Técnica elaborada por Grupo Técnico Assessor, sobre Padrões Referenciais de Qualidade do Ar Interior, em ambientes climatizados artificialmente de uso público e coletivo.
Resolução da Diretoria Colegiada - RDC ANVISA n° 306	07/12/04	# Dispõe sobre o Regulamento Técnico para o gerenciamento de resíduos de serviços de saúde a ser observado em todo o território nacional, na área pública e privada; # Expressa a necessidade da educação continuada para os trabalhadores envolvidos com a produção e gerenciamento dos resíduos
Resolução CONAMA n° 358	29/04/05	# Dispõe sobre o tratamento e a disposição final dos resíduos dos serviços de saúde e dá outras providências.
Portaria MTE n.º 485/NR-32	11/11/05	# Estabelece as diretrizes básicas para a implementação de medidas de proteção à segurança e à saúde dos trabalhadores dos serviços de saúde, bem como daqueles que exercem atividades de promoção e assistência à saúde em geral; # Expressa que o empregador deve assegurar capacitação aos trabalhadores, antes do início das atividades e de forma continuada.
Lei n° 12.305	02/8/2010	# Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, dispendo sobre seus princípios, objetivos e instrumentos, bem como sobre as diretrizes relativas à gestão integrada e ao gerenciamento de resíduos sólidos, incluídos os perigosos, às responsabilidades dos geradores e do poder público e aos instrumentos econômicos aplicáveis; # Tem como um de seus objetivos a capacitação técnica continuada na área de resíduos sólidos; # A educação ambiental é um dos instrumentos da política.

*É necessário licenciamento ambiental para atividades que envolvam o tratamento/disposição de resíduos especiais de serviço de saúde

Políticas que expressam a necessidade da realização de atividades de educação continuada

Fonte: Adaptado de ANVISA (2003; 2004); Brasil (2010); CONAMA (1997, 2002, 2005); MTE (2005).

No que se refere à assistência em saúde em nível hospitalar, as normas e resoluções propostas na

Tabela 3, tem gerado um movimento em busca do debate, embora isto se faça mais em termos de normatização técnica, do que a respeito de mudança e formação de consciências ambientais.

As instituições de saúde têm procurado acatar a Política Nacional de Meio Ambiente acerca da gestão de resíduos e formação dos profissionais nessa área, principalmente, pela observação das determinações dessas resoluções e normas dos órgãos competentes. Ou seja, os serviços de saúde se sentiriam na obrigação de atender (ao menos em parte) as legislações existentes, dentre elas, a que prevê punições contra crimes ambientais e a que torna obrigatório o licenciamento ambiental (CAMPONOGARA, 2008).

É observável que em termos de marcos normativos e arcabouço legal, a política de saúde ambiental brasileira vem arquitetando-se em níveis teórico-conceituais de maneira significativa; de certa forma, entrelaçando saúde e ambiente, ainda que com deficiências em determinados aspectos. No entanto, em função de desarticulações, fragmentações e carências estruturais (já comentadas anteriormente), as ações concretas ainda são pouco expressivas, carecendo de conquistas práticas. Com certeza, articulações precisam ser realizadas entre os diferentes segmentos envolvidos com a questão da saúde ambiental, e maior importância política deve ser ofertada ao assunto.

Para além do disposto nos papéis, precisa-se dar o próximo passo, ir em frente, sair do discurso para efetivá-lo! Concretizar objetivamente tantas proposições e estratégias, o que seguramente demandará diálogo político, articulações sólidas, comprometimento e, especialmente, mudanças de mentalidade (entenda-se necessário, pois, educação ambiental).

É fato que, o impacto das alterações e problemas ambientais tem repercutido no desequilíbrio sistêmico, alterando a condição de saúde não apenas humana, mas a própria saúde ambiental; do que se percebe que os tantos métodos e estratégias prevalentes, até então, nas tentativas de contorno da problemática ambiental, não atingiram as medidas necessárias e suficientes na defesa da saúde e que talvez ainda recebam atenção secundária na conformação política atual.

Além disso, há de se considerar, nesse ponto, os aspectos que remetem a racionalidade instrumental instituída pela modernidade na sociedade, influenciando com sua lógica muitos cidadãos, governantes e trabalhadores (inclusive da saúde). Essa lógica, por certo, exige amplos processos de EA, os quais sejam capazes de transitar entre saberes diversos e

necessários à construção de uma racionalidade ambiental tal qual como a que é defendida pela sociologia ambiental.

Portanto, torna-se imprescindível que, em diferentes esferas (política, acadêmica, sindical, dentre outras) esta interface seja discutida de maneira transdisciplinar, interinstitucional, multissetorial. Isso tendo em vista que, conforme Camponogara (2008), a questão ecológica se constitui em situação essencialmente complexa, que afeta diversos setores da sociedade e envolve diferentes atores sociais.

Afinal, entender o ambiente em detrimento das demais contextualizações da problemática ecológica, lançando o olhar somente para a estrutura e funcionamento dos sistemas naturais é ignorar sua estreita ligação com a dinâmica social e esvaziar esse terreno da ação. Nesse sentido, é incoerente desvincular o ambiente natural do ambiente social, pois, é dessa união que surge a complexidade dos problemas enfrentados por nós, os quais não podem ser encarados separadamente (FRANCO e VAZ, 2007).

2.2 Abrindo um parênteses para analisar a produção científica sobre saúde e meio ambiente na enfermagem

Apesar das iniciativas mundiais visando à discussão da temática meio ambiente e a formulação de políticas para mobilizar segmentos sociais em direção a um movimento de preservação do planeta; percebe-se que a crise ambiental está instalada há décadas, com pouca resolutividade. No que tange a sua relação com a saúde, evidencia-se pouco engajamento do referido setor na reflexão e no efetivar de ações contrárias aos danos por ela provocados. Ainda assim, alguns pesquisadores e instituições têm buscado respostas para a presente problemática ambiental. O debate está lançado, mas parece que os resultados ainda estão longe de serem alcançados (CAMPONOGARA, KIRCHHOF e RAMOS, 2008).

Neste contexto, tentar entender os discursos da enfermagem a respeito da interface ambiente-saúde, e sua analogia com a educação ambiental, significa adentrar em um cruzamento de sombras. Se existem variantes de avanço em termos de concepções de saúde, por outro lado, em termos práticos e de aplicabilidade, as ações são pouco expressivas. Daí a expressão “cruzamento de sombras” (SANTOS, 2006), o que indica a procura do debate; embora a abordagem adotada, ainda esteja direcionada a um holismo antropocêntrico— o meio ambiente como necessário e importante ao indivíduo em si, mas que está fora desse

indivíduo—; distante da lógica de um saber ambiental complexo (LEFF, 2001) e da compreensão de ambiente e homem como únicos, partes de uma mesma teia (CAPRA, 1982; 2002).

Existem, pois, lacunas na produção de conhecimento na área, visualizadas na carência de trabalhos abordando o papel dos profissionais de saúde diante da educação ambiental. Além do que, os estudos da enfermagem, ao focalizarem aspectos pontuais do processo, resultam em proposições genéricas, que pouco remetem à análise da inter-relação entre saúde e meio ambiente no âmbito da formação ou da prática profissional (a educação ambiental) (CAMPONOGARA, 2008).

Esta constatação pôde ser observada através de uma revisão sistemática qualitativa, processada em junho de 2012, por meio de levantamento retrospectivo dos resumos de teses e dissertações, catalogadas pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), para o período de 2000 a 2010. Tal revisão intencionou conhecer quais vertentes de pensamento têm orientado as produções e reflexões, da enfermagem brasileira, em termos de meio ambiente e educação ambiental; bem como, possíveis lacunas (acerca do assunto) a serem mais bem exploradas.

A busca bibliográfica primária, foi efetivada manualmente nos catálogos virtuais dispostos no site da ABEn, mediante leitura de título e resumo e, quando necessário (em função de dúvidas) pela apreciação da obra completa. Do que se resgatou 60 resumos de teses e dissertações que, direta ou indiretamente, remeteram a questão ambiental (incluindo a variável educação ambiental) e sua inter-relação com a saúde; produzidos em programas de pós-graduação de enfermagem e áreas afins. Dos 60 resumos encontrados, 21,67% (13 obras) eram teses e 78,33% (47 obras) dissertações. Essa diferença numérica expressiva encontra justificativa diante da existência no cenário brasileiro de maior número de cursos de mestrado se comparados aos de doutorado, o que representa, teoricamente, uma maior oferta de vagas naquele do que neste.

Esta conjuntura é melhor compreendida por meio da análise do Catálogo da ABEn ano 2010, o qual evidencia a existência de 54 programas de pós-graduação na enfermagem brasileira, com total de 71 cursos, sendo 42 de mestrado, 24 de doutorado e 10 de mestrado profissional (ABEn, 2011).

Houve, ainda, aparente concentração de produções nas instituições do estado de São Paulo (36,67% = 22 obras), Minas Gerais (16,67% = 10 obras) e Santa Catarina (11,67% = 7 obras), seguidos do Rio de Janeiro (10% = 6 obras) e dos estados do Rio Grande do Sul e Recife (ambos com 8,33% do total produzido no país = 5 obras cada). As menores produções

na temática foram encontradas em Goiás e Paraíba com 3,33% das obras (2 produções cada) e Bahia com apenas 1,67% das produções (1 obra).

A Figura 1 traz uma representação da produção na temática ambiental para os diferentes estados brasileiros, considerando as obras dispostas nos catálogos da ABEn entre 2000 e 2010.

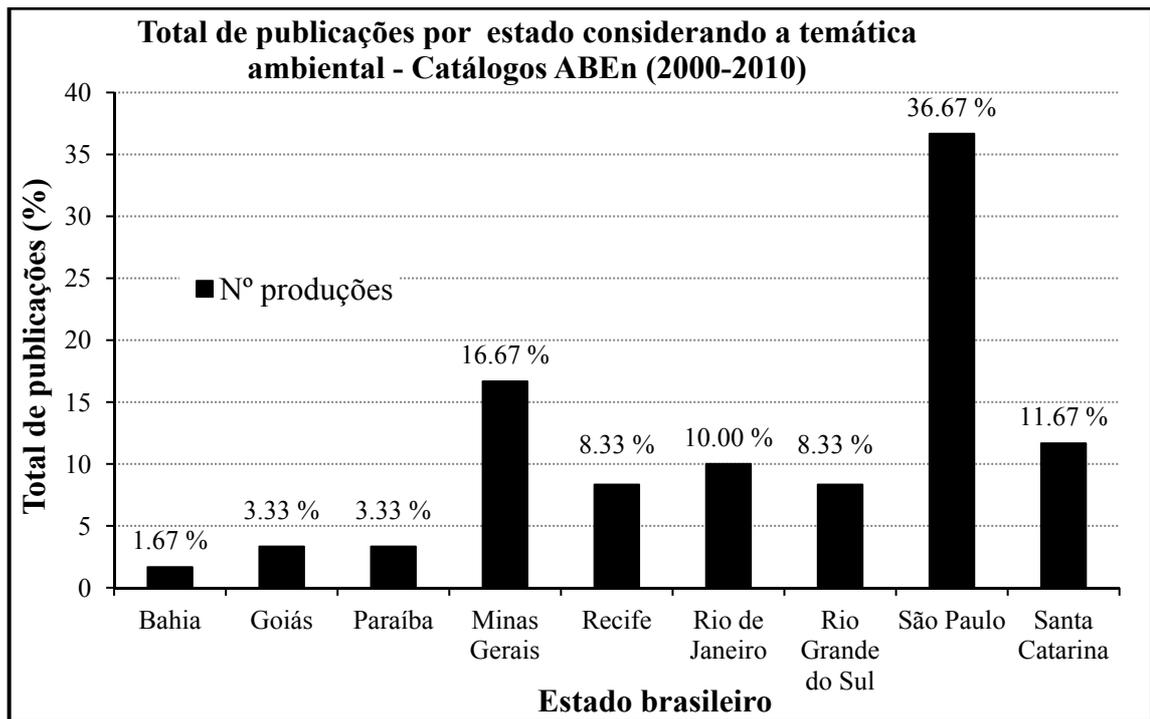


Figura 1- Total de publicações por estado considerando a temática ambiental – Catálogos ABEn (2000-2010)

Essa distribuição das produções, com destaque para o sudeste e sul do Brasil, pode estar vinculada a existência de quantidade mais expressiva de cursos de mestrado e doutorado (na área de enfermagem e afins) nessas regiões se comparadas com as demais; o que denota uma maior visibilidade e desenvolvimento educacional nesses estados brasileiros. Tal informação é corroborada pela análise da distribuição dos cursos de mestrado e doutorado em enfermagem no país. Segundo dados da ABEn (2009), 7 cursos de pós-graduação estão localizados na região sul do Brasil (4 deles no Rio Grande do Sul, 2 no Paraná e 1 em Santa Catarina) e 17 cursos encontram-se no sudeste, com destaque para o estado de São Paulo (11 cursos), seguido por Rio de Janeiro (5 cursos) e Minas Gerais (2 cursos).

Além disso, um levantamento no site da ABEn, a respeito das linhas de pesquisa que compõem os programas brasileiros de pós-graduação em enfermagem, mostra que apenas nessas regiões (sobretudo no sudeste do Brasil) existe a abordagem direta da temática ambiental, através de linhas como: Processo Saúde-Doença e Epidemiologia; Saúde Ambiental, Prevenção e Controle de Agravos a Saúde. É possível perceber ainda, nestes locais, linhas de pesquisas que poderiam abordar a tríade saúde-ambiente-educação de forma indireta, como por exemplo: Saúde e Qualidade de Vida; Políticas e Práticas de Saúde, Educação e Enfermagem; Educação em saúde e enfermagem; Cuidados coletivos em saúde nos seus processos educativos e de gestão; Saúde Coletiva; O cuidado e o processo de viver, ser saudável e adoecer; Cuidado em Enfermagem e saúde na dimensão coletiva; Gestão, gerenciamento e educação em Enfermagem e saúde; Sociedade, Saúde e Enfermagem; Práticas de Enfermagem em Saúde Coletiva; Condições e necessidades de saúde, etc. Semelhante realidade pode representar maior possibilidade de se abordar tais aspectos, mesmo que de maneira indireta.

Pode-se hipotetizar ainda, que essas regiões, por vivenciarem mais frequentemente problemas ambientais (sobretudo enchentes, tempestades e poluição) e suas consequências sobre a saúde humana (endemias, redução da qualidade de vida, problemas com vetores, doenças respiratórias, etc.), parecem demonstrar maior necessidade de pesquisar a variável ambiental na sua interface com a saúde e a educação. Por outro lado, a apreciação das publicações na temática ambiental, considerando os catálogos da ABEn entre os anos de 2000 e 2010, evidenciou também, uma concentração de produções nos anos de 2009, 2008 e 2006; com 12 (20%), 10 (16,67%) e 8 publicações (13,3%), respectivamente; seguidos dos anos de 2004 e 2010, ambos com 7 produções (11,67%). Na Tabela 4 pode-se visualizar a distribuição parcial das teses e dissertações por ano e o total de obras publicadas anualmente.

A partir dessa tabela observa-se a inexistência de um comportamento em relação às publicações de dissertações sobre a tríade saúde-ambiente-educação, ou seja, não há uma linearidade de crescimento ou de decréscimo das produções ao longo do tempo. Nos anos de 2000 a 2003 e em 2007 publicou-se baixo número de obras enfocando esse tema (entre 1 e 2); já de 2004 a 2009 visualiza-se uma elevação mais expressiva se comparada aos anos anteriores, variando entre 4 e 10 dissertações, porém sem manter uma tendência entre anos consecutivos.

Tabela 4 - Distribuição parcial das dissertações e teses por ano e total anual de publicações, considerando a temática ambiental – Catálogos ABEn (2000-2010)

ANO	Nº DISSERTAÇÕES	Nº DISSERTAÇÕES (% do total)	Nº TESES	Nº TESES (% do total)	TOTAL/ANO	TOTAL/ANO (% do total)
2000	1	2,13 %	1	7,69 %	2	3,33 %
2001	2	4,26 %	0	0,00 %	2	3,33 %
2002	1	2,13 %	1	7,69 %	2	3,33 %
2003	2	4,26 %	1	7,69 %	3	5,00 %
2004	5	10,64 %	2	15,38 %	7	11,67 %
2005	4	8,51 %	1	7,69 %	5	8,33 %
2006	7	14,89 %	1	7,69 %	8	13,33 %
2007	2	4,26 %	0	0,00 %	2	3,33 %
2008	8	17,02 %	2	15,38 %	10	16,67 %
2009	10	21,28 %	2	15,38 %	12	20,00 %
2010	5	10,64 %	2	15,38 %	7	11,67 %
Total	47	Total	13	Total	60	
Total (%)	78,33	Total (%)	21,67	Total (%)	100	

Diante desse panorama pode-se inferir que tal crescimento possa, talvez, relacionar-se, em parte, à vivência de um período marcado por mobilizações, discussões e aprovação de normatizações e políticas em torno da interface saúde-ambiente. Entre esses eventos e normatizações podem-se citar:

- Em 2003, a I Conferência Nacional do Meio Ambiente, em suas versões adulto e infanto-juvenil. Em 2004 o I Encontro Governamental Nacional sobre Políticas Públicas de Educação Ambiental e o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. E, ainda nesse mesmo ano, um workshop (Saúde Ambiental no Âmbito do SUS: Construindo a Política Nacional de Saúde Ambiental) para proposição de uma política nessa área e, também a aprovação da RDC ANVISA nº 306 sobre gerenciamento de resíduos de serviços de saúde; complementada pela CONAMA nº 358 de 2005;
- Em 2005, destaca-se a promulgação da NR-32 com diretrizes à saúde e segurança dos trabalhadores, a iniciativa da ONU de implementar a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), e a realização do I Seminário da Política Nacional de Saúde Ambiental;
- Em 2006, pode-se referenciar a Conferência Internacional sobre Aquecimento Global, em Nairóbi e, em 2007, a divulgação em Paris do relatório do IPCC (*International Panel on Climate Change*) acerca de mudanças climáticas.

A todo este contexto se soma um cenário de catástrofes ambientais como o Tsunami de 2004, as enchentes em Santa Catarina em 2008, os deslizamentos em Angra dos Reis em 2009, além de furações e terremotos em vários pontos do globo; o que tem contribuído nos debates dessa interação entre saúde e meio ambiente. Isso tudo pode, eventualmente, ter sensibilizado alguns pesquisadores a adentrarem nessa abordagem.

É evidente que em um período de 10 anos, 60 publicações muitas das quais indiretamente remetendo a questão ambiental, representam um número pouco expressivo diante do conjunto de produções na enfermagem e áreas afins. O que, por sua vez, pode sugerir que os programas de pós-graduação em mestrado e doutorado das referidas áreas carecem de linhas de pesquisa que trabalhem diretamente com a temática meio ambiente e educação ambiental, muito embora possam fazê-lo através de linhas que tratem da saúde do trabalhador, qualidade de vida, epidemiologia, saúde coletiva, etc.

De fato, segundo a ABEn, existem mais de 100 linhas de pesquisa nos programas de mestrado e doutorado brasileiros na área de enfermagem, entretanto um número pouco expressivo delas parece remeter, diretamente, a temática ambiental (em torno de 3), como já exposto anteriormente nesse texto. Portanto, pode-se inferir que o interesse individual dos pesquisadores em torno da temática parece ser um determinante no desenvolver de semelhantes pesquisas.

Ao que cabe ressaltar que as Instituições de Ensino Superior brasileiras não possuem, em geral, uma política clara e definida para a educação ambiental. O que existe são núcleos disciplinares ou multidisciplinares que, muito mais por iniciativa de um ou de alguns docentes, promovem a produção acadêmica, cursos de extensão, de especialização e linhas de pesquisa em programas de pós-graduação *stricto sensu* (LOUREIRO et al., 2003).

Em se tratando, por sua vez, das metodologias adotadas na efetivação dos estudos aqui analisados, visualizou-se certa equivalência entre as abordagens do tipo qualitativa e quanti-qualitativa, com 17 publicações (28,33%) e 13 obras (21,67%), respectivamente. Contudo, foi o método quantitativo que recebeu maior destaque, com 50% das produções (30 obras).

Aqui se observa uma realidade, de certa forma, diferenciada em relação à grande maioria das publicações na enfermagem brasileira, balizadas, sobretudo, pela abordagem qualitativa. Isso se deve, particularmente, ao fato do trabalho da enfermagem (o cuidado) ser marcado pela intersubjetividade nas relações entre cuidador e indivíduo cuidado; o que, certamente, tem inspirado pesquisas na intenção de compreender significados, crenças, valores, sentimentos, atitudes e vivências dos sujeitos. Nesse tipo de investigação, segundo Minayo et al. (2003), a abordagem qualitativa mostra-se mais adequada.

Todavia, quando se pesquisa sobre saúde, meio ambiente e educação ambiental, tem-se o feito sob o aspecto de mensurações de padrões, índices físicos, número de ocorrências de dados eventos, etc. Isso pode encontrar justificativa no fato de que os objetos de estudos têm-se focado, comumente, em determinantes e condicionantes epidemiológico/ambientais do processo saúde-doença, na avaliação de domínios envolvidos na qualidade de vida, em vetores, entre outros.

Nesse sentido, na especificidade dessa busca, é importante refletir que concepções de meio ambiente são encontradas nas teses e dissertações analisadas, na medida em que essas concepções influenciam, diretamente, a escolha dos objetos de estudo e da abordagem metodológica adotada, orientando a análise estabelecida em torno dos dados coletados.

Assim, foi possível construir as seguintes categorias para as concepções de meio ambiente:

- Meio ambiente e saúde: uma relação de causa e consequência

Essa categoria englobou um entendimento de meio ambiente em uma lógica antropocêntrica, onde a preocupação principal está centrada no aspecto da saúde humana, enquanto que os fatores ambientais são secundários, analisados em uma ótica de causa-consequência. Ou seja, são tidos como determinantes ou condicionantes para o “estar saudável” ou “estar doente”, em uma visão de que a saúde ou a doença é uma consequência, entre outras coisas, de variáveis ambientais (como: poluição, vetores, aspectos físicos do ambiente de trabalho, etc.).

- Qualidade de vida: uma dependência dos determinantes ambientais

Esta concepção fez uma abordagem indireta de meio ambiente, enquanto um dos domínios, entre tantos outros, a influenciar a qualidade de vida do ser humano. Nessas produções o domínio ambiental foi investigado a partir de escalas numéricas e análises estatísticas, na intenção de se entender o grau dessa influência.

- Meio Ambiente: uma abordagem sistêmica

Representou as produções que tentaram apreender (mesmo que não completamente o tenham atingido) a interação complexa entre sociedade e natureza, que integra e faz interagir o social, o cultural e o natural, a semelhança do proposto por Leff (2001; 2003). Essa é uma noção de ambiente socializada, em que o meio é também produto da decisão humana, influencia e é por ela influenciado (BECK, GIDDENS e LASH, 1997). É uma visão de universo como totalidade indivisível, dinâmica e inter-relacionada em suas partes, as quais só se compreendem sob o aspecto de interconexões, em termos de relações (CAPRA, 2002).

Envolveu, portanto, os estudos acerca de preservação e melhoria ambiental, reflexividade ecológica, educação ambiental, poluição ambiental, gerenciamento de resíduos, etc.

A Tabela 5 mostra a distribuição dos autores e das obras nas diferentes categorias de abordagem sobre saúde-ambiente-educação ambiental, construídas tendo por base os catálogos da ABEn no período de 2000 a 2010.

Tabela 5- Distribuição dos autores por categorias de abordagem da interface saúde-ambiente produzida com base nos catálogos da ABEn (2000 a 2010).

CATEGORIAS	Nº PRODUÇÕES	Nº PRODUÇÕES (%)	AUTORES	
Meio ambiente e saúde: uma relação de causa e consequência	23	38,33 %	Rodrigues (2000) Costenaro (2000) Diniz (2001) Oliveira (2001) Julião (2003) Moreira (2003) Silva (2003) Borges (2004) Linhares (2004) Moura (2005) Weis (2005) Cardoso (2006)	Botelho (2008) Marsico (2008) Matoso (2008) Ochiai (2008) Castania (2009) Quites (2009) Rezende (2009) Silva (2009) Souza (2009) Damasceno (2010) Zamberlan-Amorim (2010)
Qualidade de vida: uma dependência dos determinantes ambientais	16	26,67 %	Cárdenas (2004) Kluthcovsky (2005) Zamberlan (2005) Paskulin (2005) Zanei (2006) Miranda (2006) Amendola (2007) Araújo (2007) Bernardes (2008)	Silva, C. B. D. C.de A. da (2008) Vieira (2008) Fernandes (2009) Lopes, F. A. M. (2009) Barrêto (2010) Carvalho (2010) Farias (2010)
Meio Ambiente: uma abordagem sistêmica	21	35,00 %	Segura Muñoz (2002) Lima (2002) Carneiro (2004) Cruz (2004) Martins (2004) Silva (2004) Afonso (2006) Barros (2006) Costa (2006)	Leite (2006) Oliveira (2006) Camponogara (2008) Silva, C. M. da (2008) Tonani (2008) Baroni (2009) Bezerra (2009) Costa (2009) Lopes, M. do S. V (2009) Nikaido (2009) Alves (2010) Grigoletto (2010)

É possível visualizar, na referida tabela, que 38,33% das publicações (23 obras) remetem a categoria “Meio ambiente e saúde: uma relação de causa e consequência”, e 26,67% (16 obras) a categoria “Qualidade de vida: uma dependência dos determinantes ambientais”. Sendo que a abordagem “Meio Ambiente: uma abordagem sistêmica” representou 35% das produções (21 obras). Pelos números apresentados e considerando os anos de publicação das obras, percebe-se o início de uma mudança conceitual em termos de meio ambiente, na medida em que as pesquisas começam a preocupar-se mais com o meio ambiente em si e, parcialmente, com a educação ambiental; não apenas em uma lógica (puramente) antropocêntrica, de causa e consequência. Esse é, por certo, um sinal de novas mentalidades.

Como colocado em algumas das produções encontradas e nas obras de Capra (1982; 2002), nesse aspecto de refletir e tratar sobre meio ambiente, a enfermagem tem algum pioneirismo. Basta que nos voltemos ao passado para encontrarmos nas heranças históricas da profissão um preocupar-se com o ambiente e sua inter-relação com a saúde. Ao que cabe lembrar que a percussora da Enfermagem moderna, Florence Nightingale, dedicou-se ao ambiente de cuidado, ampliando o escopo de visão do corpo para o espaço de cuidado em enfermagem. Muito embora, agora o tenhamos de fazê-lo em direção à noção sistêmica defendida por Capra (1982) e de natureza socializada, colocada por Beck, Giddens e Lash (1997).

Por isso, a apreensão da problemática ecológica com todas as suas interfaces, não pode dar-se sob a égide de pressupostos mecanicistas e objetificadores. É preciso que novos pressupostos orientem a pesquisa sobre este meio ambiente complexo de que estamos falando. Pressupostos que valorizem sua complexidade, a partir das infinitas relações estabelecidas, que não busquem certezas, mas ao contrário, a partir da incerteza contemplem outras perspectivas de ação. Pressupostos que não dicotomizem a sociedade e a natureza, o sujeito e o objeto, a razão e a emoção. Enfim, a problemática ambiental deve ser apreendida de acordo com o contexto em que está inserida, a partir do olhar dos múltiplos atores sociais que com ela tem interação, buscando por meio de saberes plurais, construir uma nova racionalidade que conceba o ambiente como parte da vida cotidiana, em seus diferentes cenários, nas mais variadas práticas sociais. O ambiente não está isolado, nem constitui mero suporte para a existência humana; o ambiente é a existência humana, é o todo (CAMPONOGARA, 2008).

Ainda para esta pesquisa, foi realizado, em junho de 2010, um levantamento retrospectivo, das produções científicas indexadas, no período de 1997 a 2010 e em língua inglesa, na base de dados Medline; utilizando-se os descritores: Meio Ambiente, Ecologia,

Desenvolvimento Sustentável, Eliminação de Resíduos de Serviços de Saúde, Gerenciamento de Resíduos, Resíduos de Serviços de Saúde, Saúde e Meio Ambiente e ainda, Doenças Relacionadas com o Meio Ambiente (aspecto: enfermagem); todos eles cruzados com o descritor enfermagem.

Resgatou-se 35 referências, sendo que dessas, apenas 16 publicações estavam em língua inglesa e ofereciam acesso livre ao resumo ou a texto completo para análise, sendo, pois consideradas nas releituras posteriores. Das 16 publicações analisadas, 11 se enquadraram na categoria de artigos reflexivos, informes ou entrevistas com autoria única ou de no máximo dois colaboradores; estando indexados em jornais científicos, na sua grande maioria da área da enfermagem. Entre as restantes, 2 representaram pesquisas práticas indexadas em periódicos, uma estudo de caso reflexivo, e as outras revisões teóricas.

As produções são bastante recentes, sobretudo, no período de 2004 a 2009 e estão direcionadas, particularmente, a reflexões teóricas sobre a questão, muito pouco se produzindo no relativo a práticas, o que significa incipiência nos estudos traçados e na condução da temática, apesar dos avanços nos discursos atuais sobre as correlações entre saúde e ambiente.

Diante disso, pode-se inferir que as publicações entrelaçando ambiente, educação e saúde, discutiram a opinião, as vivências e experiências de alguns profissionais, estudiosos e interessados no assunto. Houve também uma predominância de reflexões teóricas, o que denota certa dificuldade em se atingir as reais necessidades da população; porque, muito embora elas sejam de suma importância, existe uma demanda não suprida por estudos que contribuam para intervenções efetivas sobre a prática e que se baseiem em proposições interdisciplinares.

Assim, o chamamento que se faz é no sentido de que esta dimensão importante da questão ambiental não pode e não deve se limitar ao indivíduo (embora o caminho talvez comece neles), mas estender-se a humanidade coletiva; na medida em que se nossos problemas são globais, nossa lógica de soluções também deve ser planetária. Se no paradigma emergente o conhecimento é total, tendo como horizonte uma totalidade que é universal ou indivisa (CAPRA, 1982; 2002; SANTOS, 2006), sua compreensão precisa chegar a níveis mais amplos.

Na especificidade dessa análise é importante, também, refletir a respeito do conteúdo referenciado e trabalhado nas publicações, aqui dispostos em categorias que remetem a variáveis temáticas, quais sejam:

- Riscos ambientais

Englobam as publicações com informações e reflexões acerca de práticas específicas de algumas entidades e/ou pessoas e grupos sociais envolvidos com questões ambientais ou com a redução de riscos ambientais decorrentes do uso de tecnologias médicas e de ações em saúde (a título de exemplo: reciclagem e reuso de materiais, redução de uso de materiais tóxicos) (ROBERTS e JACOBSON, 2004; SATTLER, 2005). E, ainda, informações sobre os riscos de tóxicos ambientais (BURNS, DUNN e SATTLER, 2002).

- Concepção de meio ambiente e ações de enfermagem

Esta categoria remete à investigação dos significados conceituais de meio ambiente para a enfermagem, denotando uma visão de ambiente como espaço para relações humanas, sejam essas produzidas no trabalho, na abrangência familiar ou na comunidade, com a compreensão de que uma abordagem ecossistêmica da saúde exige a construção de estratégias que integrem o meio ambiente na promoção da saúde (CEZAR-VAZ et al., 2007). Conglomera também, reflexões sobre o pioneirismo da enfermagem no tratar da interface ambiente-saúde, apesar das poucas publicações na área e sobre a importância do trabalho da enfermagem na promoção de ações ambientais adequadas e sua relação (histórica) com a saúde (SATTLER, 2005; HOMSTED, 2007; WAKEFIELD, 2001; OLSHANSKY, 2008). Abarca ainda estudos de caso acerca de ações de enfermagem junto à construção de legislações para o desenvolvimento da justiça ambiental (em defesa de populações vulneráveis) (PERRY, 2005).

- Meio ambiente enquanto ambiente de trabalho da enfermagem

Esta categoria, por sua vez, traz informações acerca do que a Associação Americana de Enfermagem tem efetivado e ajudado a legislar no sentido de garantir ambientes de trabalho mais adequados (TROSSMAN, 2008). Assim como, investigações sobre o impacto das variáveis estruturais críticas (questões do ambiente de trabalho e sua organização) no determinismo de lesões e acidentes na enfermagem (MARK et al., 2007) e com pacientes (CHARI e PRENTICE, 2009).

- Interação indivíduo-meio ambiente e sua influência no processo saúde doença

Categoria que remete a uma reflexão sobre a influência que o meio ambiente exerce sobre a saúde dos indivíduos e da importância de se conhecer e entender essa ligação meio ambiente-saúde; trazendo contextos históricos do enfoque relativo ao meio ambiente na enfermagem (HOMSTED, 2007). Volta-se igualmente, a abordagem da perspectiva interativa entre indivíduo e meio ambiente, bem como, sobre sua correlação no processo de saúde-

doença (teorias e suas origens, interdisciplinaridade entre diferentes pesquisas, atores e matérias/disciplinas) (SMITH, 2000).

Inclui, ainda, revisões sobre pacientes com hipersensibilidade eletromagnética em relação ao seu meio (DAVIDSON, 2001) e sobre o gerenciamento de pacientes com doenças complexas (SMITH, 1997) e a implicação das descobertas genéticas em relação à influência do meio sobre os genes (FRAZIER et al., 2004).

- A formação em enfermagem e sua relação com a questão ambiental

Esta categoria apresenta informações sobre treinamentos e formação de enfermeiros em serviço, com ênfase nas variáveis ambientais e efetivados por algumas entidades (TILLET, 2006). Aborda também a questão ambiental nos currículos e na formação da enfermagem (contextos históricos, exemplos institucionais, discurso sobre a importância da relação entre: participação da enfermagem na construção de leis e o conhecimento em termos de meio ambiente) (WAKEFIELD, 2001).

Dessa exposição, o que pode ser inferido é que a produção científica levantada (nesta busca específica) para a enfermagem nas variáveis ambiente, saúde e educação ambiental é limitada. E ainda que exista uma tentativa de valoração da questão, trazendo-a ao debate, parece se tratarem de iniciativas pontuais (ou dos próprios autores ou dos periódicos), vinculadas em entrevistas e textos reflexivos, como que tentando chamar, despertar a atenção do humano (e aqui se inclui, da enfermagem) a uma necessidade gritada pelo planeta, qual seja: “de ser salvo e, com isso, salvar ao homem”. Há sim, a luta de alguns (trabalhos pessoais e de algumas entidades formativas) pelo produzir de mudanças que, ao serem publicadas, “gritam” junto com os “gritos” (catástrofes) do planeta. Esses são verdadeiros “pontos” para mutação. Agora, e quantos são os sensibilizados?

É nessa perspectiva que se concentra o valor de pesquisas e estudos que procurem saber acerca das concepções ensinadas (seja pelos sistemas formativos, seja por iniciativas de instituições ou de profissionais específicos) na enfermagem em termos de educação ambiental e meio ambiente.

Da mesma forma, são relevantes investigações sobre o que pensam os enfermeiros (e aqui se entenda a enfermagem) quando se aborda “concepções de meio ambiente e de ecossistemas” e sua “interface com a saúde e a educação”; por que as repostas para estas interrogações podem indicar, igualmente, os caminhos a serem traçados para a construção de um processo de educação ambiental nas instituições de saúde.

O que se percebe é que ainda existem muitos espaços a serem preenchidos, no sentido do desenvolvimento de estudos e pesquisas que possam dar respostas efetivas sobre

determinados problemas ambientais e, o que é mais importante, que possam repercutir em termos de viabilidade de estratégias e ações eficazes. Ainda não encontramos o caminho da investigação capaz de contemplar um olhar integrador das várias dimensões que envolvem a questão ambiental, bem como, de dar vozes aos diversos atores sociais envolvidos (CAMPONOGARA, 2008).

Assim, sem pretender dar conta da amplitude da questão, arrisco-me a tecer alguns questionamentos em termos de educação ambiental (considerando que este aspecto é muito pouco trabalhado nas instituições de saúde e pela enfermagem, conforme observado nos levantamentos aqui desenvolvidos): com que propósito se pratica a educação ambiental em hospitais? A educação ambiental nas instituições de saúde tem sido instrumento para sensibilização individual e coletiva em torno da proposta de sustentabilidade socioambiental? Ela é capaz de constituir forças de desenvolvimento que respeitem a diversidade cultural e ambiental? Ela é capaz de constituir atitudes e condutas que favoreçam o exercício da cidadania, a preservação do meio ambiente e a promoção da saúde e do bem-estar, dentro e fora dos locais de trabalho? Que representações os trabalhadores em saúde têm acerca da educação ambiental no seu confronto com a problemática ecológica? Que tipo de saber ambiental tem-se produzido e disseminado nos hospitais? A que ele se presta?

2.3 A Construção de uma racionalidade (saber) ambiental: suporte para o entendimento e a superação da crise ambiental

Diante da realidade de uma crise ambiental complexa e da inexistência e/ou da ineficiência das tentativas e estratégias para combatê-la, tem-se assistido um acirramento das discussões e questionamentos acerca das bases teórico-conceituais, que fornecem o alicerce ao conhecimento científico da modernidade, e que por tal, regulam os princípios de uma ciência totalitária, partitiva, racional e mecanicista. Eis que se torna impossível negligenciar o fato de que a economia e a ciência moderna, apesar de seus progressos relevantes e para além deles, têm produzido uma multiplicidade de consequências desastrosas. Entre as quais: aumento da desigualdade social, o fim da democracia, a deterioração rápida e extensa do ambiente natural, o aumento da pobreza e da alienação humana em relação ao que lhe rodeia e a si própria (CAPRA, 2002).

O que está posto ao olhar da humanidade em termos de degradação ambiental e de riscos catastróficos, do ponto de vista ecológico, exige reflexões profundas, que possam reorientar os rumos e os pressupostos norteadores da consciência individual e coletiva, apontando meios efetivos para as mudanças almejadas. E para isso, necessita-se de novos saberes. Por certo, transita-se por uma época de mudança dramática e potencialmente perigosa, um ponto de mutação para o planeta como um todo. Esse contexto exige uma nova visão da realidade, na qual as forças transformadoras do nosso mundo possam fluir como um movimento positivo de transformação social. E isso porque, a lógica despontada no horizonte, é a de um mundo globalmente interligado em que fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais estejam e sejam interdependentes entre si; o que demanda uma perspectiva ecológica diferenciada, obviamente, não abarcada pelo mecanicismo (ainda) vigente (CAPRA, 1982).

É preciso, pois, construir um paradigma do conhecimento prudente - que não é apenas científico, mas também social - para uma vida decente (SANTOS, 2006). Destarte, a solução para a crise ambiental, global e planetária, não acontece somente por meio de uma gestão racional da natureza e do risco. Passa pelo interrogar do conhecimento da ciência moderna tal qual ela ainda se faz hoje; passa por um questionar do projeto epistemológico que buscou a uniformidade e a homogeneidade, anunciando um futuro comum, porém, negando o limite, o tempo, a história, a diferença, a diversidade e a outridade (LEFF, 2003).

A visão mecanicista, decorrente da razão cartesiana, ao converter-se no princípio constitutivo da teoria econômica que domina os paradigmas organicistas dos processos de vida, legitimou uma falsa ideia de progresso para a civilização moderna. A racionalidade econômica gerada através dela, banuiu a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição ecológica e degradação ambiental (LEFF, 2001).

De acordo com essa racionalidade é total a separação entre natureza e humano. A natureza é tão só extensão e movimento; é passiva, eterna e reversível. Um mecanismo cujos elementos podem ser desmontados e relacionados sob a forma de leis, não tendo qualquer outra qualidade ou dignidade que impeça ao homem de desvendar seus mistérios. Um desvendamento que não é meramente contemplativo, antes sim, ativo, na medida em que visa conhecer para dominar e controlar. É com base nessa pressuposição que o conhecimento científico avançou e avança, a partir da observação livre e descomprometida, sistemática, e tanto quanto possível rigorosa, dos fenômenos naturais (SANTOS, 2006).

Desde que o ser humano foi expurgado da natureza, considerando-se superior a ela, dominando-a e desbravando-a com vistas ao progresso e ao desenvolvimento da sociedade,

muito se perdeu da real natureza humana, que, em essência, é intimamente ligada ao ambiente, ao qual fazemos parte e do qual não devemos, nem podemos nos separar (SILVEIRA, 2009a). E o mais alarmante é que essas concepções estão no alicerce das nossas ciências (naturais ou sociais); fragmentando as disciplinas acadêmicas, e, em consequência da formação por elas concretizada, partindo também as entidades e segmentos sociais: é o perpetuar do vigente.

Até 1500, a visão de mundo dominante na Europa e na maioria das civilizações, era a dita orgânica. As pessoas compartilhavam a vida em comunidades pequenas e coesas, vivenciando a natureza em termos de relações orgânicas, nas quais fenômenos espirituais e materiais eram interdependentes. E, como tal, a ciência medieval desejava compreender o significado das coisas, ao invés de exercer a predição ou o controle (CAPRA, 1982).

Essa perspectiva mudou radicalmente nos séculos XVI e XVII, e a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela de um mundo máquina— a metáfora dominante na era moderna—, sobre o qual se poderia ter plena certeza (a ideia de que “só se deve acreditar naquilo que for perfeitamente conhecido e sobre o qual não se podem levantar dúvidas”); um movimento ocasionado pelas revoluções da física e da astronomia. Trata-se da ênfase no “penso, logo existo” de Descartes, que encorajou os indivíduos ocidentais a equipararem sua identidade com sua mente racional e não com seu organismo total. E aí está porque, nos retirando para nossas mentes, esquecemos como “pensar” com nossos corpos; o que, por sua vez, permitiu que, também nos desligássemos do nosso meio ambiente e, por conseguinte, esquecêssemos como comungar e cooperar com sua rica variedade de organismos vivos (CAPRA, 1982).

Como não poderia ser diferente, esta drástica mudança conceitual (de organismo a máquina), significou o libertar humano em relação a valores e comportamentos outrora ecológicos, ofertando sanção a uma ciência exploratória, ao desejo de conhecer para dominar; já que não haveria na matéria nada além de matéria. Obviamente, não demorou para que todos os organismos vivos, incluindo o próprio homem, passassem a ser estudados e tratados como máquinas.

A crise ambiental atual veio, justamente, questionar essa racionalidade e os paradigmas teóricos que impulsionaram e legitimaram o crescimento econômico, negando a natureza. A sustentabilidade ecológica aparece assim, como um critério normativo para a reconstrução de uma ordem econômica, como condição para a sobrevivência humana e como suporte a um desenvolvimento duradouro; arguindo as próprias bases da produção (LEFF, 2001).

O novo milênio não deverá ser continuação e expansão da ordem atual; este mundo está se rachando diante da projeção da realidade de um futuro sem futuro. Essa crise exige mais do que uma consciência ecológica reordenadora de um mundo fragmentado, antagônico e alienado, que seja capaz de resolver as contradições e conflitos presentes. Ela exige outra racionalidade, cujos pressupostos possam reorientar sujeitos individuais e coletivos, em busca de outra forma de ser e estar no mundo (LEFF, 2001). A crise remete a necessidade de uma racionalidade ambiental.

Sendo assim, nestes tempos, está se forjando um saber ambiental, que não é a realidade visível da poluição, mas o conceito da complexidade emergente, onde se encontram o pensamento e o mundo, a sociedade e a natureza, a biologia e a tecnologia, a vida e a linguagem. Ponto de inflexão da história que induz uma reflexão sobre o mundo atual, do qual emergem as luzes e sombras de um novo saber; de um saber atravessado por estratégias de poder em torno da reapropriação da natureza. Um saber crítico e complexo construído no diálogo de diversos saberes e num intercâmbio interdisciplinar de conhecimentos, capaz de problematizar os paradigmas estabelecidos para construir uma nova racionalidade social (LEFF, 2001).

Esse saber ambiental emerge de uma reflexão sobre a construção social do mundo atual, onde convergem e se precipitam os tempos históricos, que já não são mais os tempos cósmicos, da evolução biológica e da transcendência histórica. Ele é uma confluência de processos físicos, biológicos e simbólicos reconduzidos pela intervenção do homem, da economia, da ciência e da tecnologia para uma nova ordem geofísica, da vida e da cultura. Trata-se de um mundo de complexidade, onde sobrevivem, e tomam novos significados, reflexões filosóficas e identidades culturais. Portanto, refere-se a um processo transdisciplinar de problematização, questionando e transcendendo as teorias ecologistas sobre os paradigmas existentes e dominantes do conhecimento, para construir objetos interdisciplinares de estudo (LEFF, 2001).

Por suas características, remete a uma nova ética e exige uma nova epistemologia, na qual se fundam conhecimentos, se projetem valores e se internalizem saberes. Representa, pois, um questionamento sobre as condições ecológicas da sustentabilidade e as bases sociais da democracia e da justiça; uma construção e comunicação de saberes que colocam em tela o juízo das estratégias de poder e os efeitos de dominação, que se geram através das formas atuais de detenção, apropriação e transmissão dos conhecimentos (LEFF, 2003).

Assim, esse saber ambiental pode ser definido, de acordo com LEFF (2002, p.144) como:

Um conjunto de paradigmas de conhecimento, disciplinas científicas, formações ideológicas, sistemas de valores, crenças, conhecimentos e práticas produtivas sobre os diferentes processos e elementos - naturais e sociais – que constituem o ambiente, suas relações e seus potenciais. Este saber se plasma num discurso teórico, ideológico e técnico, e circula dentro de diferentes esferas institucionais e ordens de legitimação social.

Com isso, pode-se dizer que, tal saber, problematiza o conhecimento fragmentado em disciplinas, buscando integrar fenômenos naturais e sociais, na intenção de constituir um campo de conhecimentos teórico-práticos orientado para a rearticulação das relações sociedade-natureza. Excede, portanto, as ciências ambientais para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais (LEFF, 2001).

No entanto, esta forma de saber está ainda em processo de gestação, em busca de condições para sua legitimação ideológica, concretização teórica e objetivação prática. Sendo importante destacar que, uma transição para a sustentabilidade planetária, não se fará por força da necessidade ou do instinto de sobrevivência da sociedade. De fato, as mudanças não serão alcançadas sem uma complexa estratégia política, orientada pelos princípios de uma gestão democrática e sustentável, mobilizada pelas reformas de estado e pelo fortalecimento das organizações da sociedade civil. Isto implica uma nova ética e uma nova cultura política, que irão legitimando os direitos culturais e ambientais dos povos, constituindo novos atores e movimentos sociais pela reapropriação da natureza (LEFF, 2001).

É nessa perspectiva que a concepção de meio ambiente deixou para trás limitações impostas por diferentes pensadores, ao longo da história (Aristóteles, Marx, Lamark, Darwin). Abandonou a simples noção de meio em que circulam e que circunda espécies e populações biológicas, caminhando em direção a uma redefinição que atrela o mundo natural ao social, tornando-o uma categoria sociológica configurada por comportamentos, valores, saberes e potenciais produtivos. Deste modo, há uma resignificação da relação sociedade-natureza, reconhecendo a complexidade que lhe é inerente, inter-relacionando processos ônticos, ontológicos e epistemológicos, o real e o simbólico, o econômico e o ecológico, o interno e o externo, o objetivo e o subjetivo, o passado e o futuro (CAMPONOGARA, 2008). Trata-se de um conceito de ambiente enquanto objeto complexo, integrado por processos de ordem natural, técnica e social, cujas causas e objetivos não podem ser absorvidos num modelo global, por mais complexo, aberto e holístico que possa ser (LEFF, 2001).

Semelhante conceituação revela uma visão diferenciada do desenvolvimento humano, capaz de reintegrar os valores e potenciais da natureza, as externalidades sociais, os saberes

subjugados e a complexidade do mundo negada pela racionalidade mecanicista, simplificadora, unidimensional e fragmentadora; que conduziu até então o processo de modernização. É um ambiente enquanto saber reintegrador da diversidade, de novos valores éticos e estéticos e dos potenciais sinérgicos gerados pela articulação de processos ecológicos, tecnológicos e culturais (LEFF, 2001).

Por certo, todas essas novas construções requerem mudança de comportamentos e perspectivas éticas diferenciadas e renovadas, harmoniosas dentro da ideia de um todo universal, capazes de mobilizar potenciais de ação para o gerar de vivências democráticas e compartilhadas entre o social e o natural.

2.4 A modernidade reflexiva e a problemática ambiental: vivendo em uma sociedade de risco

A Modernidade indica um etilo/costume de vida ou uma forma de organização social que emergiu na Europa a partir do século XVII, tornando-se mundial em sua influência e adquirindo consequências cada vez mais universalizadas; para o indivíduo em seu eu e para a globalidade do planeta (GIDDENS, 1991). De certo ponto, deve ser entendida em um nível institucional, no entanto, as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e, portanto, com o eu de cada ser. De tal modo que, uma das suas características mais distintivas é a crescente interconexão entre os dois extremos, da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais de outro (GIDDENS, 2002).

Essa modernidade, tal qual é colocada por Giddens (1991) e Beck (1997), afeta, radicalmente, a natureza da vida social cotidiana e os aspectos mais pessoais da existência humana, introduzindo transformações profundas, abrangentes e dramáticas, seja na formação de classes, de camadas sociais, na família ou nas instituições em geral; cedendo, pois, lugar a um novo estágio, em que o progresso técnico-econômico pode levar à autodestruição. Para Beck (1997), a chamada Modernização Reflexiva ou Alta Modernidade ou Modernidade Tardia implica uma radicalização silenciosa da modernidade, que invade a sociedade industrial e abre caminho para outra etapa, qual seja: a da Sociedade de Risco. Esta, por sua vez, resulta das certezas da sociedade industrial, ancoradas no consenso das pessoas e

instituições sobre o progresso e abstração de seus efeitos, cujas ameaças destroem as bases da própria sociedade industrial.

O conceito de Sociedade de Risco, nesta perspectiva, designa uma fase do desenvolvimento da sociedade moderna, em que os riscos sociais, políticos, econômicos e individuais tendem cada vez mais a escapar das instituições para o controle e a proteção da sociedade industrial. Duas fases podem aí ser distinguidas: primeiro, um estágio em que os efeitos e ameaças são sistematicamente produzidos, mas não se tornam públicos ou centro de conflitos. Segundo, os perigos da sociedade industrial começam a dominar os debates e conflitos públicos. Neste caso, as instituições da sociedade industrial tornam-se produtoras e legitimadoras das ameaças que não conseguem controlar. A sociedade moderna é confrontada com as bases e limites do seu próprio modelo, mas não reflete sobre seus efeitos, de modo que dá continuidade ao existente (BECK, 1997).

Assim, ao mesmo tempo em que a Modernidade Reflexiva gera enorme potencial de progresso tecnológico— em razão de tamanho desenvolvimento e difusão mundial das instituições sociais—, paralelamente, cresce seu lado sombrio e assustador, sua potencialidade destrutiva em larga escala, que se gera e se nutre das/nas próprias forças produtivas modernas. Nunca antes, em civilizações passadas, houve tantas preocupações e perigos ecológicos, riscos de catástrofes ambientais, possibilidade de conflitos armados ou guerras nucleares.

Em se tratando, especificamente, da interação sociedade-natureza, na maior parte das culturas pré-modernas, os seres humanos se viam em continuidade com a natureza, de tal maneira que, suas vidas, estavam atadas aos movimentos e disposições dessa natureza, sendo por ela guiadas. O surgimento do industrialismo, modelado pela aliança da ciência com a tecnologia, não só transforma como rompe com essas conexões, subjugando o natural à coordenação e ao controle humano; o que criou um mundo negativo e ameaçador (GIDDENS, 1991). Por certo, o advento dessa modernidade, significou o completo atrelar das forças da natureza aos fins humanos, sujeitando-a as intervenções do homem (natureza socializada) e transformando-a em um domínio a parte da sociedade; havendo, por decorrência, o risco de uma catástrofe ecológica como parte inevitável do horizonte da vida cotidiana (GIDDENS, 2002).

Dessa forma, ainda que, à primeira vista, os perigos ecológicos da atualidade possam parecer semelhantes às vicissitudes da natureza de épocas pré-modernas, seu contraste é bastante nítido; particularmente, quando se observa que, as ameaças ecológicas de hoje são o resultado de um conhecimento socialmente organizado, mediado pelo impacto do industrialismo sobre o meio ambiente. São, portanto, partes de um novo perfil de risco,

introduzido pela própria modernidade (GIDDENS, 1991). De fato, o mundo de hoje é carregado e perigoso. A Modernidade Reflexiva é uma cultura do risco. Não no sentido de que a vida social é inerentemente mais arriscada que ontem; antes, porque o conceito de risco de alta consequência— os quais são derivados do caráter globalizado dos sistemas sociais modernos— se torna fundamental para a maneira como tantos os leigos quanto os especialistas organizam o seu mundo social. Afinal, nas condições de modernidade, o futuro é, constantemente, trazido para o presente, por meio de organização reflexiva dos seus riscos (GIDDENS, 1991; 2002).

Assim sendo, viver em um universo da alta modernidade é viver num ambiente de oportunidade e risco, concomitantemente inevitáveis, e gerados de um sistema orientado para a dominação da natureza e para a leitura reflexiva da história. Esse clima de risco é inquietante para todos, ninguém escapa (GIDDENS, 2002); e reconhecê-lo é aceitar, não só a possibilidade de que as coisas possam sair erradas, mas que essa possibilidade não pode ser eliminada (GIDDENS, 1991).

O perfil desse risco, caracteriza-se por: globalização do risco no sentido de intensidade e de expansão da quantidade de eventos contingentes que afetam a todos, ou ao menos, a grande parte das pessoas do planeta; ser derivado do meio ambiente criado ou da natureza socializada (ser um risco ambiental institucionalizado), afetando as possibilidades de vida de milhões; existência da consciência do risco como risco, e da consciência bem distribuída do risco, ou seja, muitos dos perigos que enfrentamos, coletivamente, são conhecidos/autoconfrontados pelo grande público— mas não necessariamente refletidos (GIDDENS, 1991).

Destaque-se que a intensidade dos riscos é, certamente, o elemento mais ameaçador, na medida em que é inquietante para todos, não respeitando divisões entre ricos e pobres ou entre regiões do mundo. Ela acaba com as fronteiras entre privilegiados e não privilegiados (GIDDENS, 1991).

Perante esses aspectos, podem-se tecer considerações bastante relevantes acerca da problemática ambiental, de jeito que, esta discussão, possa possibilitar a emergência de novos sentidos e significados (diferenciados, plurais e complexos) para se pensar a relação ser humano-sociedade-natureza. É visto que, hoje, a preocupação com os danos ao meio ambiente está difundida e é foco de atenção mundial, do ponto de vista de seus impactos e da lógica de desenvolvimento científico e tecnológico que está na base de sua ocorrência. O reconhecimento de que a racionalidade instrumental vigente legitima um processo de exploração e descaso com o ambiente, exige, da sociedade e de cada indivíduo em particular,

a discussão cotidiana de questões éticas, filosóficas e sociais; o que está além de apenas autoconfrontar-se com a problemática ecológica posta, demandando reflexão sobre o tema.

Diante do reconhecimento de que a Alta Modernidade tem riscos de alta consequência— sobretudo, no aspecto ambiental; e, que estes riscos são globais e interplanetários, sendo que a ação de cada ser em particular tem uma reação em um todo (o total agindo no local e o local agindo no total)— forja-se a necessidade de se romper com um padrão de reflexividade social e se atingir um nível de reflexão capaz de promover mudanças.

Sem dúvida, os problemas ecológicos atuais realçam a nova e acelerada interdependência dos sistemas globais, demonstrando, a todos, a profundidade das conexões entre o pessoal e os problemas planetários. Segundo esse autor, enfrentar as ameaças advindas do dano aos ecossistemas da Terra, demandará respostas globais coordenadas em níveis distantes da ação individual. Por outro lado, essas ameaças não serão eficazmente combatidas sem uma reação e adaptação de todo indivíduo na sua individualidade de ser. Mudanças generalizadas de estilo de vida, junto com uma diminuição da importância atribuída à contínua acumulação, serão necessárias para se minimizar os riscos ecológicos a nossa frente (GIDDENS, 2002).

2.5 A educação ambiental como elemento gerador de mudanças: educando para a reflexão

A crise ambiental é a crise do nosso tempo. Ela se apresenta, a nós, como um limite que ressignifica e reorienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; dos desequilíbrios ecológicos e da capacidade de sustentação da vida; da pobreza e da desigualdade social. Mas, essa crise é também, e principalmente, do pensamento ocidental, que, ao se basear em uma racionalidade científica e instrumental, produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada. Isso quer dizer que a crise ecológica do hoje não é uma simples mudança natural; mas uma transformação induzida pelas concepções metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo. Por isso, sua concretude e o risco, que dela advém, questionam o conhecimento do mundo (LEFF, 2003).

Em função disso, aprender a complexidade ambiental implica um processo de desconstrução e reconstrução do pensamento; remete as suas origens, à compreensão de suas

causas, a ver os “erros” da história que se arraigaram em certezas sobre um mundo com falsos fundamentos (LEFF, 2003).

Daí porque é imperativo tecer reflexões em torno de questões inerentes ao viver da humanidade; questões éticas, filosóficas, conceituais, capazes de problematizar o conhecimento e o fazer que, a partir dele, é gerado; capazes de interrogar as escolhas, os comportamentos e os modos de vida estabelecidos. Afinal, estar reflexivamente afetado pela problemática ambiental implica sentir os impactos e consequências de uma degradação ambiental cada vez mais presente; bem como, conviver com o risco de um colapso ecológico iminente. Mas, esse “sentir” e “conviver”, não garantem, necessariamente, um reorientar de práticas ou um agir mais responsável com o meio ambiente, seja em sociedade, seja no interior das instituições de trabalho.

A reflexividade ecológica de uma sociedade impactada pela problemática ambiental apresenta manifestações também no espaço laboral, nas singularidades do trabalho em saúde e, peculiarmente, na relação dos sujeitos com seu trabalho em instituição hospitalar. O que quer dizer que o trabalhador está impactado em seu cotidiano de trabalhador, mas parece ter dificuldades em expressar, consistentemente, um conhecimento sobre a relação entre o seu fazer e a problemática ecológica em si, na medida em que “não reflete sobre” no interior de grupos (CAMPONOGARA, 2008).

No entanto, quando são oportunizadas estratégias de obtenção de conhecimento acerca da crise ambiental ou da minimização de seus impactos, a partir do local de trabalho; os sujeitos têm maiores subsídios para reflexão sobre seus próprios comportamentos, com “possibilidade” de maior motivação para a construção de uma ação responsável para com o meio ambiente, dentro e fora das instituições que lhes oferecem o sustento. Sem dúvida, no âmbito do contexto laboral em saúde, a partir da circularidade de informações sobre educação ambiental e a minimização de impactos ambientais, haverá maiores possibilidades de desenvolvimento de ações mais responsáveis por parte dos trabalhadores (CAMPONOGARA, 2008).

Por certo, muitos aspectos atuam como limitadores de um agir responsável, enquanto outros se revelam potencializadores da preservação ambiental. Assim sendo, a problematização dessas questões— ancorada em base que integre conhecimento/ética/ação—, possibilita vislumbrar pontos essenciais, a serem considerados no contexto das instituições e do conjunto de atores sociais que a compõe, no sentido de buscar o efetivo engajamento com a sustentabilidade socioambiental (CAMPONOGARA, 2008).

Dessa forma, o aprender da complexidade ambiental exige aprendizagens dialógicas, multiculturais e significativas, para a construção plural de sujeitos e atores sociais capazes de recriar mundos alternativos, guiados pelos valores da democracia e os princípios da sustentabilidade (LEFF, 2003). A problemática ambiental irrompe o cenário político, científico e educativo como um dos grandes problemas do nosso tempo. E, nesse ponto, a educação ambiental tem despontado como espaço de reflexão e de atuação para compreender as mudanças globais da modernidade e para preparar novas mentalidades e habilidades, abrindo o caminho para um futuro sustentável, equitativo e democrático (LEFF, 2003).

Assim sendo, a educação ambiental como ação educativa, precisa estar presente nos diversos setores da vida humana, de forma transversal e interdisciplinar, articulando um conjunto de saberes para a formação de atitudes e sensibilidades ambientais (CARVALHO, 2004a). Nesse sentido, se a questão ambiental não é, apenas, um problema ecológico ou técnico, sua solução não se reduz ao congruar de normas ecológicas aos processos produtivos. O saber ambiental depende (e se constitui a partir) de uma nova percepção das relações entre processos naturais, tecnológicos e sociais. Daí porque sua incorporação na formação profissional requer a elaboração de novos conteúdos curriculares de cursos, carreiras e especialidades (LEFF, 2001).

Considerando semelhante perspectiva, a educação relativa ao ambiente implica mudanças nos conteúdos educacionais e novas práticas pedagógicas, o que está para além de maior e melhor integração das disciplinas tradicionais já existentes. Necessitando antes sim, da internalização de um saber ambiental construído social e culturalmente, da interiorização de valores ambientais e de novos paradigmas do conhecimento. Ou seja, não se trata da introjeção de uma doutrina e um conhecimento externo, mas de uma construção sempre interativa entre sujeitos, indivíduos e comunidades; em que se reconfigurem os saberes pessoais e as identidades coletivas (LEFF, 2003; 2001).

Entretanto, a complexidade destes princípios está sendo trivializada e simplificada, reduzindo a EA a ações de conscientização dos cidadãos e a “componentes” de gestão ambiental, orientados por critérios de rentabilidade econômica (LEFF, 2001). Parece-nos que a incorporação do meio ambiente à educação limitou-se a internalizar os valores de conservação da natureza e os princípios do ambientalismo, apenas destacando alguns dos problemas mais visíveis da degradação ambiental, como a contaminação dos recursos naturais, o manejo de lixo e a deposição de dejetos industriais. Nessa conjectura, a educação interdisciplinar, entendida como a formação de mentalidades e habilidades para apreender a realidade complexa, reduziu-se à inclusão de uma consciência ecológica no currículo

tradicional (LEFF, 2001). Onde estaria, pois, a revolução do pensamento, tão necessária à mudança e à construção de saberes múltiplos, em direção à formação de uma nova racionalidade ambiental e de sociedades sustentáveis?

As experiências dos projetos educacionais empreendidos, desde a Conferência de Tbilisi, puseram a descoberto os obstáculos institucionais e os interesses que dificultam o avanço da formação ambiental. As resistências teóricas e pedagógicas fizeram com que, muitos desses programas, com pretensões interdisciplinares, fracassassem perante a dificuldade de transformar os paradigmas dominantes do conhecimento e os métodos educacionais por ele norteados. Diante do que, existe a necessidade de uma educação ambiental capaz de agir também na formação adequada de professores, buscando a incorporação do saber ambiental emergente nos programas curriculares (LEFF, 2001).

Assim, a EA estaria empenhada em construir, em seus diferentes níveis e espaços de atuação, um acesso compreensivo à problemática ambiental e à arena de ação política em torno dela. Buscaria afirmar-se na esfera das relações conflitivas entre política, ética e racionalidades que organizam a vida social; procurando influir sobre a maneira como a sociedade dispõe da natureza e produz determinadas condições ambientais. Estaria, pois, orientada para a problematização dos diferentes sentidos, interesses e forças sociais, que se organizam ao redor das questões ambientais. E, como tal, sua maior contribuição está no fortalecimento de uma ética socioambiental, que incorpore valores políticos emancipatórios e que, junto com outras forças, reforce a construção de uma sociedade justa e ambientalmente sustentável (CARVALHO, 2003).

Destarte, o sentido da aprendizagem ambiental é desenvolver ações humanas sustentáveis, baseadas em racionalidades críticas e saberes práticos e valorativos, capazes de associar risco e sofrimento, com justiça ecológica e social (VARGAS, 2003). No entanto, é fato que a EA surge em um terreno marcado por uma tradição naturalista, e, superar essa marca, exige um esforço para transpor a dicotomia entre natureza e sociedade, para poder ver as relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida biológica da natureza (CARVALHO, 2004a).

Essa noção socioambiental não nega a base natural do ambiente, ou seja, suas leis físicas e seus processos biológicos; mas chama a atenção para os limites de sua apreensão como mundo autônomo, reduzido ao físico e biológico. Trata-se de reconhecer que, para aprender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, onde a natureza integre uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais (CARVALHO, 2004a).

Baseada nessa lógica e em semelhante compreensão, a EA vem tentando avançar na construção de um saber mais global e integrador, que aporte a compreensão da realidade— a partir de metodologias interdisciplinares—, somando os conteúdos das disciplinas tradicionais e tentando retotalizar o saber; reclamando novos conhecimentos e novas maneiras de “ver” a realidade (LUZZI, 2003). Dentro desse repertório, a educação como prática interpretativa, poderia acionar e construir uma via compreensiva do meio ambiente no campo complexo das relações entre natureza e sociedade (CARVALHO, 2003).

Para isso, necessita-se de aprendizagens significativas, capazes de relacionar os aspectos subjetivos e objetivos do real, considerando o contexto e as práticas socioambientais e a percepção que os sujeitos têm de si mesmo e de seu ambiente. Inevitavelmente, isso exige que o educador abandone, definitivamente, o monólogo do tipo escolar, fomentando um clima de diálogo e criatividade com base nas potencialidades e necessidades dos sujeitos, ajudando-os a construir seu próprio conhecimento (PERALTA e RUIZ, 2003).

Uma aprendizagem significativa é sempre um ato criador, mediante o qual se produzem novos sentidos culturais e a autocompreensão da problemática ambiental. Esse processo de aprendizagem, por via dessa perspectiva de leitura, dá-se particularmente, pela ação do educador como intérprete dos nexos entre sociedade e ambiente; e da educação ambiental como mediadora na construção social de novas sensibilidades e posturas éticas diante do mundo (CARVALHO, 2004a).

O seu grande desafio é, pois, engajar sujeitos na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas. Isto supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e a justiça ambiental como faces de um mesmo ideal de sociedade, justa e ambientalmente orientada. Essa formação de atitude, voltada para a cidadania ecológica, vai gerar novas predisposições para ações e escolhas, por parte das pessoas. Nesse caso, mais do que apenas comportamentos isolados, estaremos em face de um processo de amadurecimento de valores e visões de mundo mais permanentes, o que requer responsabilidade individual e coletiva, em nível local, nacional e planetário (CARVALHO, 2004a). Dessa forma, o conhecimento sobre determinado assunto e a reflexão sobre isso pode se constituir em fomentador da motivação para a ação e para a reordenação de determinada prática social, saindo dos automatismos estabelecidos (CAMPONOGARA, 2008).

3 UM DESENHO DO MÉTODO DE PESQUISA

Esta pesquisa, por sua pretensão de descrever “como acontece a educação ambiental em uma instituição hospitalar a partir dos trabalhadores diretamente envolvidos no seu planejar e executar”, foi respondida e interpretada sob a perspectiva da abordagem qualitativa. Esta, mostrou-se adequada, na medida em que se interessa pelos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes resultantes de ação humana objetiva; apreendidos do cotidiano, da experiência e da explicação das pessoas que o vivenciam. Responde a questões muito particulares e trabalha com uma realidade não quantificável e com um universo de significados, crenças e valores que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO et al., 2003).

O foco dessa busca exigiu, por sua vez, uma proposta de ação que reportasse a pesquisadora à imersão no universo de significados expressos pelos sujeitos, sem a pretensão de chegar a conclusões absolutas e definitivas, antes sim, com a intenção de propor uma narrativa circunscrita pelo tempo, espaço e circunstâncias em que está inserida (CAMPONOGARA, 2008). Nesse ponto, o estudo de caso (EC) foi a estratégia adequada, sendo original e inovador pela possibilidade de revelar perspectivas não abordadas em outros estudos (MARTINS, 2006); particularmente no que remete à educação ambiental, um tema de interesse recente nos cursos de pós-graduação, e, por isso mesmo, ainda pouco investigado.

Este método tem por objetivo o estudo de uma unidade social de maneira profunda e intensa, tratando-se de uma investigação que pesquisa fenômenos dentro do seu contexto real, no qual o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis. Busca apreender a totalidade da situação; descrevendo e compreendendo a complexidade de um caso concreto. Enfim, há um situar do objeto pesquisado no tempo e espaço e na discussão teórica e prática, isso a partir de um mergulho profundo e exaustivo em torno do problema de pesquisa, indicando pressupostos e proposições indispensáveis a sua condução (MARTINS, 2006).

Também nessa direção, Yin (2005) aponta o estudo de caso como de escolha para a pesquisa de acontecimentos contemporâneos, inseridos em algum contexto da vida real; situações estas em que os comportamentos dos indivíduos não podem ser manipulados, estando os limites entre o fenômeno e o contexto não claramente definidos. Nestas condições têm-se questões-problema do tipo “como” e “por que”, as quais exigem uma ampla variedade de evidências.

Essas colocações são válidas quando se investiga a educação ambiental em uma instituição hospitalar; sobretudo, por se tratar de uma abordagem um tanto quanto contemporânea no cenário das pesquisas brasileiras, ainda pouco discutida e complexa em sua dimensionalidade.

Especificamente, no que tange a essa pesquisa, pode-se dizer que se insere em um contexto real (o hospital), inicialmente desconhecido; entrelaçando-se com fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, trabalhistas que compõe sua realidade. Um contexto que somente pode ser compreendido no interior dele mesmo, no tempo e espaço em que se produz.

Metodologicamente, todo o trabalho orientado pela estratégia EC é precedido pela exposição do problema de pesquisa ou questões orientadoras, pelo enunciado das teses (a teoria preliminar a ser avaliada nos achados), por uma plataforma teórica que lhe fornece bases, por um detalhamento planejado de toda a investigação, incluindo a descrição minuciosa dos instrumentos de coleta, as estratégias de análise dos dados e, por fim, a avaliação da teoria previamente admitida— com a finalidade de se (re) construir uma teoria para explicação do objeto de estudo: o caso. Esse detalhamento intenciona garantir que outros pesquisadores, utilizando das mesmas ações enunciadas e em caso de natureza semelhante, encontrem resultados e evidências assemelhadas. É isso que oferta a confiabilidade e validade ao EC (MARTINS, 2006).

Assim sendo, esta busca pretendeu descrever como acontece a educação ambiental em uma instituição hospitalar, a partir das colocações dos trabalhadores envolvidos no seu planejamento e execução. Para tal, partiu-se de alguns pressupostos iniciais: 1- de que vivemos, atualmente, na chamada “Sociedade de Risco”, principalmente de risco ecológico; 2- de que estamos na chamada Modernidade Reflexiva, o que significa autoconfrontar-se e sentir a problemática ambiental, mas não necessariamente pensar e refletir sobre ela; 3- que a ideia de reflexividade ecológica se manifesta nos espaços de trabalho; 4- que a internalização de um saber ambiental diferenciado (socioambiental), a partir de uma educação ambiental diferenciada, abre possibilidade de motivação dos trabalhadores para a construção de uma ação responsável em relação ao meio ambiente e; 5- que, exatamente pelo já disposto, é preciso investigar as potencialidades e desafios da EA nos hospitais.

A plataforma teórica que oferta as bases essenciais desta pesquisa centra-se em autores da sociologia (Giddens, Beck, Lash, Leff) e outros estudiosos da EA e/ou da problemática ambiental (Camponogara, Carvalho, Capra, Santos, Dias, etc.), além dos subsídios normativos mundiais e nacionais acerca da interface saúde-ambiente-educação.

É importante considerar ainda que, metodologicamente, a confiabilidade no EC está relacionada à utilização de várias fontes de evidências, que terão maior significância se as técnicas adotadas forem distintas entre si (MARTINS, 2006). Por isso, a obtenção de dados, nesta busca particular, foi processada mediante a convergência de informações oriundas de: entrevista individual semi-estruturada e análise documental, detalhadas adiante. A partir disso, o resultado desejado é que o pesquisador crie um rico diálogo entre essas evidências (YIN, 2005).

Destaque-se que, por ocasião da efetivação do projeto de pesquisa proposto inicialmente, foram necessárias algumas readequações, na medida em que o núcleo de educação ambiental (peça essencial do diagnóstico inicial do problema de pesquisa) e com ele, as atividades e propostas de EA, encontravam-se enfraquecidos e em processo de desestruturação. Essa nova conjuntura apenas inviabilizou o desenvolver de observações diretas junto aos sujeitos estudados, sendo mantidas as demais etapas do projeto. Este arranjo foi possível exatamente porque o estudo de caso não é um projeto fechado, podendo ser modificado pelas novas informações e constatações da coleta implementada. Assim, ao se perguntar por que os fatos e eventos parecem como são, os julgamentos feitos podem levar a necessidade imediata de buscar novas evidências; contudo, essa flexibilidade necessária não pode e não deve reduzir o rigor com o qual os procedimentos são seguidos (YIN, 2005).

Diante do aporte desse referencial, a adoção da abordagem qualitativa e do EC permitiu descrever como acontece a educação ambiental em uma instituição hospitalar; a qual, conforme a sustentação teórica deste trabalho, está confrontada com a problemática ambiental, experimentando a reflexividade ecológica junto aos seus trabalhadores. Essa opção se efetivou pela consciência de se tratar apenas de uma perspectiva de compreensão do objeto pesquisado, do que não se esperou chegar a conclusões decisivas, antes sim promover uma discussão problematizadora que remetesse a possibilidade de um saber ambiental na saúde, tal qual como aqui é entendido.

3.6 O local de estudo

Este estudo foi realizado nas dependências do Grupo Hospitalar Conceição (GHC), particularmente, no Hospital Nossa Senhora da Conceição e no Hospital Cristo Redentor, no período de agosto de 2011 a janeiro de 2012. O GHC é uma Sociedade Anônima desde 1975,

quando a união (época da ditadura militar) interviu e desapropriou os hospitais privados Nossa Senhora da Conceição, Hospital da Criança Conceição, Hospital Cristo Redentor e o Hospital Fêmeina; passando a vinculá-los ao Ministério da Saúde, seu acionista majoritário. Está localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, que tem uma população de 1.409.351 habitantes e área territorial de 496,694 Km² (IBGE, 2010). Volta-se à assistência em saúde e funciona como importante polo de ensino na região sul do país.

Este grupo é constituído pelos hospitais Conceição (hospital geral), Criança Conceição (hospital pediátrico e neonatal), Cristo Redentor (hospital de trauma e neurocirúrgico) e Fêmeina (hospital voltado à saúde da mulher e do recém-nascido); Serviço de Saúde Comunitária (12 unidades) e Centros de Atenção Psicossocial (3 CAPS); sendo referência no atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) no Rio Grande do Sul e direcionado à atenção de diversas especialidades.

Cronologicamente, pode-se destacar na história desse grupo, conforme GHC (2006a):

- Em 1959- No dia 15 de novembro foi inaugurado o Hospital Cristo Redentor;
- Em 1962- Foi inaugurada a Casa de Saúde Nossa Senhora da Conceição, dedicada à residência com assistência médica às pessoas da terceira idade;
- Em 1964- A Casa de Saúde foi transformada no Hospital Nossa Senhora da Conceição, com mais de 600 leitos;
- Em 1966- Construiu-se o Hospital da Criança Conceição, com 250 leitos.
- 1973- Concluiu-se a construção e colocou-se em funcionamento total o Hospital Fêmeina, que estava inacabado há 18 anos.

A estrutura do GHC forma a maior rede pública de hospitais do sul do país, com atendimento 100% SUS (GHC, sd); sendo que, três de suas unidades hospitalares, as 12 unidades básicas e os 3 CAPS funcionam na Zona Norte de Porto Alegre, enquanto que o hospital Fêmeina está localizado no bairro Moinhos de Vento, região central da capital. Com uma oferta atual de 1.564 leitos e uma equipe de 7.913 profissionais, esse grupo é responsável por: 59,8 mil internações/ano, 2,2 milhões de consultas/ano, 3,3 milhões de exames/ano e outras 36,1 mil cirurgias/ano (GHC, sd). A maior de suas unidades é representada pelo Hospital Nossa Senhora da Conceição (HNSC), hoje com 801 leitos (52% do total disponível no Grupo) e 79 consultórios, distribuídos em uma área de 43.030 m²; oferecendo todas as especialidades de um hospital geral em seu ambulatório, emergência e internação (GHC, sd).

Na estrutura organizacional do GHC encontra-se a Gerência de recursos Humanos (GRH), na qual se insere, por sua vez, o setor de Gestão do Trabalho, Educação e Desenvolvimento (GTED). Ambos, GRH e GTED, atendem a todas as entidades hospitalares e unidades básicas de saúde que formam o GHC, estando localizados em um prédio administrativo, na zona norte de Porto Alegre

A GTED tem como missão a valorização, a qualificação e a permanente atualização dos trabalhadores em saúde do GHC, visando à busca da qualidade da assistência prestada aos usuários, orientando-se pelos princípios e diretrizes do SUS e do GHC (GHC, sd). É formada por uma equipe multiprofissional, composta de técnicos de educação, assistentes sociais, psicólogos, administradores, técnicos e auxiliares administrativos, programador visual, fisioterapeuta e estagiários. Estando estruturada para atuar no campo da educação permanente, no recrutamento e seleção de pessoas, na integração e acompanhamento dos novos contratados, na movimentação de pessoal, na avaliação e desenvolvimento dos trabalhadores e na assessoria às equipes e colegiados de gestão a partir da intermediação com as gerências das unidades hospitalares. Busca, portanto, a aproximação com as equipes e trabalhadores, auxiliando e prestando assessoria interna para planejamentos, educação e reflexões acerca do processo de trabalho (GTED, 2009).

A atribuição central da GTED compreende a sistematização das demandas oriundas das necessidades de formação em educação permanente (como oficinas, cursos, seminários e demais atividades de qualificação e capacitação), que atendam às necessidades coletivas ou individuais relacionadas aos processos de trabalho no SUS (GTED, 2009). Entre os muitos programas, projetos, comissões e núcleos que integram/integraram ou são/foram desenvolvidos pela GTED, encontrou-se o Núcleo de Educação Ambiental (NEA), cujo objetivo de trabalho seria a melhoria do ambiente e da qualidade de vida dentro e fora da instituição, através da conscientização dos trabalhadores no referente à educação ambiental continuada (GHC, sd).

Este núcleo se desarticulou no início de 2011 e, no momento atual, não existe um grupo formal de trabalho desenvolvendo atividades sistemáticas de EA na instituição. Embora, exista um movimento de articulação e estruturação de uma comissão de gerenciamento de risco, ao que se inclui o risco ambiental, e que pretende, futuramente, atuar nesse sentido. Do mesmo modo, permanecem algumas ações pontuais nesta direção, orientadas por interesses individuais.

3.7 Sujeitos da pesquisa

No vocabulário desta pesquisa definiu-se sujeito pesquisado como sendo qualquer indivíduo trabalhador da instituição hospitalar estudada, que estivesse envolvido no planejamento e/ou concretização dos momentos e espaços formais de educação ambiental; o que incluiu, *a priori*, aqueles que integraram o Núcleo de Educação Ambiental, no período em que ele exerceu ações junto ao GHC— muitos dos quais já trabalhavam com questões relativas à EA na instituição antes mesmo da própria constituição do núcleo.

O NEA foi instituído de fato em 2008, a partir da iniciativa de trabalhadores de diferentes áreas profissionais (saúde do trabalhador, gestão do trabalho, enfermagem, saúde comunitária, gerência de administração do Hospital Conceição e Hospital da Criança Conceição), diante da necessidade de se discutir temas pertinentes ao meio ambiente e saúde no GHC (GTED, 2009) e se desarticulou em janeiro de 2011. Tratava-se de um núcleo multiprofissional, integrado por 7 profissionais, entre os quais: técnicos em educação (áreas de pedagogia e química por exemplo), psicólogos, odontólogos, geógrafos e técnicos em segurança do trabalho. Enquanto grupo, era pessoal e profissionalmente heterogêneo, e procurava atuar em conformidade com a agenda estratégica do GHC, na tentativa de promover a educação ambiental no interior das unidades hospitalares, de colaborar no controle de infecções nasocomiais e na redução de custos institucionais. Ou seja, agia no sentido de identificar a relevância e propor algumas discussões e ações ligadas a possíveis danos ambientais, como por exemplo, aqueles provocados pela contaminação das águas, desperdício de material, descarte incorreto dos resíduos dos serviços de saúde, etc. Dessa forma, colaborava com a diminuição dos riscos de acidente de trabalho, considerando, em suas atividades, a importância do envolvimento dos trabalhadores no debate de temas relacionados à crise ambiental hoje existente, assim como, a necessidade da busca contínua por alternativas e soluções para o problema da progressiva degradação do meio ambiente (GTED, 2009).

Durante sua breve existência, esse núcleo se reunia com periodicidade quinzenal, estudando questões relativas à problemática e à educação ambiental, organizando algumas oficinas e ações de educação e preservação ambiental para os trabalhadores do GHC, especialmente, para o Hospital Nossa Senhora da Conceição (em função da proximidade, dimensão e também da alocação de alguns participantes do núcleo junto a esta estrutura específica).

A princípio, diante do cenário encontrado, no momento de efetivação da pesquisa, em que o NEA estava desarticulado e outros setores institucionais (ligados à educação em termos de resíduos de serviços de saúde) também vivenciavam uma fase de reestruturação; optou-se em incluir como sujeitos pesquisados aqueles indivíduos que, até então, faziam parte do NEA e se envolviam com a EA— embora, na fase de coleta, se encontrassem exercendo suas funções em diversos setores dos hospitais Nossa Senhora da Conceição e Cristo Redentor, ou ainda, na própria gestão do trabalho, ou mesmo, em novas instituições de trabalho fora do GHC.

Essas adaptações são perfeitamente justificáveis, na medida em que um pesquisador qualitativista não pode dizer quantos indivíduos abordará antes de sua entrada em campo ou, por vezes, antes de iniciar a coleta propriamente dita; tendo em vista que, não raras vezes, trabalha com amostragem proposital (TURATO, 2003).

Por tal, diante do apontamento dos ex-integrantes do NEA, foram acrescentados aos sujeitos desta busca, alguns informantes-chaves (dois) considerados relevantes à compreensão do objeto de estudo e que atuavam no GHC, envolvidos em atividades de educação em saúde, incluindo entre elas, a questão dos resíduos. Destaque-se que, na especificidade de um EC, os informantes-chaves são fundamentais por fornecerem interpretações e explicações dos eventos analisados e pela possibilidade de indicarem fontes alternativas para corroborar evidências de outras técnicas de coleta (PIRES, 2008).

Assim, foi adequado aos interesses desta investigação o uso de amostragem proposital, intencional e deliberada de participantes, por ser ela capaz de incluir entre os sujeitos, sem fixação prévia de números, aqueles cujas características possam trazer informações substanciais ao assunto em pauta (TURATO, 2003) e melhor atender os objetivos da pesquisa. Sendo que, neste estudo, tal amostra constitui-se de 9 indivíduos, considerando ex-integrantes do NEA e informantes-chaves por eles apontados.

3.8 Procedimentos de coleta de dados

Durante a realização de um estudo de caso não se recomenda o uso de fontes individuais de evidências; pelo contrário, defende-se a adoção de fontes múltiplas na intenção de desenvolver linhas convergentes de investigação, que, uma vez encadeadas, permitem ao observador externo ir de questões iniciais as finais em qualquer direção (YIN, 2005).

Daí porque a fase de coleta desta pesquisa baseou-se, a priori, em análise documental, para em seguida, voltar-se as entrevistas com os ex-integrantes do Núcleo de Educação Ambiental do GHC (7 pessoas) e informantes-chaves por eles indicados (2 pessoas).

O processo de coleta propriamente dito teve seu início no mês de agosto de 2011 e se estendeu até janeiro de 2012; partindo de busca e análise documental no primeiro mês, com subsequente aproximação e conversas informais com os indivíduos que integraram o NEA, na intenção de apresentar a pesquisa e convidá-los a participar das entrevistas individuais, as quais foram efetivadas de outubro de 2011 a janeiro de 2012.

O encerramento da coleta de dados aconteceu por saturação empírica, que, conforme Pires (2008), designa o fenômeno pelo qual o pesquisador julga que os últimos achados não trazem mais informações suficientemente novas ou diferentes, para justificar uma ampliação do material. Cumpriria, pois, duas funções: de um ponto de vista operacional indicaria o momento de findar a coleta, evitando-se um desperdício de provas, de tempo e dinheiro; e de um ponto de vista metodológico, ela permite generalizar os resultados para o conjunto do universo de análise (população) ao qual o grupo estudado pertence. A avaliação desse tipo de saturação é feita por um processo contínuo de análise dos dados, começando já no início da fase de coleta e procurando o momento em que pouco de substancialmente novo aparece, considerando os tópicos abordados pelos entrevistados (FONTANELLA, RICAS e TURATO, 2008).

Então, num primeiro momento (agosto de 2011), houve uma aproximação do campo de pesquisa a partir de contato e conversas informais com alguns dos ex-integrantes do NEA (“peças-chaves”) em seus espaços de trabalho. Nessas interações fez-se uma apresentação inicial do estudo e buscaram-se informações preliminares sobre a história do NEA e de seus membros, bem como, sobre as discussões desenvolvidas pelo grupo antes de sua desarticulação.

Intencionou-se, com isso, uma ambientação com o novo contexto encontrado no campo de pesquisa— qual seja de desestruturação do grupo— e o estabelecer de um bom fluxo de relações, capaz de viabilizar a indicação de informantes-chaves. Durante esse processo iniciou-se a busca por documentos relevantes aos objetivos desta pesquisa, os quais foram analisados em função da proposta metodológica adotada. Em seguida, se procedeu à efetivação das entrevistas, que foram planejadas de acordo com as combinações estabelecidas entre entrevistador e entrevistado.

3.8.1 Pesquisa documental

Na condução de um estudo de caso, a pesquisa documental é necessária para o melhor entendimento do objeto em análise e, para corroborar ou refutar evidências coletadas por outras fontes de dados. Sendo assim, buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes, o que inclui: relatórios, agendas, propostas, estudos, material didático, etc. (YIN, 2005; MARTINS, 2006). Afinal, eles guardam informações potenciais e leituras particulares de fenômenos sociais (como o proposto para este trabalho), contribuindo para o seu desvelar.

Contudo, por existir uma multiplicidade documental, essa procura exige um esforço firme e inventivo quanto ao reconhecimento dos arquivos potenciais de informação. Assim, para se constituir um *corpus* satisfatório de análise é necessário esgotar todas as pistas capazes de fornecer dados interessantes (CELLARD, 2008).

Uma apreciação preliminar desse material envolve um exame e crítica do documento; em termos de contexto social global, no qual foi produzido e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado. Pela análise desse contexto, o pesquisador se coloca em boas condições de compreender as particularidades da forma, da organização e, sobretudo, evita interpretações errôneas em função de valores modernos. Não basta, no entanto, apenas se informar sobre a origem social, a identidade, a ideologia ou interesses particulares do autor do escrito; é também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida (CELLARD, 2008).

Cabe destacar que, esse trabalho de análise preliminar somente estará completo quando o pesquisador tiver o sentimento de ter compreendido, satisfatoriamente, o sentido dado aos termos empregados, os conceitos chaves e a lógica interna do texto (CELLARD, 2008). Uma vez examinadas, essas fontes servirão de guia para a confirmação das etapas subsequentes da investigação, embasando a constituição de linhas de confronto e convergência entre os demais dados (CAMPONOGARA, 2008).

Há ainda a possibilidade de se fazer inferências através dos documentos, porém essas inferências devem ser reconhecidas apenas como indícios que valem a pena ser investigados e não como constatações definitivas, já que podem revelar-se como falsas indicações (YIN, 2005). Assim sendo, por sua importância na compreensão direta e no alinhavar das demais estratégias de abordagem junto ao processo de educação ambiental, foi efetivada uma investigação documental no início dos procedimentos de coleta; na intenção de que as

informações colhidas se constituíssem em diretrizes orientadoras para as entrevistas a serem efetivadas.

Desse modo, o primeiro passo desta fase se deu em agosto de 2011, mediante contato com alguns dos ex-integrantes do NEA e informantes-chaves por eles indicados; quando se levantou subsídios sobre documentos que eles consideravam relevantes ao estudo em questão, especialmente, no relativo à organização e efetivação de “capacitações e/ou treinamentos” sistematizados na área e às concepções de meio ambiente e EA adotadas na instituição pesquisada.

Salienta-se que a identificação e o acesso a essas pessoas foi possível, particularmente, por eu ter vínculo empregatício com a instituição e, em função disso, ter conhecimento prévio das atividades que o núcleo vinha desenvolvendo até então; e isso desde a minha admissão, momento em que participando da etapa de integração institucional, tomei conhecimento das ações do NEA. Já nessa época, havia procurado maiores informações sobre o núcleo e conversado com um dos seus membros, que mais tarde me ajudou a fazer um diagnóstico primário da questão ambiental e da EA no GHC; o que, inclusive, balizou a formulação da própria problemática de pesquisa. Logo, foram esses diálogos primários os impulsores de uma ideia inicial em torno, tanto do histórico da EA no GHC quanto de materiais que pudessem retratar o processo de discussão da problemática ambiental, no âmbito da instituição estudada.

Portanto, os documentos base para essa etapa foram àqueles documentos mais pontuais produzidos pelo próprio NEA, tais como: relatórios, resumos e registros de ações/atividades de EA desenvolvidas pelo núcleo e apresentados a GTED, atas de reuniões do grupo, materiais de divulgação de eventos organizados, incluindo editais para abertura de cursos e oficinas; alguns poucos materiais preparados para palestras e oficinas, bem como, “planos de trabalhos futuros” e programações de linhas de ação do núcleo. Além desses, foram analisados os relatórios sociais do GHC do período de 2005 a 2010 (em 2005 foi publicada a primeira versão), produzidos pela assessoria de comunicação do grupo e que apresentam um balanço anual das ações implementadas e dos investimentos do GHC, nos mais diversos setores; os quais são disponibilizados na página eletrônica do grupo (www.ghc.com.br) e na própria assessoria de comunicação (neste caso, somente para os funcionários). Eles trazem ainda informações acerca dos valores, missão e objetivos do GHC.

Incluíram-se ainda na pesquisa: relatórios da GTED (da qual o NEA fez parte) do período de 2003-2006, 2009 e 2010; disponíveis na própria GTED em formato eletrônico e voltado à divulgação de suas ações na instituição; e a análise das agendas estratégicas do GHC (documento que existe a partir de 2007) do período de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e a

agenda aprovada para o período de 2012 a 2015. A agenda estratégica é um documento que tem o propósito de promover o alinhamento das metas da gestão do Grupo Hospitalar Conceição às ações estratégicas definidas pelo Ministério da Saúde, bem como, à agenda do governo federal para o país; sendo elaborada mediante as contribuições de gestores e trabalhadores do GHC.

Também se fez uma busca ativa na intranet institucional em termos de documentos e produções do GHC que pudessem ser vinculados a EA, mas sem um resultado verdadeiramente efetivo; já que capacitações orais e audiovisuais sistematizadas sobre o tema, não foram disponibilizadas eletronicamente. Encontrou-se um relatório sobre resultados de sensibilização dos funcionários e usuários do HNSC acerca de gerenciamento de riscos, informações sobre a política de gerenciamento de riscos e sobre os hospitais sentinelas; o que muito indiretamente remeteu a alguma ação de gestão e/ou educação ambiental, sobretudo relacionada ao manejo de resíduos. Estudou-se, igualmente, o plano de gerenciamento de resíduos do local, no entanto, não se visualizou interfaces verdadeiras com a EA, até mesmo por ele estar desatualizado.

Nesse sentido, nesta fase da investigação, procurou-se avaliar (conforme disponibilidade de informações), os seguintes itens: contexto temporal em que o documento foi produzido, particularmente em relação à problemática ecológica e legislação ambiental vigente; autores; objetivo e público alvo a que se destinou; conceito de meio ambiente e educação ambiental adotado; conceitos-chave; abrangência; estratégias pedagógicas utilizadas; recorte de temas e conteúdos; tipo de discussões estabelecidas; etc. estes dados foram sistematizados de acordo com o Apêndice A. De tudo isso, é relevante enfatizar acerca da sistematização desta etapa que, uma vez demonstrada a legalidade e autorização para efetivação da pesquisa, houve disponibilidade das pessoas procuradas em colaborar na investigação, com oferta de acesso aos documentos tidos como de importância às buscas; alguns prontamente e outros em um prazo combinado mutuamente.

No entanto, talvez, possa-se citar como certo dificultador a falta de um setor organizado em função da EA, a própria desarticulação do NEA e o enfraquecimento de outros setores relacionados, ainda que indiretamente, com a EA; o que exigiu sucessivas tentativas de encontrar (a partir do que era repassado pelos informantes) as pessoas e os locais em que se encontravam os poucos documentos existentes. Até mesmo porque, muitos dos materiais tratavam-se de produções pessoais, para momentos específicos, e se perderam ao longo do tempo. Porém, aquilo que foi encontrado e/ou inferido nesta fase, mesmo não sendo em

grande número, convergiu, em vários aspectos, com o colocado nas entrevistas e ajudou a melhor explorar cada uma delas, no momento de sua efetivação.

3.8.2 Entrevista semi-estruturada

Uma das mais importantes fontes de informação em um estudo de caso são as entrevistas (Yin, 2005), na medida em que configuram um precioso instrumento de conhecimento interpessoal; que através do encontro face a face, potencializa a apreensão de diversos fenômenos e de elementos de identificação e construção da pessoa do entrevistado e do entrevistador (Turato, 2003). Minayo (1996) complementa que o que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta é a possibilidade da fala revelar condições estruturais, valores, símbolos e ao mesmo tempo, transmitir através de um porta-voz, as representações de um grupo em dadas condições sócio-históricas, culturais e econômicas.

Assim sendo, essa técnica foi eleita como essencial na coleta de dados desta investigação, por permitir a pesquisadora, não só a obtenção do depoimento, mas, principalmente, por possibilitar aprofundar um diálogo e interpretação. Portanto, dado o caráter de subjetividade desse estudo, optou-se pela entrevista semi-estruturada. Esse modelo se caracteriza por perguntas norteadoras, apenas determinantes da área a ser explorada; o que viabiliza que entrevistador e entrevistado discutam um assunto com maior riqueza de detalhes (POPE e MAYS, 2005).

Há, dessa forma, uma troca de comandos na entrevista, com um e outro se revezando naturalmente no conduzir/no direcionar desse momento, com permissão de alteração da ordem dos assuntos e inclusão de outros não previstos; o que representa ganhos no sentido de reunir dados que melhor concebam as ideias em exposição e os objetivos propostos (TURATO, 2003). Ou seja, pode-se dizer que o entrevistador controla a entrevista, todavia é o entrevistado quem a dirige, devendo o campo da relação interpessoal ser predominantemente estabelecido pelo segundo.

Então, por se tratar de um processo dinâmico, em que o entrevistado ativa diferentes aspectos de seu conhecimento com a ajuda do entrevistador, existe maior flexibilidade na investigação, na medida em se pode combinar questões abertas e fechadas; favorecendo o respondente a discorrer sobre o tema proposto, sem respostas prefixadas pelo pesquisador. Isso garantiria o acesso mais amplo às vivências dos indivíduos envolvidos no processo de

educação ambiental em uma instituição hospitalar. Além disso, por sua configuração, o pesquisador está mais livre para ir além das respostas, aprofundando-as.

Desse modo, “questões não previstas inicialmente no instrumento auxiliar poderão ser verbalizadas pelo informante e ser de grande valor para serem trabalhadas no conjunto do estudo” (TURATO, 2003, p.315). Logo, pode-se indagar ao respondente tanto acerca de fatos relativos a um dado assunto quanto pedir a opinião deles sobre determinados eventos. Em algumas situações pode-se, inclusive, solicitar-lhe que apresente sua interpretação de certos acontecimentos ou que ele sugira novos indivíduos a serem investigados ou outras fontes de evidências (YIN, 2005).

Nesta fase, é igualmente importante, que o pesquisador pratique a auto-observação, já que muitas de suas reações e comentários, durante o entrevistar, podem ser respostas as manifestações do entrevistado (contratransferência); sendo que esses dados, do mesmo modo, podem indicar sentidos e significados potenciais à coleta, devendo ser registrados para posterior interpretação (TURATO, 2003). É necessário, pois, que o entrevistador escute, vivencie e observe, mas sem determinar ou manipular o campo de entrevistas. Todas essas disposições anteriores foram, tanto quanto possível, consideradas no efetivar da pesquisa, anotando-se impressões após o término de cada uma das conversas.

Assim sendo, neste estudo particular, as entrevistas ocorreram entre outubro de 2011 e janeiro de 2012, de acordo com agendamento prévio, conveniência e disponibilidade do entrevistado (e também de salas); durante seu horário laboral e em local reservado (salas dos hospitais Nossa senhora da Conceição e Cristo Redentor)— que atendessem a necessária manutenção da privacidade do sujeito da pesquisa; e que foi definido por ocasião de inserção no campo de coleta. A esse respeito, faz-se necessário enfatizar que um dos informantes preferiu que sua entrevista acontecesse em sua sala de trabalho, ainda que houvesse a presença de uma de suas colegas no recinto (opinião mantida após colocações sobre privacidade e anonimato), o que foi respeitado.

O início das entrevistas propriamente ditas deu-se com uma reapresentação mútua entrevistador-entrevistado, de maneira minuciosa e afetiva, seguida de uma explicação detalhada dos motivos e objetivos do estudo e da dinâmica da entrevista, retomando o porquê da escolha do entrevistado e falando das garantias estabelecidas no termo de consentimento

pós-informado. Com isso, pretendeu-se o estabelecimento de um *rapport*¹, um “quebrar de gelo”, ou seja, aspirou-se a abertura de um canal aberto e amigável, na busca de uma interlocução mais espontânea, capaz de produzir uma responsividade mútua (TURATO, 2003).

A técnica utilizada para se “quebrar o gelo” inicial e diminuir os fatores ansiogênicos de pesquisador e informante, consistiu basicamente em orientar o segundo a falar, livremente, sobre sua formação, história na instituição GHC e do surgimento de seu interesse em termos de questões ambientais. Destarte, a partir da renovação do aceite de participação e do “quebrar de gelo”, procederam-se as 9 entrevistas, que duraram em média 1 hora cada uma, sendo utilizado, para tal, um roteiro de entrevista (APÊNDICE B).

Entretanto, conforme previsto na estratégia EC, foram realizadas novas interrogações julgadas atinentes ao objeto de estudo; isso na especificidade de cada conversa e/ou do momento vivenciado, bem como, na tentativa de averiguar a convergência ou divergência dos dados levantados por meio da busca documental prévia. Nesse ponto, foi importante reservar um tempo para estudar e refletir sobre as entrevistas feitas, concomitantemente à realização de novas entrevistas, como sugerido por Turato (2003). Afinal, há um tempo interno afetivo-intelectual para trabalhar os dados levantados, amadurecer os achados e identificar sua (in) conformidade com os objetivos da pesquisa; renovando ou traçando novas rotas de investigação.

Convém salientar que, todas as entrevistas foram individuais (apesar de em uma delas haver outra pessoa presente na sala, além do investigador e investigado, como já disposto anteriormente), gravadas em gravador digital (marca Coby®, modelo CXR190- 2Gb) e armazenadas em meio também digital (em HD externo e em pasta de documentos do *notebook* da pesquisadora, ambos de uso pessoal), com autorização prévia dos informantes (e assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Foram transcritas textualmente pelo próprio entrevistador e lidas, exaustivamente, para melhor análise dos dados e construção dos resultados, respaldados em literatura pertinente.

¹ Segundo Oxford Advanced Learner's Dictionary (HORNBY, 2005, p.1249) significa “a friendly relationship in which people understand each other very well”, ou seja, seria uma relação de confiança mútua entre duas pessoas.

3.9 Organização e análise dos dados

Por se tratar de um estudo com abordagem qualitativa, orientado pelo desejo de compreensão de processos subjetivos, como tal, os métodos adotados para análise dos dados privilegiaram os depoimentos, procurando entender sua lógica interna e as contradições nela envolvidas; a fim de acessar o como acontece a educação ambiental em uma instituição hospitalar, suas possibilidades e desafios.

E diante dessas características, foi conveniente que as etapas de coleta e de pré-análise dos dados levantados ocorressem simultaneamente, na intenção de se minimizar eventuais perdas de informações e se rever rotas de pesquisa. Para tal, o pesquisador precisa implementar um método de organização e sistematização que o dirija, mesmo que por meio de leituras ainda superficiais, à reflexão e à constituição de um *corpus* direcionador da análise em profundidade (CAMPONOGARA, 2008).

Esse processo operacionalizou-se através da Análise de Conteúdo (AC), que representa uma técnica para se estudar a comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa, buscando estabelecer inferências confiáveis a partir dos dados levantados (MARTINS, 2006). Dessa forma, esse tipo de análise pôde auxiliar o pesquisador na descrição e compreensão do material documental e das falas dos sujeitos entrevistados. Para Bardin (2009), a AC refere-se a um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de sua produção e recepção, sendo que, seu interesse não reside na descrição do conteúdo em si, mas no fundamentar de impressões e juízos intuitivos. Pretende, pois, não apenas compreender o sentido manifesto, mas desviar o olhar para outra significação, outra mensagem que esteja ao lado dessa primeira revelada ou por ela encoberta; buscando sentidos escondidos e significados profundos que se convenha desvendar. É como um realçar daquilo que está em segundo plano (BARDIN, 2009).

A AC organiza-se em três fases principais (BARDIN, 2009):

- Pré-análise: corresponde à organização do material pesquisado, com o objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais; compreendendo a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses/objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Significaria, então, conhecer as falas, deixando-se invadir por impressões e orientações, sem privilegiar *a priori* qualquer elemento

do discurso. Para tal, é necessário ler e reler os materiais [entrevistas] até impregnar-se de seu conteúdo, buscando também as mensagens silenciosas (BARDIN, 2009).

Assim sendo, nesta pesquisa, a primeira atividade consistiu, como recomendado por Bardin (2009), em fazer uma leitura flutuante do material, deixando-se invadir por impressões e hipóteses emergentes, que constituíram um *corpus* de análise.

- Exploração do material: consistiu basicamente em operações de codificação, desconto ou enumeração (regras de contagem: presença/ausência, frequência e intensidade dos depoimentos), na tentativa de transformar dados brutos em unidades de significação representativas do conteúdo.

- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: uma vez estabelecidos resultados significativos pôde-se então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou das descobertas inesperadas, tecendo-se categorias de análise (núcleos de sentido). Seria uma tentativa de sentir o material analisado na prática. A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação (isolar) e, em seguida, por um reagrupamento analógico e homogêneo em função de caracteres comuns, como temas, por exemplo (BARDIN, 2009).

Esse processo se dá de acordo com critérios de repetição e relevância. Segundo o critério de repetição investiga-se aquilo que cada entrevistado possui em comum com os outros, colocando em destaque os dados reincidentes; embora essa repetição apenas deva sugerir ao interpretante mais atenção as falas como possíveis tópicos a serem categorizados. Já o da relevância, considera em destaque um determinado ponto falado, que não necessariamente apresente certa repetição, mas que sob a ótica do pesquisador ou da literatura, constitui-se em um depoimento rico em conteúdo, de acordo com as hipóteses iniciais em investigação (TURATO, 2003).

Nesta pesquisa, a categorização das entrevistas segundo o método de AC foi realizado com o auxílio do *Software* ATLAS.ti (*Qualitative Research and Solutions*), na versão 5.0; o qual permite ao pesquisador introduzir dados qualitativos por meio de arquivos digitados (denominados Unidades Hermenêuticas), auxiliando no processo de codificação e recodificação das informações. Logo, este *Software* foi utilizado como ferramenta de auxílio na codificação das entrevistas individuais, na intenção de tornar esse processo mais prático e rápido do ponto de vista operacional. Dessa etapa originaram-se 18 categorias distribuídas em quatro eixos temáticos.

E com essa forma de abordagem teve-se a pretensão de colocar o objeto de estudo em interação com o mundo empírico e com os dados teóricos disponíveis, oportunizando a

emergência de diferentes inter-relações entre eles. A expectativa posta foi a de ampliar horizontes e problematizar quaisquer situações, com vistas a possibilitar a análise pretendida com a maior abrangência possível (CAMPONOGARA, 2008). Os dados representaram, pois, o recorte adstrito do contexto onde se insere o objeto de pesquisa e sua análise desenrolou-se no desejo de estabelecer relações entre o fenômeno em questão e suas interfaces, dando voz aos sujeitos que o vivenciaram, e acolhendo a premissa de que o pesquisador também expõe sua subjetividade ao pesquisar.

De modo geral, a partir dessas considerações, fica evidenciado que a construção dos resultados desse estudo esteve ancorada no referencial teórico eleito e nos dados oriundos do campo, aliados a inferências analíticas por eles possibilitadas; tendo-se o cuidado de buscar, constantemente, o encadeamento de evidências provenientes das diferentes fontes de dados (CAMPONOGARA, 2008). Por conseguinte, a discussão de resultados dessa pesquisa pretende ir além da mera apresentação dos resultados e significados categorizados por si só, e ilustrados por depoimentos dos sujeitos; pretende estabelecer relações entre achados, ver associações, descobrir explicações e compreensões novas, em fim, deseja interpretar criativamente os significados trazidos.

3.9.1 O *Software* ATLAS.ti (*Qualitative Research and Solutions*)²

Qualitative Research and Solutions (ATLAS.ti) é um *software* destinado a análise qualitativa de informações na forma textual, gráfica, de áudio ou vídeo. Oferece uma variedade de ferramentas para realizar as tarefas associadas a qualquer abordagem sistemática de dados não estruturados, permitindo administrar, extrair, comparar, explorar e remontar, de forma sistemática, partes significativas de grande quantidade de dados.

O programa facilita, particularmente, a análise sistemática de informações oriundas de discussões feitas em grupos focais, entrevistas abertas que tenham seguido um roteiro de tópicos e diversos outros tipos de dados. Sua ênfase está na análise qualitativa, mais do que na quantitativa, ou seja, no determinar de elementos que compõem o material primário (dados de

² O texto descrito nesse subitem foi elaborado com base em Muhr e Friese (2004) e Friese (2011)

entrada) e no interpretar de seus significados; ou, em outras palavras, trabalha a transformação de dados brutos em conhecimentos úteis.

O primeiro protótipo do *software* foi desenvolvido no contexto de um projeto de pesquisa interdisciplinar intitulado ATLAS (1989-1992) da Universidade Técnica de Berlim, na Alemanha. Esse projeto envolveu interações entre cientistas das áreas da computação, psicólogos, linguistas e, ainda, futuros usuários. A partir de 1993 foi desenvolvida uma versão comercial do programa e, em 1997, foi lançado o ATLAS.ti para Windows 4.1. Desde então, o programa tem passado por constantes aperfeiçoamentos visando à melhoria de suas funções.

Os princípios fundamentais da filosofia ATLAS.ti são resumidos pela sigla VISE, que significa Visualização, Integração, *Serendipity*³ e Exploração.

- **Visualização:** esse componente oferece ferramentas para visualizar propriedades complexas e relações entre os objetos acumulados durante o processo de extração de significado dos dados analisados;
- **Integração:** tem a função de integrar todas as peças que compõem um projeto, a fim de não perder de vista o todo quando se trabalham os detalhes. Dessa forma, todas as entidades relevantes são armazenadas em um recipiente chamado "Unidade Hermenêutica (HU)". É a HU que mantém todos os dados ao alcance do usuário;
- ***Serendipity*:** está ligada ao aparente dom de fazer descobertas felizes, ou seja, possibilita encontrar alguma coisa sem ter procurado por ela;
- **Exploração:** está intimamente relacionada aos princípios anteriores. Através de uma abordagem exploratória sistemática dos dados (em oposição a uma mera manipulação "burocrática"), supõe-se que atividades especialmente construtivas sejam beneficiadas.

Dessa forma, o ATLAS.ti gerencia a informação de um projeto completo à semelhança de um “*container*” inteligente que mantém o rastreamento de toda informação. Este *container* é um arquivo do projeto ATLAS.ti denominado como *Hermeneutic Unit* (Unidade Hermenêutica) ou simplesmente HU. A HU mantém os caminhos de localização da sua fonte de dados e armazena as famílias de códigos, as visualizações das redes, entre outras coisas desenvolvidas pelo usuário durante o percurso de seu trabalho. Ao abrir uma HU, o usuário automaticamente ativa todos os materiais a ela associados, alinhando a informação e habilitando o trabalho numa única entidade de trabalho.

³ Sem tradução literal para a língua portuguesa. Significa, segundo Oxford Advanced Learner’s Dictionary (HORNBY, 2005, p.1385), “*the fact of sth interesting or pleasant happening by chance*”, ou seja, a capacidade de fazer descobertas importantes por acaso.

Uma vez que o usuário tenha atribuído um arquivo de informação a seu projeto, este se transforma num *Primary Document* (Documento Primário), o qual representa e contém informação adicional sobre sua fonte original de contrapartida (p.ex.: o arquivo atribuído). Os caminhos até a localização da informação são mantidos como parte do projeto. Tendo sido atribuídos os documentos, inicia-se realmente o trabalho. Usualmente, os projetos em estágios iniciais costumam envolver a codificação de diferentes tipos de fontes de informação.

Em termos práticos, essa codificação refere-se ao processo de atribuir categorias, conceitos ou “códigos” (“*codes*”) a segmentos de informação que são de interesse para os objetivos da pesquisa. Corresponde, pois, basicamente ao processo de remarcar e anotar passagens de texto num livro ou documento. O trabalho em si de escolher essas passagens é na verdade do pesquisador, a partir de suas leituras, é também ele que escolhe e nomeia as categorias e insere pontos pertinentes a cada uma delas. Ou seja, a categorização e interpretação continuam dependentes da criatividade do pesquisador, que ganha no *software* um auxílio para fazê-las.

3.10 Aspectos éticos

O projeto de pesquisa, juntamente com outras documentações exigidas, foi submetido à aprovação da direção institucional e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Grupo Hospitalar Conceição; na intenção de se assegurar o cumprimento da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisa com seres humanos. Somente após a tramitação de todos os requisitos exigidos, e emissão de carta de aprovação (Projeto 11-127 aprovado em 02 de agosto de 2011- APENDICE C), foi iniciada a coleta das informações almejadas.

E, atendendo as normativas da resolução supracitada, os sujeitos selecionados participaram do estudo somente após leitura, aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), permanecendo uma via de posse do pesquisador e outra do entrevistado. Esta medida, dentre outros aspectos, assegura o anonimato, a autonomia e a privacidade dos sujeitos, além da preservação, reparo e/ou indenização no caso de prejuízos de natureza material, pessoal, física e psicológica, e ainda, a possibilidade de desistirem de tomar parte do estudo em qualquer uma de suas fases sem qualquer retaliação ou prejuízo

pessoal. Assegura também aos participantes, o livre acesso não só às informações por eles emitidas, mas ao conjunto de resultados do estudo, sistematizados pela dissertação.

Os pesquisadores comprometeram-se a manter a confidencialidade e anonimato dos dados pesquisados—sendo os entrevistados desta pesquisa designados/identificados pelo uso da letra E seguida de um dado número, conforme a ordem em que se sucederam as entrevistas—; bem como a utilizá-los somente para fins especificados dessa pesquisa, mantendo-os sobre sua posse por 5 anos, quando serão então destruídos.

Não decorreram riscos diretos à integridade dos pesquisados, porém a busca por “como acontece a educação ambiental em uma instituição hospitalar” pode ter despertado, indiretamente, o interesse dos sujeitos pela reflexão acerca de questões subjetivas do estudo. O que pode se constituir em um benefício ao próprio sujeito, ao levá-lo a refletir sobre si mesmo no que tange a educação ambiental, auxiliando-o no projetar de um saber ambiental.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda!” (Paulo Freire).

Este tópico deseja trazer, aos olhos dos que o contemplarem, a discussão e interpretação dos achados desta pesquisa. Obviamente, o que se pretende aqui não é mais do que fazer emergir significados e pôr em evidência determinados aspectos da educação ambiental em sua interface com a problemática ambiental; na intenção de trabalhar— sob minha ótica de pesquisadora e ancorada no referencial teórico da sociologia— as suas potencialidades, enquanto achados.

Dada a complexidade do tema e do recorte proposto, optou-se por dividir esse capítulo em dois momentos: o primeiro remete a análise das perspectivas da EA em documentos da instituição investigada e, o segundo, volta-se ao interpretar dos depoimentos dos entrevistados; o que aconteceu mediante a estruturação de categorias, as quais foram agrupadas, por sua vez, em eixos temáticos, reduzidos no esquema apresentado na Figura 2.

EIXOS TEMÁTICOS E SUAS RESPECTIVAS CATEGORIAS

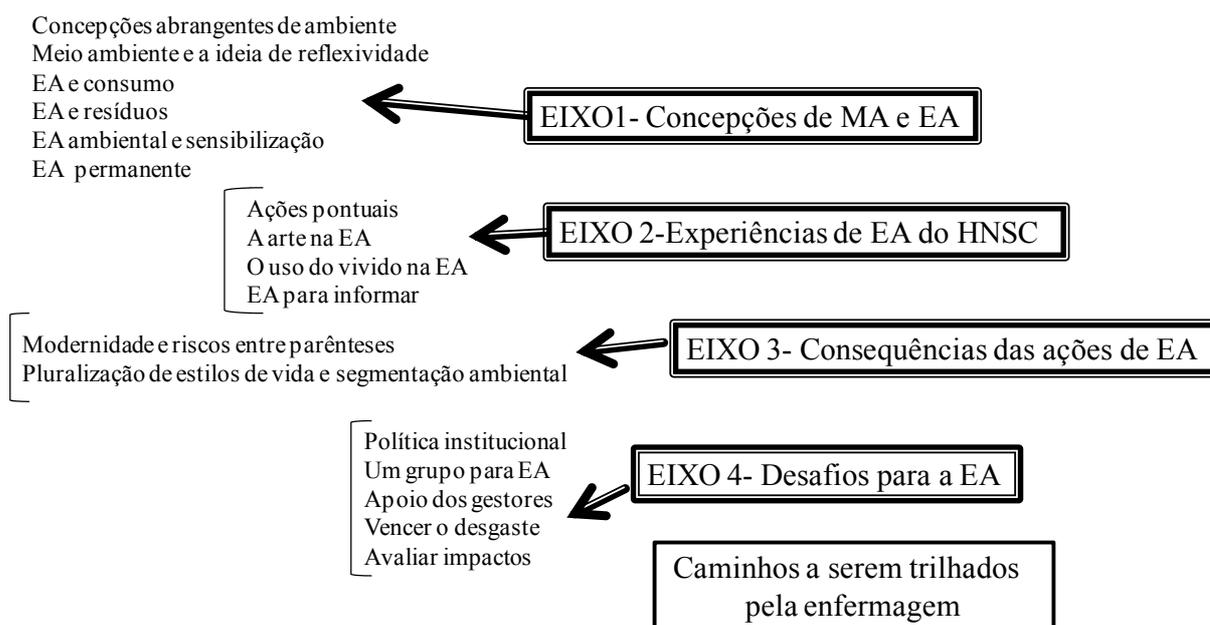


Figura 2 - Esquema descritivo dos eixos temáticos e suas categorias

4.1 Resgatando fragmentos documentais da história ambiental no Hospital Nossa Senhora da Conceição: em busca de “onde, quando e como”

“Vivemos consequências do passado: o século 21 é estuário de tantos acontecimentos que jazem entre chuvas e esquecimentos” (José Varela).

O indispensável resgate da relação homem-meio ambiente exige um envolvimento de todos os campos da sociedade, das escolas às empresas, do meio rural aos ambientes urbanos, do indivíduo em sua singularidade ao coletivo social; em busca do que hoje se conhece por sociedade sustentável.

Dentro dessa realidade incluem-se, também, as instituições de saúde. Afinal, para o enfrentamento de semelhantes desafios e demandas, na perspectiva de uma ética ambiental, é imperativo considerar a complexidade e a integração de saberes diversos, em cenários também diversos. Somente a partir de preocupações éticas mais amplas se criará condições de legitimação e reconhecimento da educação ambiental, para além de seu universo específico (qual seja o meio escolar formal); estendendo-a aos vários sujeitos que compõem os meios sociais, culturais e econômicos, na expectativa de se forjar mentalidades voltadas à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2007a).

Diante dessa conjuntura, pretende-se, aqui, resgatar, através de registros documentais, uma parte da memória da questão e da educação ambiental no HNSC (algumas coisas remetem ao GHC como um todo), destacando alguns marcos constitutivos do processo de sua institucionalização. Isso, já de princípio, revela que os fundamentos da EA florescem das (e nas) iniciativas particulares de alguns indivíduos, defensores apaixonados do tema, e em determinados setores específicos do hospital. Tais iniciativas ligavam-se, especialmente, ao gerenciamento de resíduos dos serviços de saúde, contudo, não unicamente sob um enfoque legal, mas, pautando-se também em preocupações com a saúde do trabalhador e, em certo ponto, com a saúde do ambiente em si.

Ao mesmo tempo, já nessa discussão inicial espera-se estimular reflexões sobre a EA enquanto política institucional, inserida em um contexto maior de gestão ambiental; buscando-se atualizar proposituras, visualizar outros caminhos e possibilidades para fazê-la e, sobretudo, sonhar com novos resultados. Destarte, a intenção agora é a de apresentar algumas informações organizadas, divulgá-las, colocá-las em movimento e incentivar o debate e a

participação dos atores que fazem a educação ambiental realmente acontecer, ou que dão suporte para sua concretude.

Entretanto, a procura pelas memórias da educação e da gestão ambiental no interior do HNSC e a tentativa de entender seus conceitos com base em suas raízes e sua importância num contexto institucional, significou um “mergulhar em águas turvas”, na medida em que, apenas fragmentos históricos mais recentes se mostraram visíveis aos olhos dessa pesquisa; o que não significa, obviamente, que ações não estivessem presentes no passado. Pelo contrário, é evidente que, em qualquer circunstância e momento histórico, existem pensamentos e diferenciados e defensores desta interface saúde-ambiente; o que viabiliza ações nesta direção.

Contudo, há de se ponderar que a carência de documentos remetendo e comprovando essa visão de saúde ecossistêmica e de atividades educativas para tal, de alguma maneira, compromete e/ou mesmo diminui a memória coletiva (pensando-se em indivíduos) e a memória do todo institucional (enquanto estrutura) em torno dessa questão; o que ajuda a torná-la pontual. Ao mesmo tempo, essa carência documental não deixa de ser demonstrativa do quanto as práticas ambientais são singulares e pontuais; caracterizando de certo modo, um ciclo que se retroalimenta. Ou seja, se existe uma carência documental, ela indica por um lado, poucas ações nesse sentido; e, se essas ações são escassas e não há visibilidade documental suficiente para divulgá-las, certamente, pouco se influencia no sentido de outras mais serem produzidas.

No instante em que as ações se setorializam demais, a ponto de não existir um todo institucional completando-se nessas partes e balizando/alicerçando suas práticas; tanto a gestão quanto a educação ambiental (até) acontecem, mas se “perdem” (não de todo porque sempre são válidas em algum sentido, em algum aspecto, para algum indivíduo) em recortes; fragilizando sua potencialidade de conjunto.

Então, pode-se ponderar que a carência de documentos encontrados deve-se principalmente a: setorialização institucional, individualidade dos trabalhos com EA em computadores pessoais (uma consequência da anterior), falta de uma política institucional que reúna o todo da questão ambiental e a secundarização do tema, nas mais diversas instâncias, diante de tantos outros problemas enfrentados pelo SUS. Ao que convém mencionar: as demandas de trabalho assistencial e gerencial decorrentes de uma conjuntura de superlotação, carência de recursos, demoras no atendimento; falta de infraestrutura e de funcionários em número suficiente, necessidade de novos equipamentos, etc.

Além disso, a estruturação deste hospital se deu em meio a um período ditatorial, numa nebulosa conversão do privado ao público, em que se pregava o progresso a qualquer custo. Lembre-se que, nessa época, na Conferência de Estocolmo (1972), “os nossos representantes afirmaram que o país não se importaria em pagar o preço da degradação ambiental, desde que o resultado fosse o aumento do Produto Nacional Bruto” (DIAS, 1991, p.4). Isso, mais uma vez, vem justificar a existência de ações pontuais nesta área e a carência de documentos históricos nesse aspecto, ou mesmo, de leis/normativas mais contundentes acerca do assunto, quando se pensa em passado institucional. Daí porque se dizer haver “uma turbidez” nesta busca, lacunas das quais só se pode chegar a alguma conclusão nas entrevistas efetivadas ao longo da pesquisa.

Assim sendo, considerando o grande impacto produzido pela instituição, em termos de consumo e rejeito de materiais médico-hospitalares, talvez, em tempos passados (até o ano 2000) a necessidade de adequação à legislação vigente tenha sido o fator motivador das prováveis ações implementadas pela instituição (enquanto estrutura), especialmente, no tocante a separação, acondicionamento e destino dos resíduos sólidos. Isso, somado com uma dada preocupação com a saúde do trabalhador, no sentido das consequências decorrentes do descarte inadequados de resíduos. Contudo, essas inferências somente foram possíveis a partir dos depoimentos trazidos nas entrevistas, dada a escassez documental já mencionada.

Há relato de que, a partir do ano 2000, o GHC iniciou ações em direção a EA, através da capacitação *in loco* dos trabalhadores quanto à separação dos resíduos dos serviços de saúde. Contudo, desde o princípio, a ideia enfrentou dificuldades em relação à falta de conscientização e comprometimento dos trabalhadores e seus gestores, além da carência de recursos para a promoção de uma educação permanente (NEA, 2008). Apesar disso, certamente continuava a existir um ou dois (no sentido literal da palavra) obstinados em ver “essa coisa toda de meio ambiente” e educação ser tratada de uma forma ética, sustentável, humana, em um sentido de complexidade e conexões; e que teciam esforços para disseminar essa ideia; ainda que “nadando contra a maré”. Porém, não foi possível resgatar documentos nesse aspecto e desse período, sendo esse resgate possível somente mediante o desenrolar das entrevistas.

O que se pode declarar é que a documentação divulgando questões relativas à “gestão ambiental” e a educação, nessa área, são realmente concretizadas a partir de 2005. Há de se considerar, nesse ponto, que entre os anos de 2004 e 2005 aconteceram importantes reformulações de resoluções da ANVISA e do CONAMA, as quais tratam do gerenciamento de resíduos de serviços de saúde no território nacional, na área pública e privada; expressando

a necessidade da educação continuada para os trabalhadores envolvidos com a produção e gerenciamento dos resíduos (Resolução da Diretoria Colegiada - RDC ANVISA nº 306 em 07/12/04 e Resolução CONAMA nº 358 de 29/04/05).

Ocorreu ainda, nessa época, a aprovação da Portaria MTE n.º 485/NR-32 em 11/11/05, que estabeleceu as diretrizes básicas para a implementação de medidas de proteção à segurança e à saúde dos trabalhadores dos serviços de saúde, estipulando que o empregador deve assegurar capacitação aos seus trabalhadores, antes do início das atividades e de forma continuada, inclusive no aspecto de resíduos e de riscos ambientais. Isso tudo pode, evidentemente, ter gerado, por parte da instituição, uma movimentação ou uma conscientização de que a “estrutura” precisaria de adequações, tanto no que se refere à área física e procedimentos técnicos de separação, acondicionamento e destino dos resíduos, como no preparo dos profissionais que atuam nestes serviços. Esse fato pode, por sua vez, ter incentivado o destinar de recursos mais consideráveis— embora, aparentemente insuficientes— para este fim.

Além disso, esse aumento em termos de documentação, efetivado a partir de 2005, pode estar vinculado a uma decisão política e gerencial de dar maior visibilidade às ações desenvolvidas pelo hospital tanto para a sociedade, quanto para os próprios trabalhadores. Fato que também é influenciado pela determinação de que, a partir de 2003, o GHC atenderia totalmente pelo SUS, o que exigiu maior “transparência” em suas atividades e investimentos, razão pela qual passou a adotar princípios de gestão democrática nesse período, em consonância com o que acontecia no cenário nacional (política de democratização do governo Lula) e conforme determinação da lei Nº 8080/90, que instituiu o SUS no país. Essa conjuntura desencadeou, por extensão, o desenvolvimento de relatórios e registros das ações implantadas por parte das diferentes gerências do HNSC, como a GTED.

Outro fator que pode ter contribuído para esse crescimento documental foi a organização e lançamento de uma Política de Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento de Pessoas do GHC no ano de 2006, em que um dos itens a serem analisados refere-se à carga horária de formação. Isso gerou um aumento da disponibilidade e da procura por cursos de qualificação e, conseqüentemente, da documentação resultante desses cursos e de seu processo de articulação.

Assim, genericamente, os documentos encontrados foram do tipo relatórios e registros de ações/atividades (diretas ou indiretas) de EA ou ligadas à gestão ambiental, cuja produção esteve sob responsabilidade do GHC, através de sua assessoria de comunicação, ou de alguma de suas gerências (GTED, especialmente); e ainda, relatórios, atas, informativos e editais do

NEA apresentados a sua instância superior ou aos próprios funcionários da instituição. Pode-se citar, igualmente, a análise das agendas estratégicas do GHC, resultantes de discussão democrática e da articulação com as propostas do Ministério da Saúde e voltadas a toda a instituição, seus setores e equipes. Foram incluídos, também, alguns informativos dispostos na intranet e a política de gerenciamento de riscos do HNSC.

Então, pode-se observar que, muito comumente, esses documentos são relatórios e registros, e como tal, sua preocupação está, essencialmente, em divulgar, em apresentar ações e atividades, dando visibilidade à instituição e as suas gerências ou ainda, informar acerca das metas e diretrizes programadas e/ou alcançadas pelo hospital, em cada um dos anos (agenda estratégica). Ou seja, sua pretensão não está na discussão, mas sim no demonstrar de resultados e fatos, à exceção de algumas produções do NEA, que trazem informações mais contundentes acerca dos recortes temáticos adotados, metodologias educativas empregadas e, objetivos pretendidos no processo de EA.

Os Relatórios Sociais do grupo, publicados e distribuídos em 2005, 2006, 2007, 2008, 2009-10, citam elementos do contexto ambiental nas instituições pertencentes ao GHC (aqui nos deteremos ao HNSC) e algumas particularidades das práticas de EA; ofertando indicativos de como essas questões foram e/ou são visualizadas pelo grupo, e de sua evolução ao longo dos anos. Nesse sentido, em 2005, há referência a ações de: monitoramento de fatores não biológicos que ocasionem riscos a saúde humana; gerenciamento de recursos naturais e vigilância de agentes contaminadores; atenção e prevenção de riscos decorrentes dos acidentes com produtos perigosos e outros fatores físicos; promoção de ambiente físico adequado à saúde e bem-estar dos trabalhadores, dos usuários e população em geral e; fomento e execução de programas de formação em saúde ambiental (GHC, 2005).

As ações nestes aspectos e as consequências delas advindas estão descritas na Tabela 6.

Em termos específicos de educação ambiental, foram organizadas algumas atividades de sensibilização para os funcionários e usuários da instituição, quais sejam: palestras proferidas por representantes de entidades ambientais, das administrações públicas municipais, estaduais e federais, versando sobre proteção ao meio ambiente; exposição de fotografias e materiais demonstrando o descaso da população com o meio ambiente em parceria com alguns órgãos públicos (Departamento Municipal de Limpeza Urbana - DMLU) e participação de pacientes hospitalizados e; visitas técnicas dos funcionários e estagiários da instituição às unidades de triagem de lixo de Porto Alegre, em parceria com o DMLU (GHC, 2005).

Tabela 6 - Ações ambientais desenvolvidas pelo GHC no ano de 2005

AÇÃO DESENVOLVIDA	CONSEQUÊNCIA	OBSERVAÇÃO
Monitoramento da qualidade do ar climatizado em 300 pontos	<ul style="list-style-type: none"> Controle do ar climatizado, evitando a contaminação do ar e a exposição dos colaboradores, usuários e familiares aos riscos de doenças. 	
Adequação à legislação ambiental sobre resíduos de serviço de saúde, com destinação correta de resíduos de risco biológico e químico	<ul style="list-style-type: none"> Preservação do meio ambiente e saúde da população em geral; Proteção à saúde dos colaboradores, usuários e familiares; Minimização de riscos de acidente. 	Segundo o relatório, o GHC tem contrato com empresa especializada no tratamento de resíduos de serviço de saúde do grupo A (biológicos, infectantes e perfuro-cortantes) e realiza coleta seletiva e destinação adequada de resíduos dos grupos B, C e D. Entretanto, os entrevistados relatam que existem inadequações quanto à separação dos diferentes resíduos, especialmente por parte dos funcionários, o que teoricamente leva ao destino inadequado desses resíduos, desperdícios de materiais, aumento de custos e elevação do número de acidentes de trabalho.
Gerenciamento de recursos hídricos (consumo de água)	<ul style="list-style-type: none"> Redirecionamento da economia financeira resultante do gerenciamento e otimização dos recursos hídricos, possibilitando melhoria de equipamentos e instalações. 	
Controle da qualidade microbiológica da água potável	<ul style="list-style-type: none"> Redução dos riscos de contaminação por ingestão de água sem qualidade; Diminuição de índices de infecção hospitalar. 	
Tratamento e controle da qualidade microbiológica e físico-química da água para hemodiálise	<ul style="list-style-type: none"> Alta qualidade de pureza requerida para a água utilizada em hemodiálise; Diminuição das possibilidades de danos aos pacientes; Total observância à legislação vigente. 	
Sistema de tratamento de efluentes e reuso da água	<ul style="list-style-type: none"> Prevenção de contaminação de corpos hídricos usados por toda a população; Minimização do impacto ao meio ambiente; Economia de recursos naturais, aliada a uma economia financeira. 	Apesar de o relatório fazer referência a existência desse sistema de tratamento, parte dos entrevistados discorda dessa informação e refere a carência de medidas nesse sentido. Segundo eles, teria existido apenas um projeto sobre essa questão (realizado em conjunto com a UFRGS), mas que foi considerado inviável em virtude dos custos financeiros envolvidos.
Projeto de Eficiência Energética do GHC em parceria com Eletrobrás, Eletrosul e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)	<ul style="list-style-type: none"> Administrar a energia de modo mais eficiente buscando reduzir 20% do consumo, através do investimento em equipamentos e a adoção de sistemas de iluminação e de climatização adequados. 	Não há referências sobre a concretização desse projeto em 2005.

Fonte: Adaptado de GHC (2005).

Essas informações foram corroboradas por alguns dos entrevistados, os quais referiram ainda, a realização de uma exposição fotográfica e de materiais descartados incorretamente pelos funcionários do grupo; descarte esse que gerou risco potencial de acidentes.

A realização dessas atividades esteve sob incumbência de um funcionário da gerência de administração, o qual era responsável por ações de educação ambiental, particularmente, no que remetesse ao descarte de resíduos dos serviços de saúde. Portanto, partia dele os convites aos palestrantes, a organização do local e o envolvimento de outros colaboradores para a efetivação dos atos educativos⁴. Disso depreende-se que, por mais que uma pessoa se desdobre, articule e faça, não há como ter “pernas e braços” suficientes para tamanha complexidade demandada pela temática (inferido a partir das entrevistas).

Em 2006 há, no relatório, uma breve referência ao contexto ambiental, com destaque para a realização da II Semana do Meio Ambiente do GHC, em que se deu a apresentação de grupos teatrais, palestras e exibição de filmes. Essa foi uma tentativa de abordar o tema meio ambiente e sua importância de forma divertida e reflexiva (GHC, 2006b).

Nesse ano ocorreu, também, a assinatura do termo de cooperação entre o GHC e o Lions Clube Porto Alegre Barão do Cahy, objetivando o melhor aproveitamento dos materiais descartados no grupo. Com esse termo, o Lions passou a recolher periodicamente ferro, aço inoxidável, cobre, alumínio, filmes de raio X, plásticos, papel e papelão nos hospitais, vendendo-os e revertendo o lucro em equipamentos e materiais doados ao GHC (GHC, 2006b).

Já, em 2007, a Comissão de Controle do Tabagismo do Hospital Conceição reforçou aos trabalhadores, pacientes, visitantes e usuários do HNSC a importância de uma instituição de saúde totalmente isenta de tabaco, com o evento “Ambiente Livre de Cigarro”. Na ocasião foram distribuídos panfletos e fixados *banners* em espaços coletivos, enfocando na questão do fumo passivo e nas doenças decorrentes do vício; na tentativa de sensibilizar as pessoas para tornar os pátios dos hospitais livres do cigarro (GHC, 2007a).

Essa ação, provavelmente, tem relação com as iniciativas nacionais em torno do controle do tabagismo, as quais estão vinculadas, por sua vez, à participação do país na Convenção Quadro para o Controle do Tabaco (CQTC), um tratado feito pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e assinado pelos seus 192 (número da época) países membros em

⁴ O Relatório Social 2005 faz referência à existência de um setor de educação ambiental que seria responsável por ações nessa área, no entanto, não foram encontrados documentos atestando tal existência, o que também não foi relacionado nas entrevistas.

fevereiro de 2005. Ao que cabe destacar que, o Brasil, foi um dos líderes em seu processo de desenvolvimento, entre 1999 e 2003.

A CQCT-OMS é o primeiro tratado internacional de saúde pública, que traz uma série de medidas a fim de reduzir a epidemia do tabagismo em proporções mundiais, abordando em seus artigos temas como: propaganda, publicidade e patrocínio, advertências, *marketing*, tabagismo passivo, tratamento de fumantes; impostos e comércio ilegal de produtos de tabaco (OMS, 2011). Contudo, foi o ano de 2006 que ficou marcado como o da luta contra o cigarro. No Canadá, as províncias de Ontário e Quebec, as mais populosas do país, aprovaram uma legislação rigorosa após a morte de uma garçoneite. Ativista antitabaco, ela virou celebridade ao assumir na televisão que desenvolveu um câncer de pulmão por ser fumante passiva, devido a sua profissão. Pode-se dizer então, que essa atividade educativa proposta pelo GHC, apesar de preocupar-se, primeiramente, com questões de saúde, indiretamente colabora na proteção do meio ambiente, ao livrá-lo da fumaça e dos tocos de cigarros, jogados, até então, nos espaços abertos da instituição (pátios e jardins internos).

Destacam-se ainda, entre as atividades educativas desenvolvidas, a continuidade das visitas técnicas às Unidades de Triagem e de Compostagem de Porto Alegre, em parceria com o DMLU, e a participação do grupo no *HallowLixo*— uma comemoração tradicional do DMLU, que aproveita a motivação do Dia das Bruxas para pôr em prática a educação ambiental junto as crianças, através de tendas armadas no estacionamento da autarquia—; bem como, a realização de palestras e novas intervenções teatrais com a finalidade de sensibilizar os funcionários sobre questões ambientais (GHC, 2007a).

Estas medidas incentivaram a constituição de um grupo multidisciplinar (origens do NEA), que, em meados de 2007, começou a se encontrar e discutir propostas de educação ambiental no GHC, porque, até aquele instante, tais momentos eram pensados e desenvolvidos por um ou dois funcionários, principalmente da gerência de administração, a partir de seus contatos e amizades; o que viabilizava parcerias com DMLU, IBAMA, SEMA, UFRGS, etc. Em 2008, o relatório destaca o desenvolvimento de atividades de conscientização para a reciclagem no refeitório do HNSC, o que envolveu desde a capacitação dos funcionários do setor a respeito dos tipos de lixo e correto descarte, até a disposição de informações em murais e nas mesas com orientações para os demais usuários do serviço. Essas ações foram organizadas pelas estagiárias e técnicas de nutrição, em conjunto com as nutricionistas do refeitório do HNSC (GHC, 2008).

Nesse mesmo ano, o HNSC passou a registrar os exames de raio X dos pacientes internados de modo digital, sem impressão de filmes radiográficos. Em princípio, a grande

vantagem desse método foi a agilidade e a informação acessível, via prontuário eletrônico do paciente, armazenada para visualização a qualquer tempo, em todo o grupo. No entanto, é inegável que esse processo promove um ambiente mais limpo, reduzindo a produção de resíduos sólidos (filmes radiográficos) e de efluentes gerados na fase de revelação dos filmes radiográficos (soluções de revelador, fixador e água de lavagem dos filmes), os quais se constituem em químicos altamente tóxicos, que necessitam de descarte especial. Essa prática já vinha sendo trabalhada na radiologia da Emergência e na Tomografia do Hospital Conceição, desde 2006. Com tal medida, o HNSC reduziu, até 2008, 65% do consumo de filme radiológico e 30% do consumo de revelador e fixador, promovendo uma diminuição de custos e de poluentes ambientais (GHC, 2008).

Cabe enfatizar igualmente que, no referido período, o GHC refez o isolamento térmico das redes externas de vapor e água quente, e trocou a caldeira a óleo do Hospital Fêmeina por uma movida a gás natural, ecologicamente mais adequada; o que garantiu economia energética. Também foram instalados, naquele hospital, aparelhos de ar-condicionado tipo janela e trocadas mais de 400 luminárias, com conseqüente redução do consumo de energia. Ou seja, junto ao decréscimo nos gastos financeiros, coexiste um ganho em termos ambientais (GHC, 2008).

No relatório de 2009-10 (GHC, 2010) há referência a doação simbólica de R\$ 500 mil em aparelhos oftalmológicos ao Hospital Criança Conceição (HCC); uma conquista garantida após seis anos de coleta de materiais recicláveis na instituição, que, uma vez vendidos pela entidade filantrópica Lions (já citada anteriormente), reverteram em produtos repassados ao grupo. Ainda nesses anos, segundo o mesmo relatório e também conforme relatório da GTED de 2009 e 2010, o Núcleo de Educação Ambiental (fundado em 2008) desenvolveu 15 atividades do tipo oficinas, palestras, seminários e visitas técnicas com o intuito de sensibilizar os trabalhadores (600 teriam participado) sobre a importância da preservação ambiental e de se manter o equilíbrio ecológico no local de trabalho; incentivando, sobretudo, a separação correta do lixo nos hospitais do grupo (GHC, 2010; GTED, 2010). Nesses espaços foram abordados pelo NEA temáticas como: poluição do ar, mudanças climáticas, desenvolvimento, biodiversidade e vivências (visitas técnicas). Dentre essas pode-se destacar (GHC, 2010; GTED, 2010):

- O 2º Seminário do NEA, realizado no auditório do Instituto da Criança com Diabetes (ICD) em 2009, com o tema “A preservação do meio ambiente depende de você. Você faz a sua parte?”. Desse evento participaram: Jacqueline Lessa Maciel, bióloga e coordenadora do Comitê Gestor de Educação Ambiental da prefeitura de Porto Alegre, e

Karina Romariz Batista, assessora da Diretoria de Recursos Naturais, Áreas Protegidas, Licenciamento e Controle da Secretaria do Meio Ambiente e Planejamento Urbano da prefeitura de Novo Hamburgo.

- Em agosto de 2010, ocorreu o debate sobre “Mudanças climáticas globais e o papel das instituições nesta nova realidade”, com a participação da geóloga Andrea Sander, pesquisadora do Serviço Geológico do Brasil (CPRM) e integrante do Projeto Antártica Brasileiro na equipe Paleofloras do Cretáceo e Terciário da Ilha King George, na Península Antártica. A geóloga apresentou informações sobre os estudos das mudanças climáticas globais ocorridas na região, por meio da análise das modificações no registro fóssil da vegetação.

Além disso, novamente é destacada a presença do GHC nas edições do “Hallowlixo”, o *Halloween* ambiental, promovido na sede do DMLU, que mistura o tradicional Dia das Bruxas com educação ambiental. Em 2010, quatro funcionários e dois voluntários da área recreativa do HCC e do Núcleo Operativo Cultural do GHC participaram do evento, promovendo oficinas de brinquedos, mosaico e instrumentos de percussão utilizando-se de objetos confeccionados com materiais recicláveis (GHC, 2010; GTED, 2010).

Convém salientar, portanto, que nos relatórios produzidos de 2005 a 2010, há uma crescente referência, embora ainda pequena, ao contexto ambiental nos hospitais do grupo, com tentativas de dar destaque e visibilidade às ações existentes em termos de gestão e coleta seletiva de resíduos, bem como, acerca de práticas que se relacionem a educação na área ambiental. Entretanto, não se faz maiores explorações nesse sentido, tratando-se de apresentações que demonstram certa pontualidade e fragmentação de ações que, contudo, existem. Neste caso, seja pelo esforço de quem as organiza ou por interesse financeiro, resultam, de qualquer maneira, em ganhos ambientais.

Essa fragmentação e pontualidade de ações é corroborada a partir da análise das diretrizes e metas da agenda estratégica do GHC no quadriênio de 2007 a 2010, em que, entre as diretrizes existentes e aprovadas pelo conselho administrativo do grupo, não se incluiu diretamente nenhuma medida específica em relação à gestão e educação ambiental. Na verdade, muito se diz acerca de redução de custos e melhorias assistenciais, todavia pouco se aborda em termos ambientais. É claro que, diminuir o consumo de determinados materiais pode, indiretamente, beneficiar o ambiente; na medida em que interfere, quantitativamente, no percentual de matéria-prima utilizado na fabricação de novos produtos, bem como, no quantitativo de resíduos resultantes de sua utilização nos procedimentos hospitalares. Porém, isso é uma possibilidade indireta de ganho ambiental. Ou seja, as diretrizes institucionais (até

o momento) ainda carecem de uma ação mais efetiva do grupo em termos de política e metas que visem à preservação direta do meio ambiente, do qual é parte integrante, e para com quem tem responsabilidade social.

Observe-se que a missão e visão do GHC, propostas naquele quadriênio, não trazem explicitamente essa preocupação, conforme pode ser analisado nas citações:

A- MISSÃO: “Desenvolver ações de atenção integral à saúde, com excelência e eficácia organizacional, através de seus recursos tecnológicos, humanos e programas de ensino e pesquisa, fortalecendo o SUS e **cumprindo, assim, o seu papel no sistema de saúde**”

B-VISÃO: “Constituir-se em polo de desenvolvimento de conhecimento, pela assistência, ensino e pesquisa, colaborando na formação de pessoal para o SUS e produzindo atenção à saúde centrada nas pessoas e segundo as necessidades do sistema de saúde loco regional” (GHC, 2007b, p. 2, grifo nosso).

Esse pensamento parece mostrar sinais de mudanças na nova agenda estratégica do grupo, estipulada para o quadriênio 2012-15, que traz consideráveis alterações em seu texto, no que remete a missão e visão da instituição, bem como, às suas diretrizes de ação. Com isso, passando a destacar o papel social do GHC (e, portanto, ambiental) e seu compromisso com a sustentabilidade socioambiental; o que pode ser visualizado abaixo:

A- Missão: Desenvolver ações de atenção integral à saúde da população e programas de ensino e pesquisa com acesso, qualidade e eficácia organizacional, atuando em rede, fortalecendo o Sistema Único de Saúde e cumprindo, assim, o seu **papel social**.

B-Visão: Ser reconhecido no Sistema Único de Saúde como modelo de atenção centrado nas pessoas, inovador na gestão e polo de produção de conhecimento, ensino e pesquisa, com **sustentabilidade ambiental, financeira e compromisso social** (GHC, 2011, p. 2, grifo nosso).

Entre as diretrizes estabelecidas estão: 1- Integralidade e Eficácia da Atenção; 2- Regionalização e articulação da rede de saúde; 3- Eficiência na Gestão Administrativa; 4- Reestruturação Institucional; 5- Polo de Formação e de Pesquisa e; 6- Gestão Participativa. Destaca-se que a questão ambiental se inclui, explicitamente, em duas dessas diretrizes, quais sejam:

4- Reestruturação Institucional- O GHC deve implantar **um novo modelo jurídico-institucional que racionalize as práticas gerenciais, com sustentabilidade política, ambiental e econômica** compatível com as necessidades da população usuária e a valorização de seus trabalhadores.(GHC, 2011, p. 3, grifo nosso).

3- Aprimorar a Gestão Administrativa- (...) c) Buscar a Acreditação nacional e/ou internacional das unidades do GHC, reconhecendo-as como executora de ações voltada à **infraestrutura adequada à legislação, gerenciamento sistêmicos dos processos**, segurança e qualidade assistencial; d) **Implantar o Gerenciamento de Riscos Clínicos e Não Clínicos**; (...) m) **Constituir o Comitê de Gestão Ambiental** (...) (GHC, 2011, p. 7-8, grifo nosso).

É fato que, a análise dessa conjuntura documental aponta para a presença de pontos de mutação institucionais, que almejam interligar as ações pontuais até então existentes, em uma política única e articuladora, que vise o todo (instituição) e delegue à estrutura a responsabilidade de ser o agente gerador e motivador da sustentabilidade socioambiental. Para tal, nada mais significativo do que esta perspectiva ser incluída na Agenda Estratégica do GHC. Isto, tendo em vista que, os objetivos estratégicos ali colocados, orientarão a elaboração de metas institucionais em cada uma das gerências dos hospitais e de suas equipes; chamando-as, também, a responsabilidade.

Os relatórios de gestão 2009 e 2010 da GTED, por sua vez, fazem referência às ações desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Ambiental, algumas já relacionadas anteriormente; acrescentando ainda, a participação do núcleo no Programa de Integração de Novos Empregados e Estagiários do GHC, com o intuito de ofertar informações básicas acerca do gerenciamento de resíduos. Esse programa é uma atividade mensal, com duração de 16 horas para os trabalhadores que ingressam na instituição no período e de 04 horas para os novos estagiários. Além disso, o relatório 2010 destaca a proposição do Projeto de Gestão Ambiental, que considera planejamentos a médio e longo prazos, visando à consolidação dessa temática no cotidiano do GHC. Esse projeto chegou a ser encaminhado para discussão na direção institucional, mas, como se passava por um momento de transição administrativa (troca de gerências e coordenadores) no grupo, sua análise ficou para uma fase posterior (GTED, 2010— complementado por informações oriundas das entrevistas).

É também no período de 2008 a 2010, que a gerência de administração do grupo (aonde se concentra a administração dos setores de apoio) intensificou suas ações educativas em termos de armazenamento e descarte de resíduos, desenvolvendo várias oficinas gerais e *in loco* nas diferentes unidades e setores hospitalares, utilizando-se para tal de variadas metodologias; isso na tentativa de informar (e atualizar) os funcionários acerca do correto descarte dos resíduos dos serviços de saúde. Esse trabalho foi realizado por enfermeiras daquela gerência, contando com a colaboração e sugestões de técnicos educacionais também daquele local.

Observa-se, sobretudo, que a partir de 2008, inicia-se uma caminhada em direção ao aumento da preocupação com a questão ambiental no grupo. E a justificativa para tal elevação pode residir na visão política diferenciada da gestão do GHC (apesar dessa visão não se concretizar na agenda estratégica), representada pela então superintendente Jussara Cony, atual secretária do meio ambiente da cidade de Porto Alegre. Foi na sua pessoa que o NEA encontrou forças e certo suporte financeiro (tanto quanto isso fosse possível, pois não estava

entre as metas de investimento da instituição) para sua estruturação e desenvolvimento de um movimento em prol da proteção do meio ambiente dentro do GHC.

Então, o NEA nasce da mobilização dos trabalhadores e para os trabalhadores, pelo agrupar de pessoas de diferentes formações e alocadas em diferentes setores, que mantinham um interesse comum em torno da interface saúde-ambiente, propondo-se a estudá-la, discutí-la e tencionar a compreensão dessa relação junto ao coletivo institucional. É um pouco da documentação da história desse grupo que se busca trazer no próximo tópico desta análise.

4.1.1 O NEA: do nascimento ao declínio

Desde seu nascimento, em 2008, o Núcleo de Educação Ambiental já tinha conhecimento de que enfrentaria grandes desafios pela frente, especialmente em razão da enorme diversidade e complexidade do GHC. Afinal, era objetivo do Núcleo pensar suas ações de sensibilização para a totalidade da instituição, o que incluiria, portanto, as 12 unidades de saúde comunitária, os 2 CAPs e os 4 hospitais do grupo.

Um diagnóstico realizado pelo NEA, no início de seus trabalhos, já apontava que o GHC não possuía (e ainda não possui) uma política definida e voltada ao meio ambiente, sendo que os planejamentos da instituição contemplavam, em muito pouco, realizações em direção à preservação desse meio. Ou seja, o grupo não mantinha programas específicos de gerenciamento ambiental, ou lhes direcionava recursos financeiros insuficientes; carecendo, portanto, de ações mais diretas e efetivas; isto tanto para o controle de emissões atmosféricas ou da qualidade dos efluentes lançados nos receptores, quanto para economia energética e redução de resíduos gerados, ou então, para atividades de EA (NEA, sd[a]).

Diante da falta de um direcionamento único em torno da gestão e educação ambiental, as pessoas pertencentes ao quadro funcional, que poderiam receber atribuições nesse sentido, acabavam desempenhando outras tarefas, muitas vezes, não dispendo de tempo suficiente para trabalhar em atividades ligadas ao meio ambiente; mesmo quando intencionadas para tal. Além disso, por não haver um sistema de gerenciamento da documentação, as informações e propostas em torno do tema se perdiam (e ainda se perdem) ou então, acabavam setorizadas demais, tornando-se de difícil acesso ao conjunto (NEA, sd[a]).

Daí porque a pretensão do NEA era, justamente, a de sensibilizar os sujeitos—envolvidos nos mais variados processos de trabalho do GHC— acerca dos problemas

ambientais e sua interface com a saúde, a partir de ações de educação ambiental inseridas no contexto institucional. Isso, certamente abrangeria um público bastante amplo: trabalhadores, gestores, residentes, estagiários, usuários e terceirizados, requerendo, pois, vastas discussões entre as equipes das diferentes áreas e serviços.

Quando se pensa no cotidiano dos hospitais, percebe-se que esses problemas ambientais remetiam (e ainda hoje remetem), sobretudo, à contaminação da água por carência de tratamento de efluentes e, particularmente, ao descarte incorreto de resíduos. Esse descarte inadequado gera risco potencial de acidentes de trabalho e o desperdício de materiais recicláveis, com consequentes gastos abusivos no tratamento e destino desses materiais; os quais poderiam contribuir na melhoria da qualidade de vida das comunidades carentes de Porto Alegre a partir das usinas de reciclagem— consolidando o papel social do GHC (NEA, 2008).

Logo, para abordar e propor medidas capazes de agir nesses e em outros problemas o NEA intencionava: buscar incentivos financeiros e parcerias com instituições de ensino; promover a discussão dos temas nos Colegiados de Gestão; participar do Programa de Integração de novos trabalhadores; promover cursos de formação para os funcionários; promover EA na comunidade (escolas, igrejas, associações); propor representação nos Conselhos Locais de Saúde para o meio ambiente; incentivar o uso de energias limpas (iniciando pelas unidades de saúde), buscando recursos e apoio para tal; promover o plantio de árvores e ajardinamento nas unidades de saúde e por extensão, na comunidade, bem como, hortas comunitárias e uso de fitoterápicos e; propor medidas para tratamento da água (NEA, 2008).

Obviamente, para atingir essa proposta, o Núcleo pretendia uma metodologia de ação transversal, em que a EA ocorresse em diferentes tempos e locais, conforme as necessidades e especificidades de cada setor, de cada serviço; onde todos os envolvidos participassem, constituindo espaços de diálogo, capazes de apontar estratégias para a melhoria e preservação do meio ambiente (NEA, 2008). Nesses espaços, o grande ganho seria a possibilidade das pessoas refletirem, criticamente, sobre seus processos de trabalho e a realidade da crise ambiental que os envolve, conscientizando-se do papel de cada um e do coletivo no enfrentamento da situação posta e na proposição de melhoramentos. Tratar-se-ia, pois, da formação de uma atitude ecológica nas pessoas e na instituição.

Assim sendo, o trabalho do NEA estaria centrado nos eixos: gestão ambiental, gerenciamento de resíduos, EA, articulações e interfaces internas, articulações e interfaces

externas, divulgação do núcleo e, ações artísticas e culturais. As ações propostas dentro de cada um desses eixos estão descritas na Tabela 7.

Tabela 7 - Ações de trabalho por eixo temático propostas pelo NEA (2009-2010)

EIXO TEMÁTICO	AÇÃO PROPOSTA
Gestão ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Participar dos colegiados de gestão; • Incentivar o uso de energias limpas (buscar parcerias externas); • Desenvolver projeto de tratamento de efluentes para o GHC; • Diagnosticar e atualizar o programa de gerenciamento dos resíduos dos serviços de saúde do GHC; • Instalar um programa de redução do consumo de água; • Centralizar em um único espaço externo o armazenamento dos resíduos do GHC; • Criar uma comissão única de gerenciamento de resíduos, com representação dos diferentes hospitais, unidades básicas e setores estratégicos do GHC; • Incentivar a implementação de projetos ambientais na instituição.
Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar oficinas de capacitação para gestores, trabalhadores, estagiários, terceirizados e residentes; • Capacitação da equipe do NEA; • Visitas técnicas ao DMLU e Departamento Municipal de Águas e Esgoto (DEMAE); • Realizar seminários de EA periodicamente; • Participar, periodicamente, na integração de novos trabalhadores, estagiários e residentes; • Curso de formação de agentes ambientais; • Confeccionar, em parceria com os setores de Higienização, Controle de Infecção e Saúde do Trabalhador, cartilhas e <i>folders</i> com orientações sobre descarte de resíduos a fim de distribuir no GHC; • Confeccionar <i>banners</i> educativos sobre separação de resíduos e racionalização do uso da água; • Organizar visitas orientadas na própria instituição, buscando conscientizar os trabalhadores acerca dos problemas ambientais institucionais (descarte inadequado de resíduos, etc.)
Articulações e interfaces internas (formação de redes)	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de redes com: Controle de Infecção; Higienização; Saúde do Trabalhador; Comissão para Controle do Tabagismo; Conselho Gestor, Gerência de Ensino e Pesquisa; Pontos de Cultura; comissões, núcleos e outros setores do GHC; • Incluir a EA na Agenda Estratégica do GHC.
Articulações e interfaces externas	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de parcerias com: Fundação GAIA, DMLU, DMAE, UFRGS, FIOGRUZ, Projeto Pescar, escolas técnicas, Secretária Estadual do Meio Ambiente (SEMA), Fundação Estadual de Proteção Ambiental (FEPAM), Secretaria Municipal do Meio Ambiente de Porto Alegre (SMAM); • Propor parcerias com editoras para doação de livros voltados ao meio ambiente
Divulgação do núcleo	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgar ações do núcleo na <i>Homepage</i> do GHC e no Grupo Wises,
Ações artísticas e culturais	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de vídeos; • Criação de salas verdes em parceria com o MMA: espaço reservado dentro da biblioteca para arquivar materiais sobre temas ambientais e para realização de rodas de conversas e saraus temáticos;
Gerenciamento de resíduos	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer rotina para descarte de produtos químicos, lâmpadas fluorescentes e amálgama • Recolhimento de termômetros quebrados e/ou inutilizados; • Estabelecer rotina para recolhimento de medicamentos vencidos e filmes de raio X gerados pela comunidade (unidades básicas de saúde); • Adequar as áreas de armazenamento temporário e de armazenamento externo de resíduos, conforme normativas das legislações vigentes; • Adquirir lixeiras e carros coletores de resíduos segundo legislação vigente; • Identificar lixeiras e carros coletores de resíduos com adesivos plásticos laváveis; • Implementar um fluxo para circulação interna de resíduos nas unidades hospitalares.

Fonte: NEA (2008) e NEA (sd[a] e sd[b]), documentos impressos do NEA: Proposta de uma Política de EA para o GHC, atas de reuniões e planejamentos anuais).

As primeiras reuniões formais do núcleo (relatadas em ata) ocorreram a partir de março de 2008, eram de periodicidade quinzenal e tiveram, por finalidade, a própria articulação do NEA enquanto grupo, ou seja, essas reuniões buscaram a definição de objetivos, a estruturação da visão e funções do núcleo; delimitando as tarefas de seus diversos integrantes e as necessidades para o seu funcionamento, como por exemplo, a retomada de parcerias (DMLU, etc.). Além disso, este foi um momento de proposições, especialmente em direção à construção de um projeto que legitimasse o grupo frente ao GHC; ao que se sucederam reuniões com gerências e sua apresentação nas unidades hospitalares na busca de apoio para realização de suas pretensões (ATAS do NEA, sem N°, 2008).

Apesar dessa fase de estruturação e definições, o Núcleo organizou, ainda em 2008, o seu primeiro seminário (I Seminário do Núcleo de Educação Ambiental do GHC), que ocorreu em 10 de junho com o tema “Recicle sua atitude” e a presença dos palestrantes: Beatriz Stumpf (consultora da Fundação Gaia) e Darci Campani (coordenador da coordenadoria de gestão ambiental da UFRGS). Na ocasião se deu a apresentação oficial do NEA e, no dia seguinte, sua divulgação na imprensa (GHC, 2008; ATAS do NEA, sem N°, 2008).

Nos dois anos posteriores, seu trabalho (e as próprias reuniões) esteve voltado, especialmente, à organização de oficinas de EA, com carga horária de 8 horas/aula, as quais almejavam promover espaços de sensibilização, reflexão crítica e ações de EA para os trabalhadores do GHC. A divulgação desses eventos se deu por meio de edital fixado nos murais dos hospitais, no email institucional e por informativos enviados a algumas gerências específicas; sendo que, em cada um deles ofertou-se 30 vagas, com prioridade para funcionários com menor número de horas de formação. A procura dos interessados foi, portanto espontânea e os selecionados informados pelo correio eletrônico do GHC e através de comunicado disposto no mural da GTED, em frente ao refeitório do HNSC. Tais oficinas foram pensadas e executadas pelos integrantes do NEA, contando com o apoio da GTED, e preparadas de modo a ofertar instantes de atividades teóricas (palestras) e práticas, com apresentação de vídeos (“A História das Coisas” e “Relatório Dossiê Mundo Jovem MTV – Sustentabilidade”), discussão de vivências e trabalhos em grupo (GTED, 2009; GHC, 2009-10; ATAS do NEA, sem N°, 2009).

Os temas abordados nesses espaços envolveram: saúde ambiental e sua relação com a problemática ambiental atual; biossegurança; resíduos dos serviços de saúde (com ênfase em considerações sobre a condição do GHC nesse aspecto); etc. Ao final dessas atividades, era oferecida aos participantes a possibilidade de, em outro momento, realizarem visitas técnicas

a Unidade de Triagem e Compostagem (UTC) da Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre; as quais tinham o objetivo de sensibilizar esses e outros trabalhadores do GHC sobre a importância da reciclagem, reaproveitamento e reutilização de determinados materiais e com isso, contribuir com elementos que pudessem alavancar a necessidade de uma verdadeira transformação em termos de modelo de consumo e de sociedade adotados. Essas visitas, com duração de cerca de 3 horas cada uma, eram guiadas pelo técnico do DMLU e compreendiam: a apresentação da unidade e de dados referentes à coleta seletiva em Porto Alegre, a observação das práticas e rotinas dos trabalhadores da UTC e a integração entre trabalhadores do GHC e UTC mediante uma roda de conversas (GHC, 2009-10; GTED, 2009).

Paralelamente a tudo isso, o NEA organizou o II seminário do Núcleo (já relatado anteriormente) e palestras acerca da temática meio ambiente. Tentou ainda, organizar um curso de gestão ambiental, melhorar a estrutura para acondicionamento e descarte de resíduos e tecer padronizações dentro do grupo hospitalar em torno de resíduos; para o que se fez também algumas formações *in loco* nas unidades (GHC, 2009-10). Contudo, apesar de suas proposições iniciais e ações que conseguiu desempenhar, o Núcleo foi se enfraquecendo diante das dificuldades decorrentes, sobretudo, da falta de uma política institucional direcionada à gestão ambiental; o que resultava em investimentos financeiros insuficientes, já que a questão ambiental não era diretamente enquadrada na Agenda Estratégica e nas diretrizes orçamentárias do GHC.

Nessa conjuntura, o NEA não conseguiu legitimar “um espaço próprio e seu”, carecendo, em certos momentos, até de salas para as reuniões, e como já apontado anteriormente, o número de integrantes era pequeno (em torno de 10 no princípio e mais tarde, apenas 7) e não dispunham de tempo integral para se dedicar a EA e a causa ambiental, em razão de suas funções específicas na instituição. Como já colocado anteriormente, os 7 participantes do núcleo atuavam como técnicos de educação e de segurança do trabalho, odontólogos, geógrafo e psicólogos; o que acabava, algumas vezes, por sobrecarregar as suas equipes de trabalho e a eles mesmos, quando da necessidade de participar das atividades programadas no NEA.

Além disso, a complexidade e a diversidade dos setores em termos de estrutura e rotinas, e mesmo, a variedade e singularidade das pessoas envolvidas nos processos de trabalho de cada unidade, atuaram como dificultadores no concretizar do que era planejado pelo núcleo; de modo que faltaram “pernas e braços” para tantas necessidades. Todo esse cenário, somado as mudanças administrativas e a resultados lentos junto aos trabalhadores, contribuiu para um desestimular daquele grupo, até sua desarticulação, em 2011.

Dentro dessa realidade e considerando todas as suas ideias iniciais, as principais atividades educativas que o NEA conseguiu de fato desenvolver nos anos de 2009 e 2010 (e que estão documentadas), são apresentadas na Tabela 8.

Verifica-se, pois, que já foram dados alguns passos para a formulação de uma futura política de gestão ambiental, que acolha, em seu interior, um processo de educação ambiental, e seja capaz de integrar as diversas ações já existentes em torno dessa variável. Nesse sentido, os próximos tópicos dessa análise, versarão sobre essas ações e sobre as concepções de meio ambiente e EA, na sua interação com a reflexividade ambiental e a problemática ecológica.

Tabela 8 – Resumo das ações educativas desenvolvidas pelo NEA em 2009 e 2010

ATIVIDADE	OBJETIVO	PÚBLICO ALVO	Nº DE ATIVIDADES		CARGA HORÁRIA (h)		CONCLUINTES		HORAS TOTAIS	
			2009	2010	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Integração de Novos Trabalhadores/ Trabalhadores Reclassificados	Fornecer informações sobre a instituição, normas e regulamentos, história, princípios e diretrizes do SUS e do GHC e sobre gerenciamento de resíduos	Novos trabalhadores/ reclassificados do GHC	13	14	8-16	3-16	770	873	11.808	13.448
Curso de Vigilância em Saúde e Meio Ambiente	Sensibilizar e instrumentalizar sobre temáticas relativas à EA e às alternativas de ações nos seus ambientes de trabalho.	Empregados do GHC	1	-	180	-	21	-	3.780	-
Seminário de Educação Ambiental	Sensibilizar para a relevância das questões ambientais e suas implicações para a saúde.	Empregados do GHC	1	-	3	-	76	-	228	-
Oficina de Educação Ambiental em Saúde (trimestral - HCR/HNSC/HF/HCC)	Promover a sensibilização, reflexão e ações de EA	Empregados do GHC	3	5	8	8	73	146	584	1.168
Oficinas Locais de EA e Resíduos dos Serviços de Saúde (<i>in locu</i>)	Promover a sensibilização, reflexão e ações de EA que contribuam na promoção da saúde ambiental e na qualidade de vida das pessoas.	Empregados do GHC	-	3	-	1-2	-	87	-	140
Palestras de EA	Sensibilizar para a relevância das questões ambientais e suas implicações para a saúde. Temas: Poluição do ar e saúde; Mudanças Climáticas Globais e o papel das instituições nesta nova realidade; A utilização da biodiversidade como elemento básico na saúde humana e no desenvolvimento de uma nação; Cidade e Ambiente - aspectos do conforto ambiental e saúde.	Empregados do GHC	-	4	-	2	319	-	638	
Visitas Técnicas ao DMLU e Usina de Compostagem	Sensibilizar sobre a importância da reciclagem, reaproveitamento e reutilização de determinados materiais e contribuir com elementos que alavancassem a necessidade de uma verdadeira transformação em termos de modelo de consumo e de sociedade adotados.	Empregados do GHC	-	3	-	3	-	57	-	171

Fonte: Adaptado de GTED (2010).

4.2 O desvelar de enfoques comuns: revelando concepções ambientais e educativas diferenciadas – “pessoas que trabalham com meio ambiente são pessoas diferenciadas”

“Se não podemos modificar o nosso pensamento, como esperar que os outros o façam?” (Dalai Lama James George)

É a lógica dominante no pensamento de cada indivíduo que o motiva para a ação desta ou daquela maneira, nesta ou naquela direção. Ainda que o contexto influencie, em última instância, são as convicções e concepções de cada um que, unindo-se ao todo, norteiam o movimento e fazem a “roda da vida” girar. Obviamente, entenda-se que, estas compreensões individuais, quando se fala em meio ambiente e educação ambiental, não são unicamente natas, antes sim construídas histórica e socialmente, pela confluência de: experiências biográficas, opiniões do outro (aqui se inclua todo o sistema abstrato de especialistas), vivências coletivas, e ainda— na contemporaneidade—, por aspectos da reflexividade.

Indivíduos que se proponham a trabalhar com a problemática ambiental em instituições hospitalares e sob o enfoque educativo, necessitam mais do que autoconfrontar-se com os problemas ecológicos e sentir as suas consequências— o que se dá na modernidade reflexiva—; necessitam de reflexões que conduzam a concepção de um saber ambiental diferenciado.

Diante disso, o que se pretende aqui é trazer à apreciação dos leitores esse enfoque diferenciado que os sujeitos dessa pesquisa possuem (enquanto educadores ambientais) em relação à problemática ecológica. Ao que cabe tecer, inicialmente, considerações em torno do pensamento dos entrevistados sobre o conceito de meio ambiente e de educação ambiental e suas possíveis interfaces com a reflexividade ambiental, o que, por si só, já é revelador de facetas comuns e de conceituações abrangentes.

Considerando que a crise ecológica atual não é uma mudança natural, mas sim uma transformação da natureza induzida pelas concepções metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo (LEFF, 2003); torna-se imperativo entender que concepções são essas que movem os indivíduos, particularmente, quando se tratam daqueles que pretendem sensibilizar o outro para a construção de uma visão sistêmica de ambiente.

Então, também é preciso um trabalho teórico e uma elaboração de estratégias conceituais, que apoiem práticas sociais orientadas para a construção de uma racionalidade

ambiental (LEFF, 2002), quando se deseja transformar a racionalidade produtiva, que degrada o ambiente. Ou seja, não basta apenas a existência de um conjunto de condições econômicas e políticas para colocar em prática os princípios da sustentabilidade, é necessário, ao mesmo tempo, esse arcabouço teórico-conceitual. Nesse sentido, esta análise não poderia começar de outra maneira que não fosse pelo desvelar dos pontos comuns, que norteiam as concepções dos pesquisados acerca das variáveis ambientais. Afinal, a forma como os sujeitos agem, enquanto atores sociais de seus processos, não se desvincula de suas concepções, crenças e práticas; pelo contrário, ambas se retroalimentam.

De fato, o ambiente que nos cerca está sendo, constantemente, lido e relido por nós; e, a nossa interação com ele, ganha o caráter de um autêntico diálogo, na qual o ambiente se oferece como um contexto do qual fazemos parte, ao mesmo tempo em que nós, como seres simbólicos, produzimos nossa visão e nossos recortes dessa realidade, construindo percepções, leituras e interpretações. Essa relação dinâmica, de mútua transformação entre humanos e natureza, organiza-se como um círculo que nunca se fecha e que, diferentemente do círculo vicioso da repetição, se apresenta como virtuoso, no sentido de sempre estar aberto para novos desdobramentos desse encontro, produzindo continuamente ambientes de vida e de cultura (CARVALHO, 2009).

Assim, para inaugurar o *rol* de interpretações, cabe trazer neste momento a categoria **“Essa coisa toda de meio ambiente”**: concepções abrangentes de ambiente.

A escolha dessa expressão pareceu propícia para designar uma percepção de meio ambiente norteada por princípios abrangentes, que não se esgota na ideia da natureza que rodeia e que “está fora”, pelo contrário, insere esse natural em uma teia de relações com o humano e suas obras; de modo que natureza e sociedade não apenas interdependem uma da outra ou se influenciam mutuamente, mas acima de tudo, se interconstituem. Não há como separá-las porque são partes de um mesmo todo. Esta conceituação está de acordo com LEFF (2001), para quem o ambiente emerge como um saber reintegrador da diversidade, de valores éticos e estéticos e dos potenciais sinérgicos existentes entre processos ecológicos, tecnológicos e culturais.

Sem dúvida, esta visão tem o meio ambiente como um espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser entendida como extemporânea, intrusa ou desagregadora, surge como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural, interagindo com ela (CARVALHO, 2004a).

Essa não fragmentação é visível, de certa forma, nas palavras da maioria dos entrevistados, ao manifestarem (alguns mais, outros menos), direta ou indiretamente, uma

compreensão de meio ambiente integrativa e voltada a uma orientação socioambiental; capaz de incluir, em uma mesma designação, natureza-homem-sociedade. Esta constatação pode ser concluída, por exemplo, a partir dos depoimentos que seguem:

(...) eu percebo que as pessoas veem meio ambiente como se fosse estou de fora, meio ambiente é aquilo e eu não estou no meio ambiente, eu sou algo a parte do meio ambiente, tudo que diz respeito a natureza é meio ambiente, sendo que eu não estou incluída nisso (...) eu sempre procuro olhar o meio ambiente, essa natureza, não só a natureza, mas o nosso urbano também, mas com o homem inserido, todos os espaços e o nosso trabalho, o nosso espaço de trabalho sempre com o ser humano inserido. **(E₁)**

(...) o meio ambiente não é só a plantinha, a arvoretinha, o laguinho, ele é muito maior que isso (...) e tu também tem de cuidar dele (...). **(E₂)**

(...) o ambiente é tudo (...), na verdade nós é que estamos inseridos nesse planeta Terra (...) a gente está aqui inserido nesse espaço e a questão cultural é essa: é uma sociedade cada vez mais individualista, devido a toda questão capitalista, consumista (...), acho que tudo isso assim acaba influenciando e tu se esquece de coisas simples, de coisas básicas, do movimento da natureza, lua, árvore (...). **(E₃)**

(...) meio ambiente é isso: é um resultado de tudo que está num determinado espaço e a interação entre eles, a sinergia entre eles, então é energia, substâncias, quer dizer tudo ali no mesmo espaço para mim é o meio ambiente. (...) interação de energia, contaminação, substância química, vidas; umidade, ar (...) para mim meio ambiente não é os bichinhos voando por aí, não, para mim meio ambiente é uma interação completa! (...) para mim é termodinâmica, cinética e botânica, e tudo isso junto forma o ambiente (...). **(E₅)**

(...) para mim meio ambiente é tudo isso, é o equilíbrio disso, tu entende? (...) Não tem mais como estudar as coisas de forma isolada assim sabe, as coisas tem que estar integradas, a gente tem que ter uma ampliação do olhar. **(E₆)**

É evidente que esses depoimentos expressam uma ruptura na lógica segregacionista entre o natural e o social, típica do pensamento moderno; uma lógica responsável pela completa externalização do meio ambiente para “fora do eu” e sua consequente subjugação ao “espírito dominador” do homem industrial. Trata-se, pois, de uma ruptura capaz de estruturar uma ponte sobre o abismo que se interpôs entre o humano e o ambiente, reclamando uma vinculação mais estreita entre eles.

De fato, essa compreensão se opõe ao pensamento dominante na sociedade moderna, uma vez que a ideia de natureza em contraposição à civilização é a interpretação que está na base do *ethos* moderno antropocêntrico. Foi na Renascença que se afirmou um modelo urbano em que a cidade, contraponto da natureza selvagem, se apresentava como *locus* da civilidade, o berço das boas maneiras, do gosto e da sofisticação; a natureza, tida como o outro lado da civilização, representava uma ameaça à ordem nascente. E, de certa forma, o século XVIII, testemunhou a radicalização desta ordem burguesa e de seu almejado domínio humano sobre

o meio ambiente, o que se materializou em uma industrialização capaz de explorar a força de trabalho e degradar exaustivamente o meio ambiente. É diante da violência social e ambiental desse mundo urbano, que sobrevém a nostalgia de uma natureza intocada (CARVALHO, 2009).

Daí porque hoje, ao falarmos em ambiente, muito frequentemente essa noção evoca (nos indivíduos) as ideias de “natureza”, “vida biológica”, “vida selvagem”, “flora e fauna”; o que é reafirmado pela mídia, reforçando ainda mais semelhante imaginário. Essa visão “naturalizada” tende a ver na natureza o mundo da ordem biológica, essencialmente bom, pacificado, equilibrado e estável em suas interações ecossistêmicas, vivendo de modo independente do mundo cultural humano. Quando essa interação humano-ambiente é focada, a presença humana aparece apenas como problemática e nefasta para a natureza. A consequência desse ideário, predominantemente naturalista-conservacionista, é a redução do meio ambiente a apenas uma de suas dimensões, desprezando a riqueza da permanente interação entre a natureza e a cultura humana. Tal redução continua perpetuando o processo de dominação e submissão do ambiente— iniciado na Renascença— aos interesses e fins do homem, na medida em que o coloca para longe do indivíduo e do coletivo e ainda em posição de inferioridade (CARVALHO, 2004a). Ou seja, sua externalização abre caminho para segregá-lo da complexa “teia da vida” do planeta Terra. Trata-se de um movimento de interiorizar do sujeito à custa da exteriorização do objeto, como diria Santos (2006).

Entretanto, em grande parte das culturas pré-modernas, os seres humanos se viam em continuidade com o movimento e disposições dessa natureza, atrelando suas vidas a ela. Foi a indústria moderna, modelada pela aliança da ciência com a tecnologia, que transformou esse contexto de modos inimagináveis para as gerações anteriores. Não somente o ambiente urbano, mas a maioria dos outros locais também se sujeitou à coordenação e controle humano, no que se pode denominar de socialização da natureza (GIDDENS, 1991); a qual se leia como sua dominação, manipulação e reestruturação de acordo com os desígnios e interesses do homem. O que indica, segundo Beck (2010), que a natureza de hoje é, na verdade, absorvida no interior do sistema industrial e por ele internalizada; ainda que a sociedade não esteja inteiramente cônica disso.

É nesse contexto que emerge a chamada visão “socioambiental”, que orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar, pensando o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada ou como nefasto, mas como um campo de intercâmbios entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais; no qual todos os termos

dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente. Afinal, um ecossistema nunca é uma bolha autônoma e independente das mediações culturais humanas (CARVALHO, 2004a).

Assim sendo, a adoção de semelhante lógica, por parte dos entrevistados, demarca um processo de maior sensibilização acerca da crise ambiental, o que possibilita que vinculem seu trabalho e suas ações aos problemas ecológicos; facilitando, com isso, a discussão e proposições de soluções alternativas nos espaços em que se encontram, e de movimentos em torno da EA. Isso pode ser prenúncio de que se caracterizam como sujeitos ecológicos conscientes de que, como colocado por Beck (2010), o reverso da natureza socializada se expressa na socialização dos danos à natureza; ou seja, sua transformação em ameaças sociais, econômicas e políticas sistêmicas.

Certamente, a construção social contemporânea exige esse cuidado diferenciado para com o meio ambiente, preconizando um tipo de sensibilidade ecológica fundada na crença de uma relação simétrica e de alteridade entre os interesses das sociedades e os processos naturais. Isso, com finalidade de se delinear uma ética ambiental que se posicione contra o imperativo dos benefícios imediatos, calcados na racionalidade instrumental e utilitarista, os quais fundamentam o padrão de acumulação da sociedade de consumo; porque, embora estejamos arcados pelo passado, podemos inventar novas maneiras de estar no mundo (CARVALHO, 2004a).

E esse inventar é tanto mais relevante quando aqueles que pretendem fazê-lo são, exatamente, os envolvidos no concretizar de ações educativas na área ambiental. Nessa situação, compreensões abrangentes e diferenciadas de meio ambiente são necessárias ao “sensibilizar” dos outros. Além disso, os próprios avanços recentes da física e da biologia põem em causa a distinção entre orgânico e inorgânico, entre seres vivos e matéria inerte e mesmo entre o humano e o não humano. As características da auto-organização, do metabolismo e da auto-reprodução, antes específicas dos seres vivos, são hoje atribuídas aos sistemas pré-celulares de moléculas. Os conceitos de historicidade e de processos, de liberdade, de autodeterminação e até de consciência que eram reservados ao homem e a mulher, são introduzidos na matéria. Começa-se hoje a reconhecer uma visão psíquica na natureza (“a mente mais ampla”). Ou seja, os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; constituindo-se por anéis que se entrecruzam em teias complexas (SANTOS, 2006).

Nesse sentido, o pensamento de boa parte dos sujeitos da pesquisa reforça uma concepção abrangente de ambiente, capaz de abarcar a ideia de que o meio ambiente é dotado de uma complexidade de relações e conexões com o humano e seus valores (uma abordagem socioambiental e sistêmica do ambiente) e, ao mesmo tempo, que ele sofre inúmeras

influências da sociedade industrial, ou seja, está por ela internalizado e a ela se integra (uma concepção de natureza socializada). Todos esses aspectos estão (aqui) reunidos na designação da categoria “Essa coisa toda de meio ambiente”: concepções abrangentes de ambiente. Uma categoria que reconhece que, os seres humanos, são apenas uma das muitas espécies que evoluíram dentro de um sistema do qual dependem por completo; e que a longo prazo, não sobreviverão em um ambiente deteriorado, do mesmo modo que peixes não subsistem em água poluída (CULLINAN, 2010).

Perceber-nos inseridos nessa totalidade não comporta a celebração de uma subjetividade que precisa domesticar o outro do ambiente (seja esse outro um elemento da natureza humana ou da não humana) para se sustentar superficialmente. Pelo contrário, essa percepção da totalidade exige um “dar voz” à subjetividade de forma que os sujeitos envolvidos nas atividades de EA vejam-se não como participantes de uma intervenção técnica (explicitamente politizada ou não), mas se sintam coautores de vivências restauradoras dos encontros de cada um consigo, com o outro e com o todo (MAKNAMARA e MAHFOUD, 2009, p. 270).

Dando continuidade a essa análise, convém destacar que, dois dos entrevistados, além de expressarem uma noção de ambiente que não remete, unicamente, à relação e interação com uma natureza que, por sua vez, não é somente o que está “do lado de fora”, teceram igualmente a sua vinculação explícita à questão das relações humanas e/ou com o espaço de trabalho. Parece-nos importante analisar esse Meio ambiente enquanto **“a relação que a gente tem não só com a natureza, mas com a gente, com os outros e o trabalho”** (E₂), ainda que não se trate de nova categoria, mas de um aspecto emergente entre as concepções de ambiente.

Os depoimentos a seguir demonstram essa compreensão:

Meio ambiente é tudo que tá relacionado ao ser humano, é o meio que a gente vive, tudo o que se relaciona ao nosso bem-estar é meio ambiente, desde questões ergonômicas, de relacionamento dentro da sala (...), o ar que tu respiras, se tu estás trabalhando em uma temperatura elevada ou inferior ao que deveria, tudo isso é meio ambiente! (...). (E₄)

(...) é o meio em que a gente vive, como a gente se comporta, a educação que a gente tem, a relação que a gente tem não só com a natureza, mas com a gente, com os outros (...). (E₇)

Este entendimento está em consonância com as recomendações da Conferência Intergovernamental sobre EA, realizada em Tbilisi no ano de 1977; a qual aponta que o conceito de meio ambiente abarca uma série de elementos naturais, mas também sociais, da existência humana. Esses elementos sociais constituem um conjunto de valores culturais,

morais e individuais, assim como, **relações interpessoais na esfera do trabalho e das atividades de tempo livre** (DIAS, 2004, grifo nosso).

Carvalho (2008a) corrobora com essa ideia, ao situar o ambiente como um espaço de relações entre humanos-humanos e humano-não humanos, sendo por isso, constituído pelas práticas históricas e culturais que estas interações performam. Logo, a leitura que aqui se faz é que, esses sujeitos (a exemplo dos anteriores), também apresentam uma visão ambiental que vai além da definição de “natureza selvagem”, da natureza que está “do lado de fora do eu”; esse “eu” mais uma vez se inclui no conceituar de meio ambiente, no instante em que ele (o eu)— em suas relações e valores, na sua dimensão humana e de trabalhador— é (também) parte desse meio ambiente.

Do que se pode dizer que esse universo de relações e interações entre humanos, enquanto componente do conceito de ambiente, revela-se importante, no sentido em que é desse “aprender a sentar-se com o outro” para interagir que depende o tecer de soluções para a crise ecológica; na medida em que ela é planetária e, ao mesmo tempo, uma crise de paradigmas instituídos.

Exatamente como quando as pessoas no século XIX precisaram, sob pena de naufragar economicamente, aprender a submeter-se às condições da sociedade industrial e do trabalho assalariado— da mesma forma, elas também precisarão, hoje e no futuro, sob o açoitamento do apocalipse civilizacional, aprender a sentar-se à mesa e a encontrar e a implementar soluções para as ameaças autoinfligidas capazes de atravessar todas as fronteiras (BECK, 2010, p. 58).

Afinal, é no processo de encontro com “esse outro” e “consigo mesmo” que se pode discutir o núcleo problemático do tipo de conhecimento que foi (e está sendo) construído em torno da relação natureza-sociedade e, com isso, se chegar a soluções alternativas para a promoção de sociedades ambientalmente sustentáveis.

A questão de fundo é, pois, a impossibilidade de transformar as relações ser humano-natureza sem, ao mesmo tempo, transformar as relações sociais, incluindo aí as relações ser humano-ser humano (FRANCO e VAZ, 2007). Afinal, como expressa Tristão (2005), as potencialidades da ação, da política, da emoção e da formação da autoconsciência são concretamente tecidas nos encontros, nas trocas, nas relações e nas conectividades das relações em redes, onde se formam verdadeiras comunidades interpretativas. Assim sendo, se a educação ambiental não trata tão somente dos aspectos naturais [aqueles da natureza que está fora] de um ambiente, mas também das relações de interdependência do homem com tais elementos e dos homens entre si; nesse sentido, é importante que a ideia de meio ambiente

também remeta ao relacionamento do ser humano consigo mesmo, com seus pares e com o restante da natureza (MAKNAMARA e MAHFOUD, 2009). E esta é uma compreensão evidenciada entre (parte dos) os pesquisados.

Por outro lado, a analogia estabelecida entre meio ambiente e local de trabalho, revela uma faceta que, historicamente, tem estado presente no contexto hospitalar, convertendo as questões específicas do ambiente de trabalho em alvo do olhar técnico do trabalhador da saúde (CAMPONOGARA, 2008). Essa é uma prerrogativa válida, segundo este estudo, também para aqueles trabalhadores não envolvidos diretamente no dia a dia da assistência hospitalar, mas que, por suas funções (ex: técnicos em educação), tem contínuo contato com outros trabalhadores que fazem assistência. Contudo, no caso dos sujeitos da pesquisa, esse olhar não se volta exclusivamente ao espaço de labor ou somente ao caráter técnico que poderia vincular-se a esta abordagem, ou seja, não se limita as circunstâncias imediatas desse ambiente de trabalho. Pelo contrário, ele o abarca em um conjunto de outras variáveis, as quais incluem a natureza, as relações sociais, a saúde e os valores humanos.

Isso quer dizer que: a realidade visível da iluminação, da contaminação, dos resíduos, da ergonomia, da temperatura, da ventilação, dos acidentes de trabalho, soma-se aos fatores relacionais, culturais, humanos e naturais (aqui no sentido da flora, da fauna...) para comporem, juntos, a “imagem” acerca do ambiente. O que viabiliza, mais uma vez, a construção de interfaces entre o trabalho hospitalar e a problemática ecológica e particularmente, entre meio ambiente (incluindo a dimensão do trabalho) e qualidade de vida/saúde.

Diante deste contexto, evidencia-se a ideia de que qualquer análise a respeito da concepção do trabalhador hospitalar sobre a problemática ambiental e o seu contexto de trabalho, está inter-relacionada com inúmeros fatores, que demarcam o seu modo de pensar e agir. Razão pela qual, tanto os paradigmas que orientam a compreensão de saúde e doença, como a forma como se estrutura o trabalho, não devem ser desconsiderados, já que participam da construção da subjetividade deste trabalhador (CAMPONOGARA, 2008).

E uma vez discutido esses modos de pensar o meio ambiente, é relevante analisar o quanto essas concepções dos indivíduos pesquisados, se organizam e se estruturam (também) a partir de uma confrontação dos sujeitos com os problemas ambientais de seu tempo, o que indica reflexividade ecológica. Entretanto, considerando que esses indivíduos, para além de sentirem e autoconfrontarem-se com os reflexos dessa realidade; pensam, problematizam e agem sobre ela, neste caso, pode-se considerar que se dá neles uma passagem da reflexividade à reflexão.

E essa é a ideia expressa na categoria **Meio ambiente: da reflexividade à reflexão-“nós somos diretamente responsáveis, todos nós, em todo o planeta”**.

Esta categoria tem suas raízes na compreensão de que vivemos em um mundo altamente globalizado e, por isso mesmo interligado; um mundo de riscos, em que a ação rotineira de cada um tem influência no todo, tem repercussões locais e planetárias— ainda mais quando se fala em aspectos da crise ambiental contemporânea—; mas “o todo” da modernidade também alcança o “eu” do sujeito, determinando seu modo de pensar e agir.

A radicalização da modernidade altera drasticamente a vida social cotidiana, afetando os aspectos mais pessoais de nossa existência; de forma que ela se dá em um nível institucional. Todavia as transformações que induz se entrelaçam de maneira direta com a vida individual e, portanto, com o eu. De fato, uma das características distintivas da modernidade, é uma crescente interconexão entre os dois extremos da extensão e da intencionalidade: de um lado, influências globalizantes dos acontecimentos distantes sobre eventos próximos e de outro, disposições pessoais (GIDDENS, 2002).

Certamente, viver nesse mundo moderno, repleto de riscos (incluindo os ambientais), e em um jogo dialético entre o eu e o todo, significa sentir e aut confrontar-se, diariamente, com esses riscos. Não há como se afastar deles ou eliminá-los por completo, na medida em que são produtos da própria sociedade industrial, nela se nutrem e se resguardam. Constituem a realidade da poluição, da degradação e destruição ambiental, dos conflitos militares, das catástrofes nucleares, etc.

Esse contexto indica a emergência da chamada “Sociedade de Risco”, um conceito que designa uma fase do desenvolvimento da sociedade moderna, em que os riscos sociais, políticos, econômicos e individuais [acrescente-se os ambientais] estão sob o controle e a proteção da sociedade industrial, caracterizando-se como seus efeitos colaterais latentes; na proporção em que nascem de maneira compulsiva e despercebida (BECK, 1997). Nesse sentido, a modernidade é um fenômeno de dois gumes; porque se o desenvolvimento das instituições sociais modernas criou oportunidades dos seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante, ele também tem o seu lado sombrio, que se assinala em um potencial destrutivo (de larga escala) em relação ao meio ambiente (GIDDENS, 1991).

Enquanto esse potencial destrutivo for visto como efeito negativo/colateral, de ação aparentemente responsável e calculável, seus efeitos de destruição do sistema permanecerão irreconhecíveis. Contudo, quando os indivíduos se tornarem conscientes de que vivem em uma sociedade de risco e não mais em uma sociedade industrial, eles vão se conscientizar, concomitantemente, da necessidade de uma nova autodeterminação reflexiva. Isso porque no

autoconceito da Sociedade de Risco, a sociedade torna-se reflexiva, o que significa dizer que ela se torna um tema e um problema para ela própria (BECK, 1997).

Os sujeitos dessa pesquisa, impactados pela problemática ambiental (reflexividade ecológica), de certa forma, apercebem-se dessa realidade de “estarem na dita Sociedade de Risco”— ainda que não utilizem esse termo para designá-la— e, cômnicos disso, agem no sentido de reorientar suas práticas e, principalmente, como forças propulsoras que tentam retirar corpos (os outros) da inércia, do imobilismo e impotência diante da crise ambiental. Afinal, ao lidarmos com as questões ambientais contemporâneas, nos deparamos, não raro, com conflitos que se estabelecem de forma intrapessoal e nos desafiam a repensar grande parte de nossas concepções e atitudes no mundo em que vivemos (BARCELOS e SCHLICHTING, 2007).

Essa reflexividade, que se converte em reflexão, pode ser visualizada nos depoimentos:

(...) como é que eu trato meu igual, aonde que eu jogo meu lixo, (...) qual é os valores que eu estou passando para o meu filho? Que ter um carro vale mais que ser uma boa pessoa ou não mentir, por exemplo (...) é a questão financeira, econômica, as pessoas querem ganhar, ganhar, ganhar... não interessa a que peso. A extração desordenada (...) esses desmoranamentos, enchentes, cheias, essa pouca chuva, muita chuva, muita seca, é tudo nosso entendeu? Em algum momento a gente colaborou para aquilo ali, sabe! (E₂)

(...) daqui a pouco tu está engolido por esse sistema e tu acaba esquecendo das consequências do que tu faz, o quê que vai acontecer no meio ambiente, nesse espaço; que uma coisa que tu faz vai ter uma consequência gigantesca (...) a gente esquece como que água chega ali... podre! Cheia de cocô! Ou seja, tu dá descarga e para no Guaíba (...) a gente não pensa nisso! Não pensa! (E₃)

(...) não são pessoas que estão aqui dizendo: salvem a natureza! Não é isso (...) nós mostrávamos que o hospital que é uma instituição para produzir saúde (...) no mínimo não era promoção integral da saúde; porque estava gerando doenças! (E₅)

(...) se eu sei, por exemplo, que o resíduo (...) gera renda e tira muita família da condição de miserabilidade, porque não separar o resíduo? Eu diminuo o meu custo e ainda cumpro com um papel importante social, tu entendeu?! (...) Eu pego o reciclado e boto no comum (...) aí o DMLU vem aqui (...) recolhe a um custo elevadíssimo, leva até a Lomba do Pinheiro no chamado transbordo e depois vai para Minas do Leão, olha o custo ambiental disso! (...) ele está indo como lixo comum para ser enterrado num aterro para servir paras futuras gerações (...) eu tenho que pensar também nisso. Porque aquilo também é finito! Vai chegar uma hora que ele não vai ter mais capacidade para isso! E agora eu faço o que com isso? Vou abrir outro buraco? E daqui a pouco aquele buraco também não vai funcionar mais! Ele também tem uma capacidade, ele também é finito! E eu vou até aonde com isso? (...) (...) também, eu não conheço nenhum hospital que tenha tratamento de esgoto (...). Uma quantidade grande, por exemplo, de antibióticos que sobra e eu não descarto como resíduo químico, eu simplesmente jogo na pia! (...) o tratamento para tornar a água potável é sobre a carga orgânica e sobre essa carga química será que surte algum efeito? (...) Então se não cumpre com essas etapas do gerenciamento para mim não está cumprindo com seu papel social de promover saúde, está promovendo doença! (...). (E₆)

(...) a gente tem as coisas, os nós críticos aqui do hospital, que é o descarte incorreto, (...) tem uns que não lavam, tem outros que lavam demais (...) Eu, por exemplo, eu sou uma que quando vou sair daqui eu vejo se está tudo apagado (...).
 (...) eu como ser humano tenho que cuidar do lugar onde eu vivo, a pessoa esquece que a Terra é uma coisa fechada, entendeu?! Então todas as cacacas que se produz aqui, elas não vão sair daqui; então eu acho que o ser humano é muito onipotente assim, ele esquece disso (...) eu já vi tanta coisa triste sabe em relação a isso, eu vejo a China, assim a China vai pagar caro (...) tem rios lá que não dão mais peixe (...)
 (...) (E₉)

É evidente que essa reflexividade, emergente nos depoimentos, e convertida em reflexão, enraíza-se em elementos do cotidiano pessoal de cada indivíduo e em uma crise de valores coletivos, mas também se relaciona ao espaço de trabalho. Isso indica que, os sujeitos pesquisados, de um modo geral, sentem e se autoconfrontam com a problemática ambiental nas diversas esferas de suas vidas (do pessoal ao profissional). Nessa conjuntura, o hospital aparece, para eles, como um potencial gerador de riscos ambientais, disseminando-os para o global; uma lógica que está na contramão de sua responsabilidade em (também) promover saúde.

Segundo esses indivíduos, o sistema hospitalar, engloba riscos como: desperdício de matéria-prima e de água, gastos energéticos excessivos, questões de: gerenciamento inadequado de resíduos, com conseqüente potencial de contaminação da água, do solo e do ar, entre outros. Assim, ao considerarem o local de trabalho como um possível difusor de riscos, os entrevistados colocam-se na condição de agentes/atores com capacidade e responsabilidades em relação a isto.

Bortz (2010) corrobora que, o atual setor de serviços de assistência à saúde, caracteriza-se por um alto consumo de energia e de outros recursos, gerando no meio ambiente aumento de emissão de gases de efeito estufa e liberação de toxinas, tais como mercúrio e produtos químicos farmacêuticos; de forma que os hospitais estão suplantando as siderúrgicas e refinarias de petróleo na condição de maiores poluentes. Por isso mesmo, o sistema de serviços médicos precisa se tornar “verde”. Portanto, essa aproximação tecida pelos sujeitos da pesquisa, entre reflexividade e reflexão se revela no desenvolvimento de uma consciência e de um (certo) saber ambiental capaz de legitimar ações concretas para a preservação do meio ambiente, e que entende que “todos” são responsáveis por tal, dentro e fora das instituições hospitalares; ainda que nem todos ajam nessa direção.

Sem dúvida, possibilitar e estimular o exercício deste processo reflexivo é essencial para uma nova conotação sobre a interface trabalho e vida cotidiana (CAMPONOGARA, 2008). Daí o porquê do questionar dos valores repassados aos filhos, dos valores assumidos

no dia a dia em sociedade; já que todos deveriam ostentar essa responsabilidade de ver as coisas de um modo diferente, de pensar em teias de relações, onde toda ação sobre o ambiente tem uma reação sob “o todo”, ao que se inclua o próprio homem. E isso bem nos ensina Capra (1982), para quem uma nova visão da realidade exige a consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos. Portanto, “os problemas ecológicos realçam a nova e acelerada interdependência dos sistemas globais e mostram a todos a profundidade das conexões entre a atividade pessoal e os problemas planetários” (GIDDENS, 1991, p.204).

Também nessa direção Camponogara (2008) enfatiza que, embora num primeiro momento a reflexividade não se constitua em reflexão, ela convida ao diálogo reflexivo, proporcionando uma discussão sobre saberes e práticas; o que, no caso da problemática ecológica, pode possibilitar a emergência de novos sentidos e significados, de um modo diferente, plural e complexo, de pensar a relação ser humano-sociedade-natureza.

É fato, então, que esses sujeitos aceitaram este convite ao diálogo, na medida em que eles próprios, num movimento de trabalhadores, passaram a se reunir, discutir e trocar saberes e experiências acerca da temática ambiental e suas interfaces com a saúde e a educação, bem como, em torno da responsabilidade socioambiental da instituição da qual eram membros integrantes. E é precisamente no diálogo de saberes e num intercâmbio interdisciplinar de conhecimentos que o saber ambiental crítico e complexo vai se construindo, como um campo que problematiza os paradigmas estabelecidos a fim de arquitetar uma nova racionalidade social (LEFF, 2001).

A complexidade ambiental se produz aí, nesse entrecruzamento de saberes e mediante o enlaçamento de reflexões coletivas, de valores comuns e de ações solidárias ante a reapropriação da natureza; o que denota a força propulsora desse encontro com o outro (LEFF, 2003). Dessa forma, a categoria aqui apresentada, comprova que a oportunidade de se tecer discussões e obter conhecimentos acerca da crise ambiental ou da minimização de seus impactos (a partir do local de trabalho), pode (sublinhe-se bem esta palavra) motivar a construção de ações mais responsáveis para com o meio ambiente (CAMPONOGARA, 2008). Nesse ponto, é necessário destacar que os próprios entrevistados, apesar de já possuírem (a maioria deles) pensamentos diferenciados sobre a temática, previamente ao momento dessas discussões; ainda assim, encontraram nesses espaços oportunidades para potencializarem ações, mediante a “força do conjunto” e diga-se, um conjunto interdisciplinar nesse caso, o que é de suma relevância diante de um tema tão complexo e amplo.

Destarte, pode-se considerar que, a crise ambiental, alimenta questionamentos epistemológicos e desacomoda os modos já apreendidos de pensar, típicos da racionalidade moderna; expondo a insuficiência dos saberes disciplinares e reivindicando novas aproximações, para que se compreenda a complexidade das inter-relações na base dos problemas ecológicos (CARVALHO, 2004b). Quando começamos a analisar os nossos princípios, iniciamos um processo de reflexão sobre os fundamentos daquilo que fazemos, o que nos leva a rever e a mudar, constantemente, o nosso emocional (BARCELOS e SCHLICHTING, 2007).

Na medida em que nos tornamos cômicos de que criamos mundos ao fazer qualquer coisa que fizermos, entendemos a nossa responsabilidade diante da resposta que dermos à pergunta sobre o que desejamos fazer e conservar com o nosso fazer. E isso quer dizer que sempre que fazemos alguma coisa, deixamos de fazer várias outras. Por isso, nada do que fazemos é usual ou trivial, pois, tudo o que fazemos define um mundo particular e não outro. Podemos, é óbvio, não acreditar nisso e afirmarmos, escutarmos, ou fazermos outra coisa. De qualquer maneira, a responsabilidade continua sendo de cada um (BARCELOS e SCHLICHTING, 2007).

Esta é uma premissa válida para os pesquisados, contudo, diante dos problemas ambientais, nem todos ao nosso redor (o outro) se sentem mobilizados para a ação. A consciência disso é muito clara para os indivíduos investigados, o que é bem expresso neste depoimento:

(...) é uma coisa diária assim e é uma mudança de atitude, entendeu? Isso é complicado, porque normalmente as pessoas estão cômicas (riso) nas suas situações cotidianas, elas não pensam muito nisso, mas é isso... (...) a natureza já está dando a resposta aí, mas parece que não, as pessoas não se convencem! (...) (E₉)

Daí o porquê da necessidade de se compreender que, boa parte da estimativa do risco se dá ao nível da consciência prática e, com isso, o casulo protetor da confiança básica (o “por entre parênteses”) bloqueia a maioria dos eventos potencialmente perturbadores, que interferem nas circunstâncias da vida dos indivíduos. Então, embora na alta modernidade, viver no “piloto automático” seja cada vez mais difícil, ao mesmo tempo, os riscos são postos para longe do nível da reflexão (são postos entre parêntese), como uma forma de proteção (GIDDENS, 2002).

Assim, mesmo diante da certeza que poucas pessoas, em qualquer lugar do mundo, podem continuar sem consciência do fato de que suas atividades locais são influenciadas, e às

vezes até determinadas, por acontecimentos distantes; o reverso da medalha é bem menos evidente. Contudo, a despeito dessa consciência estar ou não presente, qualquer ação de um indivíduo produz consequências globais, podendo contribuir (e muito) para um processo de deterioração ecológica, que, em si, tem efeitos potenciais para toda a humanidade (GIDDENS, 1997).

Reconhecendo essa parcela de responsabilidade humana, no desenrolar da crise ecológica e de uma possível catástrofe ambiental, os entrevistados buscaram tecer ações concretas que viabilizassem o sensibilizar do outro para um conhecimento diferenciado, capaz de ofertar alicerces a uma nova racionalidade ambiental. Pode-se dizer, com isso, que: a possibilidade de revisar e transformar um conhecimento nasce como um atributo da própria reflexividade.

Isso é uma verdade na proporção em que a reflexividade da modernidade solapa todas as certezas do conhecimento, de jeito que qualquer doutrina aparentemente estabelecida está aberta à revisão, podendo vir a ser totalmente descartada à luz de novas ideias ou descobertas (GIDDENS, 2002). E esse era o movimento tencionado pelos sujeitos dessa pesquisa, ou seja, estimular o outro a passar da reflexividade (do apenas sentir os efeitos dos problemas ambientais) à reflexão (possibilidade de ação). Mas para tal, como bem colocado pelos pesquisados, há uma necessidade de se questionar valores e condutas, de se arguir a ordem social estabelecida e o modelo de sociedade adotado nesses últimos dois séculos; já que a crise ecológica que hoje enfrentamos “é em termos de sociedade, de modelo de sociedade que a gente adotou” (E₆).

Ao que parece, esses valores assumidos levaram a uma exagerada ênfase na tecnologia pesada, no consumo e na rápida exploração da natureza; o que é motivado pela persistente obsessão pelo crescimento. Um crescimento econômico, tecnológico e institucional indiferenciado que acaba sendo visto pela maioria, como um sinal de economia saudável, ainda que esteja causando, hoje, enormes desastres ecológicos (CAPRA, 1982).

Seguindo essa linha de pensamento, Leff (2001) acredita que a racionalidade teórica e instrumental— característica da modernidade—, seus valores, códigos de conduta, princípios epistemológicos e sua lógica produtiva, impulsionaram e legitimaram um crescimento econômico que suscitou a destruição dos recursos naturais e das condições de sustentabilidade da civilização humana. É nessas circunstâncias que o autor propõe à humanidade que abrace outros valores éticos, outros princípios de produção e outros sentidos societários, sem os quais a vida não será sustentável.

Embasado em uma visão semelhante, Capra (1982) também defende uma profunda mudança de valores, atitudes e estilo de vida para fazer frente à multifacetada crise de nossos tempos. Assim, pode-se ponderar que, o desenvolvimento de ações em torno do ambiental, seja no contexto da vida cotidiana ou do trabalho, depende de uma decisão pessoal, mas que, de seu lado, envolve certo nível de reflexão (que gere um dado saber diferenciado) para serem realmente efetivadas. “Nessa perspectiva, queiramos ou não, estamos sempre mudando e conservando aquilo que desejamos conservar ao viver” (BARCELOS e SCHLICHTING, 2007, p. 83).

Diante de tudo isso, o desejo dos investigados era, precisamente, o de trabalhar com a reflexividade da problemática ambiental na intenção de atingir algum grau de reflexão capaz de contribuir, por sua vez, na construção de atitudes e valores voltados a uma racionalidade ambiental, tal qual a apreçoada por Leff. Isso, por sua vez, se baseia na ideia de que a reflexividade convertida em reflexão pode levar a um questionar dos modos de fazer instituídos, abrindo caminhos à mudança e ao responsabilizar-se pela construção de uma ética ambiental.

Claro que, como colocado por Barcelos e Schlichting (2007, p. 82-3):

[...] não podemos prever todas as consequências dos nossos atos. Entretanto, essa constatação pode servir tanto para abandonarmos a responsabilidade sobre o que fazemos, quanto para vermos que o que criamos com nosso fazer é o mundo em que vivemos. Podemos dizer que, se não tivermos certeza do que irá acontecer, podemos fazer qualquer coisa, pois tanto faz, pois nada determina nada. Por outro lado podemos olhar para o modo de emocionar que nos guia ao fazermos o que fazemos e refletir se gostamos de gostar do que estamos fazendo. Essa escolha é nossa e individual. E sabemos que estamos cotidianamente vivendo a partir dela, aí a escolha é de cada um. Ou seja: o que queremos manter em nosso viver? [...]
Assim sendo, se acredito que sou determinado por mundos que me transcendem, não tenho como ser responsável. Se, acredito que criamos todos os mundos em que vivemos, pois nossa biologia assim o confirma, então podemos ser responsáveis, ou não.

Afora essa consideração sobre valores e atitudes, na medida em que se analisa a reflexividade dos entrevistados em torno da questão ambiental, vislumbra-se ainda, uma referência à existência de um padrão de distribuição dos riscos ambientais; como expresso no depoimento:

(...) nós somos diretamente responsáveis, todos nós, em todo o planeta (...)! É uma coisa que a gente foi fazendo, foi construindo, foi invadindo, sem se preocupar com o amanhã entendeu? Aquela coisa de ação e reação, todo mundo deletou! Aí vêm, aí agrega a questão da pobreza: quem vai morar em pé do morro? No lugar que tem desmoronamento? São pessoas que não tem alternativa. Quem vai trabalhar numa fábrica que é poluente, que tem um risco para a saúde, que sai de lá depois de um ano dez anos mais velha do que entrou? São pessoas que não tem alternativa, isso tudo agrega (...). (E₂)

Perceba-se, nessas palavras, para além da consciência e do comprometimento com a problemática ambiental (tida em termos de “uma responsabilidade humana”), um entendimento de que os riscos ecológicos se associam, sobretudo, às situações de pobreza. Uma associação que, de seu lado, contribui para potencializar ainda mais os riscos ao ambiente (no sentido em que a pobreza “obrigaria” a um descuido com esse meio, a título de sobrevivência) e, principalmente, à saúde daqueles que com eles se confrontam.

Assim, pode-se considerar que com a distribuição dos riscos típica da modernidade, [particularmente os de origem ecológica], surgem situações sociais de ameaça que acompanham, em alguma dimensão, as desigualdades das posições de extrato e classes sociais. No entanto, elas (as situações), fazem valer uma lógica distributiva distinta: mais cedo ou mais tarde, acabam alcançando aqueles que produziram ou lucraram com os riscos; não adianta, no fim todos arcam com o ônus. Isto não apenas sob a forma de ameaças à saúde, mas também como ameaças à legitimidade, à propriedade e ao lucro. Nesse sentido, destruições do meio ambiente atuam como uma furtiva ou galopante desvalorização e desapropriação econômica e social dos direitos de propriedade (mesmo que mantenham a propriedade legal); o que se pode colocar como uma propriedade “ecologicamente desapropriada”, com características que a tornam inabitável (BECK, 2010). Ou seja, a globalização dos riscos indica que ninguém pode “eximir-se” das transformações provocadas pela modernidade (GIDDENS, 2002).

Claro que isso não anula o fato de que muitos desses riscos se disseminam em função da sociedade de classes; de modo a reforçá-la, ao invés de revogá-la. Obviamente, aqueles privilegiados em termos de renda, poder e educação podem “comprar” relativa segurança e liberdade em relação ao risco, afastando-se tanto quanto possível dele (BECK, 2010), ao menos por determinado tempo. Todavia, esses dribles não duram para sempre, as barreiras específicas das classes podem cair; nem os ricos e poderosos estão seguros: esse é o chamado efeito bumerangue estipulado por Beck. Para este autor, os atores da modernização acabam, inevitável e bastante concretamente, entrando na ciranda dos perigos que eles próprios desencadeiam (BECK, 2010).

Então, quando os pesquisados expressam essa interação e mútua determinação entre riscos e sociedade de classes (aqui tratado em específico na sua relação com a pobreza) há sim que se entender esse mecanismo, pelo qual as diferenças sociais alimentam os riscos para certos indivíduos, enquanto que outros são “temporariamente” resguardados. Não obstante, é imperativo que se conjecture acerca dessa outra lógica: a de que todos, sem qualquer exceção, de alguma maneira serão afetados! Ricos ou pobres, brancos ou negros, do norte ao sul. O que

quer dizer, em última instância, que: se ainda não vivemos em uma sociedade de riscos, tampouco estamos somente em meio a conflitos distributivos das sociedades da escassez. É preciso abrir os olhos para esta realidade e reagir, disto depende a solução da problemática ambiental de nosso tempo (BECK, 2010).

Afinal, essa problemática não é ideologicamente neutra nem alheia a interesses econômicos e sociais. Com certeza, sua gênese dá-se num processo histórico dominado pela expansão do modo de produção capitalista, pelos padrões tecnológicos gerados por uma racionalidade econômica, guiada pelo propósito de maximizar os lucros e os excedentes econômicos em curto prazo, numa ordem assinalada pela desigualdade entre nações e classes sociais (LEFF, 2001). Daí a necessidade de entender esses vários mecanismos de influência, caso se queira de fato agir e fazer diferente.

Por fim, ao chegar ao término da abordagem sobre as concepções de meio ambiente, é conveniente voltar o olhar às origens do interesse (dos sujeitos) pelo tema, nas suas interfaces com os problemas ambientais e a EA. Ao que se percebe, suas bases assentam-se, sobretudo, em experiências biográficas (particularmente pela realidade da vida em contato com a natureza, ou por história familiar ou por vivências em tempos escolares) e/ou ainda, como uma necessidade das atribuições exercidas na instituição.

Para Carvalho (2005a), biografia e profissionalização concorrem para a formação da experiência de um sujeito social, que trará gravado em si, as marcas de seu tempo e de suas inserções. Nesse sentido, as trajetórias de vida e de profissionalização são espaços privilegiados para compreender a educação e o educador ambiental.

No caso dos pesquisados, essas raízes podem ser observadas nos depoimentos:

(...) isso já é uma coisa que vem (...) eu sou filha de pescador, caçador (...) e isso sempre me incomodou muito (...). (E₁)

(...) a questão do meio ambiente está meio embutida desde que a gente começa a lidar com educação formal (...) aqui no hospital é um terreno bem fértil para se fazer ações desse tipo, então por eu ter também trabalhado em áreas básicas na instituição, gestão de resíduos, com essas coisas, então eu sempre gostei do assunto. (E₄)

(...) na graduação eu comecei a trabalhar na iniciação científica num projeto (...) que foi todo construído com *software* de educação ambiental chamado Carbópolis (...) o Carbópolis era uma cidade fictícia que tinha um problema ambiental e o aluno tinha que descobrir esse problema e propor uma solução para a cidade. (...) trabalhando com isso eu comecei a ter interesse pelo assunto (...) quando eu entrei no hospital (...) eu percebi que tinha algumas ações de educação ambiental e eu procurei as pessoas para fazer parte disso (...). (E₅)

Conforme mostram os depoimentos desses entrevistados (o que pode ser estendido aos demais), os acessos em direção ao meio ambiente são múltiplos e passam por diferentes caminhos; sendo de importância sumária na identificação com o ideário ambiental e nos seus subsequentes desdobramentos.

Destarte, a formação subjetiva e identitária do sujeito ambiental resulta do entrecruzamento de sua condição de ser singular, individual, irrepetível, e sua natureza social, histórica; constituindo-se, pois, na relação com os outros e com o outro da cultura. Ou, em outras palavras: o sujeito se humaniza no ato da inscrição de sua existência biológica e singularidade biográfica e, ainda, nas condições de instauração de sentidos disponibilizados em seu espaço e tempo socioculturais e nos encontros sociais (CARVALHO, 2005b).

Nessa pesquisa, em específico, o encontro com a natureza, as necessidades profissionais, as experiências do período de formação, são alguns dos marcos reconhecidos. Entender esses marcos pode, auxiliar na compreensão dos conceitos de meio ambiente, adotados por esses sujeitos; na medida em que, a partir deles, pode-se interpretar, por exemplo, que um interesse em torno do meio ambiente que se gesta em função da ocupação exercida, justifica, por sua vez, uma inclusão do próprio espaço de trabalho e das relações na noção de meio ambiente.

[...] identificar-se como sujeito ecológico e tornar-se educador ambiental podem ser processos simultâneos, no sentido simbólico, mas podem estruturar-se em diferentes tempos cronológicos (tornar-se um sujeito ecológico a partir da EA ou vice versa). Isto repõe a questão da diferença entre um cronos linear, mensurável e cumulativo — que direciona a flecha do tempo num sentido irreversível, onde o passado define o presente e encadeia o futuro como consequência das ações passadas— e um tempo experiencial, onde o passado pode ser resignificado pelo presente ou por expectativas em relação ao futuro (CARVALHO, 2001, p.239-40).

Assim, envolver-se com um processo de EA tanto pode ser fruto de um engajamento prévio ou constituir-se, por si, num passaporte para o campo ambiental (CARVALHO, 2005b). Essa lógica vem, novamente, chamar a atenção para o quanto as concepções e crenças dos indivíduos se estabelecem com base em suas experiências de vida, influências da reflexividade e trocas com o outro, e como este contato pode agrupar pessoas com enfoques comuns, ou mesmo, originar tais enfoques; fortalecendo ações. Daí a validade dos movimentos nessa direção.

É procurar as pessoas que falam e pensam da mesma forma que a tua ou ao menos parecido, para que haja de fato essa integração e venha em bloco, com muito mais força e cobrem uma posição (...). (E₆)

Uma vez consideradas as raízes das conceituações ambientais adotadas pelos entrevistados, também cabem aqui, para finalizar esse eixo temático, alguns apontamentos acerca da compreensão desses sujeitos no que se refere à educação ambiental; o que, mais uma vez, foi revelador de alguns enfoques comuns; os quais constituíram outras quatro categorias. Essa discussão se mostra relevante na medida em que as mudanças necessárias para levar a sociedade à sustentabilidade serão frutos de um amplo trabalho de educação.

Nesse sentido, passemos a análise de cada uma dessas categorias:

A categoria **Educação Ambiental: “uma forma de pensar na questão do consumo”** aponta a EA como uma educação para o consumo adequado; o que representa uma maneira de questionar e refletir sobre o modelo de sociedade adotado pela humanidade, centrado, essencialmente, no consumismo (não raras vezes alienado) e na ideia do “ter para ser”. Destaca-se que esses questionamentos não se limitam ao mundo do trabalho, mas se estendem a vida privativa dos indivíduos.

Trata-se de uma EA que interroga os limites de uma sociedade insustentável, que consome mais do que poderia e à custa da degradação ambiental. Uma sociedade que identifica esse ato de consumir com uma forma de libertação e felicidade, com uma forma de construir representações sociais e não apenas com subsistência: não é o consumir para existir, mas o consumir para ser feliz e para definir uma determinada identidade de indivíduo social. É como se as pessoas procurassem novos canais de identificação e autossatisfação, transformando os bens de consumo em sinônimos para tal.

Essa compreensão de que a EA precisa abordar também a questão do consumo pode ser visualizada através dos seguintes depoimentos:

(...) eu não consigo olhar para essa questão da educação ambiental como sendo o que a gente faz para proteger isso, o bichinho que está em extinção, a plantinha (...) para mim enquanto a gente não mudar a forma de ver, se relacionar com a questão do (...) consumo, eu não vejo saída (...) enquanto a gente não pensar em tecnologias (...) mais duráveis, enquanto a gente não usar um mecanismo que eu não precise trocar a cada ano, que seja mais pensado, que não tenha tantos efeitos e aí é só questão do consumo mesmo (...) (**E₁**).

(...) não é sair fazendo composteira dentro de casa ou catando latinha ou guardando tudo que é papel dentro da bolsa (...) mas é a questão da postura mesmo, de mudar a atitude, de mudar a maneira de pensar, é uma grande reforma (...) começar a fazer uma reforma interior (...) a gente tem grandes ideias, quer mudar o mundo, quer mudar tudo, mas o principal que é a pecinha que tá do outro lado do espelho a gente esquece, então era nisso que a gente se apegava (...) (**E₂**).

(...) nós falávamos do consumo, que as pessoas não mandam consertar sua televisão, a televisão estraga e a pessoa bota fora e compra outra (...) as pessoas ali diziam poxa é mesmo a responsabilidade ambiental, mas quando for se tratar delas, eu tenho certeza que elas vão botar a televisão delas fora e vão comprar outra. Então eu acho que as pessoas não enxergam que aquilo tem a ver com elas, é com o outro (...)

muitos diziam “ah tá consumo, o consumo do celular, do carro... ah, mas isso não tem a ver comigo”. (E₅).

(...) a gente é valorizado pelo que a gente aparenta ser e não mais pelo que a gente é e pelo o que a gente tem na cabeça! É um troço muito doido e muito triste. A gente é julgado e avaliado pelo que a gente aparenta ser, olha que troço mais doido isso! É muito frustrante também!

(...) fui fazer a recepção dos novos calouros e a guria levantou a mão e começou a me xingar, ela disse: mas eu quero a calça da moda, da marca! Eu disse: minha filha eu não estou brigando contigo por causa disso! A única coisa que eu queria te dizer é o seguinte: que tu não é a calça de marca, tu não é a etiqueta! (...) Tu é muito mais do que isso e era essa a proposta que eu vinha trazer para cá! (...). (E₆).

Nesse sentido, as ações educacionais no âmbito ambiental questionam as necessidades materiais simbólicas de consumir, desvelando outras possibilidades de felicidade, alegria e vida (SORRENTINO et al., 2005), que se estendem para além do ato de “comprar, e comprar, e comprar”. Isso quer dizer que o consumismo representa um padrão cultural, que faz com que as pessoas encontrem significado, satisfação e reconhecimento a partir do consumo de bens e serviços, levando-as a associar níveis elevados de consumo a bem-estar e sucesso. Logo, para prevenir o colapso da civilização humana é necessário nada menos do que uma transformação generalizada de padrões culturais dominantes [o que se pode dar através da EA]. Essa transformação rejeitaria o consumismo, enquanto essa orientação cultural que leva os indivíduos a encontrar significado, satisfação e reconhecimento através daquilo que consomem; criando, em seu lugar, um novo arcabouço cultural alicerçado na sustentabilidade (ASSADOURIAN, 2010).

Entretanto, ao se considerar os caminhos em direção a um futuro sustentável, torna-se importante reconhecer que, os comportamentos humanos, cruciais para as identidades culturais e sistemas econômicos modernos, não são escolhas totalmente controladas pelo indivíduo; pelo contrário, eles são, sistematicamente, reforçados por esse paradigma cultural do consumismo. Sem dúvida, os homens estão cravados nesses sistemas culturais que moldam e refreiam seu jeito de ser em um nível quase invisível— afinal, as normas, símbolos, valores e tradições culturais que acompanham o crescimento de uma pessoa tornam-se “naturais” para ela—; associando a maneira como usam o seu tempo de lazer, a frequência com que atualizam o guarda-roupa e mesmo a forma de educar os seus filhos, com a compra de bens e serviços (ASSADOURIAN, 2010).

Assim, pedir às pessoas que vivem em sociedades de consumo que restrinjam o consumo é o mesmo que lhes pedir para parar de respirar— elas conseguem fazê-lo por um momento, mas depois, arquejando, inalarão ar outra vez. Dirigir carros, andar de avião, ter casas grandes, usar ar condicionado... não se trata de escolhas decadentes, mas simplesmente de elementos naturais da vida— pelo menos, de

acordo com as normas culturais presentes em um número crescente de culturas de consumo no mundo todo. No entanto, embora pareçam naturais para aqueles que são parte dessas realidades culturais, esses padrões não são nem sustentáveis nem manifestações inatas da natureza humana [...] A maioria daquilo que dá a impressão de ser “natural” para as pessoas é, na realidade, cultural [...] (ASSADOURIAN, 2010, p.3, 8).

E esse cultural tem suas raízes fincadas na sociedade, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, o que é muito bem expresso nas seguintes palavras do economista Victor Lebow (1955, p.3):

nossa economia enormemente produtiva exige que façamos do consumo nosso modo de vida, que convertamos a compra e uso de produtos em rituais, que busquemos a satisfação espiritual e do nosso ego no consumo. A medida do *status* social, da aceitação social, do prestígio, é agora encontrada em nossos padrões de consumo. O maior significado e importância de nossas vidas hoje é expresso em termos de consumo. [...] Nós precisamos de coisas consumidas, queimadas, gastas, substituídas e descartadas em um ritmo cada vez maior (Tradução livre da autora).

Assim, a crise ambiental, que ameaça a civilização contemporânea, resulta de costumes humanos nocivos, não sustentáveis ecologicamente e construídos historicamente. Esses costumes são incompatíveis com os interesses das espécies, uma vez que reduzem as possibilidades de nossos descendentes sobreviverem, tanto do ponto de vista evolucionário, quanto de uma perspectiva ética, espiritual e pragmática (CULLINAN, 2010).

Em consonância Dias (2004, p. 19) sinaliza que “o desenvolvimento sustentável, baseado nos atuais padrões de uso dos recursos naturais e no crescimento populacional global vigente, não é nem mesmo concebível, teoricamente [...]. A sociedade humana, como está, é insustentável”. Daí porque, para os pesquisados, pensar em termos de consumo é mais do que uma necessidade, é antes uma obrigação de “nosso tempo”; sendo indispensável às pretensões da EA.

Diante dessa lógica, a EA se propõe a (também) explorar a dimensão do consumo na vida moderna, enquanto prática social e cultural complexa, isso no ensejo de despertar o “consumidor responsável” de cada ser; aquele que não se deixa manipular (de todo) pela publicidade e que tem noção do impacto do seu consumo sobre os recursos naturais; tendo em vista que, a finitude desses recursos é evidente, o que, obviamente, se agrava pelo modo de produção regente, que destrói e polui o meio ambiente aceleradamente.

De fato, à medida que o consumismo foi se enraizando, cultural e socialmente, tornou-se um vigoroso propulsor da demanda por recursos e da produção de lixo que marca nossa

era. Obviamente, a cultura do consumo ampara e exacerba as forças das descobertas técnico-científicas, que têm permitido, às sociedades humanas, crescer mais do que seus sistemas de sustentação ambiental (FLAVIN, 2010). Não obstante, “poucas sociedades estão se dando conta do que está acontecendo. Um mundo repleto de sociedades que consomem mais do que são capazes de produzir e mais do que o planeta pode sustentar é uma impossibilidade ecológica” (DIAS, 2004, p. 19). “Neste planeta finito, definir sucesso e felicidade através de quanto uma pessoa consome não é sustentável” (ASSADOURIAN, 2010, p.10).

Por isso, a EA ultrapassa o desejo e a preocupação com a preservação do natural e confronta o homem com a certeza (redundantemente inquestionável) de que está inserido em algo maior, em uma intrincada teia de relações, na qual o consumo humano, tal como se apresenta hoje, concorre para a intranquilidade e o desequilíbrio desse encadeamento planetário. Em outras palavras, como eternizado por Rachel Carson (1962) em *Primavera Silenciosa*: o homem é parte da natureza e sua guerra contra a natureza é, inevitavelmente, uma guerra contra si mesmo. Temos, pela frente, um desafio como nunca a humanidade teve: de provar nossa maturidade e nosso domínio, não da natureza, mas de nós mesmos; controlando nosso ímpeto consumista e destrutivo.

Portanto, ao falar de consumo, a meta é não apenas levar as pessoas a consumir menos, mas também construir uma nova sociedade, inspirá-las e motivá-las a estar mais envolvidas nos esforços em direção a uma mudança social; mobilizando empatia, afeto e vínculo (ANDREWS e URBANSKA, 2010). Afinal, todos nós dependemos cada vez mais da complexa teia de vida planetária da qual fazemos parte.

Ao falar de consumo, a intenção é (igualmente) ver que:

(...) a educação ambiental está aí: despertar o quanto a gente é manipulado, o quanto que nós somos marionetes, o quanto que a gente consome sem consciência, que a gente come o que não deve, a gente compra o que não precisa, então, a minha ideia é que a educação ambiental desperte isso de alguma forma, nuns mais noutros menos (...). (E₁).

Esse depoimento faz um convite à reflexão sobre a maneira como a mídia, a publicidade, as empresas e mesmo o governo, atuam sobre a cultura mundial, promovendo, incentivando e perpetuando interesses econômicos ao identificar o consumo de bens e serviços como o “grande” sentido da experiência humana, como resposta as suas demandas existenciais e como modo de atingir uma tão desejada felicidade, e dela usufruir. Nesse ponto, tais produtos e serviços adquirem uma simbologia de satisfação e identificação.

Certamente, toda essa influência cultural concorre no sentido do enaltecer de uma identidade individualista do ser humano, já que essa satisfação, a partir do consumo, é tida como algo a ser realizado, principalmente, na esfera do privado e do campo familiar e sob o falso aspecto da decisão puramente pessoal. É exatamente aí que o homem consome, sem enxergar as consequências do seu consumo, sejam elas em termos ambientais ou sociais.

Diante de tantas mensagens publicitárias professando o consumir como sinônimo de felicidade— mesmo quando a produção industrial está trazendo efeitos negativos para o meio ambiente—, ilustra-se a necessidade e o desafio de se tecer uma leitura crítica dos meios de comunicação ou não se alcançará práticas culturais sustentáveis. Sem dúvida, desvendar as falsas promessas implícitas nesses anúncios, tão cuidadosamente orquestrados, é tarefa importante para a EA. Afinal, aprender a interagir de modo crítico com a televisão, revistas, filmes e internet, é essencial num cenário em que a mídia invade todos os domínios, influenciando os modos de ser e agir da humanidade (ANDERSEN e MILLER, 2010). Portanto, adquirir imunidade contra o seu poder de persuasão é, indubitavelmente, um passo extraordinário rumo à sustentabilidade planetária. E esse era precisamente o anseio dos pesquisados ao aproximar educação ambiental e consumo: despertar o outro para esta realidade, para o questionar de seus valores.

Já na categoria **Educação Ambiental: “ela é muito confundida com a questão dos resíduos”** há uma referência de parte dos entrevistados ao fato de que, no interior das instituições hospitalares, a educação ambiental tem sido (muitas vezes) atrelada a processos de qualificação em torno da segregação adequada de resíduos; particularmente, em razão da existência de normativas exigindo esse tipo de formação e pela necessidade legal de descarte correto, movida (sobretudo) pela existência de fiscalizações e pelos custos ambientais das inadequações.

Para os sujeitos da pesquisa, ações ambientais nutridas em “imposições” acabam por direcionar-se apenas ao ato de informar e, nomeadamente, para o cumprimento de normas; não havendo o concretizar de uma política institucional coordenada e incorporada de gestão e educação ambiental, que seja realmente capaz de promover mudanças efetivas nos modos de pensar e agir dos indivíduos.

Essa leitura é evidenciada nos depoimentos:

(...) a educação ambiental (...) ela é muito confundida com a questão dos resíduos, (...) então é fazer o plano de gestão de resíduos, se eu tenho isso eu estou trabalhando com educação ambiental; então, ensinando onde colocar o resíduo eu estou fazendo educação ambiental. (E₁)

(...) ah é lixo, isso é ambiental (...) tem várias coisas para se trabalhar com meio ambiente, não só resíduos, porque às vezes a gente se foca porque eu acho que hoje

é quase um desespero (...) acho que vai chegar uma hora que (...) isso é o mínimo, isso é atender a legislação; resíduos é o mínimo, mas ainda nós não conseguimos isso (sussurrando). (...) então era mais ou menos assim, tem que cumprir uma legislação; mas não se pensava numa ação maior (...). (E₃)

(...) quando me disseram tu vais trabalhar a questão do resíduo, eu defendi a ideia de que teria de se trabalhar com educação ambiental (...) porque eu achava que tinha que abrir isso um pouco mais, só o resíduo ia ficar uma coisa muito técnica e só o resíduo não adiantava eu falar. (E₆)

Discutindo esta questão, percebe-se que, na área da saúde, preceitos legislativos incitaram as instituições a adotarem medidas adequadas para a segregação, armazenamento e destinação de resíduos hospitalares; o que exigiu, igualmente, formações nesse âmbito. Parte desse interesse foi desencadeado, sobretudo, pelo surgimento de doenças infectocontagiosas como a AIDS, as quais geraram uma maior preocupação com a separação dos resíduos, principalmente, os infecciosos; no anseio de (também) auxiliar na prevenção de acidentes de trabalho (CAMPONOVARA, 2008).

Diante deste contexto, entende-se porque (indiscutivelmente) a expressão mais significativa da relação entre hospital e problemática ambiental [inclua-se junto a educação ambiental] se dá em termos de produção e descarte de resíduos, especialmente porque os modelos tradicionais de gestão ainda estão muito arraigados nessas instituições, exigindo que o trabalhador desempenhe suas funções obedecendo a normas e prescrições (CAMPONOVARA, 2008). Destarte, se o tema resíduo desponta para a sociedade, para os gestores e trabalhadores como o problema ambiental “mais visível” a ser afrontado pelas instituições de saúde, obviamente, encontra-se aí uma justificativa plausível para que as qualificações e formações em serviço fundamentem-se, exclusivamente, em resíduos; já que este parece ser o grande dilema e quase que a única reivindicação legal em termos de meio ambiente.

Evidentemente, as empresas [o que é válido também para os hospitais, mesmo que não sejam empresas] são impelidas a considerar o arcabouço de imposições legais a seu funcionamento, relativas ao meio ambiente. Isso, porque os órgãos ambientais oficiais regulamentam, fiscalizam e multam, cobrando, dessas instituições, uma postura ambiental orientada para os limites da poluição possível. Segundo a autora, a educação ambiental não deve se limitar à segregação adequada ou à reciclagem, muito embora, hoje, ao se falar na política dos 3Rs (reduzir, reaproveitar e reciclar os resíduos), tem-se dado grande ênfase ao reaproveitar e ao reciclar, esquecendo-se do reduzir do consumo— na verdade, o grande dilema da sociedade moderna (ZANETTI, 2003).

Nesta situação, a questão do lixo não é vista ou enfrentada na sua complexidade e totalidade, antes como um fator de reciclagem de determinados recursos, favorecendo mais a certos setores sociais do que ao conjunto da sociedade ou ao ambiente (LOUREIRO et al., 2003). Contudo, essa abordagem não chega a transformar aqueles modos tradicionais de pensar e agir, que inviabilizam a sustentabilidade planetária (conquanto esta consideração não seja generalizável). Por certo, a implementação de um plano de gerenciamento de resíduos de serviços de saúde [e formações para tal] a fim de cumprir exigências legais, não resolve o problema da sua geração. É preciso pensar em diminuição de resíduos gerados, caso se deseje atenuar os custos financeiros [com seu tratamento/disposição] e ambientais a eles associados (SISINNO e MOREIRA, 2005).

A problemática ambiental não é apenas uma questão ecológica ou técnica, a ser resolvida com a incorporação de normas ou dispositivos tecnológicos aos processos produtivos existentes. Pelo contrário, a construção de um saber ambiental implica uma “desconstrução” dos preceitos, social e culturalmente, arraigados, para dar espaço a novos saberes e novas ações, produzindo novas significações sociais e novas formas de subjetividade e de posicionamento diante do mundo (LEFF, 2002).

Claro que, frente a uma lógica de mercado que pouco leva em consideração a preservação do meio ambiente, o Estado não pode ser o estado mínimo defendido pelo liberalismo, ao contrário, ele deve ser o Estado necessário à defesa do meio ambiente; não se eximindo da criação de instrumentos legais que definam as bases de políticas públicas adequadas à gestão ambiental. Mas sabe-se que, mesmo perante a proposta de uma legislação que vise, por primeiro, a sustentabilidade, ela esbarra em conflitos de interesses privados e coletivos (ZANETI, 2003). Além disso, quando as atividades educativas balizam-se, puramente, na normatização, elas são percebidas, pela maioria dos trabalhadores, apenas como mais uma norma a ser cumprida e não como uma política institucional preocupada com a preservação e sustentabilidade do meio ambiente (CAMPONOGARA, 2008).

Então, sim, deve-se tratar de resíduos no hospital, já que este é um dos dilemas locais; mas não basta “informar” o que vai aqui ou ali, qual o descarte adequado ou porque fazê-lo. Junto à informação precisa estar a contextualização e a discussão ética sobre a necessidade de se minimizar, tanto quanto possível, os impactos ambientais das demandas hospitalares e da assistência em saúde. Talvez, até se possa iniciar pelo informar, entretanto, muito em breve (se não for possível naquele exato momento), a abordagem tem de ser estendida à sustentabilidade, à ideia de Sociedade de Risco e à construção de um saber ambiental diferenciado.

Se o conteúdo do problema considerado relevante é a questão do lixo, as atitudes ambientais dos seres humanos em relação a esta, devem refletir sobre assuntos que vão além do ato de separar resíduos. É um profundo exercício crítico acerca dos valores que intervêm como suporte em sua ação (DIAS, 2003, p.25).

Porque, se não há, entre os trabalhadores, uma circularidade de conhecimento substancial sobre a temática ambiental, tudo leva a crer que qualquer concepção sobre responsabilidade ambiental estará fragilizada já em sua origem. Ou, em outras palavras: a noção de responsabilidade poderia se tornar esvaziada em sua essência e cair em um discurso banalizado (CAMPONOGARA, 2008). Para promover mudanças, não basta dizer “responsabilidade todos devemos ter”; ela precisa ser expressa concretamente.

Nesse contexto, o problema suscitado pela produção de rejeitos não é, apenas, da alçada do poder público. O gerador também deve estar envolvido na busca de soluções, refletindo sobre o seu papel na sociedade e nas relações de respeito com o meio ambiente e com a humanidade. Assim sendo, as instituições de saúde não podem mais "cuidar" do lixo apenas do ponto de vista do reciclar e do controlar de infecções; precisam também considerar as grandes questões ambientais da atualidade, o que abarca o interrogar de hábitos e costumes, bem como, a análise de fatores econômicos e culturais envolvidos (BRITO, 2000).

Nesse ponto, os sujeitos desta pesquisa demonstram a compreensão de que a EA não se limita ao prestar de informações em torno da adequada segregação e destinação dos resíduos, mesmo que as entendam como necessárias. Para eles, existe sim certa propensão dos hospitais a confundir essa prática com educação ambiental, isso em razão da conjuntura legal e para reduzir riscos de acidentes trabalhistas e/ou custos financeiro com a disposição final dos rejeitos, como demonstrado nesta colocação:

(...) se preocupava muito com essa questão, por quê? Por causa da multa, por causa da questão financeira, custo! (...) Bom, o custo do tratamento, o custo do acidente com pérfuro-cortante (...). (E₃)

Contudo, apesar disso, acreditam na possibilidade de uma EA distinta. De acordo com estes sujeitos, um dos papéis da EA nos hospitais pode ser expresso no que a próxima categoria deste estudo destaca como **Educação Ambiental: “a coisa da sensibilização- Que ela seja provocativa, inquietante”**.

Dias (2004), usando as palavras do Dalai Lama James George, aponta a crise ambiental global como a expressão de uma profunda confusão interior e crise espiritual do ser humano; razão pela qual, a busca mesquinha de interesses egoístas estaria na raiz dos

problemas ambientais, que ameaçam a todos. Para o autor, a cura do mundo tem de começar em um nível individual, afinal, quando se multiplica as escolhas e ações pessoais por seis bilhões, pode-se começar a entender que, cada vez que se faz o que os outros estão fazendo, contribui-se para o estado traumático e estressado do planeta, de forma cumulativamente perigosa.

De fato, a problemática ambiental interroga o pensamento e o entendimento, a ontologia e a epistemologia, com os quais a civilização ocidental compreendeu o ser, o ente e as coisas (LEFF, 2003). E, se existe uma confusão interior, uma crise de valores humanos no centro disso tudo, é também um papel da educação ambiental provocar e inquietar o outro para ser e fazer diferente, o que se sabe “não é uma tarefa fácil”, uma vez que, se fala, aqui, de mudança de uma racionalidade instrumental instituída e de transformação de um modelo de sociedade já arraigado. Mas, provocar e inquietar o outro, não é uma tarefa fácil, embora seja imprescindível.

“Há, na verdade, uma necessidade premente de iluminação coletiva, aquela preconizada por Gurdjieff, que dizia estar o ser humano em um estágio letárgico, adormecido, vivendo, assim, a maior parte da sua vida trancado no círculo da sua falta de totalidade [planetária]” (DIAS, 2004, p.20). Nesse contexto, torna-se essencial consolidar novos paradigmas educativos, centrados na preocupação de iluminar a realidade de outros ângulos, o que supõe a formulação de novos objetos de referência conceitual e, principalmente, a transformação de atitudes (JACOBI, 2003), sensibilidades e valores.

Despertar, provocar, (re) sensibilizar o indivíduo para a complexidade do meio ambiente é um passo primordial para sensibilizar coletivos e estimular mudanças; para reavivar as faculdades de sonhar. Este enfoque está presente nos depoimentos:

(...) a intenção da oficina era fazer as pessoas pararem para pensarem nos vários aspectos da vida delas que tinham a ver com o fato da gente estar hoje como estamos em relação ao meio ambiente (...) aonde que eu joga meu lixo, o quê que eu estou passando para os meus filhos (E₂)

(...) Então, eu acho que o primeiro passo seria sensibilizar as pessoas para isso, às vezes elas estão adormecidas, (...) às vezes tu está tão naquele mundo que tu houve uma coisa e aquilo mexe contigo (...). (E₃)

(...) até para as pessoas tentarem despertar um pouco, sei lá, diminuir a diferença entre o que acontece lá fora e o que acontece com a gente na nossa vida. (...) (E₅)

(...) faltava mexer com a coisa da sensibilização, da educação mesmo, não do treinamento, da educação! Porque eu acreditava numa coisa e, ainda acredito, que o processo de educação ele pode ser até mais lento para apresentar resultados, mas uma vez sensibilizado e educado, isso vai te servir para o resto da tua vida! Por que isso vai ter que ser interiorizado! (...) falta realmente, eu acho, que mais é sensibilidade, mais educação, mais comprometimento, mais respeito pelas pessoas, mais humanização; a coisa fica muito técnica, muito fria (...)

Eu tinha que provocar também isso, para que as pessoas saíssem dessa condição de inércia, de conforto, porque é muito fácil ficar numa condição de conforto! E é nesse sentido que eu acredito em educação ambiental! Que ela seja provocativa, inquietante, que te faça realmente sair dessa condição! Se for só para reprodução, bom ligo a televisão, até o Jornal Nacional consegue dar notícia sobre meio ambiente, tu entende?! Mas se for para provocar e realmente te inquietar, eu acho que seria, acho não, é extremamente necessário! (...) eu tenho que falar de questões sociais, de questões econômicas, de questões políticas, de questões culturais, religiosas (...) (E₆)

(...) a nossa ideia era sensibilizar os trabalhadores, a gente não pensava em outra coisa e até porque a gente não tinha pernas para outras coisas. (...) sensibilização para algumas coisas que podem incomodar elas no dia a dia e que elas não se dão conta, ou que podem prejudicar elas no dia a dia e que elas não se dão conta também; como a própria questão da separação dos resíduos (...) (E₈)

(...) tem todo um trabalho anterior que tu tem que fazer que é de sensibilização (...). (E₉)

Esse ato de provocar e inquietar o outro para um “ser e fazer diferenciado”, capaz de valorizar a complexidade da relação humano-natureza, compreende a chamada dimensão estética da educação ambiental. Para o autor, essa dimensão considera a necessidade de buscar a resensibilização do ser humano, através da criação de novos espaços de subjetividade e modos de viver, como uma alternativa ao enrijecimento trazido pela racionalidade técnico-científica moderna. A redescoberta da sensibilidade abriria espaço para o afloramento de outras dimensões humanas, porque, é a partir desse passo inicial, que se torna possível um verdadeiro posicionamento crítico, ancorado em uma atitude ética em relação à vida (SILVEIRA, 2009a; 2009b).

Portanto, o termo “estética” na educação faz referência a tudo o que envolve a sensibilidade dos indivíduos, incluindo a possibilidade de ele estar inserido no mundo que o cerca, percebendo os diferentes fenômenos que lhe oferecem (a todo o momento) significado para as coisas, para os outros e para si próprio. Daí porque educar exprime, nesse sentido, trabalhar com a sensibilidade e a percepção, dando ao sujeito condições de reencontrar-se livremente com o mundo; reconhecendo, em sua subjetividade de humano e história de vida, as marcas da cultura e do ambiente vivido, assim como, as construções compartilhadas com os outros. Essas percepções viabilizam a possibilidade de indeterminação, de reconstrução da subjetividade e a adoção de novos valores e modos de viver; concretizando, ao mesmo tempo, a opção de pertencimento a um contexto histórico-cultural e a um lugar habitado (SILVEIRA, 2009a).

Afinal, é no processo contínuo de interação [consigo, com o outro e com o mundo] que os sujeitos formam opiniões, constroem argumentos e fortalecem a capacidade de

proposição (LOUREIRO et al., 2003). Sempre podemos repensar e reinterpretar o que vemos e o que nos afeta à luz de novas considerações, de diálogo com nossos interlocutores, de novas percepções, sentimentos e experiências acumuladas (CARVALHO, 2004b). Mas, para isso, é preciso romper com qualquer forma de alienação e indiferença, o que, talvez, exija esse movimento provocativo, esse (re) sensibilizar, esse inquietar referido pelos pesquisados; capaz de reavivar a emotividade e a “disposição sensível” do humano; motivando sua criatividade, os processos de reflexão e um aproximar-se do mundo, para estar nele e com ele. Porém, quando as pessoas estão alienadas do seu contexto social ou ambiental, os conceitos desses temas e a noção do próprio meio se revelam um tanto quanto abstratos, distanciados, até, da sua realidade (GUMES, 2005), o que pode torná-las, por sua vez, indiferentes (também) à problemática ecológica.

Dessa forma, o caráter estético tenta reconduzir o sujeito ao seu contexto histórico-cultural, convidando-o a atentar-se para a realidade onde se insere. O princípio básico da reflexão estética é justamente o retorno do ser humano ao mundo da vida, preenchendo-o de significados pela junção das dimensões sentidas (vivas) e simbolizadas (refletidas). Com isso, supera-se um estado de limitação dos modos de ser, que o distancia de suas concretudes em favor de pseudorealidades e necessidades construídas (SILVEIRA, 2009b).

Destarte, ao (re) significar o cuidado para com a natureza e para com o Outro humano, a EA afirma uma ética ambiental reorientadora dos estilos de vida coletivos e individuais; que abre portas ao gestar de novas racionalidades, constituindo os laços identitários de uma cultura política ambiental (CARVALHO, 2004c).

É aí que se clarifica toda a relação existente entre estética e ética em um sentido mais profundo. Só poderá o ser humano apresentar um posicionamento ético em sua relação com o mundo no momento em que criar esses laços de significação com a realidade. Esses laços não podem ser simplesmente ofertados ao ser humano como algo imposto, já pronto, mas devem surgir da motivação desse ser humano para criá-los através de sua própria sensibilização. E uma maneira de possibilitar esta vivência, que se funde em verdadeiros princípios de liberdade, é pela experiência estética legítima, que também permite ao sujeito essa possibilidade, essa criação de significações baseadas em suas próprias experiências (SILVEIRA, 2009b, p. 58).

Então, no interior do hospital, uma EA no estilo inquietante e provocador tenta cumprir este papel de, num primeiro momento, despertar para o mundo, inserindo o ser no mundo, e a partir daí recuperar o humano do humano, sua emotividade, criatividade e sentido de pertencimento a um todo; restabelecendo um caráter de eticidade e, portanto, de responsabilidade para com a imensidade da teia planetária, em sua infinita complexidade. Essa pode ser a condição necessária ao forjar de uma racionalidade ambiental— tal qual a

proposta por Leff (2001)— fundada em comportamentos humanos em harmonia com a natureza; em princípios de uma vida democrática e em valores culturais que se traduzem em práticas sociais, éticas e transformadoras.

É da sensibilização gerada na vivência de contato com o outro que se forma um “conselheiro comum”, no qual reside o ser de cada ser humano e intimamente lhe incita, adverte, inspira e direciona em suas ações no mundo. Dessa forma, a formação ética delinea as relações do ser consigo mesmo, com o outro (no sentido de outro ser vivente e não somente outro da sua própria espécie) e com o mundo que o rodeia (SILVEIRA, 2009b, p. 56).

Obviamente, todo esse processo de (re) sensibilizar o homem adquire tanto mais expressividade quando se considera os mecanismos de desencaixe e distanciamento tempo-espço, impostos pela Alta Modernidade, uma vez que, como colocado por Giddens (1991), o primado lugar típico dos cenários pré-modernos tem sido destruído, adquirindo um caráter fantasmagórico, já que as estruturas através das quais ele se constitui não são mais organizadas localmente. Sentimentos de identificação com lugares ainda persistem; mas eles mesmos estão desencaixados, se encontram salpicados de influências muito mais distantes. A comunidade local não é um ambiente saturado de significados familiares, mas em boa parte, uma expressão localmente situada de relações distanciadas.

Esse distanciamento inerente aos tempos modernos leva a atitude natural de “pôr entre parênteses” [afastar] perguntas sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo, as quais devem ser dadas como respondidas para que se possa enfrentar a atividade e a vida cotidiana sem tantos receios dos perigos que nos cercam. É um confiar que certas questões (do tempo, espaço, continuidade e identidade) simplesmente desaparecem diante do nosso olhar de indivíduos (GIDDENS, 2002).

É exatamente nessa conjuntura de “distanciamentos” entre espaço, tempo e lugar, que se fortalece, como natural, certo “distanciamento” do mundo, ou seja, ainda que se reconheça toda a influência desse mundo no determinar da vida humana e suas possibilidades, o mecanismo contrário, ou a percepção da influência da inserção e responsabilidade humana neste todo, é bem menos evidente. Daí o necessário “despertar, provocar, inquietar e sensibilizar” da EA caso realmente se deseje sair de uma reflexividade, que indica autoconfrontação, para uma verdadeira reflexão sobre a problemática ecológica; da qual insurja novas formas de relacionar-se com o todo.

Se o ser humano quer se encontrar com o mundo, é necessário que reencontre a si mesmo. Sem conhecer e dar liberdade à sua natureza afetiva, poética, criadora, instintiva, sua imaginação, não há como entender a fluidez e o movimento do mundo no qual deveria sentir-se inserido. (...) Educar pressupõe trabalhar com as

sensibilidades, afetividades, capacidades imagética e criadora e, ao fazê-lo, despertar para a verdadeira essência ética do ser humano. De encontro a essas necessidades, a educação estética, hoje tão minimizada na educação formal, é, mais que um instrumento, uma urgência para o processo educativo (MARIN, 2006, p. 278).

Sem dúvida, a experiência do estético tal qual como aqui ele se revela, é um caminho possível para ensinar ao homem uma nova percepção que recupere sua emoção e sensibilidade para com o ambiente, mediante o “encontro com esse meio e com o outro”. Assim, embora não se possa renegar a importância das informações sobre esse ambiente, como parte do processo de construção de novas atitudes interacionistas; é necessário que elas sejam revestidas da dimensão emotiva do humano (MARIN, OLIVEIRA e COMAR, 2003). E, esse é, precisamente, o desafio da EA: oportunizar vivências sensibilizantes que suscitem reflexões acerca das construções sociais modernas (MARIN e KASPER, 2009).

O que aqui está em discussão é, pois, a pretensão exagerada que se depositou, especialmente no campo educativo, de que uma visão diferenciada pudesse, por si só, promover as mudanças necessárias na relação ser humano-ambiente. Na verdade, sem a sensibilização provocada em vivências concretas e a consequente resignificação do lugar habitado e das relações interpessoais cotidianas, não há mudança. Em outros termos: na ausência da experiência estética não há discurso de identificação com o planeta que dê conta dos desafios que a EA tem de enfrentar (SILVEIRA, 2009b).

Logo, a educação ambiental não pode e não deve abrir mão da possibilidade de inquietar, provocar e resensibilizar porque, ao descomprometer-se com a formação sensível, a EA abre espaço para usos equivocados desse imenso potencial de motivação do ser humano, como o que é feito pelo *marketing* e pela diversão camuflada em arte, típica da indústria cultural. Em tese: não se pode deixar que a racionalidade econômica tome posse desse sensibilizar do homem para perpetuar sua lógica de dominação humana, à custa da desconsideração do outro e do meio ambiente. É papel da EA mobilizar contra isso, religando o homem a sua concretude, a partir do sensível e inteligível (Silveira, 2009b).

É nesse sentido que os pesquisados acreditavam que: “quando o sujeito se redescobre no mundo, fazendo parte de uma coletividade que vivencia os mesmos problemas que ele, abre espaços de diálogo, passando a considerar a condição compartilhada como um potencializador de forças para a ação” (SILVEIRA, 2009b, p. 142). Ou seja: a experiência estética faz desabrochar forças [conjuntas] que sustentam nossa percepção ecológica, ofertando a base de julgamento para nossas atuações no mundo (BACH JÚNIOR, 2007).

Entretanto, há de se considerar, aqui, que essa EA deve ser permanente e associada à prática, ou não logrará sucesso; o que diz respeito à outra categoria desta análise, qual seja: **“Educação ambiental: ela precisa ser permanente, ela tem que ser trabalhada todos os dias, em todos os lugares”**.

Destaque-se que a opção em se utilizar o termo permanente ao invés de contínuo, relaciona-se ao fato de que este último tem sido um tanto quanto associado (na literatura) a formações em serviço, voltadas a técnicas de trabalho; adquirindo um ideário, não raras vezes, conservacionista, normativo e/ou de atualização de informações já existentes. E, ainda que alguns dos entrevistados tenham se utilizado da palavra contínuo, a leitura interpretativa tecida, inversamente, orientou para o que, neste estudo, se propõe como educação permanente. O que pode ser visualizado nos depoimentos:

(...) eu não entendo porque quando se fala em educação permanente em saúde, que é o trabalho em ato, a questão ambiental não perpassa por isso (...) aquilo ali tem que fazer parte, tem que ser transversal, tem que ser longitudinal (...). (E₁)

(...) porque promover uma palestra, um seminário por ano, não quer dizer nada! Nada mesmo, tu pode até tocar as pessoas, mas é só. Talvez tu não consiga mudar nem meia atitude dessas pessoas; então, a educação ambiental precisa ser permanente! (...) porque ela tem que ser trabalhada todos os dias, em todos os lugares, seja aqui, em casa, no clube, aonde for! (E₂)

(...) eu acho que é uma coisa que tem que se ir trabalhando; assim como o tabagismo (...), antes as pessoas fumavam, fumavam dentro da UTI, fumavam dentro do ônibus; então é coisa que é uma década, mas tem que se trabalhar, tem que ter formas de abordar! (E₃)

(...) ela é uma premissa, ela é básica, ela tem que ser aprendida na escola, desde que tu nasce (...). (E₄)

(...) eu acho, às vezes, que essas capacitações são pesadas... coitado teve quarenta horas lá e o que ficou? Pouca coisa, por isso que eu acho que meio ambiente tem que ser trabalho contínuo, lento... (...) porque se não a coisa não fica (...). É esse trabalho que eu acho que o hospital tem que fazer sempre, independente de estar funcionando ou não, tem que ter. (...) se não tiver dentro de uma educação continuada, tu fica apagando incêndio! (...) Dar uma palestra tu até sensibiliza, mas acho que não é por aí, (...) tem que ser desde pequeno (...). (E₉)

Evidencia-se, por meio das colocações anteriores, a ideia de que a EA envolve um aprendizado que perpassa toda a vida do indivíduo e continua através dela, na medida em que tem suas raízes em um estar no e com o mundo (um mundo que precisa ser resignificado) e ainda, na incompletude do ser humano (tido como parte deste mundo, completando-se nele e apreendendo com ele).

“Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de

educação. [...] Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem” (FREIRE, 1980, p. 14). Assim, sendo o homem uma obra inacabada, permanece em constante processo de alteração. E na proporção em que constrói o mundo, transformando a face do planeta, constrói e transforma (também) a si próprio (DUARTE JUNIOR, 2005); uma transformação que, como expresso nas entrevistas, somente será significativa quando emergente de um processo sensibilizador, e, aí, se encontraria a função da EA.

Por certo, “o homem está no mundo e com o mundo. [...] Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. [...] Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo” (FREIRE, 1980, p. 15-6). Logo, uma educação que se dá e se faz no “encontro” (consigo, com o outro e com esse mundo) se renova e se inventa (tanto quanto os indivíduos queiram) a todo novo encontro, desde que ele esteja aberto ao apreender, desde que aqueles que se encontram entendam-se parte do mundo e seres inacabados. Afinal, essa “[...] educação é possível para o homem, porque este [...] sabe-se inacabado” (FREIRE, 1980, p. 14). Daí o seu caráter permanente. “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (idem, p. 14); ou seja, é possível a transformação de modos de ser, pensar e agir.

É nesse sentido que a educação ambiental, na instituição hospitalar, segundo os entrevistados, reconhece que educadores e educandos participam de um mesmo processo educativo, já que ele se dá no encontro— que precisa ser inquietante, provocativo e significativo— do ser com o mundo e com o outro. E, ao mesmo tempo em que distinguem esta condição, estes sujeitos apercebem-se de que uma EA diferenciada/resensibilizadora só é viável quando encarada nessa linha de permanência, ou seja, sendo constantemente trabalhada e incitada no interior do hospital. Até mesmo porque, os mecanismos de distanciamento tempo-espaco-lugar da modernidade, são muito fortes; o que exige esta educação do tipo permanente. Do contrário, ela (apesar de ajudar) atingirá os indivíduos muito pontualmente, não sendo capaz de converter-se em mudanças verdadeiras nos modos de ser e agir (lembramos aqui das exceções), porquanto não resulte em um identificar-se com o contexto ambiental ou um sentimento de pertencimento. Ao que lembramos: sem a resignificação constante do concreto pelo sensível, a mudança de práticas não se efetiva. E isso porque é somente quando nos interessamos profundamente por algo (quando algo é percebido como importante à nossa vida) que nos atiramos à tarefa de realmente conhecê-lo (DUARTE JUNIOR, 2005).

Voltando-nos, novamente, aos depoimentos dos pesquisados, convém destacar a certeza (demonstrada) de que ações educativas estanques até mobilizam (dentro de suas possibilidades), mas, perante a lógica arraigada e alienada da sociedade de consumo e da sociedade de risco, não chegam a sensibilizar ou resensibilizar; e com isso, não despontam como transformadoras. Limitam-se a “apagar incêndios”— os incêndios de normativas e de fiscalizações, os sinistros da redução de custos com destinação final de resíduos ou da diminuição do risco de acidentes de trabalho, etc.

O sentido do “pôr entre parênteses” os perigos (inclusive ecológicos) advindos da modernidade, requer essas ações de caráter constante/permanente, que instiguem e provoquem sempre e que se façam presentes, diariamente, nos hospitais; ainda que não atinjam, de imediato, os seus propósitos em torno da problemática ambiental. Nesse ponto, conforme os pesquisados, a responsabilidade da instituição é, justamente, a de manter esse processo educativo de forma permanente.

Esse princípio de que a EA deva ser constante é expresso no Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e na 1ª Conferência Intergovernamental sobre EA (Tbilisi, 1977), ao reconhecerem que a EA deve dirigir-se a pessoas de todas as idades, a todos os níveis e categorias profissionais, pela educação formal e não formal, constituindo uma aprendizagem permanente e geral (DIAS, 2004).

Essa condição de permanência é essencial diante da seguinte consideração:

no momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 1980, p. 27).

Leia-se aqui que, o poder dessa transformação (também) depende dessa continuidade de ações provocativas e significativas em termos de educação, as quais possam incitar as pessoas não apenas a pensar diferente, mas, pensando diferente, a agir diferente. “O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (FREIRE, 1980, p. 21). É por isso que a EA deve ser vista como uma permanente aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento e desenha cidadãos com consciência local e planetária (JACOBI, 2003).

Além disso, desprende-se das entrevistas que essa prática educativa, para realmente ser significativa, precisa relacionar-se ao real e vivenciado pelos indivíduos, estar próxima de

seu dia a dia e questioná-lo, na intenção de tentar despertar maior relação de pertencimento com “aquilo tudo” que os cerca e com o qual, na verdade, contribuem para ser como é e estar como está, em termos de meio ambiente.

Essa indispensável aproximação com o contexto é compreensível na medida em que, ninguém adquire novos conceitos a não ser que se refiram às suas experiências de vida, já que somente aquilo que é percebido como importante pode ser retido e ganhar significado. Ou seja, a valoração e significação se originam na vida concretamente vivida; valores e significados impostos são insignificantes (DUARTE JUNIOR, 2005).

Daí porque a EA precisa ser entrelaçada à prática e permanente; sendo que, dentro desta conjuntura, os sujeitos pesquisados conseguiram articular um *rol* de atividades educacionais, algumas com cunho mais informativo, outras mais sensibilizadoras, as quais são discutidas no próximo eixo temático.

4.3 Lições que determinam caminhos – experiências do HNSC no campo da educação ambiental: explorando possibilidades.

“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.” (Paulo Freire)

Na emergência da chamada Sociedade de Risco, em que a lógica do “pôr entre parênteses” e da reflexividade são elementos constantes e dimensionadores das formas de pensar e agir dos indivíduos, torna-se imperativo questionar como colocar em prática um processo de educação ambiental que seja capaz de concretizar as mudanças individuais e coletivas tão necessárias à construção de uma lógica planetária. Que métodos utilizar? O que abordar? Como fazer essa abordagem? Quando fazer? Aonde fazer? Que tipo de ações desenvolver? Existiriam algumas fórmulas para tal? Existiria uma “melhor maneira” para fazê-lo em se tratando do contexto hospitalar? Afinal, quais ações educativas poderiam levar da reflexividade ao desejo e concretude da reflexão?

Estas parecem ser perguntas bastante relevantes ante a pretensão de se desenvolver ações educativas em instituições hospitalares; destaque-se, contudo, que talvez simplesmente não existam respostas e fórmulas prontas ou únicas para se trabalhar com EA, mas um universo de possibilidades a ser explorado; cada qual com suas peculiaridades e “pontos fortes

nesta ou naquela direção”. De fato, o que há são alguns indicativos dos caminhos (uns para lá outros para cá) a serem trilhados, caminhos que podem ser extremamente válidos em certo instante e menos produtivos no segundo seguinte, caminhos que podem “tocar” alguns indivíduos e a outros tão somente despertar a brevidade de um olhar. Exatamente porque todo ser é único— por mais que o mundo e a sociedade industrial de risco exerçam sobre ele suas influências—, o que é válido para um não o é, de todo, a outrem!

Certamente, alguns são sensibilizados por informações: conhecer, por exemplo, os fatos amargos sobre a mudança climática irá motivá-los a mudar. Mas, para outros, é necessário mais; informações e fatos não são suficientes: para eles, é importante mobilizar empatia e afeto (ANDREWS e URBANSKA, 2010).

Por isso, uma EA válida resulta de uma reorientação e articulação de distintas experiências em ambientes educativos também distintos, assim como, de uma ampla gama de métodos para comunicar e trabalhar saberes sobre o meio ambiente (DIAS, 2004). Logo, há muitas maneiras de fazer EA e inúmeras atividades podem ser realizadas nesta direção. Trata-se, sobretudo, de sustentar uma postura e um olhar atento ao diálogo, ao Outro e ao ambiente em sua outridade (CARVALHO e GRÜN, 2005), já que não pode haver um discurso ou uma prática ambiental unificada (LEFF, 2001).

Isso tudo não significa ser impossível desenvolver uma educação ambiental, que se dirija ao coletivo dos trabalhadores hospitalares, mas indica que as necessidades em torno da questão têm algo de temporal e também de individual, daí porque não há (nas palavras de um dos entrevistados) uma “medida do bom fim”. Ou seja: as necessidades mudam com o tempo, com o espaço, com o indivíduo. Nem todos vão se envolver com esta ou aquela maneira de se fazer EA, alguns podem requerer outra forma para se sentirem partes de um mesmo problema e de sua solução; o que, obviamente, não impede que se trabalhe com “esta ou aquela”, ainda que, em algum momento, também seja necessário trabalhar com “a outra forma”, caso realmente se intente sensibilizar coletivos.

Entenda-se, portanto, que o universo da EA demanda uma dada flexibilidade de ferramentas, e, ainda, que elas nem sempre venham a ser empregadas ao mesmo tempo, cabe lançar mão de algumas em princípio e aos poucos adquirir e trabalhar com as demais. É como nos coloca Loureiro et al. (2003): as ideias ambientais não são monolíticas, inflexíveis; mas porosas, permeáveis, maleáveis, moldando-se a cada contexto com que se deparam.

Em suma:

(...) não tem uma fórmula pronta, exatamente essa que seria a dificuldade, (...) o que tem valor para ti, talvez não tenha para mim (...) porque hoje tu é o resultado de tudo o que tu viveu na tua vida... só tu sabe o que tu passou, das dificuldades para

trabalhar, estudar, se passou fome, se não passou fome, se teve sono, se não teve sono; todas as vezes que tu chorou na tua vida, que tu sorriu, que tu brincou, tudo te transformou no que tu é hoje! Só tu sabe o que é! Então a maneira como eu lido contigo não pode ser a mesma maneira que eu vou lidar com o Zé! Porque o Zé não viveu a metade dessas coisas! Entende?! Por isso que não pode haver uma fórmula, não existe uma maneira única de trabalhar com todas as pessoas. Eu acho que aí, talvez, esteja a grande dificuldade!

(...) Talvez esteja aí a grande dificuldade porque as coisas que tu valoriza como importantes não são as mesmas que eu valorizo como importantes! As coisas que tu acredita, não são as mesmas que eu acredito! Então não pode haver uma fórmula para nós dois, porque a gente está lidando com a coisa humana; então eu tenho que descobrir o que é que mexe de fato em ti. O que faz com que realmente te dê aquele estalo.. opa! To nessa com vocês! (...) (E₆)

Este depoimento evidencia que, o uso dessa diversidade de ferramentas é essencial, quando se quer abarcar as singularidades dos sujeitos; todavia, é preciso, igualmente, articulá-las entre si. Daí porque, talvez, o grande passo seja encaixar essa variedade de ações e propostas educativas para juntas comporem um único quebra-cabeça, que associe, em sua montagem, o maior número possível de indivíduos; o que certamente não é uma tarefa fácil ou instantânea, mas necessária. Entretanto, parece conveniente destacar, a esse respeito, que a maioria dos hospitais ainda engatinha pelo terreno da EA, necessitando costurar redes que interliguem as suas diferentes ações na área ambiental.

Nesse sentido, discutindo os caminhos da EA no HNSC sob a ótica dos sujeitos pesquisados, convém destacar que as entrevistas legitimam os achados da análise documental, na medida em que também indicam múltiplas experiências em educação ambiental, diversas em seus métodos, abordagens e objetivos; e de certa maneira um tanto quanto pontuais e movidas por iniciativas particularizadas. Na tentativa de discorrer sobre essas iniciativas, construiu-se 4 categorias acerca das ações de EA.

A categoria **“Conforme o limite das pernas”**: a experiência contida em ações pontuais de EA engloba considerações dos pesquisados sobre a inexistência de um processo único de EA no HNSC; caracterizado, antes sim, por ações pontuais, díspares, de pessoas e grupos ou de determinados setores do hospital preocupados com a questão ambiental. Ao que parece (como já demonstrado em momento anterior), essas atuações são movimentadas por interesse e planejamento individualizado (ou de pequenos grupos), sem amplo apoio financeiro; e com pouco envolvimento de um arcabouço de sustentação político-administrativa.

As palavras dos entrevistados apontam para ações educativas guiadas pelo “limite das pernas” dos envolvidos, mediadas por seus conceitos e pela ajuda de algumas parcerias

instituídas. Claro que, em dados instantes, há movimentos mais abrangentes, não obstante, muitos deles parecem se perder nas trocas de cargos administrativos e na falta de um “guarda-chuva” político.

[E] (...) é desmotivador tu saber que daqui a quatro anos tu vai ter que começar tudo de novo! E tentar convencer a pessoa, que hoje assumiu o cargo de chefe, da importância disso! (**E₆**).

Nesse contexto, obviamente, entende-se que a carência de recursos para a área ambiental— enquanto investimento em saúde e das instituições de saúde— (em parte) encontra certa justificativa nos limitados recursos que são disponibilizados ao setor, e diante da enorme complexidade das demandas geradas pelos problemas do SUS, muitas das quais, diretamente, relacionadas ao comprometimento dos serviços prestados. Acrescente-se ainda que, em uma sociedade baseada no antropocentrismo, o foco no humano e em seu bem-estar mais imediato é o grande propulsor das decisões político-administrativas.

Então essa questão ambiental (...) seja aqui dentro, seja lá fora, não é a grande bandeira! (...) quando na verdade deveria ser! (**E₆**)

De fato, o campo ambiental, ao ser comparado a outros campos mais consolidados na sociedade, poderia ser considerado recente, emergente; não possuindo ainda uma tradição e um grau de institucionalização que o situe no mesmo patamar de complexidade e estabilidade comparáveis a outros campos sociais (CARVALHO, 2008b). Isso explicaria (em parte) muitas das dificuldades impostas a sua institucionalização, inclusive nos hospitais, e a existência de atividades educativas pontuais. Uma vez partindo do princípio de que, as ações de EA são pontuais, pode-se considerar que seu planejamento está (essencialmente) sob a responsabilidade do grupo que as concretiza, embasando-se nas crenças, valores e concepções desses sujeitos. Leia-se, pois, que as decisões de “como, aonde e quando fazer” são, exatamente, daqueles que fazem, embora, não raras vezes, o “o quê” discutir emane da voz do coletivo institucional.

Os depoimentos a seguir elucidam semelhante compreensão:

(...) cada hospital tem sua realidade e dentro de sua realidade, com o conceito que cada um tem de sua formação, desenvolve o que consegue, então não tem um planejar (...) mas não existe nem planejamento... eu paro naquilo que deu certo e fico por ali, no que está dando certo, por que mexer? (**E₁**)

Ações isoladas! Por quê? Justamente pela falta dessa política, desse grande guarda-chuva aí, que norteie (...). (**E₂**)

(...) Se tu soubesse que tal dia, sei lá, de três em três meses alguém vem aqui, mas não... é uma coisa que está todo mundo desesperado! Tu vê alguém fazendo aquilo e querem uma palestra, querem que vá no setor, querem (empolgada) querem, mas (...) são ações isoladas (...). (E₃)

Hã o que a gente tem aqui... tem iniciativas isoladas (...). (E₄)

(...) nós sempre tivemos um trabalho muito isolado (...). (E₇)

Porque daí as coisas ficam pontuais conforme o seu umbigo (...) e cada um faz o seu, no seu quadrado, (...) a gente não tem pernas mesmo, é muito grande, não tem equipe para dar conta dessas questões (...). Existem ações pontuais de pessoas ou de grupos ou de alguns setores que são envolvidos, que vão, por alguma vontade, tentar fazer conforme o limite de suas pernas; mas nunca teve um apoio de constituir um grupo mesmo, de formalizar, dar importância para isso. (E₈)

Mas por que as ações são isoladas? Por que são movidas por projetos particulares?

Pode-se considerar, primeiramente e novamente, o *rol* de dificuldades (estruturais, financeiras, administrativas, humanas, etc.) vivenciadas pelo SUS, perante as quais, as questões ambientais “quase” desaparecem, permanecendo definitivamente em segundo plano; ainda que não devessem. Por segundo, convém destacar mais uma vez, um ideário de sociedade que, ao mesmo tempo, “afasta e internaliza” o meio ambiente— afasta a natureza para longe do “eu” e a internaliza na sociedade industrial, tornando-a produto dela—; o que de qualquer maneira não contribui para convertê-lo em uma “grande bandeira”. E, em terceiro, traz-se aqui o que Beck (1997) chama de exaustão, desintegração e desencantamento das fontes de significado coletivo e específicas do grupo na cultura da sociedade. O que quer dizer que: as pessoas estão sendo libertadas da sociedade industrial para a turbulência de uma sociedade de risco global, ao que se espera, simplesmente, que elas convivam normalmente com uma ampla variedade de riscos (globais e pessoais) mutuamente contraditórios; entre eles os ecológicos.

É nessa condição de Alta Modernidade que o coletivo se exaure; de modo que as oportunidades e ameaças, anteriormente superadas em um grupo familiar ou se recorrendo a um grupo social, devem ser cada vez mais percebidas, interpretadas e resolvidas pelos próprios indivíduos e tanto quanto possível, em suas individualidades (BECK, 1997). Sendo assim, há justificativas para que a preocupação com problemas e riscos ambientais não ganhe espaço na coletividade, antes sim, seja ponderada na individualidade.

No entanto, a desqualificação da vida social [o exaurir do coletivo, muito sob a influência da força de sistemas abstratos, como os especialistas] é um fenômeno alienante e fragmentador no que diz respeito ao eu. Alienante e fragmentador porque a intromissão dos

sistemas abstratos, em todos os aspectos da vida cotidiana, decididamente, solapa as formas de controle local e os contextos de comunidade (GIDDENS, 2002). E, nisso tudo, o mais grave é que, ao indivíduo alienado, é vedado o acesso à imaginação de novos futuros e a reinterpretção do passado (CARVALHO, 2005a).

Dessa forma, para vivermos nossa vida “normalmente”, sob a orientação de especialistas, colocamos entre parênteses muitos dos riscos da modernidade e os afastamos da vista do “eu”. Então, embora seja impossível que esses riscos sejam apenas dos outros, já que a modernidade indica o “fim do outro” (todos estão em risco e todos são causa desse risco), também não são “meus”, já que existe, de outro lado, o que Beck (2010) traz como uma cumplicidade geral; que por sua vez, leva a uma irresponsabilidade generalizada. “Todos são causa e efeito e, portanto, uma não causa. As causas esfrelam-se numa vicissitude generalizada de atores e condições, reações e contrarreacções” (BECK, 2010, p.39). Então, mesmo que, no aspecto de exposição ao risco, não haja um “outro” na medida em que estou exposto e sentindo essa exposição, ainda assim, “eu” não sou o maior responsável; essa responsabilidade é alienada para os “outros”: todos são causa e quem sabe, causa maior do que “eu”. “(...) Se atua social e pessoalmente como se estivéssemos sob o jugo de um destino natural, da ‘lei universal da queda livre’ do sistema (...)” (BECK, 2010, p. 39).

Em suma, a ideia de reflexividade pode ajudar a explicar o porquê de estarmos em sistemas político-administrativos que consentem ao indivíduo (ou a grupos deles) a responsabilidade da ação; viabilizando com isso, que elas sejam pontuais, isoladas e com o alcance das “pernas” daqueles que as concretizam, o que não lhes remove os méritos no sensibilizar de coletivos. Todavia, se esses indivíduos (os entrevistados) conseguem concretizar movimentos (particulares e coletivos) na busca de uma lógica de responsabilidade planetária, pode-se ponderar que eles se movem por reflexão e não unicamente pela reflexividade; afinal, nesse movimento, rompem com aqueles padrões genéricos de cumplicidade e irresponsabilidade diante dos riscos da modernidade.

Destarte, pode-se desprender que, a Alta Modernidade e sua condição de reflexividade, deixam claro que todos estão sujeitos ao enfrentamento dos riscos modernos, entretanto, enquanto indivíduos— e talvez mesmo coletivamente— aparentemente, não se crê ou se age no sentido de fazer “a diferença” (GIDDENS, 2002), justamente, por se confiar que “os riscos estão controlados, bem dimensionados”, podendo ser, potencialmente, evitados (segurança ontológica). Não obstante, alguns conseguem progredir a uma visão realmente distinta e daí a existência de ações ditas pontuais, fragmentadas e limitadas ao “possível”. Então, em última instância, todos são autoconfrontados com esses perigos da modernidade,

sentindo-os como determinantes de algumas decisões pessoais que tencionam reduzi-los (os riscos), mas que, de modo geral, não chegam a atacar suas causas. Mais uma vez, esses riscos são afastados do eu e de sua responsabilização, na medida em que, para a maioria, não chegam a ser refletidos; são, unicamente, sentidos a partir da reflexividade ecológica.

Só que ações pontuais, que não se encontram sob a proteção do grande guarda-chuva institucional, exigem esforços consideráveis daqueles que as intentam e a construção de uma forte rede relacional, da qual possam dispor no fazer de suas atividades educativas; tanto mais quando se deseja que elas transitem por áreas tão diversas como a arte, as oficinas, o teatro, as músicas, os filmes, as vivências de experimentação do real, as exposições, etc. Nesse ponto, os esforços parecem ser em termos de: tempo- relógio para conciliar as funções na instituição com as ações de EA e seu planejar; encontrar parcerias (dentro e fora do hospital) e agrupá-las em torno da causa ecológica; descobrir e lançar mão da diversidade nas ações de EA; trabalhar e explorar os erros e acertos no processo educativo; construir diálogos entre os envolvidos na e com a EA, compartilhando saberes; entre outros.

Essa experiência dos entrevistados é evidenciada em depoimentos como:

(...) as pessoas que participavam desse grupo tinham fora daqui outras relações que também eram ligadas por essa coisa do meio ambiente (...) daí a gente ia atrás; muitos a gente conseguia porque eram conhecidos, era professor de alguém, de algum curso que fazia (...) a gente buscava sem recurso financeiro, com o recurso que a gente tinha, que era o conhecimento, a amizade, (...) a nossa forma de organização ela era bem liberal, todo mundo tinha voz e tinha vez (...) então a gente sempre conversava no sentido de tentar, da maneira mais lúdica e séria possível, fazer com que as pessoas enxergassem aquilo ali que a gente estava querendo. (E₂)

(...) a gente foi meio que no improviso, arriscando e acertando, e errando e acertando. Claro que pegando alguns modelos pré-estabelecidos, assim como: treinamentos de outras instituições (...) então pegando esses norteadores, alguns referenciais teóricos para abordar. (...) Era tudo: colocar na intranet, organizar, fazer as NAFs, encaminhar as NAFs; as pessoas cobrando porque que a minha hora não foi lançada, daí tem que ligar para gestão para saber; eu nunca tive secretária... nada, nada, nada. (E₃)

(...) tinha algumas pessoas interessadas e cada uma dessas pessoas fazia alguma coisa, que se sentia a vontade para fazer e formava-se então uma rede de tarefas que durava mais ou menos um dia. (E₅)

(...) na medida em que eu fui mexendo com isso eu fui conhecendo as pessoas da secretaria estadual do meio ambiente, do IBAMA, da prefeitura, do DMLU, da SMAM,... então, essas pessoas todas, técnicas dessas áreas, elas estão lá sempre atuantes, a gente muitas vezes nem conhece, nem sabe quem são! (...) (E₆)

(...) eu tinha liberdade para agir, para trabalhar, (...) eles encaminhavam para mim as demandas, enfim os assuntos que eles tinham interesse que eu trabalhasse (...). Então eu montava a apresentação e encaminhava para os coordenadores para ver se eles estavam de acordo, se eles queriam discutir alguma coisa; eu reservava a sala, os horários, moldava toda a estrutura e aí os trabalhadores iam e era feita a atividade. (E₇)

Veja-se nessas palavras que atividades educativas pontuais, de fato, parecem movidas pelo “limite das pernas” daqueles que as planejam e de acordo com seus conceitos, exigindo-lhes alguns enfrentamentos— enfrentamento da falta de recursos, de infraestrutura, de tempo, da fragilidade do campo ambiental no hospital e, especialmente, da ideia de Sociedade de Risco e da reflexividade que lhe está inculcada—, encontro com iguais, perseverança diante de dificuldades e carências institucionais, movimentos pela constituição de uma rede relacional e de um arcabouço político-administrativo em relação à gestão e educação ambiental. É exatamente perante a fragilidade do campo ambiental que as parcerias estabelecidas despontam como essenciais ao processo de EA, aumentando o “alcance das pernas envolvidas” e, com isso, suas possibilidades.

Claro que, conforme demonstrado nos depoimentos há uma dada sobrecarga intrínseca (os esforços e enfrentamentos) a essa forma pontual de fazer EA e que descobre certo alívio (novamente), no compartilhar de responsabilidades com os outros, em um dado engajar coletivo. Esse momento para estar com o outro e efetivar trocas, de certo modo, oferece como que um combustível para a caminhada, ou ainda, funciona como uma “bengala” para sustentação frente às dificuldades e à necessidade de maiores esforços. Isso é bem expresso neste trecho:

(...) Era gratificante tu poder conversar e chegar a um ponto comum; às vezes nem todo mundo saía satisfeito, mas acho que é perfeitamente normal..., mas a gente sempre conseguiu fazer uma boa discussão num grupo de cinco, seis pessoas, às vezes um pouco mais (...). (E₂)

Obviamente, considere-se cá que esse “contar” com o outro nem sempre é viável. Às vezes o trabalho nessa direção é algo solitário, mas, quando o encontro é possível, parece que há um restaurar de energias, um renovar de forças do indivíduo no conjunto.

Pois é, essa história do núcleo... tu sabe que a medida que eu conseguia uma iniciativa, uma coisa dessas; aconteceu um fenômeno muito interessante! Porque eu, até aquele instante, eu não sabia também que alcance isso tinha. Eu não tinha retorno dessas coisas! Eu achei que as coisas eram feitas, mas que elas se perdiam no ar assim, e aí teve um movimento para a criação do núcleo (...). Então, deu um pouco mais de corpo, deixou de ser aquele voo meio solitário assim! Isso foi bem interessante e importante! (...). (E₆)

Mas o que é esse encontro que, aparentemente, ajuda a mover e manter atividades de EA (ainda que pontuais) dentro da instituição hospitalar?

(...) O encontro não é mera proximidade (...). Eu posso conviver com você a vida inteira e não lhe encontrar rigorosamente uma única vez— porque o encontro não é mera proximidade. A proximidade é muito fácil: eu dou três passos e estamos perto.

Mas, com isso, não criamos encontro. O encontro é um enriquecimento mútuo: você é um âmbito de vida, repleto de possibilidades, projetos etc.. Você os oferece a mim e eu os ofereço a você; você tem vontade de compreender-me e eu tenho vontade de compreender você; eu tenho vontade de ir com você, você, comigo; e criamos um campo de jogo comum, criamos um campo de liberdade comum... e isso é o encontro (QUINTÁS, 1999, sp).

E é esse encontro que fortalece e gratifica; assim como, também é ele que carece ser despertado no concretizar das ações de EA, caso se ambicione uma mudança de atitude frente à crise ecológica.

Continuando esta análise, convém incluir (ainda) um breve comentário dos sujeitos acerca das ações institucionais palpáveis, relativas ao cuidado com o meio ambiente; ao que se destaque que elas caracterizam-se, igualmente, por um caráter fragmentado, pontual e, por vezes, individual. Trata-se, mais uma vez, de iniciativas de determinados setores, de determinadas equipes, que não chegam a encontrar uma articulação única, na medida em que não há uma gestão ambiental instituída. Incluem: reciclagem e reaproveitamento de resíduos sólidos; coleta de filmes de raio X e de restos de óleo de cozinha, ou de restos de alimentos destinados à suinocultura, etc. O que é expresso nos depoimentos:

(...) eu não vejo que a rede hospitalar Porto-Alegrense, por exemplo, tenha alguma coisa efetiva, são ações que nem a nossa: doar o papel para reciclagem, vender a sucata; não existe uma coisa a nível institucional, que todo mundo abraça e tente manter assim. (E₂)

Os projetos que a [pessoa X] desenvolveu (...) dos papéis, que ela faz a campanha de pegar os papéis e depois consegue trazer fundos para o hospital em função disso (...) algumas outras pessoas (...), a enfermeira [Y], que trabalha no setor Z (...) chapas antigas, aquelas de raio X, que tem metal pesado, então ela tem projeto de destino para isso (...). São coisas mais objetivas (...). (E₅)

A questão de geração de renda que tu vende os resíduos, o material reciclado para as cooperativas (...) as gurias da nutrição com a ideia dos resíduos alimentares para dar para os porcos (...) a questão do óleo de cozinha, a [pessoa X] incentivou isso se eu não me engano também, ela recolhia (...). Essa questão do raio X é uma ação pontual, eles não sabiam o que iam fazer, o SADT, com a tonelada de Raio X que eles tem lá das pessoas que não buscam (...). Isso tá revertendo, agora é um posto de coleta que tem lá (...). (E₈)

A lembrança de semelhantes ações e a opção de sua inclusão, nesta categoria, justificam-se diante da consideração dos entrevistados de que não há como afastá-las da EA, na medida em que, a educação tende a gerar um maior cuidado com o ambiente, ou seja, pretende e pode levar a uma efetiva participação em ações concretas de gestão ambiental. Por outro lado, essas mesmas colocações corroboram a fragilidade do arcabouço político-administrativo que

proporciona sustentação ao campo ambiental, no âmbito institucional; ainda que, algumas delas, ganhem mais visibilidade local (no próprio hospital), e por vezes, maiores investimentos, se comparadas às atividades educativas. Não obstante, reforça-se que importantes conquistas ainda são necessárias para interligar todos esses processos. Caminhos ainda precisam ser trilhados e consolidados.

Nessa conjuntura, em se tratando de EA, os entrevistados seguiram alguns trajetos, utilizando-se de uma variedade de técnicas e assuntos, distribuídos em diferentes momentos. Essas abordagens puderam ser agrupadas em categorias, apresentadas na sequência.

Assim, a categoria **A arte como experiência estética na EA** congrega uma multiplicidade de atuações educativas com caráter estético, que se apropriam do universo da arte como possibilidade de resensibilizar e resignificar o humano, para resgatar sua unicidade com o todo. É aqui que se inclui o teatro, as exposições fotográficas e de cartunistas, as músicas, as atividades circenses, os filmes, e outros mais.

Dias (2004) reconhece esse grande potencial da arte na sensibilização dos indivíduos, por acreditar que, no caso da EA, essa potencialidade viabiliza uma perspectiva global da realidade, diluindo a abordagem com caráter meramente científico, racional e biológico. Para o autor, elementos como música e expressão corporal têm demonstrado grande eficácia na tarefa de sensibilizar as pessoas; preparando-as para mudanças. Nesse sentido, a experiência estética pela arte convida ao reavivamento da dimensão sensível do humano; exatamente por romper com uma postura analítica imperativa do sujeito sobre o mundo. O que quer dizer que, pela arte, há um chamamento ao despojar de preconceitos e pré-compreensões, dando vazão à busca da essência das coisas pela inserção nos fenômenos, através de sua vivência no artístico (SILVEIRA, 2009a; 2009b).

É justamente para “mexer com essa coisa da sensibilização, puxar o tapete, desarmar as pessoas e resgatar o que tem lá dentro” (E₆), que, muitos dos entrevistados, confiam no “poder” da arte, enquanto forma de resignificar a existência e reinterpretar valores, sentidos e significados do meio ambiente para o “eu”. E isso porque, em um mundo norteado pela reflexividade e pelos riscos de alta consequência; em um mundo que cultiva padrões genéricos de cumplicidade e não responsabilidade, a mudança requer (também) um despertar da emoção, da sensibilidade, do poético, do sentimento (...). Um dos caminhos visíveis, para tal, parece estar no uso da arte, em suas múltiplas possibilidades: fotografia, teatro, vídeo, interpretações, música, fantoches (...).

Reconhecendo a importância desse emprego do artístico na EA, os pesquisados utilizaram-se dele nas suas ações educativas junto ao HNSC; o que é manifesto em depoimentos como:

(...) a gente passava filmes, por exemplo, “A História das Coisas” (...) (E₂)

(...) eu pegava um grupo de vídeos, pegava no youtube mesmo, na internet... sobre notícias relacionadas ao consumo (...) usava umas imagens bem impactantes, fotos do telhado cheio de lixo do Conceição, fotos da parte perto da emergência, entre a emergência e o refeitório ali... que alagava; então, ele mostrava fotos daquilo alagado, depois mostrava porque tinha alagado (...).

(...) porque quando o DMLU fez a palestra, teve uma atividade lúdica, teve um negócio legal assim, todo mundo gostou, entendeu, teve violãozinho, cantaram (...). (E₅)

(...) tirava fotos das condições de risco, colocava ali e tal... (...) ia até o setor, fotografava... (pausa), tentava achar no meio do residual algo que realmente provasse que fosse dali, um frasco de soro com a identificação, uma seringa, fotografava junto para mostrar que era dali que tinha sido retirado; depois disso eu chamava a pessoa responsável pelo posto e mostrava para ela, identificava, documentava isso e entregava uma cópia para ela e ficava com uma cópia para nós (...) fiz várias exposições fotográficas com cartunistas gaúchos (...) (E₆)

(...) a senhora não vai fazer a abertura, quem vai fazer a abertura é o Abelardo (...)! E daqui a pouco me sobe o cachorro assim e as pessoas adoraram aquilo! Porque quebrou uma coisa... já sabiam o que iria acontecer na formalidade; e até quem estava compondo a mesa se assustou e ficou olhando assim..., mas o que é isso?! E foi muito interessante, ali eu percebi que a coisa tinha que ser por aí, é ‘puxar o tapete’ sabe, é desarmar as pessoas (...). Porque eu lembro que eu trouxe para cá um duende perna de pau, e o cara não falava nada! Era só gestual e alguns sons que ele fazia com um apito e ele dava umas ervas assim na mão da pessoa (...) ele fez isso e botou a mão no ombro de uma funcionária nossa e a mulher se colocou a chorar... quer dizer o que tem lá dentro, que em função da correria da vida, a gente não se dá esse tempo, não se permite a isso? (E₆)

(...) as gurias trabalharam de uma forma bem... sabe, botavam um saco preto na cabeça e ficavam com aquela respiração pesada, então assim, eu vi depoimento de gente que fumava “bah pois é né”, era uma coisa que angustiava mesmo (...) parece que quando tu mostra de uma forma visual a coisa bate mais (E₉)

“Um olhar primordial” e uma “vivência poética” do mundo... é o que a arte pode ensinar. E isso tem importância inquestionável para a educação ambiental! Os estranhamentos que o ambiente tem causado, hoje, ao homem— que, por natureza, possui uma necessidade estética e têm perdido suas conexões com a vida e seus enraizamentos ao lugar habitado—, parecem resultar em “discursos” de responsabilidade socioambiental incapazes de transformações efetivas nos modos de viver. Por que não há possibilidade de comprometimento com aquilo a que o sujeito não se liga por laços de afetividade e por significações fundadas em vivências e histórias de vida (SILVEIRA, 2009a; 2009b).

É exatamente neste ponto que a importância da arte se torna inquestionável: construir esses laços de afetividade, de sensibilidade e uma atitude de pertencimento para com o meio ambiente; o que, por si só, induzirá a uma forma ética e responsável de estar no mundo e com o mundo. A percepção estética tem esse caráter de eticidade intrínseca, já que o sujeito, ao perceber-se no mundo vivido e aproximar-se dele pela arte, acorda (espontaneamente) para a necessidade de uma atitude responsável ante o que vivencia; sentindo a sua unicidade com o todo (SILVEIRA, 2009a; 2009b). Afinal, “Como presença consciente no mundo [que se sabe no mundo] não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo” (FREIRE, 1996, p. 9).

O ser humano, enquanto ser inconcluso pode resignificar o seu modo de ver o meio ambiente e incluir-se nele; e, a arte, é uma ferramenta bastante relevante para tal. Sensibilizar-se com um duende tocando seu ombro e distribuindo ervas em suas mãos, com uma música ou um filme voltado à problemática ambiental, com alguém com um saco preto sufocante sobre a cabeça ou com o fantoche de um cachorro (...) pode ser um caminho para pensar e agir diferente, para mudar o “modo de ver e incluir-se”, para “abrir os olhos” à eticidade e responsabilidade de indivíduo e de grupo; e para o “perceber-se” da (minha) presença consciente no mundo, como diria Paulo Freire.

[...] percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim (FREIRE, 1996, p. 31).

Daí porque a educação [particularmente a EA] precisa reaprender a ensinar o humano a se emocionar e a reencontrar aquilo que apartou de si [como o meio ambiente]. É justamente aí que o elemento artístico adquire valor inquestionável: a possibilidade de fundar novos valores, emancipando-se daqueles que, pela razão de um imaginário social, são-lhe incutidos como necessidades. Quem vivencia a experiência estética tem, diante de si, um mundo muito mais amplo e flexível que aquele desenhado pelas sociedades de consumo. Por isso, trabalhar essa dimensão é uma necessidade de todos os que desejam reaprender o mundo de forma não imperativa (MARIN, 2006).

Era precisamente nesta ousadia da arte, que os sujeitos pesquisados acreditavam. É um crer que a experiência artística, quando devidamente compreendida e vivida, apresenta um

extraordinário poder formativo e transformador, por ser capaz de intensificar o olhar para além do aspecto objetivo dos seres (QUINTÁS, sd.). “Na arte são nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar” (DUARTE JUNIOR, 2005, p. 16).

Destarte, mesmo que a EA solicite (também) uma troca de saberes no campo conceitual e informativo, independente disso, não deve limitar-se a tal. Como coloca Bach Junior (2007), a EA não pode ser uma cartilha que exige e enumera uma série de condutas. Não basta apenas a verdade, o saber, a abstração, a lógica; o cerne da questão reside onde o dever e a regra estão permeados, também, pelo sentimento em relação à Terra. E um caminho para amalgamar os sentimentos ao saber, à lógica, ao dever, é a educação mergulhada na arte.

Seguramente, o engenho de novos conhecimentos e de novos valores depende de uma educação que, logicamente, não se restrinja à transmissão de conceitos e pré-definições a respeito das coisas, mas seja um motivador de criatividade e de novas vivências pessoais e coletivas. Obviamente, isso não significa a desconsideração total do conhecimento e a exclusividade das sensibilidades e sensações, sentimentos e criações, mas sim o equilíbrio entre ambos. O conhecimento demanda material da vida concreta, apreendido através da sensibilidade, despertada pelas percepções, relações afetivas e imagéticas com o mundo, as quais fornecem subsídios para a reflexão que leva ao conhecimento (SILVEIRA, 2009b).

Então, pela encenação, pelo canto, pelas imagens presentes nas fotografias, pelo som musical... os entrevistados pretenderam criar, no interior do hospital, meios para o instigar da imaginação, do sentido, do vivido, da criatividade e da liberdade do humano no construir e reconstruir simbólico de seus conceitos e valores acerca do meio ambiente. Essa arte convida a focalizar a atenção no que é sentido, na emoção e “(...) focalizando a atenção sobre o que sente (significado sentido), o indivíduo pode encontrar novos significados, ligando a estas experiências, símbolos novos (...)” (DUARTE JUNIOR, 2005, p. 33). Só assim se desenvolverão enfrentamentos de problemas que não sejam simples reproduções de verdades pré-estabelecidas; mas que se pronunciem em posturas éticas (SILVEIRA, 2009b).

O fato é que, a arte, permite estimular, no espectador, sentimentos diferentes daqueles usualmente vividos por ele. E muito embora esta possibilidade seja compartilhada por todos que, eventualmente, venham a se relacionar com um dado elemento artístico, a qualidade deste sentimento será sempre única, pois nasce da própria existência do indivíduo. Existe um inevitável e indissolúvel diálogo entre sensível e inteligível. É sobre o solo desta complexa trama que a arte parece permitir uma melhor compreensão e, conseqüentemente, uma maior organização de ações (CHINELLATO, 2007).

[Afinal], estar no mundo [...] sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo [...], sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar [...] não é possível (FREIRE, 1996, p. 33-4).

Claro que, diante da lógica do pôr entre parênteses, da cumplicidade geral e da irresponsabilidade generalizada, típicas da modernidade; diante dos fortes mecanismos de desencaixe entre tempo e espaço, em presença da autoconfrontação com os riscos ecológicos, sem reflexão (característicos da reflexividade); e ainda, ante a alienação do indivíduo e o visível exaurir da noção de coletivo, obviamente, será necessário um movimento permanente de sensibilização. Porque, mesmo que uma ou outra atividade artística, em particular, possam promover mudanças significativas para algumas pessoas, para se atingir um grupo amplo e sensibilizar coletivos, é preciso um processo que não se esgote em um dia, a cada ano; mas que seja permanente. Essa condição de permanência é que torna possível romper, paulatinamente, com um modo de vida baseado na razão instrumental e na individualização, reintegrando homem e meio ambiente. Contudo, isso exigirá, igualmente, alterações para além do nível educacional.

Sem dúvida, a EA é parte de um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade, cuja transformação depende de uma educação crítica e também de uma série de outras modificações no plano político, social, econômico e cultural. Decididamente, a educação é um dos mais nobres veículos de mudança na história e conquista de um direito inalienável do ser humano; todavia, não age isoladamente (LOUREIRO, et al., 2003).

Com isso, outro movimento que contribui para ressignificar a interação entre natureza e humano, remete a um trabalho com o vivido, com a experiência do real; o que corresponde à categoria **“Uma coisa que jamais vai aparecer nos intervalos comerciais da novela”- a estética do vivido na EA.**

Essa categoria entende que “conhecer, sentir e experimentar” a realidade a ser modificada pode ser um importante passo para a compreensão da complexidade e totalidade planetária, para o apreender das múltiplas facetas da crise ambiental e da parcela de responsabilização do “eu” nesse processo. Esse conhecer, sentir e experimentar do real parece ser necessário, particularmente, em presença dos já discutidos mecanismos de desencaixe (aqueles que tornam o lugar habitado fantasmagórico) e da alienação do “eu” ante a problemática ecológica (um “eu” que se coloca em uma situação de cumplicidade geral e irresponsabilidade generalizada).

E isso por que, o homem, ao conhecer, ver, sentir e viver esteticamente sua realidade, pode, de fato, compreendê-la e integrá-la a si, reaproximando-a de seu eu (entenda-se que “pode” não significa que o faça). Afinal, como pronuncia Freire (1980) quanto mais o homem for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela, conscientemente “carregado” de seu compromisso para com ela. Porquanto, sendo sujeito, não pode ser mero espectador, antes intervir cada vez mais.

É nesse sentido que, a EA, precisa preocupar-se, também, em provocar nos indivíduos a vontade de (re) apropriarem-se, densamente, de seus territórios, dos espaços onde moram, trabalham e convivem; e de (re) apropriarem-se da complexidade de sua realidade, conhecendo seus atores e conflitos; afinal, ao desconhecer a profundidade de seu próprio universo e afastar-se dele, o homem entrega-se a impotência e ao descompromisso com o mundo. Assim, o sentimento de ser parte de uma dada realidade, de pertencer a um determinado grupo, parece ser condição ao emergir da responsabilidade para com ela—contudo, essa é, justamente, uma das grandes dificuldades da Modernidade—. Ou seja, se faço parte deste lugar, se a ele pertenço, ele também me pertence; portanto, sou também responsável por ele. Por conseguinte, o explorar desse vínculo através da educação, não só pode recuperar e fortalecer os laços do sujeito com o seu lugar, como consolidar a relação intrapessoal e o sentido do coletivo (LOUREIRO et al., 2003). Claro que esse explorar e reconstruir de vínculos, não é algo imediato; sobretudo, pelo existir do que Giddens (1991) chama de relações entre outros “ausentes”, localmente distantes de interações face a face, típicas dos desencaixes “tempo-lugar”, promovidos pela modernidade.

A despeito disso ou em razão disso, pode-se ponderar que, quando a educação se fundamenta no experimentar da realidade existencial, a aprendizagem significativa tem maior possibilidade de ocorrer (DUARTE JUNIOR, 2005). Quando lidamos com experiências diretas, a aprendizagem parece ser mais eficaz.

Por conseguinte, sem refletir acerca do que vivencia, não há como o indivíduo identificar-se; reconhecer o que lhe é imposto, o que lhe causa contentamento ou descontentamento. [Por isso, a estética do vivido na EA, busca a reflexão e a mudança de atitudes, a partir da percepção do mundo pela sua vivência]. Afinal, o verdadeiro integrar do vivido ao “eu”, não se dá, pela reflexão puramente racional desse vivido, baseada somente em conceitos; mas a partir da motivação oferecida pela experiência concreta de estar no e com o mundo (SILVEIRA, 2009b).

Essa busca de motivar e sensibilizar, pela experimentação do concreto e do real, foi uma das formas encontradas, pelos pesquisados, para tentar “acordar o outro” para a

possibilidade de seu integrar a uma lógica ambiental sistêmica; o que é expresso nos depoimentos:

Aí começaram as visitas: DMLU, DMAE, BORGAMA, quer dizer fora, não só dentro, mas fora (...). (E₃)

(...) a gente tinha uma visita técnica, que era na unidade de compostagem na Lomba do Pinheiro (...), fazia um *tur* por todas as etapas do processamento do lixo e tinha o contato com essas pessoas que trabalham com isso (...); nada tão impactante quanto aquela visita técnica em que as pessoas viam onde estava o lixo que elas tinham colocado! Ele estava lá, as pessoas estavam lá separando (...). (E₄)

(...) tinha a visita a uma unidade de triagem na Lomba do Pinheiro que o DMLU vinha aqui com o transporte próprio e levava os nossos funcionários até lá (...) o choque de realidade que as pessoas tinham era bem impactante! (E₅)

(...) visitas técnicas as unidade de triagem e ao aterro sanitário Santa Teca, lá em Gravataí (...) íamos na Lomba do Pinheiro para conhecer a unidade de triagem e compostagem (...) então as pessoas tinham que vir ao Conceição (...) chegavam ali e eu mostrava onde é que a gente separava, onde é que a gente armazenava o resíduo, onde estavam as caixas, as bombonas com material biológico; para que elas conhecessem aquilo ali, entendeu?! Onde é que estava o reciclado, onde é que estava o comum da compactadora e isso era proposital, para que as pessoas conhecessem (...). (...) na semana da CIPA eu ia à lavanderia e recolhia tudo que tinha sido jogado durante as últimas duas semanas (...) fazia uma exposição ali na frente da capela das coisas que eram jogadas (...). (...) ir visitar a lavanderia, visitar o setor de higienização para que eles soubessem, escutassem das pessoas como é que é trabalhar dentro de um setor como esse e correr, todos os dias, o risco de se machucar (...). (E₆)

(...) visitas técnicas dentro do próprio hospital para os trabalhadores verem, sentirem na pele a questão do resíduo hospitalar; essa coisa toda. (E₈)

Visitar usinas de triagem e compostagem ou aterros sanitários, ouvir as falas de seus trabalhadores (ou de catadores), sentir os odores destes locais; olhar para o processamento e armazenamento dos resíduos no interior do hospital, escutar a voz daqueles que se arriscam diante dos nossos descartes inadequados; olhar para aquilo que é, inadvertidamente, jogado junto com as roupas que chegam à lavanderia (...), enfim, conhecer, sentir e colocar-se como parte da realidade pode ser um meio de gestar sujeitos ecológicos. Afinal, a produção de sentido se dá pela experiência no mundo, sendo, pois, contextual (CARVALHO, 2006).

Por que, no instante em que a pessoa questiona o seu lugar no mundo percebido, torna-se razoável, para ela, a avaliação de suas ações nesse sistema. Porém, nesse exato instante (aquele de questionar e avaliar a si), já não se trata mais de um ambiente puramente conceitual, baseado, unicamente, em informações científicas precisas; já não se fala do funcionamento de um sistema qualquer e distante, mas do lugar que nos despertou laços e a qual nos (re) integramos. Nesse sentido, o racional não se contrapõe, não isola e não reprime a dimensão emotiva da percepção; ao contrário, abre-lhe espaço, soma-se a ela, utiliza-a como

terreno fértil às construções de novas visões de mundo (MARIN, OLIVEIRA e COMAR, 2003).

Destarte, se cada indivíduo possui um contexto (que na modernidade é local e global), este deve ser considerado um elemento potencial para o (re) significar e (re) sensibilizar do humano. Ao estar com o “seu mundo”, o sujeito deixa de analisá-lo como algo externo a si, reintegrando-se a ele em seus desdobramentos e possibilidades. Ou seja, não se trata do ser ponderando, intelectualmente (na clausura de sua mente), os fenômenos que lhe são apresentados; na verdade, ele está vivenciando-os como “um igual”. E essa experiência que nos toca e nos acontece; ao nos passar, nos forma e nos transforma (SILVEIRA, 2009b). Daí a razão para que, somente o sujeito da experiência, esteja aberto à sua própria transformação (BONDÍA, 2002).

Na especificidade dessa pesquisa, os entrevistados manifestaram que essa experiência estética de estar no mundo, de ser parte dele e de senti-lo como parte de si, é (ou pode ser) um fator relevante ao (possível) condicionar de uma postura ética em termos de meio ambiente. E isso, tendo em vista que, o sujeito, ao reencontrar-se no mundo, tende a identificar-se, genuinamente, com a sua realidade contextual, comprometendo-se com ela de forma crítica.

Então...

Se nosso conhecimento sobre o mundo é dado pelos significados que criamos ancorados em nossas experiências e nossas experiências se baseiam em percepções que temos do mundo e em como somos atingidos por estas percepções, já podemos pontuar que ao atentarmos para como somos atingidos pelos fenômenos que nos cercam, como os captamos com todas as dimensões que nos compõe, podemos dizer que já estamos educando-nos esteticamente, pois só se torna relevante para nossa existência, aquilo que conseguimos ancorar em nossas vivências para depois significá-las (SILVEIRA, 2009b, p. 50).

Assim, a experiência sentida e/ou vivenciada, tem o potencial de despertar o sentimento de pertencimento, o que não quer dizer que o faça sempre ou para todos. Ao lembrarmos que a Modernidade arranca, crescentemente, o espaço do tempo, tornando local também o que está distante, podemos considerar que, de certa forma, as comunidades locais estão salpicadas pela influência de relações e espaços distanciados; o que pode, por sua vez, abalar (ou mesmo romper) sentimentos de íntima identificação com um dado lugar.

Para Dawson (2010), um dos impactos mais perniciosos do nosso tempo são os vínculos mais fracos que as pessoas têm com o lugar onde vivem; o que é de extrema importância para a criação de um viveiro de alienação e consumismo. Segundo esse autor, a propensão natural das pessoas a ter apreço pela teia da vida, desaparece ante o ofuscar da

noção de lugares específicos. Diante disso, utilizar da realidade próxima na tentativa de resensibilizar o indivíduo, não implica um resensibilizar imediato, ou que ele venha realmente a ocorrer; antes, uma possibilidade. E diga-se: uma possibilidade que perpassa pela necessidade de resgatar-se um sentido de pertencimento a um determinado lugar, ainda que com salpiques do que está longe. Até mesmo porque, em última instância, todos pertencem a um lugar chamado Terra, independente dos “lugares de cada um” ou do que é percebido pela maioria das pessoas em condição de Alta Modernidade.

Dito isso, é importante considerar, igualmente, que outro mecanismo que concorre para dificultar o resgate da noção de pertencimento— mesmo com o uso da percepção do real e pela experimentação do vivido na abordagem educativa—, é o que Beck (1997) aponta como uma crise institucional fundamental e extensivamente profunda na sociedade industrial, de maneira que todas as instituições fundamentais, como os partidos políticos, os sindicatos, os princípios causais da responsabilidade, a ética da responsabilidade individual, a ordem da família nuclear (...), perdem suas bases e sua legitimação no contexto de Modernidade Tardia. Por isso, a reflexividade da modernidade (o autoconfrontar-se sem refletir) é equivalente ao prognóstico dos conflitos de valor de difícil resolução.

E no cerne de toda essa problematização pode-se acrescer, ainda, que os problemas sociais e ambientais oferecidos pelos símbolos da mídia ficam muito próximos aos “ditos fictícios” (ou, melhor dizendo, os ditos de drama e divertimento) que ela cria; embora convenha questionar quanto de fictício há na possibilidade hoje real de um apocalipse, de uma catástrofe nuclear ou ecológica, etc. Mas, enfim, no imaginário coletivo, esses problemas passam a ser interpretados, também, como uma “quase ficção”, de modo que, a fé e confiança na possibilidade de controle dos efeitos colaterais da crise ecológica, colocam as soluções e problemas reais no “desfecho da próxima novela”.

A esse respeito, Beck (1997) apõe que, na condição auto-reflexiva da sociedade industrial, o padrão de risco, cega os indivíduos para a reflexão e confrontação de ameaças incalculáveis, na medida em que essas ameaças são, constantemente, eufemizadas e trivializadas em riscos calculáveis e potencialmente evitáveis. Daí a tentativa de que os conceitos possam ser vivenciados e compreendidos em sua extensão mais concreta, no sentido de que sejam contextualizados, trazidos à realidade, para que haja reflexão, e dela as ações necessárias (GUMES, 2005). Tentar essa “quase façanha” era, conforme os entrevistados, o propósito da EA com base na vivência estética do real. E, isso, mais uma vez, por confiarem que:

(...) A partir do momento em que o ser humano pode vivenciar esteticamente o mundo que habita, sendo transpassado pelas diversas percepções que daí resultam, ele estará preparado para compreender e não simplesmente aceitar as atitudes maduras, ambientalmente corretas e eticamente responsáveis. (...) A importância do cotidiano, das imagens que surgem desta relação próxima entre sujeito e *locus* de vida torna-se essencial na construção de uma relação com a concretude (SILVEIRA, 2009b, p. 69-71).

Dias (2004) acredita que, de nada adianta falar de efeito estufa, camada de ozônio, destruição da Amazônia, entre outros assuntos, se a realidade local não for também considerada. Porque é no local, no cotidiano mais próximo, que o indivíduo ou o grupo, uma vez sensibilizado, pode avaliar sua parcela de responsabilidade na crise ambiental e a competência de quem é responsável pelo gerenciamento dos recursos financeiros e ambientais. É ali que é possível perceber se as decisões e os valores adotados estão ou não condizentes com uma lógica planetária. Assim, segundo o autor, a educação precisa, primeiro, trabalhar o ambiente interior, as posturas e decisões, ou seja, a resensibilização; depois, o Estado, o país, o continente, o hemisfério, o planeta, o cosmo! Ainda que não se possa perder, em nenhum momento, a ideia do todo.

Obviamente, ver e sentir esse real que está próximo (mas nem tão próximo assim, porque muitas vezes, sou cega a ele), pode incomodar, causar desconforto, ou simplesmente, resultar em indiferença... discutir e trabalhar esses sentimentos, atentar-se para tudo isso, sem dúvida, já é parte do processo educativo; mesmo que nem todos estejam preparados para fazer e ser parte dele. Essa visão é muito bem expressa no seguinte depoimento:

Eu comecei a perceber também uma coisa muito interessante, que é o seguinte: algumas pessoas iam até essa unidade de triagem e voltavam de lá me xingando, alguns acho que tinham vontade até de me (riso)... esbofetear, me xingavam mesmo! ‘Por que tu me trouxe aqui no meio dessa gente fedorenta?’ Outras pessoas vinham completamente sensibilizadas com aquilo, e elas se deparavam com uma coisa que jamais, em hipótese alguma, vai aparecer nos intervalos comerciais da novela (...) um colega nosso (...) fez o seguinte comentário: (...) a sensação que eu tive quando sai daquela unidade foi de que me largaram um fardo de responsabilidade nos meus ombros, eu tenho que mudar! Para ele funcionou! Outras pessoas vinham de lá me xingando (...). Mas eu dizia assim: mas gente esse fedor que está aqui é porque é o teu lixo que está aqui! Que tu não separou! No dia da coleta seletiva tu botaste papel higiênico aí dentro! É por isso que tá esse cheiro aqui dentro! É porque vocês não fizeram a parte de vocês! (...) (E₆)

Por outro lado, é necessário enfatizar que (ainda) são comuns práticas educativas que, apesar de ressaltarem um contexto interativo com o ambiente, baseiam-se na aventura ou restringem-se a pequenas instantes que, de acordo com Marin, Oliveira e Comar (2003), priorizam a informação sobre espécies observáveis e particularidades de sua biologia, ao invés

da oportunidade de se tecer reflexões e um olhar sensível ao que está próximo. Ao mesmo tempo, é duvidoso crer que, apenas imagens de poluição e outras desgraças causadas ao meio ambiente, tenham o poder de sensibilizar para a causa ambiental. Parece-nos que é relevante unir a “paisagem aos problemas”, ou não se conseguirá uma militância que seja, como proposto por Dias (2004), serena, calma, reflexiva, inteligente, se bem que decidida e operante.

Destarte, é preciso redobrar o cuidado quando se emprega o ambiente como recurso educativo, para que esse momento não se balize, unicamente, em atividades de visitação e informação, mas que se referencie no trabalhar do nosso “ambiente interior” (nossas posturas, hábitos, decisões, incongruências...) e do ambiente ao nosso entorno (DIAS, 2004), seja ele belo, paisagístico, com pequenos problemas ecológicos, ou então, um “agonizante” com graves problemas ambientais. Só assim, pode-se pensar na possibilidade de uma experiência/vivência sensibilizadora, que comporte a decisão de envolver-se. E para chegar a esse envolver-se, Carvalho e Grün (2005), entendem ser necessária certa educação do olhar, um aprender a “ler” o meio ambiente em suas relações e a compreendê-lo em sua totalidade.

Para viver essa experiência não basta uma visitação ou uma informação dada, porque viver a experiência requer um gesto de interrupção, um “parar” para pensar, para olhar, para escutar, um pensar mais devagar, um olhar mais devagar, e um escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, o automatismo da ação; cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, aprender a lentidão, cultivar a arte do encontro (BONDÍA, 2002).

É justamente nesse sentido que...

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987 apud BONDÍA, 2002, p.25).

Não obstante, ao se falar em instituições hospitalares, alguns dos entrevistados entendem que a EA tem também um papel importante no prestar de orientações e informações, especialmente em se tratando de descarte adequado de resíduos. Esse papel de informar e orientar é discutido na categoria **“Falta informação? Falta”- Educação ambiental para informar e orientar**.

De fato, a educação ambiental, em seus múltiplos contextos, caracteriza-se por uma verdadeira trama de conhecimentos (TRISTÃO, 2001), que, obviamente, têm uma parcela de seu embasamento alicerçada na informação (mas não apenas nela); informação que quando bem compreendida e trabalhada, pode ajudar a construir conhecimento relevante. Por certo, em um momento caracterizado por grandes transformações, marcadas por um intenso dinamismo, o conhecimento é extremamente valorizado e necessário, o que indica não existir educação sem um conteúdo informado.

Já dizia Freire (1997) que nunca houve, nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que, os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar, percam seu atual sentido. Não há educação sem o ensino (seja ele sistemático ou não) de um conteúdo. Porque ensinar é um verbo transitivo-relativo: quem certo conteúdo ensina, ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno.

Era precisamente com o intuito de informar, de “levar” conhecimentos sobre o meio ambiente, de orientar os indivíduos sobre a lógica da crise ecológica, suas responsabilidades e possíveis ações diante dela, que os sujeitos da pesquisa acreditavam em um processo educativo mediado por: palestras, seminários, formações e capacitações locais, oficinas, semanas do meio ambiente, períodos de conversas durante a integração de novos funcionários, etc. Momentos esses que já haviam sido destacados na análise documental deste estudo.

Os próximos depoimentos indicam ações nessa direção de trabalhar conteúdos, informar, orientar:

(...) uma vez por ano a gente fez então o seminário de educação ambiental (...). (E₁)

(...) capacitações sobre o quê que eu boto aonde, isso aqui é um algodão sujo, isso aqui é um copo limpo (...) vai nos locais de trabalho, conversa com as pessoas (...). (E₂)

(...) E aí surgiu as oficinas com as caixinhas que fazia um pouco do blá blá blá mas que tu também botava na prática e aí as pessoas foram se aliviando um pouco da ansiedade que tinham; e aí foi um sucesso, deu umas 1500 pessoas que eu te comentei, só com as caixinhas! Aí foi aquele trabalho pingado, de louco assim que eu chamo (...) tu ia no setor, falava; e uns marcavam, outros era uma surpresa (...). (E₃)

(...) nós tivemos acho que umas 4 ou 5 datas no ano onde nós tivemos assim palestras com pessoas especializadas em alguma área de conhecimento. Era aberto, não tinha inscrição prévia (...) era sobre a poluição de Porto Alegre, saúde, envelhecimento, eram coisas bem legais (...) às vezes abordava mais aquilo que era uma coisa mais do nosso dia a dia mesmo. (...) Então tinha oficinas com materiais recicláveis, tinha palestras, tinha a parte de saúde do trabalhador que falava sobre postura, acidentes de trabalho (...) falava também do descarte de materiais (...) conseguimos organizar o dia na semana do meio ambiente, um dia de palestras que

foi aqui no ICD (...) trouxemos pessoas de fora para palestrar, algumas pessoas de dentro do hospital mostraram o quê que já tava sendo feito (...). (E₅)

(...) trouxe uma bióloga, trouxe uma menina que trabalha a psicologia da educação ambiental... eu não dei nada mastigado; eu trouxe elementos para que as pessoas começassem a “opa”. (...) ao longo de oito anos, eu consegui fazer duas recepções aos novos residentes. Essas duas recepções, de cinco minutos, aconteceram na AMRIGS (...) consegui trazer palestrantes para cá, da SEMA (...), do IBAMA (...) palestrantes da vigilância sanitária ambiental de Porto Alegre... (...). (E₆)

(...) trabalhava toda essa questão da conscientização com relação à separação, os 3 Rs enfim, toda esta preocupação com relação aos resíduos. Depois (...) assim dos grupos dos resíduos, como tem que ser feita essa separação (...) o quê que a legislação trazia e aonde ela mudou (...). (E₇)

Essa ideia de que a EA compreende, também, uma ação informativa foi estipulada ainda no Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental (Moscou, 1987), ao colocar como preocupações simultâneas da EA: a promoção da conscientização, a transmissão de informações, o desenvolvimento de hábitos e habilidades, a promoção de valores e o ato de orientar para a tomada de decisões (DIAS, 2004). Como se vê, tem-se a dimensão do informar e orientar como componentes do educar; portanto, caminhando junto à conscientização, ao desenvolver de valores e à tomada de decisão.

Assim sendo, as palestras, seminários, oficinas e o resto mais, representavam essa possibilidade de discutir um conhecimento relevante e necessário, de colocá-lo ao alcance de todos aqueles envolvidos no e com o trabalho hospitalar, de compartilhá-lo. E aí estaria a real importância do informar e orientar, como uma das etapas possíveis ao processo educativo.

Entretanto, a despeito dessa importância atribuída, o grupo de pesquisados diverge no considerar da questão. Para uns, o ato de informar e orientar corresponderia à primeira necessidade da EA a ser satisfeita no interior dos hospitais: os indivíduos careceriam de uma solução imediata para essa necessidade real e concreta, principalmente quando se considera o tema resíduo. Enquanto que, para outros, a informação seria um elemento dentro de um processo maior, que passaria pela conscientização a partir da sensibilização.

Discorrendo acerca dessa divergência, pode-se dizer que, para um dado grupo de entrevistados, quando se pensa em termos de problemas ambientais nos hospitais— mais uma vez, especialmente em termos de resíduos— coexiste uma associação à presença de muitas dúvidas não esclarecidas... e dúvidas objetivas, concretas, pontuais, angustiantes; do tipo o “que vai em cada saco?”, “aonde eu boto isso?” (E₃). Dúvidas que precisariam ser elucidadas antes mesmo de se pensar em atividades mais abrangentes, ou no mínimo, concomitantemente às ações de caráter sensibilizador. Para estes, a EA inicia-se no informar e orientar, no ofertar

de estruturas institucionais adequadas, para, na sequência, voltar-se a outras formas de investidas. Ou seja, para esse grupo:

(...) as pessoas iam com aquela coisa assim: a gente não quer também muito blá blá blá, a gente quer saber o quê que vai no saco branco, o quê que vai no saco preto (...) começamos a lançar na intranet, olha treinamento, capacitação, oficina... lotava o mezanino! (...) era aquela demanda assim e as pessoas com muitas dúvidas, e dúvidas básicas: aonde que eu boto isso?(...) Nesse momento, a ansiedade é onde, o objetivo; um mais um são dois; onde é que eu coloco, eu que estou lá trabalhando, correndo, as pessoas veem dizer aonde é que eu boto isso, eu não sei aonde botar! Daí tu tira essa ansiedade, tu bota a questão de equipamento, de material, lixeira, identificação em tudo (...) e depois se cria, acho que vai se criar um espaço para outras ações. (E₃)

(...) resumindo: as pessoas ainda tinham dúvida- o quê que vai no verde, o quê que vai no preto, o quê que vai no branco (...) tu dá primeiro essa estrutura para ele (...) essa capacitação (...) porque as pessoas não tem esse conhecimento, as pessoas querem isso, querem uma coisa mais palpável. (E₇)

Observa-se, aqui, que essa essencialidade da informação corresponderia, nesse caso e para esses depoentes, ao “primeiro passo” pós o nascimento de um processo de EA. Um primeiro passo ao qual deveria ser garantido toda a segurança (no sentido de apoio institucional requerido), e o suporte necessário (no sentido de estrutura institucional para ações ambientais requeridas).

Em suma, nessa condição, a EA corresponderia ao que o CONAMA definiu em 1996, como um processo de informação e formação, preocupado em desenvolver atividades que levem à participação na preservação e melhoria ambiental (DIAS, 2004). Dessa maneira, seria possível a gênese de uma base técnica e conceitual abrangente, que poderia influenciar a superação de alguns obstáculos e/ou riscos em termos ambientais dentro do hospital, como os remetentes a: segregação e descarte adequado de resíduos, desperdício de materiais recicláveis, acidentes de trabalho, custos aumentados e desnecessários em função de manejo inadequado de resíduos e de desperdício, etc.

Portanto, para esses entrevistados, existe um direito e um dever dos trabalhadores e da instituição, relativos a informar (dever da instituição), informar-se (dever do trabalhador para com sua instituição) e a ser informado (dever e direito de ambos: instituição e trabalhador); assim como há, ainda, um dever do hospital de garantir o acesso às tecnologias requeridas à sustentabilidade ambiental e ao processo de EA. Sobre isso, Dias (2004) corrobora que, de fato, é um dos papéis da EA informar sobre legislação e mecanismos de participação comunitária, para que as pessoas possam requerer seu direito a um ambiente ecologicamente equilibrado; ao mesmo tempo em que, comprometam-se a agir nesse sentido e para tal. Não

obstante, isso talvez esteja para além de orientar e informar; demande, igualmente, outras dimensões educativas.

É diante de tal constatação que, a outra parte dos sujeitos pesquisados entende que, com frequência, quando se trabalha somente com informação, deixando em segundo plano as atividades de sensibilização, os indivíduos acabam por não se envolverem completamente, ou com verdadeiro afinco, nas ações ambientais pretendidas. O que se dá em razão de que “se a pessoa não é sensibilizada, ela não valoriza o que está sendo degradado ou ameaçado de degradação. Sem a valorização, não há envolvimento. O ser humano é movido por emoções. Caso elas não sejam estimuladas, a resposta não ocorre” (DIAS, 2004, p. 125-6).

Então...

(...) é óbvio que a gente precisa atingir um número maior de pessoas, falta informação? Falta. Ainda surgem muitas dúvidas (...). Acho que em primeiro lugar falta ter mais informação, só que não é só informação (...). Tudo bem; falta informação, mas informação a gente consegue, vai lá chama, faz uma oficina e bom, já informei todo mundo. Só que as pessoas não... falta elas internalizarem (...). (E₅)

(...) eu achei que ia inventar a roda mais uma vez, que eu ia dar orientação, virar as costas e tudo ia mudar; mentira! Porque eu saía dali, eu cheguei a fazer o diagnóstico disso: durava mais ou menos dois, três, no máximo quatro dias as orientações; depois, começava a degradingolar de novo (...) a pergunta que eu sempre me fiz foi: por que então não fazem se já tem a informação? O que falta para que a pessoa se sinta comprometida? (...) se eu tenho a informação, foi passada a tal da informação, por que as pessoas não fazem? O que falta? O que precisa fazer para que essa pessoa entre e se sinta também responsável e comprometida com isso? (E₆)

(...) a informação ta aí, porque que é tão difícil? (...). (E₉)

Sobressai desses depoimentos, por sua vez, que a EA não se baseia, essencialmente ou em primazia, no apresentar de um determinado conhecimento. O cerne da questão, segundo esta parcela dos entrevistados, não é somente esse, não é unicamente o informar, ainda que ele seja um atributo necessário. Tal compreensão encontra base em Gumes (2005), ao expressar que o conhecimento é, de certa forma, passível de ser adquirido mediante educação como informação transmitida. Contudo, a sensibilização, em si, seria mais complexa, requerendo uma verdadeira interação entre as várias realidades humanas e o ambiente. E é exatamente o agir na consciência que dispõe o ser para a mudança e a reflexão acerca do sentido e propósito da vida; enfim, possibilita a decisão de não sujeição às condições externas impostas.

Então, entenda-se, aqui, que a EA tem, entre suas dimensões, o informar de dado conteúdo, embora não se limite a esse aspecto. Há igualmente, como demonstrado anteriormente, uma dimensão sensível, estética, experimental (enquanto experiência vivida).

E num mundo em que a experiência e o sensível são cada vez mais raros por falta de tempo, esses elementos parecem algo essenciais.

O importante na educação não é recitar conceitos, mas sim, dizê-los de tal maneira que eles sejam compreendidos por dentro, não apenas aprendidos superficialmente só porque são ditos, mas sim que as pessoas digam: "ah, sim... claro, isso eu vejo... isso é assim", e, para que isto ocorra, é preciso ensinar de tal maneira que as informações não soem como estranhas, mas que sejam captadas por dentro (QUINTÁS, 1999).

Ao chegar ao final desta categoria pondera-se que, em termos de ações de EA, a questão não é, precisamente, ditar uma receita do que fazer ou do como fazer, mas, falar de uma atitude de escuta, de uma postura e um olhar que vão conduzir o fazer educativo a uma experiência dialógica e compreensiva (CARVALHO e GRUN, 2005).

Mas, que resultados haverá ou podem derivar desses fazeres? A resposta a essas perguntas, no caso de ações de EA no HNSC, corresponde ao terceiro eixo temático desta análise.

4.4 Será que toda ação gera uma reação na mesma proporção? – Discutindo as consequências das ações de EA em um contexto da Alta Modernidade

“Quando uma coisa permanece quieta, a não ser que algo a agite, ela permanecerá quieta para sempre, [essa] é uma verdade que nenhum homem duvida (...)”. (Thomas Hobbes)

Isaac Newton, ao postular os seus célebres Princípios da Física, afirmou que todo corpo permanece em seu estado de repouso ou de movimento, a menos que seja obrigado a mudar sua condição por forças que lhe sejam impressas. Afirmou, ainda, que a toda ação há sempre uma reação oposta e de igual intensidade. Mas, em que exatamente estes postulados têm a contribuir na compreensão das consequências advindas das ações de EA no HNSC?

Perante este questionamento, parece conveniente apontar que, os postulados newtonianos são metafórica e perfeitamente aplicáveis ao contexto da EA nos hospitais. É fato conhecido que nem toda ação educativa age da mesma forma em todos os “corpos humanos”, ou que, apesar de exercer, sobre eles, aparentemente, a mesma força (veja que se tratam das mesmas ações para todos), não significa obviamente, que essa força seja capaz ou

suficiente para alterar o estado de repouso presente (o dito: isso é dos outros, não é problema meu); já que a massa de um corpo (considere-se aqui como a condição de reflexividade da modernidade e sua intensidade sobre o indivíduo) tem influência direta sobre sua inércia. E essa massa é diferente de um corpo para o outro. Ou seja, a reação a uma ação existe, mas nem sempre é a esperada. A proporção dessa reação depende do “como” essa ação “toca” cada corpo e da massa desse corpo.

Então, o que dizer quando essa reação não é exatamente a pretendida? Quando não há a mudança de atitude ou a construção de saber ambiental esperado diante da ação concretizada? Quais são mesmo as massas que influenciam a condição de inércia, a “preguiça” dos corpos de modificar seu estado de movimento (eu continuo fazendo o que eu sempre fiz) ou de repouso (isso não é comigo, é do outro)?

Responder a essas dúvidas exige um retorno a questões como: reflexividade em condições de modernidade, mecanismos de desencaxe e sistemas abstratos, noção de confiança, segurança, risco e ainda, acerca do “fim dos outros”. Relembrar essas questões ajuda a compreender o porquê de ser “este ou aquele” o resultado obtido nas ações de EA. Nessa pesquisa esse retorno, esse relembrar, esse olhar para tais prerrogativas, pôde ser organizado em duas categorias básicas de análise, discutidas na sequência.

A categoria **“É que nem o cara que fuma, ele não vê o pulmão dele, então tá tudo bem”- A condição da modernidade de “pôr os riscos entre parênteses”**, resgata a ideia de que, em tempos de modernidade reflexiva, o que pode dar errado é posto de lado, é “deixado” para o outro, considerando que sua ocorrência é, para o imaginário do indivíduo, praticamente improvável. É a metáfora do “cara que fuma” e continua o fazendo simplesmente por que não vê o próprio pulmão; crendo assim, que os riscos do cigarro estão consideravelmente distantes... são para os outros.

Essa atitude de “pôr riscos entre parênteses”, típica da Alta Modernidade pode, talvez, justificar a dificuldade encontrada pelas ações de EA no tricotar de mudanças nas formas de pensar e agir dos indivíduos; já que “o que não é comigo”, “o que parece distante do eu”, não ocupa mais do que “minha atenção periférica ou momentânea”, sendo logo posto de lado. Porque quando não me enxergo dentro ou como parte daquilo (a crise ecológica), não há como desejar ou pensar num fazer diferente daquele já enraizado.

Nesta pesquisa, em específico, boa parte dos entrevistados refere que as ações educativas no HNSC ainda têm, como efeito majoritário, respostas do tipo “o quê que eu tenho com isso?” ou “não, isso são os outros; esse problema é problema dos outros” (E₅). Ou seja, segundo esses pesquisados, apesar das ações de EA desenvolvidas (ou mediante elas), os

discursos daqueles com quem se trabalhou (ao menos de boa porção deles) ainda apontam para uma lógica em que “a pessoa não se enxerga como peça importante do sistema” (E₆).

Os depoimentos que seguem apresentam, brilhantemente, essa consideração:

Aqui as colegas deram um curso para nós sobre separação, para o pessoal do serviço administrativo, de resíduo. Quando ela virou as costas, o pessoal ria, achou engraçado, meio gozando assim ‘ah agora vou tomar cuidado com a casquinha de banana’, (...) é descaso com o trabalho (sussurrando) (...). (E₁)

(...) aqui existe um grande, não sei te dizer se paternalismo, ou um protecionismo. As pessoas acham que elas têm que ter tudo, que elas merecem tudo, mas não têm que dar quase nada (...) têm muitos direitos e poucos deveres, que o dever deles é estar aqui para trabalhar... na hora de entrar e na hora de sair! E acabou! Fora isso, eu não devo mais nada para instituição; então, isso é um dos fatores. Para que eu vou colocar meu lixo no lixo se eu tenho uma funcionária da terceirizada que vem ali juntar depois? (E₂)

(...) começam a jogar a culpa lá no colo de alguém (...) esse problema é problema dos outros (...) não era suficiente para despertar “a questão de: não esse problema é meu, não!” (...) acho que as pessoas não internalizam como um problema seu. (E₃)

(...) algumas pessoas ficavam na integração atendendo ao telefone, mandando uma mensagem (...) elas estão ali, já estão no horário de trabalho, não é um favor nenhum, não estão fazendo favor algum de vir participar da integração (...). E eu comecei a não acreditar mais na integração, porque é aquele monte de informação (...) eu dava o treinamento na unidade e daqui a três, quatro dias, degradingolava tudo, eu não chegava até o final do corredor e teria que voltar de novo (...)

(...) uma vez eu fui visitar um amigo meu que tava internado aqui no terceiro andar (...) eles me viram no corredor (...) saíram correndo para o posto para organizar as coisas antes que eu chegasse! Não era isso que eu queria! (...) eu era ‘ah lá vem o homem do lixo!’ (...) Eu disse: gente, eu não quero que tu faça porque tem alguém olhando, eu quero que tu faça por comprometimento, por algo maior! (...).

(...) a oficina era divulgada (...) as pessoas que atendiam imediatamente a solicitação eram as pessoas que já estavam sensibilizadas e educadas! E isso é muito frustrante! (...) glaciologista chefe do projeto Antártica brasileiro (...) eu consegui que o cara viesse aqui fazer a palestra, o cara é requisitado no mundo todo para fazer palestra, e não deu vinte pessoas. (...) Por que isso acontece? Eu deixo para ti a pergunta! (E₆)

(...) o meu fazer não tem nada a ver com isso (...) a gente fica muito inserida na demanda, na tarefa, no fazer (...). (E₈)

(...) “ah o que eu tenho com isso”, ou até aonde isso me... eu fecho a porta do meu apartamento, se tem água e luz (...) não é comigo, eu não to nem aí. (...) não é que seja difícil, por exemplo, tu descartar no lixo certo, sabe? Mas as pessoas não têm uma preocupação com isso, isso não é uma coisa realmente importante (...) talvez, tenha que se trabalhar mais um pouco a questão da solidariedade, do mundo não se resumir a minha pessoa (risos), que a gente vive em conjunto. (E₉)

Olhando para estes trechos entende-se o porquê das perguntas: “O quê que falta pra que a pessoa se sinta comprometida?”, “Como é que eu faço pra pessoa perceber que é para ela mesma?!” (E₆); ou ainda, se as atividades estão aí disponíveis, o que falta para que o resultado seja aquele tão aguardado?

Ousamos dizer que falta, em primeiro lugar, que os indivíduos (educadores e educandos) compreendam o significado de viver a reflexividade da modernidade, compreendam a influência de sistemas abstratos e da chamada confiança básica, enquanto mecanismos diretamente envolvidos em suas decisões cotidianas, ainda que não se trate de “ser conscientemente influenciado”. Falta que os indivíduos tomem ciência de seus casulos protetores e da segurança ontológica que os envolve, e que são os grandes responsáveis por certo filtrar dos riscos da modernidade, como uma oferta de autoproteção. Falta entender que existem laços com os outros, de modo que a vida não está livre das externalidades do eu; mesmo que, por vezes, o aparente estar. Falta perceber que existe um ambiente de “faz de conta” em relação a questões existenciais, que se alicerça na disciplina das rotinas e que ajuda a afastar a ansiedade, que poderia ser suscitada por tais questões. Falta utilizar mais frequentemente nas práticas de EA, aquilo que Giddens (2002) chama de “momentos decisivos”— aqueles capazes de romper a rotina e revisar formas de pensar.

O fato é que os riscos globais (entre os quais os de origem ecológica) se tornaram aspectos tão conhecidos das instituições modernas que, no nível do comportamento diário, ocorre que ninguém dedica muita atenção ao problema de como evitar que desastres mundiais realmente aconteçam. Em uma decisão simples, a maioria das pessoas afasta semelhante possibilidade de suas vidas, apagando-a do cenário cotidiano; há como que a suposição de que as coisas acabarão bem, ou então, de que diante de uma catástrofe, outros suportarão o seu peso. Trata-se, alternativamente, num confiar aos governos e a outras organizações o enfrentamento efetivo das ameaças que se apresentam (GIDDENS, 2002). Tornar-se um aspecto tão conhecido, é uma consequência direta da modernidade reflexiva, na proporção em que as ameaças são multiplicadas e legitimadas, como riscos residuais ou colaterais dos processos produtivos da própria sociedade industrial (BECK, 1997).

Nessa conjectura, a noção de reflexividade vem explicar que, na modernidade, a atitude de autoconfrontar-se com riscos é uma constante, o que, obviamente, não significa refletir sobre eles, mas sentir seus reflexos. É justamente esse autoconfrontar-se constante que tende a tornar o risco não pensado, não refletido; convertendo-o, unicamente, em um reflexo da sociedade, o seu efeito colateral possível; que, enquanto improvável e, por isso mesmo distante, assegura aos indivíduos a possibilidade de continuar suas vidas sem grandes sobressaltos ou grandes ansiedades, já que se trata de um risco cujo enfrentamento pode (falsamente) ser imputado ao outro. Essa noção parece ser resguardada pelas informações repassadas por sistemas abstratos (os especialistas) que, monitorando as probabilidades de

dado risco, criam referenciais de segurança e, não raras vezes, divergem (inclusive) acerca da sua real existência (do risco).

Há de se considerar, porém, que por mais que se impute ao outro (o outro do Estado, do ambiente, etc.) a obrigação de enfrentar uma possível catástrofe, muitos dos riscos modernos tem como característica inegável, a globalidade de seu alcance, especialmente, em função dos mecanismos de desencaixe entre tempo-espaço-lugar. Em última instância, essa característica tem, justamente, efeito contrário; ou seja, mesmo perante a crença do “eu” de que a catástrofe possa ser direcionada ao outro, os padrões da modernidade indicam e determinam, antagonicamente, o fim desse “outro”: não há mais como se recolher para dentro de fronteiras (reais e simbólicas) de proteção como outrora pudera ser feito. Em condição de modernidade, os riscos são distribuídos para todos, se não agora, mais tarde (numa referência ao efeito *Bumerangue*, proposto por BECK, 2010); ainda que o seu reconhecimento seja, entre os indivíduos, uma construção não refletida e afastada pela confiança básica de que as coisas, no fim, darão certo (leia-se aqui: o melhor é não pensar na questão) e de que, de qualquer maneira “o risco deve ser ligeiro” (GIDDENS, 1991).

Em tese: a tendência à globalização do risco faz surgir suscetibilidades, que são inespecíficas em sua universalidade. Entretanto, “quando tudo se converte em ameaça, de certa forma nada mais é perigoso. Quando já não há saída, o melhor afinal é não pensar mais na questão” (BECK, 2010, p.43). E, quando nada é perigoso, quando não se pensa mais na questão, é praticamente impossível “enxergar um problema como seu”, mesmo após a vivência de ações educativas, que busquem sensibilizar para uma lógica de interdependência planetária. O que quer dizer que, a menos que tais ações convertam-se em “momentos decisivos”, elas não conseguirão muito além de um autoconfrontar-se momentâneo com os riscos ambientais, ou seja, não haverá reflexão verdadeira. É aí que se faz presente a noção de reflexividade da modernidade: os indivíduos são levados a autoconfrontarem-se, continuamente, com as ameaças que os riscos modernos podem lhes causar; mas, diante delas, se encerram nos casulos protetores de que “aquilo é improvável, está muito distante do eu, é para o outro e (também) resultado da ação de outro”; embora o outro, enquanto sujeito imputado, não exista de fato para esta mesma modernidade. A modernidade “É o fim dos ‘outros’, o fim de todas as nossas bem cultivadas possibilidades de distanciamento [...]” (BECK, 2010, p.7).

Giddens (2002) destaca que, a consciência prática, junto com as rotinas diárias reproduzidas por ela, ajudam a pôr entre parênteses (minimizar) os riscos da modernidade, ao organizarem um ambiente de “faz de conta” em relação a possíveis questões existenciais.

Segundo este autor, desde os primeiros dias de vida, o hábito e a rotina desempenham um papel fundamental na construção de relações no espaço potencial entre a criança e os que cuidam dela. Com isso, a confiança básica no outro, desenvolvida ainda na infância, cria o sentido de segurança ontológica, que transporta, mais tarde, os indivíduos pelas crises e circunstâncias de alto risco. Ou seja, nas suas atividades posteriores, esses indivíduos tecerão conexões centrais entre rotina, reprodução de convenções e sentimentos de segurança ontológica. Se pensarmos em termos dessas conexões, veremos por que aspectos, aparentemente sem importância das rotinas diárias são, na verdade, investidos de significação emocional, de modo que nunca se realizam de maneira automática. Daí a razão pela qual a manutenção de hábitos e rotinas é crucial contra as ansiedades ameaçadoras, oferecendo certa inoculação emocional contra elas.

Essa confiança é direcionada, mais tarde, aos sistemas abstratos de peritos e especialistas— aqueles que dominam o cálculo das probabilidades dos riscos modernos e opinam sobre eles—, garantindo, com isso, o sentimento de segurança em torno do que seja repassado por eles. E se, na fase adulta, essa confiança se alimenta de uma conexão com a existência de rotinas, então, como defendido por Giddens (2002), todos os indivíduos desenvolvem um referencial de segurança ontológica de alguma espécie, baseado em vários tipos de rotina. Portanto, pode ser necessário que a EA, em algum momento, direcione-se também a uma discussão do que está estabelecido para o indivíduo, como uma rotina (de pensamentos e de fazeres); o que, pelo debatido anteriormente, não é exatamente uma tarefa fácil, especialmente em função de seu componente emotivo.

Esta fala de um dos pesquisados é representativa da necessidade de se tecer um encontro com a “rotina” nas atividades de EA, adentrando no universo da emotividade do homem:

(...) Quantos outros estão nessa mesma condição? Entram no horário, batem cartão, vão para casa, depois amanhã voltam no mesmo horário, fazem a mesma coisa, tudo do mesmo jeito, tu entendeu?! Então, eu tentei mexer nisso (...). (E₆)

Abrindo um parêntese: lembremos aqui que, ao falarmos sobre EA estética, a tentativa era justamente adentrar na relevância desse componente emotivo; que, como já mencionado, está no cerne da confiança básica criada ainda na infância e que é lembrado na fase adulta (por associação obviamente), mediante o “confiar” nos sistemas abstratos e a adoção de rotinas. Ao que cabe evocar (novamente) aquelas passagens em que um dos sujeitos dessa pesquisa relatava que a resposta da pessoa às ações educativas dependia, exatamente, dessa

experiência/história emotiva prévia. E daí porque lá atrás se dizia: não existe uma fórmula de EA válida para dois, é preciso descobrir o que mexe em cada um.

(...) como é que eu vou dizer para pessoa: "ah, fulaninho esteja comprometido!" (...) se o que ela tem dentro dela não a leva a participar desse processo. (...) ela viveu outras coisas na vida que não fazem com que ela perceba que aquilo é importante, nem para ela, nem para o futuro. 'Ah, eu não vou ta mais aí', olha que egoísmo é esse! Mas como é que eu vou condenar a pessoa também, se eu não sei o que ela passou? (E₆)

Retornando à questão dos resultados encontrados, para as ações de EA, destaca-se que, no caso do HNSC, parece existir a influência do conhecimento técnico dos sistemas abstratos agindo sobre os indivíduos e contribuindo no sentido de “pôr riscos entre parênteses” ou minimizá-los. Isso, por que tais sistemas garantiriam ou estimariam a existência de certa segurança perante esses riscos: fala-se de riscos distantes, pouco prováveis, ainda incertos, para um futuro separado do presente por milhões de anos.

“Para avaliação dos perigos, todos dependem de instrumentos de medição, de teorias e, sobretudo; de seu desconhecimento [...]” (BECK, 2010, p.9). Contudo, apesar da influência que os especialistas possam exercer nesse sentido, é sabido que a modernidade institucionaliza o princípio da dúvida radical, insistindo que todo saber é aberto à revisão, podendo, em algum momento, ser abandonado (GIDDENS, 2002; 1991). Semelhante qualidade torna evidente que, as informações são incertas e, como tal, não corresponderiam a verdades absolutas. Em resumo: tem-se uma orientação de especialistas e se confia nela, o que leva a processar um conhecimento superficial sobre dado assunto e a escolher (consciente ou inconscientemente) entre as possibilidades concorrentes de ação que tais sistemas (ou o abandono deles) oferecem. Mas, por outro lado, conforme expõe Giddens (2002), poucos indivíduos mantêm uma confiança inabalável nos sistemas de conhecimento que os afetam (tudo pode ser revisado). E se o conhecimento é tão incerto, então, tanto a confiança no que é dito pelos “*experts*” (“o risco é remoto”), quanto a certeza da incerteza do saber especialista (“será que uma catástrofe ecológica vai mesmo acontecer?”), podem atuar na consolidação do hábito de pôr riscos entre parênteses; garantindo a manutenção do ideal de segurança ontológica.

Evidentemente, esta atitude de confiança básica funciona como um dispositivo de triagem em relação a riscos que cercam as ações e interações das pessoas; atuando, pois, como o principal suporte emocional de uma carapaça defensiva dos indivíduos nos seus assuntos cotidianos. Na verdade, esse casulo protetor tem, essencialmente, um sentido de “irrealidade”

e não, necessariamente, uma firme convicção de segurança. Ou ainda: é um parêntese, no nível da prática, em torno dos eventos que poderiam ameaçar a integridade do agente e que, seriamente contemplados, produziriam uma paralisia da vontade ou uma sensação de engolfamento (GIDDENS, 2002). Enfim, a noção de segurança ontológica aqui referida, confere, ao risco, um aspecto neutralizado ou minimizado.

Mas se a atitude de “pôr riscos entre parênteses” funciona como um casulo protetor para o indivíduo, impedindo a paralisia de sua vontade, então, pergunta-se: seriam viáveis outros resultados para as ações de EA, que não os colocados pelos sujeitos pesquisados? E o que seria necessário para tal?

O fato é que, proteger-se de riscos modernos, como os ecológicos, não precisa significar um não importar-se com eles ou um “isso é problema do outro”. Na verdade, a barreira protetora pode ser rompida, temporária ou permanentemente, por acontecimentos que demonstrem as contingências negativas que fazem parte do risco (GIDDENS, 1991), o que pode abarcar, por exemplo, ações educativas capazes de “mexer” com a emotividade. O problema é que, como dito pelos entrevistados, as ações de EA no HNSC são isoladas e algumas, inclusive, na forma de campanhas temporárias; características essas que dificultam um atingir do “emotivo” dos indivíduos. Logo, em termos de riscos ambientais, pode-se dizer que, geralmente, não vão além de uma ruptura temporária nessa carapaça de proteção.

(...) eu faço uma comparação com a lavagem de mãos (...) então, tem aquela onda que vem, (...) todo mundo lava a mão, agora ninguém mais tá lavando (...). (E₃)

O hospital ainda funciona muito campanhista, então tem dias... ah o nível de infecção subiu, então, está na hora de trabalhar e aí vem a campanha. Termina a campanha e esqueceu! Então assim: o meio ambiente não é para esquecer (...). (E₉)

Quando se pensa em um romper definitivo do casulo protetor (claro que não se quer dizer que esse romper deva envolver uma paralisia, um entregar-se ao pavor), evidencia-se a necessidade de que a EA envolva uma perturbação da rotina ou os ditos “momentos decisivos”. Para Giddens (2002), diante da vivência/experiência de momentos decisivos, os indivíduos podem ser forçados a enfrentar considerações, até então, mantidas distantes de sua consciência, pelos sistemas abstratos reflexivamente organizados. Esse enfrentar perturbaria as rotinas de maneira radical, compelindo a um repensar dos aspectos fundamentais da existência e dos projetos futuros (GIDDENS, 2002). É aquela condição em que alguém sente, por exemplo, o “peso” do fardo de suas responsabilidades (mais uma vez relembando a fala de um dos pesquisados).

(...) a sensação que eu tive quando sai daquela unidade [a unidade de triagem e compostagem] foi de que me largaram um fardo de responsabilidade nos meus ombros, eu tenho que mudar! (E₆)

Esse tipo de abordagem educativa, pelo criar de momentos decisivos, parece ser mais propensa a ter resultados positivos. No entanto, essa condição de “ser decisivo” tem, como já demonstrado, íntima relação com questões da emotividade, aquela emotividade que, originando-se na infância, parece influenciar, por sua vez, a manutenção da confiança básica nos sistemas abstratos. Daí porque (talvez) ações que se utilizem da estética do vivido, da experiência da arte, da sensibilidade, tenderiam (em teoria) a ser mais eficazes na criação de circunstâncias decisivas— aquelas capazes de forjar novas formas de pensar, capazes de “mudar rumos”; romper rotinas.

Não obstante, quando se considera essa possibilidade de uso da experiência do vivido, do encontro com o real, é importante ponderar que a modernidade— especialmente em função da globalização e dos mecanismos de desencaixe tempo-espaço— pode trazer consigo (por intermédio da mídia) o que Giddens (2002) chama de inversão da realidade. Em tempos modernos, há uma intrusão tamanha, na consciência cotidiana, das experiências (reais e fictícias) e dos eventos distantes transmitidos pela mídia, que o evento real, quando encontrado, parece ter uma experiência menos concreta e significativa que sua representação midiática. Aparentemente, aquilo que é veiculado é muito mais real e familiar do que aquilo que é vivenciado de perto.

Olhando para esta inversão da realidade e somando-a as questões das individualidades emotivas, pode-se chegar a certo grau de entendimento de por que os resultados de ações educativas que exploram a potencialidade do real/do vivido, não são, precisamente, os pretendidos. O que não quer dizer que tais ações não tenham validade, ao contrário, tem muito potencial para gerar rupturas. O que se deseja salientar com este parágrafo é: apenas olhar para o real pode não ser suficiente (visitas por si só, por exemplo), já que a expressividade do manifesto nos meios de comunicação parecerá muito mais real. É preciso uma exploração sensível e refletida desse vivido, é preciso encontrar formas de tocar na emotividade, na sensibilidade das pessoas. Só assim as rupturas serão definitivas.

Silveira (2009b) concorda que a capacidade de criar campos de significação, realidades complexas e interligadas, a partir das próprias experiências do ser com a realidade que o circunda, não pode se dar superficialmente, apenas olhando objetivamente e exteriormente para essa realidade, sem encontrar-se com ela, sem inserir-se nela. E, nesse

âmbito, a estética permite um acesso à intimidade das coisas, do outro, saindo assim da superficialidade. Entender esta interioridade dos fenômenos é captar sensivelmente os aspectos sutis de tal realidade, podendo-se assim interiorizá-los, ligando-os à nossa existência. Cabe pontuar, entretanto, que esta intimidade postulada não se relaciona a uma atitude solitária e introspectiva do indivíduo, mas sim à sua ligação íntima, mais profunda, com os diversos outros.

Outro ponto a ser destacado aqui, é que existe uma considerável exploração de catástrofes ambientais e dos riscos ecológicos pela mídia na atualidade, o que contribui para o pensamento de que “isso é realidade do outro”, “o meu real não é tão real assim se comparado ao do outro”. Então, “o meu real” é (pode-se assim dizer) “banal”, estou como que “protegido dele” (assim confio). Um dos entrevistados manifesta, claramente, a preocupação de que os riscos ambientais e as medidas concretas para minimizá-los (incluindo as atividades educativas), não sejam banalizados e jogados para o outro:

(...) eu tenho muito medo quando as coisas viram moda! (...) As pessoas cansam da moda! (...) porque quando tu ligas a televisão, ela fala de meio ambiente de uma forma que parece proposital, para cansar as pessoas! O Ecochato, agora inventaram esse termo (...) então tu vai falar alguma coisa: lá vem o Ecochato! Mas não é para mim isso! É para ti mesmo! (...) Não sei, é essa a minha agonia de dizer exatamente isso; eu não queria que o assunto virasse... olha que condição é essa! Eu não queria que o troço virasse moda! (E₆)

Tratando sobre o fato de assuntos ambientais estarem na moda e serem superficialmente debatidos, Beck (2010) sublinha que a discussão sobre a distribuição de poluentes, toxinas, impacto sobre a água, o ar, o solo, etc., conduzida pelas ciências naturais e apresentadas (coloridamente) ao público na atualidade, ou move-se entre a falácia de preocupações biológicas e sociais, ou deixa de lado os significados sociais e culturais que as pessoas imputam a essas questões. De qualquer forma acabam banalizando ou limitando o tema.

Esse mesmo autor, ao versar sobre o “fim do outro”, expõe que os perigos modernos (incluindo os ecológicos) vêm a reboque do consumo cotidiano; viajam com o vento e água, escondem-se por toda a parte e, junto com o que há de mais indispensável à vida— o ar, a comida, a roupa, os objetos domésticos—, [e mesmo que finjamos sua inexistência ou que eles estão distantes], eles atravessam todas as barreiras altamente controladas de proteção da modernidade. Nessas circunstâncias, surge a chamada sociedade de risco, marcada, fundamentalmente, pela impossibilidade de imputar externamente (para o outro do ambiente, do estado, das instituições, etc.) os riscos (BECK, 2010).

Então, mesmo que o casulo protetor crie uma irrealidade em que os riscos estão bem mais para os outros do que para mim (em suas causas e consequências), ou em que os riscos são filtrados reflexivamente; ainda assim, conforme Giddens (2002), os indivíduos são forçados a escolher um estilo de vida a partir de uma diversidade de opções. Normalmente, os estilos adotados estão, caracteristicamente, ligados aos ambientes específicos de ação desses indivíduos; podendo, inclusive segmentar-se (apresentar diferenças) em correspondência a segmentação de seus ambientes (ambientes diferentes podem levar, mas não necessariamente, à adoção de estilos de vida diferentes em cada um deles).

Essa relação entre ambiente de ação dos indivíduos e o estilo de vida que adotam está na base da categoria **“Na instituição pública não vi ação, na privada tem essa postura de pensar duas vezes”**: pluralização de estilos de vida e segmentação ambiental.

Por certo, os ambientes da vida social moderna são diversos e segmentados, sobretudo, sob o aspecto das diferenciações entre o domínio público e o privado (intimidade do ser), cada um deles sujeito também a pluralizações particulares. A existência desses múltiplos ambientes de ação, muito frequentemente (mas não obrigatoriamente), tende a segmentar as escolhas de estilos de vida e as atividades dos indivíduos; de jeito que, modos de ação seguidos em um dado contexto, podem ser mais ou menos distintos daqueles adotados em outro (GIDDENS, 2002), coexistindo para um mesmo indivíduo.

Em termos de EA, o fato das atividades serem concretizadas em instituição pública ou particular, por exemplo, parece (segundo parte dos entrevistados) influenciar os resultados decorrentes. Aí se encontraria alguma explicação para as disparidades de condutas diante dos riscos e responsabilidades ambientais; com aparente tendência (nesta pesquisa) da instituição pública (enquanto estrutura) a imputar aos outros a causa dos riscos; afastando de si e de sua ação, a visão dos problemas ecológicos e, com isso, a preocupação com um estilo de vida ou de gestão ambientalmente correto. O que não significa, necessariamente, que todos os indivíduos se comportem dessa forma, ou que na organização privada exista uma maior “consciência” ambiental.

Claro que a intenção aqui não é aprofundar-se na discussão das peculiaridades do “ser” público ou privado (embora essa fosse uma discussão relevante), mas sim, pôr em evidência que a segmentação moderna dos ambientes pode estar na base da ambivalência e pluralidade de estilos de vida adotados ou demonstrados, ainda que se trate de falsos “eus” fantasiados para cada interação.

Os depoimentos que seguem indicam a presença dessa ambivalência:

(...) eu acho que a comunitária (...) trabalha a questão da educação ambiental (...) os postos que se preocupam são os postos que tem o arroio em volta, que sofrem com enchentes, que tem problemas com mosquito (...). Aqui dentro tu tem limitação... eu até entendo (...) mas, acho que as pessoas levaram muito para sua vida, para sua casa (...). (E₁)

Na instituição pública não vi nenhuma ação quanto à questão de resíduos, na mesma cidade e ninguém nem falava; mesmo saco, mesma coisa, olha indiferente! (...) Não se falava nada, não se tinha treinamento disso, nada! Daí, depois, na outra instituição que eu trabalhei (...) mesma coisa, nada também (...) não é uma coisa do GHC, acho que, infelizmente, serviço público ainda não está valorizando isso! (...) ah público não é de ninguém! E o funcionário já vem com essa ideia: público. Se tu vais para o hospital privado já tem essa cobrança desde o início, daí já tem essa postura de pensar duas vezes o que vai fazer (...). (E₃)

Lendo os depoimentos como “aqui dentro não...” ou “as pessoas levaram muito mais para sua vida, para sua casa...”, ou “no público nada... no privado, já tem essa postura de pensar duas vezes”, percebe-se a presença dessa diferença de “jeitos de ser e agir” em função do ambiente em que se “está” e ainda, como esses ambientes agem na direção de “cobrar ou não” uma dada postura, de requerer um dado comportamento. Essa “pressão” do meio parece condicionar alguns indivíduos a fragmentar o seu “eu”, ou mesmo, a dissimular o seu “eu”, a mascarar-lo para uma apresentação apropriada. Também se pode arrazoar que, um indivíduo que recebe tantos estímulos para ser dessa ou daquela maneira, assumir essa ou aquela postura, ou contrariamente, que deixa de recebê-los em dados locais/situações, tende a confundir-se acerca do que seria seu “eu” de fato, ou então, a esconder esse “eu” dos outros.

Giddens (2002) ratifica que a diversificação dos contextos de interação pode levar a uma fragmentação dos “estilos de ser” assumidos, isso justamente porque, na modernidade, o indivíduo está fortemente ligado a uma variedade de encontros e de locais, que exigem dele comportamentos “apropriados”. Por isso, ao sair de um encontro e entrar em outro, esse indivíduo ajusta, sensivelmente, a “apresentação do seu eu” para corresponder adequadamente aquilo que é demandado na nova situação (GIDDENS, 2002). Daí a justificativa para que, em um hospital público (por exemplo), as ações educativas aparentem resultados insatisfatórios ou satisfatórios por dado período em que se deseja algo (a acreditação, por exemplo), enquanto que no privado, em função das “cobranças e fiscalizações” continuamente exercidas, as pessoas tendem (ao que parece) a demonstrar (para o outro) certo grau de envolvimento (destaque-se que, não há como saber se essa é uma motivação verdadeira, profunda ou a considerada “mais adequada” para aquele conjunto).

Os depoimentos abaixo fornecem uma ideia dessa influência do contexto sobre as ações, repercussões e manifestações das atividades de EA:

Bom, se para acreditação nós vamos ter que botar todos os saquinhos, saquinho verde, saquinho laranja, saquinho marrom, vamos fazer; se para isso a gente vai ter de por um tempo capacitar nossos trabalhadores para largar direitinho... doutrinar eles para largar direitinho (...) depois que a gente tiver a certificação, bom daí... (...). (E₁)

(...) é emergência lotada, é UTI lotada, é fila de pacientes, então, ninguém tem muito tempo para parar e pensar em como seria se tu tivesse uma ideia, uma política, uma ideia de educação ambiental aí no meio; tu já faz assim, tu segue fazendo assim! Não dá muito tempo de parar e reorganizar, e pensar em fazer diferente (...). (E₂)

A partir dos fragmentos anteriores, pondera-se que, de fato, pode haver um número de “eus” equivalente aos contextos de interação; contudo, essa fragmentação não é uma obrigatoriedade. Em certas circunstâncias, tal diversidade contextual pode promover, inclusive, a integração de várias possibilidades de “eus” em um único eu, cunhando uma identidade a partir da incorporação positiva de distintos elementos ambientais. Então, tanto pode existir a construção de uma identidade fixa, quanto de uma que se evapora em resposta adaptativa aos variados contextos de ação. Por ocasião da última condição, pode-se argumentar que, um “falso” eu supera e encobre as verdadeiras motivações dos indivíduos, seus sentimentos e vontades (GIDDENS, 2002). E se há esse encobrir pode-se, até certo ponto, crer no pouco envolvimento da pessoa com aquilo que ela demonstra, num primeiro momento, estar preocupada; seria uma espécie de “da boca para fora”.

Nessa pesquisa, um dos entrevistados apresentou de modo perfeito a possibilidade de que uma ambivalência ambiental resulte na integração e fortalecimento do eu:

Eu sei de muita gente que é chefe de setor aqui dentro e que elas orientam os seus trabalhadores... (...) Ela dá as coordenadas de fato, mas ela está educada para isso! Ela não admite, por exemplo, imprimir sem usar o verso! (...) Coleta seletiva de fato funcionava e eu usava o setor dela como exemplo! Eu chegava lá e olhava, nunca me incomodei com aquele setor! Mas ela era assim, ela era assim em casa! Quando eu levei ela para a visita técnica, pouco mexeu nela, porque ela já conhecia isso (...). (...) tem uma médica que é ginecologista e obstetra daqui do Conceição, que é uma das pessoas com quem eu mais apreendi e troquei coisas! [Ela diz, Fulano] eu faço isso na minha clínica, eu separo o lixo e não admito que meu funcionário não faça (...). Mas é uma postura dela, encontrei ela várias vezes fora daqui, inclusive lá na praia em Garopaba e sabe o que ela faz lá? Termina o período de férias, ela recolhe o reciclável, porque ela sabe que em Garopaba não tem coleta seletiva de fato, e traz para Porto Alegre o Lixinho todo dela, o lixo não, o reciclável. E larga na frente da casa dela no dia certo, na hora certa (...). (E₆)

Leia-se, nesses depoimentos, que o indivíduo, uma vez sensibilizado para uma lógica de interdependência planetária, mesmo diante de ambientes ambivalentes ou justamente diante deles, fortalece uma identidade fixa, que se mantém ante a fragmentação e

diferenciação do contexto em que ele se insere e, ainda, que se mostra continuamente para o outro, traduzindo-se no concreto.

Por outro lado, ainda sobre esta questão da ambivalência do meio, convém destacar que, conforme alguns dos pesquisados, existe a possibilidade de que naqueles ambientes de trabalho em que o risco ambiental é mais visível e em que há a obrigatoriedade da convivência com eles, os indivíduos sintam-se compelidos (até certo ponto) a ter e a manifestar alguma preocupação com a questão ambiental; envolvendo-se, mais frequentemente, nas atividades de EA e expressando alguns resultados no concreto.

Essa visão é evidenciada em depoimentos como:

(...) o pessoal da assistência é mais duro, tarefeiro, mas o pessoal da nutrição, o pessoal dos serviços gerais (...) tem mais consciência, tem mais preocupação do que enfermeiros, médicos e os próprios gestores; eles estão mais mobilizados, mais abertos (...) a gente teve um número mínimo (ênfase de voz no mínimo) de gestores fazendo, a gente teve um número muito pequeno de enfermeiros fazendo, a gente teve um número significativo de técnicos de enfermagem, mais auxiliares de enfermagem, nutrição, pessoal dos serviços gerais eram a maioria, os que mais participavam, estão mais abertos, mais preocupados (...). (E₁)

Uma turma que era, não sei se permanece, que era bem atendida nisso era o pessoal da rouparia, da lavanderia, porque eles sofriam muito com isso e eles ainda sofrem com as coisas que vem no chute. Então, eles levantavam discussões e faziam trabalhos (...), inclusive exposições de materiais que desciam junto com as roupas no chute (...). (E₂)

Analisando-se esses depoimentos parece prudente retomar que a experiência concreta, do vivido, do real (no caso o espaço de trabalho), pode transformar-se numa “circunstância decisiva” para os envolvidos e, como toda circunstância decisiva, gerar um “quebrar” da rotina, o parar para refletir; abrindo caminhos ao fazer diferenciado e ao desejo de que os outros partilhem disso. Então, pondera-se que a EA, ao utilizar da experiência concreta, age no sentido de tentar captar essa influência do ambiente sobre os estilos de vida dos indivíduos. Não obstante, destaque-se que tais atividades devem procurar consolidar essa “preocupação com o meio ambiente” na forma de uma identidade fixa; capaz de se manter, e mesmo, de se fortalecer perante as pluralidades e fragmentações dos ambientes em que os indivíduos se inserem. Quando isso não acontece, é possível que a preocupação ambiental morra com a segmentação ambiental, ou limite-se a uma máscara a ser utilizada em dados instantes.

Conviver com essa pluralidade ambiental e saber aproveitar-se dela nas ações de EA parece ser um grande desafio. Mas esse não é o único; outros mais estão presentes. Discuti-los é a intenção do próximo eixo temático desta análise.

4.5 “Por que quê eu acho que nunca deslanchou?”- Dificuldades que representam desafios para a EA.

"A despeito de todo o contexto assustador, acredito nas possibilidades da espécie humana. (...) Temos de continuar nossa escalada evolucionária. Transformar os problemas em desafios e encará-los (...)" (DIAS, 2004, p. 17).

Sabendo que a EA, nos hospitais, movimenta-se através de um campo bastante amplo de possibilidades e envolve diversos atores e interesses, torna-se importante discutir também sobre as dificuldades que parecem girar em torno do processo educativo e concorrer no sentido de reduzir suas potencialidades. Por certo, olhar para a existência dessas dificuldades (neste caso aquelas encontradas pelos entrevistados no HNSC) e entendê-las, significa dar o “primeiro passo” na direção de encará-las, enquanto desafios a serem transpostos; ao invés de barreiras intransponíveis ou justificativas/desculpas para que “tudo fique como está”, para que tudo permaneça em contínua inércia ou no mesmo movimento de sempre (eu faço o que sempre fiz). Discutir esses desafios pode ser uma forma de indicar, aos outros (no caso aos outros hospitais), caminhos (possíveis) para o concretizar de ações de EA em instituições de saúde, ou ainda, pode apontar exemplos a serem considerados quando se cogitam investidas nesse âmbito.

Se pensarmos nos passos dados no HNSC, obviamente, veremos conquistas (algumas tímidas, outras mais destemidas); porém, há que se ponderar que, como colocado pelos entrevistados, elas parecem ser o que Dias (2004) avaliaria como insuficientes para provocar as mudanças necessárias ante a velocidade da degradação ambiental— numa referência ao fato de que a EA ainda não representa uma força suficiente para interferir, desestabilizar e modificar trajetórias ou estados de inércia. A verdade é que a voracidade com que se devasta e se desequilibra o meio ambiente é, infinitamente, superior à nossa capacidade de gerar respostas adequadas, principalmente a nível educacional (DIAS, 2004). E essa é uma prerrogativa válida nos hospitais.

Evidentemente, tal insuficiência precisa ser analisada sob o ponto de vista da carência de ações (relembremos a existência de ações pontuais, conforme o alcance das pernas daqueles que se propunham a fazê-las), mas também, em virtude da presença de características da modernidade, as quais concorrem para ações limitadas. Em momento anterior, tais características já foram alvo de discussão; convém, agora, tecer considerações

acerca dos outros tantos aspectos (não necessariamente característicos da Alta Modernidade), que poderiam ser trazidos como dificultadores para a EA e, por isso mesmo, como alguns de seus desafios potenciais. Discorrer sobre eles, é o pretendido nas próximas categorias.

A categoria **“Porque não existe de fato uma política institucional”**: o desafio de **consolidá-la** traz depoimentos representativos da dificuldade em se tecer ações de EA, quando o contexto presente é o de inexistência de um arcabouço político-institucional único, que legitime tais ações e traga consistência, objetividade e continuidade ao processo educativo. Talvez esse seja um dos maiores desafios da EA: criar e consolidar essa política institucional (ainda que exista uma política nacional).

Para os entrevistados, a oferta desse arcabouço, representa a possibilidade real de aporte estrutural e humano, bem como, de respaldo legal para decisões e ações de EA. Nessa situação, o hospital assumiria a sua responsabilidade social e, ao mesmo tempo, “diria” aos seus funcionários: “olha a gente pensa que isso aqui é importante” (E₂); a gente pensa que a questão ambiental não pode permanecer no esquecimento. Segundo os pesquisados, essa condição, em que a EA adquire um lugar formalmente constituído, pode contribuir no sentido de interligar, em um único sistema, as múltiplas ações existentes; viabilizando um mecanismo de gestão ambiental integrada. E se “isso é importante” para a instituição, então, essa instituição fala para o seu grupo: o problema não é do outro (a dita irresponsabilidade generalizada) e não é somente meu (a dita individualização em função da exaustão e desintegração do coletivo), é nosso!

Portanto, ao adotar essa postura e desenvolver uma política nesse sentido, a instituição questionaria os mecanismos de desencaixe da modernidade e a noção de cumplicidade geral dessa modernidade— presente na ideia de que “todos estão em risco e todos são causa desse risco” —; ou ainda, aquela sua noção de irresponsabilidade generalizada, em que “se todos são causa, eu, indivíduo, não sou tão responsável quanto possa parecer; essa responsabilidade pode ser bem mais do outro”. Quando a instituição toma a questão/educação ambiental como um problema seu; como sua responsabilidade, ela diz ao seu funcionário: “(...) Não! Tá lá na meta, você tem a ver, tem que fazer” (E₅). Nessa lógica, não haveria como atuar física e mecanicamente, sem atuar também, moral e politicamente; como nos lembra Beck (2010). De fato, ter essa política na instituição, construir esse arcabouço, trabalhá-lo junto aos funcionários, pode ser uma forma de balançar a rotina, de rachar (ao menos um pouco) aquele casulo protetor construído a partir da segurança ontológica; aquela segurança que se alimenta na rotina de olhar, mas não ver; e de ver sem sentir, de ver sem viver o ambiente.

O grande problema nesse sentido é que, até agora, as ameaças e riscos ambientais, não fazem mais do que flutuar num vácuo político-organizatório; na verdade, colidem contra os egoísmos e as organizações partidárias fundadas, por sua vez, em interesses que ainda predominam no interior das sociedades. Com isso, ao mesmo tempo em que as ameaças se intensificam, elas não se convertem, politicamente, num conjunto de medidas preventivas de superação do risco (BECK, 2010). Ainda impera uma instigante indefinição política, provocada por uma insipiência ambiental, um analfabetismo ambiental. Afinal, não se pode compreender, de outra forma, a indiferença de muitos setores à causa ambiental, à necessidade de mudanças na relação humano-ambiente (DIAS, 2004). Diante de tal realidade, a presença de uma política local (leia-se local como sendo o hospital) em torno dessa variável (e que envolva gestão e educação ambiental) é extremamente necessária; especialmente, quando se deseja o engajamento de todo o grupo (ou de grande parte dele) com a problemática ambiental. Obviamente, “possuir” essa estruturação é fator preponderante para a solidificação de um espaço efetivo “de e para” a educação ambiental, no interior do hospital.

É nesse ponto que emerge uma relevante questão: nada se resolve na temática ambiental, sem decisão política. Sabemos que, tanto no nosso país como lá fora, apesar da globalização da dimensão ambiental e da sua absoluta e profunda importância, já reconhecida nos foros internacionais, a variável política têm-se mostrado, em relação a essa temática, ainda muito despreparada, obsoleta e desacreditada (DIAS, 2004).

Por isso mesmo, para os sujeitos dessa pesquisa, esse arcabouço político-administrativo (que não é sinônimo de uma política partidária), de certa forma, garantiria as condições necessárias ao processo educativo; o que inclui o mote estrutural, financeiro, legal e humano. Ou seja, a oferta de semelhantes condições, poderia transformar ações fragmentadas e pontuais, em contíguas e emanadas do coletivo; aumentando, pois, a amplitude (o limite das pernas) de seu alcance: é como um movimento de encaixe das várias peças de um enorme quebra-cabeça.

De acordo com Loureiro et al. (2003), “dar” condições objetivas/concretas para que a mudança aconteça é um dever institucional essencial; o que implicaria: criar uma infraestrutura básica para a participação, com horários e espaços apropriados, disponibilidade de locomoção e meios de transporte, alimentação, linguagem adequada, etc.; criar espaços onde a interlocução ocorra de forma efetiva e afetiva, viabilizando, com isso, a possibilidade de se tecer laços de confiança, em que os sujeitos se sintam livres para interagir e formar opiniões.

Semelhante manifestação foi unânime entre os entrevistados; o que é revelado em trechos como:

Eu acho que tinha que ser uma política da direção, instituída pela direção: “bom eu quero porque eu sou administrador e porque eu entendo que para eu reduzir custos, para implementar um plano de gestão ambiental, isso é necessário, vai me ajudar nisso, vai me ajudar a cumprir minha função, enquanto hospital, de promover saúde; vai me ajudar a pensar nos determinantes e condicionantes” (...) como aconteceu que é de baixo para cima, que foi um movimento que os trabalhadores pensaram e discutiram em grupinhos; ele não se sustenta! Porque quando chega num momento que tu precisa de respaldo, que tu precisa de alguém que diga: “sim, nós vamos ter uma sala para vocês, sim vocês vão ser liberados porque tu não pode ser descontado porque tu tá saindo” (...). Se não tem quem banque isso, que diga: “não esse trabalhador tem que (...) disponibilizar uma carga horária dele, eu quero ele desenvolvendo aquilo que ele aprendeu” (...). **(E₁)**

(...) aqui dentro do hospital a gente não consegue fazer muitas coisas, porque é muito adverso (...), então, para a gente conseguir quebrar isso precisaria ter uma política ambiental da instituição, uma diretiva, uma diretriz; (...) e que hoje a gente não tem isso muito claro; até existe, tá por ali e se tu for olhar ela tá sempre ali pelo lado [referência a questão legislativa do Estado], mas ela não é forte! (...) o fato do núcleo de educação ter esmorecido também tem a ver com essa falta de política, porque daqui a pouco a gente propõe coisas e não consegue dar andamento, não consegue fazer nada; não existe uma verba para a gente fazer isso (...) ter uma política clara sobre isso: o quê que eu quero? O quê que a instituição quer? Não precisa ser uma meta mirabolante já de primeira, mas uma coisa que a gente consiga de fato atingir, ou pelo menos, começar a despertar nas pessoas essa discussão sobre a responsabilidade que a gente tem, com aquilo que a gente tá produzindo aqui dentro (...) eu acho que a falta de orientação, de uma política de educação ambiental, aqui dentro, é crucial! É um ponto crucial, porque onde a instituição esteja dizendo para os seus trabalhadores “olha a gente pensa que isso aqui é importante (...)”, se eu tiver, no mínimo, uma política de incentivo para isso, para quem faz (...) eu acho que seria muito mais efetivo. Eu acho que o hospital ele perde (...) muitas pessoas (...) por essa falta de incentivo (...). Então, tu largas de mão, tu largas de mão mesmo! **(E₂)**

O segundo desafio vai ser realmente criar essa política (...) mesmo se focando inicialmente em resíduo, em gerenciamento de resíduo, porque essa é uma necessidade básica (...). Então, a instituição, o superintendente... vai ter que ter um documento (...) a instituição vai ter que fazer isso. E a partir daí poderá existir essas outras coisas (...). **(E₃)**

(...) não existe de fato uma política institucional para essa questão ambiental (...), eu vinha defendendo exatamente isso, de que o próprio núcleo ambiental deveria estar inserido dentro de algo muito maior, que viria a ser um sistema de gestão integrada (...) que essa questão ambiental tivesse um tronco único! Essa era a minha viagem, era o meu sonho! Tivesse um tronco único, uma série de orientações que deveriam ser cumpridas ao longo dos quatro anos (...). E esse gerente deveria assinar um termo de compromisso e cumprir, durante aqueles quatro anos, aquelas orientações referentes a essa questão! A sua permanência ou não no cargo, dependeria desse cumprimento! Aí sim, haveria certa continuidade, senão a coisa se perde! Como geralmente acontece! (...). Então eu acho o seguinte: tem realmente gente a fim, tem gente que (...) quer fazer os troços! Mas, muitas vezes, talvez, por não ter de fato uma política institucional, acaba também se desestimulado! **(E₆)**

Ter um espaço formalmente constituído que não dependa de nenhuma gerência e que não dependa também (...) da mudança de gestão (...). **(E₇)**

(...) pensar numa política de gestão ambiental, colada na direção como (...) um braço da direção e que essa política se desdobrasse em todos esses espaços; porque tem

que estar em todos os lugares (...) tem que ser uma política institucional e que daí sim, cada um tem o seu papel dentro dessa política, mas claro tem que ter uma pessoa elaborando mais esse todo, para não ficar solto, para não se perder, para ter diretrizes que deem a liga a esse conjunto todo, que oriente essa política como um todo (...). (E₈)

(...) eu acho difícil assim, se o hospital não abraçar como meta, como política de gestão, acho muito complicado. (...) E no hospital o que eu sinto é que falta uma gestão, na verdade, que abrace como política mesmo, política do meio ambiente (...), mas se não tem ações coordenadas em relação a isso, tu não pode dizer que é uma preocupação da instituição (...) a gente sentia dificuldade, na verdade, de que o núcleo tivesse legitimidade, que ele realmente fosse institucionalizado, ele nunca foi... entendeu?! (E₉)

Por certo, a articulação e apoio de políticas públicas locais, é indispensável a um processo de mudança que seja, ao mesmo tempo, estrutural e cultural; sendo, pois, fundamental na conquista das transformações necessárias (LOUREIRO et al., 2003). Entretanto, conforme Dias (2004), hoje, não há grandes espaços para articulações e intercâmbios o que, conseqüentemente, dificulta a soma de esforços, perpetuando a fragmentação. Nessa conjuntura, não se pode esperar muito além da burocracia, lentidão e, mesmo, ineficácia; tanto mais se forem considerados os diversos mecanismos da modernidade e sua forte influência sobre os indivíduos. É por isso que, segundo Sorrentino et al. (2005), a EA precisa implicar tanto uma revolução científica quanto política.

Não obstante, muitas organizações sentem-se imobilizadas ante os desafios demandados pela crise ambiental atual; vendo-os, simplesmente, como um conjunto de problemas técnicos a resolver ou uma campanha inteligente de *marketing* a organizar (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010). Mas essas seriam medidas superficiais. Ao que parece, verdadeiras transformações, requerem, por parte da instituição, o arcabouço de uma política única, capaz de balizar atitudes e visões arrojadas. Quando isso acontece, torna-se possível, também, o efetivar de discussões mais diversas e profundas acerca da responsabilidade institucional para com o meio ambiente, buscando um engajamento ativo e contínuo.

No instante em que as decisões estratégicas são validadas por uma política local, e a sustentabilidade adotada como “o modo como fazemos as coisas por aqui”, torna-se viável a construção, gradual, de um senso de comprometimento e de novas formas de pensar, crer e fazer. Afinal, o compromisso tratado abertamente [no caso, na política do hospital], exposto em uma política estruturada, é um poderoso mecanismo de reforço e, de certa forma, uma fonte de orgulho e, mesmo, de “pressão”, sobre os indivíduos, para agirem e pensarem de

maneira ambientalmente correta [aqui há uma referência àquela influência do ambiente sobre os indivíduos, típica da modernidade, e já discutida em capítulo anterior] (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010).

Em suma, para os entrevistados, a presença e estruturação dessa política, indica o estabelecimento de um compromisso concreto, do hospital, para que as ações de educação e de gestão ambiental ostentem um caráter de totalidade e permanência: seria como o criar e consolidar de uma identidade nesse sentido. E, uma vez estabelecido esse compromisso/essa identidade, se processaria, institucionalmente, um contínuo e consistente relembrar da necessidade de uma visão diferenciada de meio ambiente. Com isso, a busca da sustentabilidade não se restringiria a um grupo específico de funcionários; ao contrário, tornar-se-ia amplamente alinhada aos sistemas, integrada às estruturas e institucionalizada nos processos corporativos (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010). Destaque-se ainda que, um trabalho cuidadoso de articulação política, ajudaria, igualmente, na adesão de novos sujeitos para a causa (LOUREIRO et al., 2003).

Assim, em algum momento, a identidade organizacional estaria totalmente comprometida com a sustentabilidade, impregnando em seu DNA (ou nas concepções culturais), as crenças e comportamentos necessários para tal. Sem esse nível de integração cultural, de fato, não haverá como alçar voo em semelhante direção (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010). E uma maneira de obter essa integração, de acordo com os pesquisados, está na construção de uma política local (leia-se cá: dentro da instituição e da instituição) efetiva, na variável ambiental. Então, à medida que uma organização compromete-se, política e administrativamente, com a sustentabilidade, educar e influenciar outras pessoas torna-se, para ela, parte importante do processo de mudança; o que é benéfico, para a causa social mais ampla.

Quando essa política inexistente, ou é inconsistente, é possível que as propostas ambientais tornem-se vazias e/ou imediatistas (conforme colocado pelos sujeitos da pesquisa); propagando-se em ações pontuais que, paulatinamente, falham em seus ensejos, na proporção em que se limitam a atuações superficiais, por não encontrarem “forças” para desenvolvimentos mais profundos [deve-se reconsiderar aqui: a falta de subsídios estruturais, de tempo, de pessoas disponíveis, de recursos financeiros, etc.]. Portanto, mais uma vez, cabe salientar que: sem atentar para a esfera política da EA, é difícil desenvolver a criticidade e a possibilidade de reflexão, necessárias à educação, ou ainda, o agir coletivamente; já que é (exatamente) a dimensão política que permite a participação, por intermédio da solidariedade (SILVEIRA, 2009b).

Destarte, ao se abordar a necessidade dessa política institucional, o pretendido é chamar a atenção ao seguinte aspecto: não basta que cada um, individualmente, faça a sua parte (embora essa soma de pequenas ações seja realmente importante); os problemas ambientais são complexos e não derivam, exclusivamente, do indivíduo. Cumpre, sim, que cada um faça a sua parte no cotidiano, atue em instâncias organizadas e intervenha (individual e coletivamente) nos mecanismos de organização do Estado (LOUREIRO et al., 2003). Mas, para além disso, precisamos assegurar, politicamente, nas instituições e no Estado, as condições necessárias para que a mudança (aquela tratada neste estudo) se processe e se reproduza (alcance coletivos).

Uma das condições indispensáveis para a construção de uma preocupação ambiental condiz com a oferta de estrutura organizacional e tecnologias para a proteção do meio ambiente e para as próprias ações de EA. A garantia desse aporte é o que os sujeitos pesquisados consideram ser “dever básico” da instituição; o que está bem além do simples desejo de cumprimento de leis. Ao que questionam: “(...) como pensar meio ambiente, se dentro da instituição há uma lata de tinta como lixeira? (...) as coisas deveriam ser retomadas pela estrutura e depois, pensar em uma coisa mais ampla (...)” (E₇). Portanto, “nesse momento tem que dar lixeira, nesse momento tem que botar adesivo na lixeira (...)” (E₃), “(...) claro vai precisar de uma estrutura (...) se tiver que fazer uma campanha com *folder*, com material... poder receber isso, porque vai precisar disso; se precisar de uma sala, se precisar de um estagiário... esse tipo de coisa!” (E₇).

Pode-se dizer, então, que à medida que uma organização confirma a validade dos valores da sustentabilidade, a partir dos sucessos efetivos alcançados, se processa (aos poucos) uma renúncia do seu antigo ceticismo ao entendimento de uma complexidade ambiental. Portanto, com a mudança da identidade coletiva da organização, novos comportamentos e valores são reforçados e se inserem, cada vez mais, na sua cultura (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010).

Com uma visão política definida, a instituição pode, então, decidir, compartilhadamente, como transformá-la em ações de EA. O resultado disso é um plano de ação que, normalmente, inclui metas, cronogramas, alocação de recursos, e (o mais importante) parâmetros a serem adotados localmente. Nessa etapa, a organização se envolverá no “despertar” das pessoas para a sustentabilidade socioambiental; já que o “todo” de uma organização só pode ser mudado se houver um trabalho coletivo para moldar um novo futuro possível (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010).

Destaque-se aqui que, o anseio dos pesquisados, pelo estabelecimento de uma política institucional única, tem base na consideração anterior de que a presença de uma política representa a existência de um arcabouço para o desenvolvimento de planos ativos de EA; para os quais haja: metas, recursos/verbas alocadas, pessoas disponíveis, apoio legal, carga-horária destinada para tal, estrutura institucional, gestores “afinados” com a causa, continuidade, formação de educadores, entre outros mais. Perante semelhante arcabouço, as ações educativas se sustentam, adquirem consistência, ganham o respaldo e os desdobramentos necessários; ou seja, “as coisas tem andamento” (E₂) em todos os lugares e “aí sim, haveria certa continuidade, as coisas não se perderiam, como geralmente acontece” (E₆). Afinal, nesse contexto, existiria aquele “tronco único” (E₆) balizando a EA, em todas as suas possíveis interfaces na instituição; uma instituição que é, ao mesmo tempo, hospital e escola.

Nessa condição de política única, “o trabalho acontece, [por que], se tu não tens respaldo para trabalhar, então, não funciona; agora, tendo respaldo, tendo apoio, tu podendo chegar na direção e dizer o quê tu precisa (...), [aí acontece]” (E₇). Ou, em outras palavras: a EA precisa ser da instituição e não o resultado da “boa vontade e esforço” desse ou daquele; por interesse desse ou daquele, porque daí, “eu não posso dizer que isso é uma coisa da instituição, entendeu?” (E₉). De fato, a EA precisa ser reconhecida institucionalmente! Mas, para tal, é necessária (mais uma vez) essa dita política institucional.

Assim:

(...) a ideia seria trabalhar a questão ambiental com o pessoal aqui dentro, com os trabalhadores e alunos, enfim, já que o grupo hospitalar se tornou também uma escola (...) a questão fora também, conseguir fazer essa interface dentro- fora; o hospital dentro da sociedade, fazer essa interlocução de espaço (...), essa coisa de dentro não ficar, também, só aqui (...), mas conseguir fazer meio que essa ligação assim! (E₃)

Caso contrário, o processo de EA se fragmenta, “e tudo que se fragmenta, não se sustenta, acaba se dispersando” (E₁); por certo, “pessoas trabalhando em dados setores (...), tentando estabelecer [por si] algumas ações, não significa [na verdade], um reconhecimento institucional (...)” (E₉). Claro que, a presença desses indivíduos, com suas vontades, ajuda bastante; entretanto, pode ser que, com apoio de uma política da instituição, seja possível ter um grupo específico pensando e concretizando, junto com os demais, projetos de EA. A necessidade de constituição desse grupo de trabalho engloba a próxima categoria desse eixo-
“No mínimo deveria ter uma equipe: faria muita diferença ter pessoas olhando só para isso”.

Quando os entrevistados colocam a necessidade de constituição de um grupo para trabalhar, exclusivamente, com educação e gestão ambiental no hospital, eles reconhecem que essa questão não pode ser movimentada, unicamente, pelo esforço de alguns, pela boa vontade de alguns (ainda que isso tenha relevância). É imperativa, para eles, a presença de pessoas pensando sobre meio ambiente e sobre EA; e mais do que pensando, atuando nisso, exercendo suas atividades (unicamente) nessa área em particular e naquilo que a ela se relacione. Ou seja: há aqui a defesa de que uma “fórmula” possível para romper com a fragmentação e pontualidade do processo de EA, perpassa pela constituição de um grupo, formal e institucionalizado— ligado a uma política institucional, por ela apoiado e reconhecido como legítimo e permanente—, para trabalhar, continuamente, com essa questão e somente com ela. Por que, “(...) se o grupo não tem apoio, o que acaba acontecendo? Nós não tínhamos sala, nós fazíamos reunião aonde tinha sala disponível, que é isso que tu vê, de repente tu tens de levantar e sair (...)” (E₉).

Nesse ponto (um grupo apoiado pela sua instituição), não se trataria mais de fulano ou sicrano, fazendo malabarismos (aqui entendido como um sinônimo para as diversas manobras necessárias ante as dificuldades estruturais, financeiras, temporais, etc. existentes) e contorcionismos (no sentido de dar conta de seus afazeres profissionais e, ao mesmo tempo, envolver-se com a EA), na tentativa de criar meios de sensibilizar os outros. Pelo contrário, tratar-se-ia de uma dada rede de indivíduos (embora que, inicialmente, uma rede pequena) tentando, paulatinamente, “pescar” os outros, envolvê-los na causa ambiental. Talvez, esse grupo seja, num primeiro momento, os pioneiros (na instituição) a iniciarem e defenderem a mudança cultural; mas, justamente por isso, é importante que se trate de um grupo, e não de um indivíduo aqui ou ali, mas de um grupo assegurado por aquela política de apoio institucional, que alicerce suas ações. Caso contrário, será apenas mais um grupo, dentre tantos outros, que vem e vão, que não vai adiante; um grupo que consegue algumas transformações, contudo, muitas delas não se mantêm, ou não se propagam, até em razão de serem ações pontuais, sem ou com pouca continuidade, limitando-se ao que é possível.

É nessa ideia que os entrevistados acreditam; o que pode ser observado em depoimentos como os subsequentes:

É que se não tiver esse grupo, não vai adiante; as pessoas tem que ter a referência, tem que ter alguém que se possa procurar; alguém que pense política para isso, que faça diagnóstico, que pense em soluções (...), alguém que defenda isso, que busque verba para isso... lá em cima e também em todas as instâncias (...) na hora que a gente tiver um grupo forte, a gente tem respaldo, eu acho que ele não se destitui como as outras comissões (...), em que os gestores saindo e entrando, elas acabam enfraquecendo (...) eu penso que a questão ambiental é diferente, isso tu leva para a vida, tu não está a favor ou contra (...). (E₁)

(...) ter um grupo, mesmo que pequeno, pensando e trabalhando isso; e não tendo que pensar nisso e também no trabalho que ficou esperando na mesa, que é o que acontece hoje (...) eu sou do núcleo, mas eu não deixei de ter todas as minhas outras funções, então, quando o trabalho aperta, o quê que tu vai fazer primeiro? Tu vai fazer o que é a tua função, o que é teu dever, porque senão, vai ficar ruim para ti, para o teu setor e quem sabe, para a gerência. Então, eu acho que faria muita diferença ter pessoas voltadas somente para isso dentro da instituição, porque, como nós somos muito grande, muito espalhados (...) ter pessoas olhando só para isso, eu acho que iria ajudar; e muito! (E₂)

(...) mas não foi institucionalizado nenhum local para isso; eu acho que foi uma falha assim, não teve um setor de gestão ambiental, e precisava disso. Não teve! Teve um núcleo dentro de outro setor, não teve um local só para isso. Hoje não, hoje (...) é a primeira vez que se tem um setor de gestão de risco, que é clínico e ambiental, primeira vez que se tem isso! (...) acho que tem que ter sim esse grupo e permanentemente (...). (E₃)

(...) quando eu ia para as oficinas (...) eu deixava, literalmente, o setor X na mão; quando eu voltava, no dia seguinte, tinha coisas atrasadas para ver (...), eu deixava o meu posto na mão. E isso foi um problema que começou a surgir bastante, principalmente, nos cargos que não eram de nível superior, então quem era: o técnico em nutrição, a atendente de nutrição, auxiliar e técnico de enfermagem, começaram a ter muitas dificuldades (...) de conseguirem ser liberados, porque é um dia todo que tem que abrir mão do funcionário para ele estar lá! (...). Mas essa questão, de formar uma equipe dedicada, sempre foi uma preocupação nossa! (E₅)

(...) vamos ter um grupo: eu, tu, fulano beltrano... e esse grupo vai trabalhar resíduos ou meio ambiente, enfim (...). Nós é que vamos fazer isso (...), com o apoio da direção, com o aval da direção e tal, aí eu acho que funciona. Se não, fica muito fragmentado, isolado (...). Eu acho que a maneira é essa, é ter um grupo, uma equipe que trabalha voltada para isso. (...) se tu fazes parte do nosso grupo aqui, mas tu tens que dividir a tua atividade com a enfermagem, com a assistência, como é que tu vai te preocupar só com a questão do meio ambiente? Não dá, é complicado. (...) Então, acho que tinha que sentar e fazer só isso (...). (E₇)

(...) não dá para tu fazer tudo o que tu faz e mais isso. Então, como é que tu vai fazer tudo o que tu faz? Então, não era a prioridade entendeu? Nunca conseguimos tirar essas pessoas do seu fazer para tocar apenas isso. Acho que vai chegar o momento que isso vai ter que acontecer (...). (E₈)

Talvez, uma das leituras possíveis para estes depoimentos, remete ao fato de que um processo de EA, em nível de instituições de saúde, não se produz tão somente pelo “heroísmo” de alguns, ou melhor, ele até se conserva por certo tempo, todavia, não consegue criar raízes profundas; são raízes superficiais e, na maioria das vezes, frágeis, que não oferecem aquele viço indispensável à existência de frondosidade. Na verdade, uma ou duas pessoas, sem o aporte de um arcabouço institucional, e com suas mesas lotadas de “tarefas” (“o seu trabalho”), certamente, encontrarão dificuldades para (sozinhos): pensar uma política ambiental local, fazer diagnósticos situacionais, buscar soluções alternativas para problemas ambientais, pleitear verbas para a EA, programar e executar atividades educativas capazes de, realmente, sensibilizar o outro para a mudança; e enfrentar a força dos mecanismos da Alta

Modernidade já mencionados nesta análise. Por outro lado, a presença de um grupo forte, conhecido e reconhecido como legítimo no todo institucional, respaldado em suas ações; um grupo cuja “formação” seja garantida pela organização; pode ser um propulsor para um fazer diferenciado, que se assente sobre um saber ambiental complexo (aquele estipulado por Leff).

Assadourian (2010), utilizando-se das explicações de Hunter (Diretor do *Institute for Advanced Studies in Culture* na Universidade da Virginia) a respeito de como se sucedem as transformações culturais, estipula que uma mudança desse tipo, é mais bem compreendida não pelo ângulo do Grande Homem (o herói que redireciona o curso da história), mas pelo da Grande Rede de Relacionamentos. Em outras palavras: o principal agente na história não seria o gênio individual, e sim a rede de relacionamentos; ou, um grupo se relacionando com outro grupo.

Evidentemente, mesmo na existência de tal grupo, com dedicação exclusiva à EA, as consequências das ações podem não ser, de imediato, as esperadas, sendo que as influências da modernidade concorrem para tal resultado. Mas é, justamente, nesse contexto que se demonstra o grande valor de se ter um grupo trabalhando, permanentemente, nessa abordagem; buscando encontrar aquilo que é apropriado para “sensibilizar” cada pessoa. Logo, a mudança para uma cultura de sustentabilidade dependerá de redes potentes de pioneiros, que iniciem, defendam e façam avançar esse novo e (urgentemente) necessário, paradigma; o que será, por certo, um processo longo, medido em décadas, não em anos (ASSADOURIAN, 2010).

Talvez, possamos considerar que um grupo organizado em torno da EA, representa uma espécie de rede de pioneiros trabalhando em prol de um saber ambiental diferenciado; e quando essa rede se reúne, ela pode mudar o curso das coisas. Não obstante, Assadourian (2010) expressa que essa mudança depende, também, da sobreposição de “redes de líderes” (aqui se referindo a instituição) com inclinações semelhantes, e que lancem mão de recursos complementares (dinheiro, poder político ou outras vantagens) na intenção de auxiliar nesse “propósito comum”. Esse autor, trazendo novamente as palavras de Hunter, relembra, com isso, que as instituições são capazes de impulsionar a cultura, razão pela qual, o sucesso de ações de EA dependeria de se trazer as ideias de sustentabilidade diretamente para o centro dessas instituições, não permitindo que fiquem à margem; de modo que outros (além do grupo em si) adotem essa mesma orientação e utilizem de suas lideranças para difundi-las ainda mais.

Claro que essas redes poderão, num primeiro momento, fracassar; porém, o fato é que quanto mais sementes forem plantadas, maior a probabilidade de que ideias de

sustentabilidade germinem e deem resultados, ainda que futuros. Além disso, no caso dos hospitais, é observável que, em um contexto tão amplo e peculiar, do qual participam os mais diversos atores, não há como as atividades de EA estarem sob a responsabilidade de um ou dois indivíduos (literalmente), é preciso tal rede de pioneiros semeando novos valores, outras formas de pensar e fazer.

E outra coisa, um hospital com essa quantidade de leitos (...) e na minha época existia uma única pessoa que dava essa orientação, num hospital desse porte... é totalmente inviável! Se eu acabei de dizer, por exemplo, que eu dava as orientações na unidade e daqui a três, quatro dias, degradingolava tudo; eu não chegava até o final do corredor e teria que voltar de novo... só que eram mais quatro, cinco andares, quantas unidades tinha? No mínimo, deveria ter uma equipe, entendeu?! E vários, de repente um funcionários por andar, não sei.... sob a coordenação de um gerente (...) que fosse técnico (...). (E₆)

Talvez, possa se dizer que, em um ou dois séculos, essas ações abrangentes [de grupos apoiados em instituições] para liderar uma nova orientação cultural não sejam mais necessárias, porque as pessoas já terão internalizado muitas dessas novas ideias, enxergando a sustentabilidade como “natural”. Contudo, até então, esses pioneiros culturais serão imprescindíveis para impelir as pessoas, proativa e intencionalmente, a acelerarem, tanto quanto possível, essa mudança. É a partir dessa mobilização e interconexão dos indivíduos, sua organização e comprometimento, que um modo de vida sustentável poderá ser difundido (ASSADOURIAN, 2010). Mas, “(...) em um primeiro momento, até todos falarem a mesma língua (...), isso é importante (...)” (E₉).

É como nos pronuncia a antropóloga Margaret Mead “Jamais duvide que um pequeno grupo de cidadãos comprometidos e sensatos consegue mudar o mundo. De fato, é a única atitude que sempre o mudou” (RODES e ODELL, 1997, p.26). Porém, como demonstra esta análise, tal mudança possivelmente será mais rápida, se contar com um arcabouço institucional ajudando a movimentá-la.

Quando se fala em uma sustentação, em um arcabouço da instituição para esse grupo de pioneiros, um ponto a ser considerado, remete ao envolvimento das chefias/dos gestores, nesse processo; elemento que é discutido na categoria: **“Mas com o aval de quem? Da chefia! Aqui dentro do hospital não se faz nada sem o apoio dos gestores”**.

A tomada de consciência, pelo todo de uma organização, acerca da necessidade de caminhar para a sustentabilidade, pode ser estimulada de vários modos; mas por certo, a presença de uma liderança inspiradora e que trabalhe nessa direção, em qualquer dos casos, é

fundamental. Daí porque, todo processo de sensibilização, deve abarcar os gestores, ou talvez, iniciar por eles.

É imprescindível envolver os principais líderes, em uma exploração profunda e honesta das diversas facetas da sustentabilidade; afastando possíveis ceticismos e trabalhando a capacidade, de tais indivíduos, persistirem e resistirem às pressões dos paradigmas dominantes na estrutura existente. Sensibilizar a gestão da instituição, para a compreensão de novas formas de pensar a questão ambiental, parece ser um ponto (mais do que relevante) a ser, primariamente, desenvolvido nos projetos de EA. Este pode ser o melhor caminho quando se deseja superar a reação natural de defesa do *status quo*, presente nas organizações e, mesmo, naqueles “diversos” que as lideram (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010).

Quando se busca sensibilizar as chefias, dos diferentes escalões da estrutura institucional, obviamente, exige-se delas (das chefias), um posicionar-se contra ou a favor, e com isso, uma tomada de atitudes neste ou naquele sentido. Sempre que se consegue uma resposta positiva, a liderança assume o papel de mensageiro [a precursora na defesa da questão ambiental dentro da sua instituição], pregador [divulgando os valores de sustentabilidade ambiental], professor [defendendo o processo de EA] e de líder de torcida [estimulando e encorajando estes valores na instituição]; buscando, com isso, a ampliação do engajamento de outras pessoas da organização, ao construir uma política local que funcione como um arcabouço de sustentação para a EA (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010).

Assim, os entrevistados destacam que as ações de EA devem ter íntima ligação com os diferentes gestores institucionais (começando pela alta direção), granjeando apoio e estabelecendo os acertos necessários para sua efetivação. O envolvimento da gestão é um indicativo, para os demais, de que “é assim que as coisas são feitas por aqui: com sustentabilidade”, “é assim que nós (a instituição) queremos agir, é isso que queremos defender, independente de nossos tantos outros problemas”.

Aparentemente, sem esse aval do gestor, o processo de EA não deslança, fica fragmentado, pontual, em segundo plano; encontra dificuldades estruturais e humanas, é enfraquecido pela falta de respaldo. Quando as chefias dão o exemplo, acreditam verdadeiramente nessa sustentabilidade, parece que, por serem representantes da organização, elas irão buscar que, aqueles com quem trabalham e se relacionam, tenham um ambiente que os direcione para a sustentabilidade, para a preocupação ambiental; aproveitando-se

(positivamente), para tal, daquele mecanismo típico da modernidade, que se utiliza do “tipo de ambiente” para influenciar o modo de ser dos indivíduos.

A compreensão de que o meio ambiente deve ser uma meta de gestão é demonstrada em depoimentos como:

(...) para essas coisas serem implantadas é muito importante ter essa conversa prévia com chefia, ter acertos, a gente tem que ter um pouco disso (...) daí tu colhe mais, os frutos são bem melhores. (...) a coordenação, a chefia tem que ter ciência do tema, envolvimento (...), aí, é totalmente diferente. (E₃)

(...) as pessoas têm as ideias, mas a gente precisa ter o apoio dos gestores. Aqui dentro do hospital não se faz nada sem o apoio dos gestores (...). (E₄)

Mas assim, eu acho que as gerências poderiam começar... eles, os gerentes e os seus assessores, poderiam, pelo menos, dar o exemplo (...). Eu vejo que os gerentes poderiam começar a chamar a atenção dos coordenadores que não estão tendo essa postura de cuidar dessas questões; poderia ele, o gerente, começar a fazer essa divulgação (...). (E₅)

(...) no trabalho com a instituição tu vai ter que trabalhar com todas as gerências, com todas as coordenações e o grupo vai ter que entender que esse trabalho tá sendo feito com o aval da direção; não é eu, tu, isoladamente, que vamos lá bater na porta e dizer oh queria..., a pessoa vai te olhar e dizer “não, agora não posso”. Agora, se as pessoas sabem que aquele é um grupo, que tem o aval da direção para fazer aquela atividade (...) é diferente (...). (E₇)

É que eu acho que, se não for meta de gestão, é difícil (...) eu acho que, basicamente, é isso (...). (E₉)

Contudo, esse envolver das gerências, não é imediato, e tampouco, uma tarefa fácil ou simples; pelo contrário, dependerá, certamente, de contínuos esforços de algumas pessoas (ou de um grupo como o NEA, por exemplo) com uma visão diferenciada, e que tenham a coragem de trabalhar e lutar por ela, a coragem de divulgá-la, de encontrar meios para se aproximar da gestão e (tentar) sensibilizá-la. Claro que, como colocado por E₁, esse sensibilizar constitui um belo desafio:

(...) não quero ser piegas, mas, o mais difícil é sensibilizar a direção... (...) porque isso faz parte (suspiro) da função do hospital, faz parte do fazer, da obrigação do hospital, faz parte do nosso trabalho, da nossa missão (...). (E₁)

Mas, independente do grau de dificuldade, esse sensibilizar é o primeiro “passo”, dado após o “engatinhar” (o estruturar) de qualquer grupo que intente realizar projetos educativos na área ambiental. Não obstante, há de se considerar neste propósito (de sensibilizar), o que alguns dos sujeitos dessa pesquisa chamam de ocupação política de cargos de chefia. Para eles, essa característica pode (embora não necessariamente) aumentar, substancialmente, os

desafios na sensibilização dos gestores, na proporção em que os “novos gestores” poderão ser totalmente leigos em relação à causa ambiental; o que não representa, obviamente, uma não abertura para ela, antes, maior dispêndio temporal. Essa condição, enquanto prática comum de nossa sociedade, pode representar perdas na continuidade dos processos de EA.

Cabe destacar, contudo, que essas possíveis perdas estariam atreladas às trocas de gerências quando da ausência de uma política local instituída. Nesse caso, novas sensibilizações seriam requeridas, outras pessoas precisariam ser “angariadas” para a causa... e o trabalho, de certo modo, reiniciaria; ou então, estaria sob o risco de não encontrar o mesmo aporte, o mesmo incentivo, ou de tomar rumos diferenciados (...). Todavia, pode ser cansativo, desestimulador e, mesmo, frustrante, ter de passar por todo esse processo a cada nova gerência; o que pode, inclusive, acabar destruindo as possibilidades de ação ou destituindo os grupos formados.

Os depoimentos que seguem, evidenciam o quanto a ocupação e troca de cargos de gerência, pode influenciar no desenvolvimento e continuidade das ações de EA:

(...) eu identifico que o hospital, em si, é gerenciado por pessoas que não obedecem ao critério técnico; é o critério político para ocupação dos cargos. Então, para mim, esse é um dos grandes problemas, um dos grandes males. Então, me cai alguém aqui de paraquedas, assume um serviço, ele não sabe nem do que está falando; por isso, que tu vai ver, por exemplo, advogado na chefia do serviço de engenharia, advogado gerenciando a coisa administrativa, o setor de higienização... o cara não sabe o que é um rodo, não sabe o que é um balde... aí, o que acontece? Esses caras assumem; com muita sorte, terminam os quatro anos; no primeiro ano é quase que nulo, porque ele não sabe o que tem de ser feito, ele não é técnico; no segundo ano, com muita boa vontade, ele experimenta alguma coisa para ver se entendeu, e no terceiro, ele consegue fazer alguma coisa. No quarto, ele já está preocupado com a reeleição do partido. Aí assume outra pessoa e começa tudo de novo, mais uma vez. Esse é o grande problema para mim!(...) não dá uma continuidade ao trabalho. Para quem é da área (...) é muito frustrante tu saber que daqui a quatro anos vai entrar outro gerente, que também não vai saber nada sobre aquilo. (...) Ele já deveria vir com essa informação! (E₆)

(...) até então, com a gerência que nós tínhamos, nós tínhamos esse apoio, nós tínhamos carta branca da gerência para fazer... oh faz! Então, a gente fazia. Quando a gerente saiu, a gente começou a perder esse apoio, não sabia qual seria o futuro (...). Então (...) daqui a quatro anos muda a gestão e aí se desmonta aquele grupo, porque quem assume decide: bom esse grupo não é mais necessário, não precisa mais trabalhar com meio ambiente, vai cada um para o seu canto, ela volta para assistência, vai ser enfermeira porque o negócio de enfermeira é trabalhar lá na emergência; ele é técnico de educação, ele vai lá para a gestão ou para a GEP, porque ele fez concurso para isso... e aí acaba o grupo. (E₇)

Ao que indicam esses depoimentos, os movimentos em prol da EA encontram barreiras (outras vezes incentivos) nas motivações políticas subjacentes às ocupações dos cargos de gerência; o que explica o porquê de projetos educativos apresentarem dada

inconsistência política e imediatismo. Na verdade, até é possível sensibilizar grande parte dos gerentes, de uma gestão X ou Y, para a causa ambiental; no entanto, até que ele seja estimulado pelo assunto e busque efetivar alguma ação contínua, já estará no final de seu mandato e aí, será a vez de outro decidir se deve romper ou dar continuidade ao que vinha sendo feito. Ou seja, a continuidade dependerá das motivações que “esse outro” apresente ao assumir seu cargo.

Em outras palavras: “(...) mudam os políticos, mudam os secretários, mudam os diretores, mudam as ideias, mudam os planos, os quatro anos acabam e tudo está para começar. Daí, um novo mandato e tudo se repete. A situação é fractal” (DIAS, 2004, p. 18). Então, a única forma de romper com esse modelo e, com isso, garantir certa continuidade nas ações, se dará mediante a transformação da educação e da gestão ambiental em uma política institucional; a ser seguida por todos os gestores, nos diferentes escalões, independente das motivações que os levem a “estar” em determinado cargo.

A ausência dessa política local, o não envolvimento (ou o pouco envolvimento) das gerências (e de seus gestores), e ainda, a presença dos (já mencionados) fortes mecanismos da modernidade, podem concorrer para desgastar as forças daqueles envolvidos com a EA; levando-os ao desânimo, à desmotivação. O desafio, dos entrevistados, de vencer o próprio desânimo e superar o desgaste advindo de resultados insuficientes, é discutido na categoria **“A gente perde um pouco de força, se desgasta”**.

No desenrolar de suas colocações, os pesquisados, expressaram que a necessidade de busca contínua por resultados positivos, nas atividades educativas, pode gerar um estado de desgaste profissional, geralmente, associado às frustrações decorrentes de resultados insuficientes, insatisfatórios. Para eles, quando o indivíduo tenta “nadar contra a maré”— a maré da política partidária, a maré da falta de uma política local, a maré dos mecanismos da Modernidade— é possível que as suas expectativas não sejam atingidas de fato; o que pode, ao longo do tempo, desencadear uma vulnerabilidade para a ocorrência de desmotivação. Esta desmotivação, por sua vez, tenderia a levar a um quadro de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização com o trabalho; de modo que, qualquer esforço tornar-se-ia inútil. Por certo, tal característica inflige, a esses indivíduos, dado sofrimento psíquico, além de esgotamento físico e mental; corroendo e desgastando “suas forças”.

Daí porque medidas para a profilaxia da desmotivação precisam figurar entre as preocupações das instituições; o que incluiria a importância da presença do arcabouço de sustentação exposto anteriormente e a existência de uma valorização do que se conseguiu fazer, das mudanças que se conseguiu traçar (ainda que os resultados sejam insuficientes).

Portanto, qualquer organização deve atuar no sentido de identificar e intervir naqueles componentes institucionais que estejam nas raízes de estados de desmotivação, já que essas origens podem (embora não necessariamente) ter íntima relação com o espaço de trabalho e suas peculiaridades. Em outras palavras: averiguar e analisar os possíveis desmotivadores e buscar estratégias eficazes para a reversão desse quadro é uma necessidade, não unicamente individual, mas igualmente, institucional. Ou seja: as organizações também devem investigar a origem dos seus problemas e encontrar meios para solucioná-los, senão, a exemplo das pessoas, acabarão adoecendo.

Ao que tudo indica, no caminho da EA, muitos dos dificultadores, já discutidos, fazem com que os indivíduos se desmotivem, paulatinamente, "entreguem os pontos"; de modo que, manter-se motivado e "apaixonado" pela causa (agora a exemplo de todo casamento), passa a ser mais um dos tantos "desafios", a ser encarado pelos entrevistados; o que justifica sua figuração no *rol* das ditas dificuldades da EA.

(...) me surpreendeu quando ele tomou a decisão de querer sair por desmotivação, porque ele não se sentia motivado para continuar fazendo aquele mínimo que ele fazia... entende? Então, isso me tocou bastante! E aí comecei a acreditar mais ainda naquilo que eu tava te dizendo da falta de uma política, de incentivo (...). (E₂)

(...) eu também entreguei a história da coordenação do núcleo, porque a coisa veio desgastando bastante assim. Eu acho que se tivesse um núcleo talvez, não sei, imaginando, lá no início, quando eu ainda... sabe... talvez, eu veria isso de uma outra forma. Mas no final assim, eu já... a minha expectativa era de que, sei lá, isso andasse pelas próprias pernas (...) Mas, no fim eu fazia o papel de louco de... não sei! E aí eu desanimei e desisti e fui fazer outra coisa na vida. (E₆)

(...) acho que nessa caminhada, também, a gente perde um pouco de força, meio se desgasta (...). (E₈)

As pessoas que trabalham, e que acreditam nesse trabalho, são pessoas, até certo ponto, abnegadas, entendeu? Porque elas sabem que o retorno é lento e quem trabalha em educação diz isso, sabe disso, sabe que se tu não tiveres a persistência, tu acabas desistindo. (...) é que tu tens que saber viver na frustração se tu trabalha com meio ambiente (rindo) (...) quem trabalha com meio ambiente tem que ter muita paciência, é um trabalho moroso assim, é um trabalho de formiga, ele é diário (...) tem que botar pessoas muito otimistas para trabalhar, porque se o cara assim é um cara que quer resultado a curto prazo, ele não pode trabalhar com meio ambiente. Tem que ser pessoas muito otimistas e que acreditem que alguma coisinha tu sempre consegue. (...) normalmente, as pessoas que trabalham com meio ambiente são diferenciadas (...). (E₉)

Diante desses depoimentos pode-se discutir, à luz das colocações de Carvalho (2004c, 2004d), que a constituição de um campo ambiental no interior da instituição, enquanto um campo de relações sociais, pode auxiliar no (re)significar da experiência individual e coletiva, a partir da oferta de aporte às atividades educativas. Por outro lado, a ausência desse campo

ou a demora em sua formulação, tende, com o tempo, a reduzir as forças e o ânimo dos envolvidos nesse processo; gerando desgastes.

É preciso lembrar, neste ponto, que mesmo o indivíduo motivado por ideais de sustentabilidade ambiental, não consegue efetivá-los ou mantê-los em 100% das situações cotidianas ou em todos os momentos de sua vida (tanto mais na ausência daquele arcabouço já comentado). Para Carvalho (2007), na medida em que as pessoas tentam viver de acordo com valores ecológicos, esse tentar, certamente, esbarra em vários obstáculos. Alguns deles são provenientes do fato de que, a sociedade e as instituições, ainda não são tão ecológicas quanto seria necessário (algumas, inclusive, não têm nada de ecológico); de jeito que, nem sempre, estimulam políticas e estilos de vida ambientalmente sustentáveis. Assim, não é incomum a existência de contradições, conflitos e negociações, mesmo para quem se identifica com a proposta ecológica, ou seja: há uma permanente negociação intrapessoal, interpessoal e política em torno das decisões do dia a dia, que invariavelmente, pode resultar em algum desgaste e abatimento.

Então, a principal questão que aqui se põe é que, quando a pessoa assume o desejo e o compromisso de manter certa consonância entre sua vida e sua causa (CARVALHO, 2007), ela espera que posicionamentos políticos, maiores e afinados com os ideias ecológicos, se alinhem com suas opções individuais e atitudes pessoais e interpessoais; não obstante, quando isso não ocorre, é possível, por sua vez, ou um afastamento dos próprios valores (o que é motivo de uma despersonalização) ou um afastamento daquilo (no caso a instituição) que não se encaixa com esses valores.

(...) Não é só isso aí! As pessoas têm muito medo de arriscar! A coisa da segurança! Quer dizer que em troca da segurança eu vou ficar sofrendo aqui? Por saber que todo mês vai estar certo o dinheiro na minha conta?! Que segurança é essa?! Eu vou passar lotado e batido por cima de tudo o que eu acredito, o que eu defendo?! (E₆)

Diante deste casamento ou sacerdócio entre o sujeito e o ambiente (ou utopia ecológica), as fronteiras entre a intimidade e a vida pública, a dimensão pessoal e a política, tornam-se, extremamente, porosas; cheias de custos e gratificações (CARVALHO, 2007). Estes custos e gratificações (inclua-se entre custos e gratificações tudo o quanto já se apontou anteriormente) podem motivar ou desmotivar o indivíduo em suas ações de EA. Daí a razão para que o desgaste e o fator motivacional estejam entre as dificuldades citadas pelos entrevistados; convertendo-se, para eles, em um dos tantos desafios do processo.

Outro elemento que pode ser incluído entre os desafios no fazer da EA remete à necessária avaliação das ações desenvolvidas, o que é discutido na categoria - **"Agora, se isso teve um impacto, é difícil a gente medir": a avaliação como desafio.**

Quando se fala em EA, a manutenção do processo de participação é dependente da contínua renovação, dos avanços, e mesmo, dos vínculos estabelecidos (LOUREIRO et al., 2003); particularmente, porque as atividades educativas são, profundamente, marcadas pelos seus limites e possibilidades, assim como, pelas disputas internas e externas do campo ambiental (CARVALHO, 2001). Por isso mesmo, a avaliação de resultados, parciais e intermediários, é importante para manter, não apenas, um dado grupo motivado [o grupo de educadores e de educandos], mas também, os laços de confiança e de apoio, criados durante o percurso (LOUREIRO et al., 2003). Em outras palavras: investir tempo, energia e esforços na reflexão/avaliação (individual e organizacional) acerca das ações de EA, pode ser um meio de estabelecer a tensão necessária para impulsionar a mudança e determinar o nível de comprometimento imprescindível para seguir adiante (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010).

Todavia, como dito por Carvalho (2005b): se existem tantos desafios (quantos os já apresentados) para a EA construir seu lugar e sua legitimidade, enquanto prática educativa [institucional], o que não dizer dos processos de avaliação em EA! Por certo, em um contexto de algumas carências— carência de uma política local, de um grupo maior de indivíduos trabalhando com a questão, de recursos, de tempo disponível, de envolvimento das chefias, etc.— avaliar as atividades empreendidas, pode ser um desafio de considerável dimensão. Esta compreensão está expressa nos depoimentos:

(...) é claro, tudo empírico, nada foi medido assim, dizer bah, não medimos, isso infelizmente não foi possível (...). (E₃)

Agora a longo prazo não sei quais os impactos que a gente teve, porque a gente não chegou a fazer essa medição de ver se tinha mudado ou não alguma coisa. Isso já acho que seria um segundo passo e a gente não teve perna para fazer, para ver o que mudou (...). (E₄)

(...) essa é uma grande dificuldade que nós achamos (...) em qualquer tipo de formação que é avaliar o impacto; nós ainda não temos uma metodologia para isso. (...) se isso teve um impacto é difícil a gente medir (...). (E₅)

(...) eu cheguei a fazer o diagnóstico disso, durava mais ou menos dois, três, no máximo quatro dias, as orientações... depois começava a degradingolar de novo (...). (E₆)

Mas eu não sei se chegaram a sistematizar isso e a procurar o quanto isso impactou, acho que não conseguiram, por não ter pernas. Acho que isso não conseguiram... ver o antes e o depois, não deu para ver (...). (E₈)

(...) a gente nunca fez assim um trabalho que... onde tu pudesse ver isso de uma forma mais concreta, tipo assim: “você cuida do seu local de trabalho e tal?” A gente nunca fez assim, mas a gente vê as pessoas falarem (...). (E₉)

Nesses extratos, pode-se ler que, no caso do HNSC, a avaliação se mostra importante no sentido de levantar o quanto cada ação (e sua metodologia) tem sido capaz de alavancar (re)sensibilizações e experiências significativas, produtoras de mudanças de valores, de formas de pensar e fazer. Destarte, visualizar os resultados atingidos, para cada atividade efetivada, e refletir sobre eles, é um quesito necessário ao aprimoramento das ações e à tomada de decisões a respeito dos processos educativos; podendo, por exemplo, indicar quais métodos e técnicas de sensibilização favoreceriam a participação dos indivíduos nas ações de EA e quais delas levariam a resultados mais adequados, ou ainda, quais os melhores caminhos a serem trilhados na sensibilização dos diversos grupos, com suas peculiaridades e disparidades.

Para Carvalho (2005b), uma questão a ser avaliada refere-se à capacidade de um processo, em EA, gerar experiências significativas de aprendizado a nível pessoal, coletivo, e, sobretudo, em termos de mudanças estruturais. Isso significaria tomar a sério a noção de aprendizagem, enquanto meio de operar mudanças cognitivas, sociais e afetivas importantes, tanto nos indivíduos e grupos, quanto nas instituições. Nesse ponto (a partir da avaliação), é possível explorar os resultados através do diálogo, das consultas participativas, do visualizar da disponibilidade (das pessoas e da organização) para agir e transformar as rotinas instituídas, dos *feedbacks*, entre outras formas.

Em tal contexto, a avaliação surge como uma forma de investigar, de interpretar “o que está acontecendo”, sob o olhar de quem age e de quem interage em cada situação. É um movimento reflexivo e retrospectivo, que pretende mostrar o sentido dos processos, dos problemas e das restrições; manifestos durante as ações, bem como, as consequências/resultados dessas ações. Esse processo reflexivo poderá possibilitar um replanejamento das atividades desenvolvidas, produzindo uma espiral cíclica, em um contínuo movimento de ação-reflexão-ação; o que, por sua vez, poderá contribuir para motivar os indivíduos a continuarem as práticas educativas, apesar dos desgastes existentes.

Em semelhante perspectiva, a avaliação seria, por si só, um exercício dialógico e investigativo, produtor de novos sentidos sobre a ação que, reflexivamente, se transformaria (a ação) nesse processo. Segundo esses autores, a indagação sobre os sentidos produzidos nas atividades de educação ambiental deveria ser objeto de avaliação permanente para qualquer

educador ambiental em sua atuação. Diante disso, seria conveniente, que os educadores questionassem a si mesmos: que tipo de experiência ambiental se produz em sua prática educativa? Quais percepções sobre as relações com o ambiente já existem e quais estão sendo construídas junto aos grupos e pessoas? Como estas percepções e conhecimentos, as já existentes e as novas, se vinculam ao mundo de vida destes grupos, de modo a fazer sentido? Como este encontro entre educador e coletivos institucionais produz novas compreensões do mundo e do ambiente para ambos? (CARVALHO e GRÜN, 2005)

Obviamente, convém salientar, ao final desta categoria, que a avaliação somente se revestirá de verdadeiro sentido, caso exista aquele arcabouço de uma política institucional apoiando as ações e ofertando-lhes os recursos necessários, assim como, na presença de envolvimento das chefias e de um grupo totalmente voltado para este tipo de trabalho; caso contrário, essa avaliação (se é que haverá "pernas para desenvolvê-la", a exemplo do expresso nos depoimentos dos pesquisados) refletirá nada mais nada menos, do que a conclusão de que ações limitadas, pontuais e fragmentadas, raramente, conseguem fugir de resultados também fragmentados, limitados, parciais e pontuais a respeito dessa questão ambiental.

De tudo isso, a conclusão a que se chega é que a EA necessita do apoio de todos esses aspectos levantados anteriormente, mas talvez, como apregoado pelos próprios entrevistados, essa questão da EA precisa ultrapassar o local de trabalho e ser interiorizada, igualmente, nas instituições de formação profissional. Essa é a abordagem desenvolvida na categoria - **"A formação não te oferece a oportunidade de discutir meio ambiente"**.

De fato, a tendência dos cursos de formação é incorporar o tema meio ambiente ao currículo, mediante o adionamento/a soma de um ou vários cursos ou disciplinas à ementa curricular; limitando (erroneamente) os problemas ambientais à falta de informação sobre o assunto. Com isso, ofertar informação, em teoria, seria suficiente para induzir os estudantes a tornar suas práticas ambientalmente corretas. Obviamente, esse modelo de formação não toca o núcleo problemático do tipo de conhecimento fragmentado, que, ainda hoje, é construído, ensinado e difundido na academia. Em consequência, a EA seria transformada em um simples veículo de comunicação sobre impactos ambientais, suas repercussões na sociedade, e medidas para remediá-los (RIOJAS, 2003).

Ao que parece, a incorporação do meio ambiente à educação formal limitou-se, em grande parte, a internalizar os princípios do ambientalismo, apenas destacando alguns dos problemas mais visíveis da degradação ambiental, como a contaminação dos recursos naturais, o manejo de lixo e a deposição de dejetos industriais. Nesse sentido, a EA reduziu-se à adoção de uma pequena consciência ecológica em um currículo tradicional (LEFF, 2001). A

lógica de operação do corpo disciplinar ou profissionalizante permaneceu simples, fragmentária e inoperante ante os desafios de uma realidade ambiental complexa (RIOJAS, 2003).

Portanto, apesar dos recentes progressos em educação ambiental, há indicações incontestáveis de que ela ainda figure como contrapeso inadequado ao currículo convencional e como uma resposta ineficaz à crescente crise ambiental (ORR, 2010). Claro que, a despeito dessas limitações, alguns dos estudantes, com certa propensão a interessar-se pelos temas ambientais, podem encontrar uma via de conexão com tal temática e aprofundá-la em outros espaços (RIOJAS, 2003), como acontece com os próprios entrevistados.

A exemplo dos autores anteriores, os sujeitos dessa pesquisa manifestaram que a formação acadêmico-profissional tem, de certa forma, se isentado de trabalhar a interface homem-meio ambiente, na complexidade que esta abordagem requer. Para eles, os debates, em tais ambientes educacionais, tem sido insuficientes, pontuais, deficitários, ou mesmo, inexistentes. Daí indagarem se os diversos cursos, especialmente aqueles na área da saúde (no caso do hospital, sobretudo, a enfermagem; por corresponder ao maior contingente trabalhista), de fato preparam para tal questão?! Os depoimentos que seguem demonstram essa compreensão:

(...) porque as pessoas não têm uma formação na escola, não é abordado isso, aí depois, na graduação, ou enfim, em qualquer curso técnico não se aborda quase isso. E aí tu acaba não pensando nisso e aí tu cai numa instituição de saúde e tu também não pensa nisso... é lógico! Então é uma coisa bem difícil (...). (E₃)

(...) isso é uma coisa que já deveria estar nos currículos; imagina tu faz um curso de técnico em enfermagem, por exemplo, tu aprende a lidar com descarte de lixo? Tu não aprende no curso técnico de enfermagem! Então, a pessoa vai trabalhar com resíduos orgânicos e não sabe nem cuidar da saúde, nem do meio ambiente (...). (E₄)

É, eu acho que faltam orientações e falta sobre isso na formação (...) se tem muito pouco esse debate, essas coisas assim. Então, mais é do que a gente vai adquirindo na experiência (...) E isso também tem um pouco a ver com essa questão ambiental, então toda essa.. todas essas coisas de contaminações biológicas, isso a gente praticamente não vê no curso X, praticamente não se vê nada. E eu não sei que curso vai ver isso por que.. certa vez, eu dei aula para um grupo da farmácia e eles também não viram; aí eu fico pensando (...) poxa quem é que vê isso? (...) eu tenho essa opinião: a formação dos cursos superiores está deixando de fora muitos itens que eu não deixaria (...) sem ter essa noção de ambiente, de bactéria, de biologia, de uma forma geral assim, eu acho uma formação deficitária... muito deficitária. (E₅)

(...) mas uma coisa eu te garanto assim, eu questiono essa questão do conhecimento, do próprio conhecimento da academia, da academia que eu digo não é só do nível superior, mas curso técnico, por exemplo. Eu não sei se esses cursos eles preparam as pessoas para isso. Eu, por exemplo, na minha época, eu cheguei a me dar o trabalho de pesquisar isso, se tinha lá na grade curricular dos cursos a questão ambiental, a questão do resíduo... olha, se não for curso específico, eu não encontrava nada! Isso quer dizer que o próprio conhecimento não te coloca, não te oferece essa oportunidade de discutir isso, sabe?! Mesmo que de forma muito técnica! (...) E aí como é que eu vou cobrar de uma hora para outra dessas pessoas

que chegam aqui... se eu não recebi essa informação, essa orientação, entendeu?!
(E₆)

Mas eu acho que isso tinha que estar mais presente em todos os níveis de educação, sabe? Porque o cara, quando ele entra no nível superior, por exemplo, na faculdade, ele acha que não tem que... ser um... ter urbanidade, se ele está esquecendo isso, então, vamos lembrar! (E₉)

Diante dessas colocações, cabe salientar que uma formação voltada para o meio ambiente, em qualquer dos níveis acadêmicos, precisa comportar uma dimensão que transcenda os objetivos programáticos dos cursos, qual seja, o ofertar de certo conhecimento; e busquem, antes, a formação de uma identidade, pessoal e profissional, voltada ao ecológico. Destarte, o saber discutido nesses locais necessita desse caráter diferenciado, dessa visão mais abrangente; ou seja, os cursos de formação precisam oferecer a oportunidade de discutir isso, para que os indivíduos obtenham um arcabouço nesse sentido.

Afinal, para que seja possível desviar da tendência de uma ecologia superficial, a EA deve direcionar o indivíduo para que ele se torne plenamente consciente de sua relação com o ambiente; viabilizando um processo de desenvolvimento sensível, que ofereça parâmetros para atitudes éticas no decurso existencial. Na ausência disso, se perpetuará uma ecologia superficial, concentrada, unicamente, no controle e gestão do ambiente natural; enquanto que, contrariamente, o movimento ambiental com fundamentos éticos, ampliaria a responsabilidade humana para com o ecossistema planetário (BACH JÚNIOR, 2007).

Sob tais circunstâncias, seria apropriado indagar: que tipo de educação indicará, às gerações presentes e futuras, a melhor maneira de se lidar com questões ambientais cada vez mais complexas e cruciais? O que estas gerações precisam saber e como deve se dar seu aprendizado? E, por fim, qual deve ser o papel dos profissionais e das instituições de ensino nesse processo educativo? Sejam quais forem as especificidades, as respostas para essas perguntas perpassam por uma educação que reconheça a existência de uma rede de vida planetária. Todavia, o trilhar desse caminho demandará, seguramente, mudanças fundamentais no currículo escolar, além de uma visão mais ampla do papel de todas as instituições, principalmente, as educacionais/formativas (ORR, 2010).

Então, se os problemas ecológicos têm origens no modo como as pessoas pensam, são, antes de mais nada, problemas de educação, relativos ao processo e essência do ensino formal e informal. Reconhecer tal fato, por sua vez, reivindica a compreensão de que a educação também pode causar problemas, ou ao menos, perpetuá-los; porque ao incentivarmos ideias educacionais que apenas transmitem/reproduzem dadas informações, incentivaremos,

igualmente, a ação sem reflexão crítica, ou a continuidade das rotinas estabelecidas e da cultura de padrões insustentáveis. Nessa conjuntura, se objetivamos o desenvolvimento de ações sustentáveis, faz-se necessário que a formação vivenciada pelos indivíduos, ao longo de suas trajetórias, esteja alicerçada em um saber ambiental complexo, tal qual apregoado por Leff.

4.5.1 Quais seriam os caminhos a serem trilhados pela enfermagem?

Que caminhos a enfermagem, enquanto categoria profissional, poderia trilhar em relação à problemática ambiental? Qual poderia ser a sua contribuição nesse sentido? Que papel teriam os enfermeiros no processo de EA?

Responder a essas questões exige, em primeiro lugar, a compreensão do contexto de trabalho em que a enfermagem se insere na contemporaneidade e, em segundo, um breve debate acerca de seu objeto epistemológico. O fato é que grande parte do contingente de trabalhadores das instituições hospitalares pertence à área de enfermagem, a qual, de forma geral e ininterrupta, presta cuidados à saúde dos indivíduos hospitalizados; e muitas vezes, sob condições inadequadas, especialmente, em termos de sobrecarga de atividades.

Nesse sentido, as especificidades do trabalho da enfermagem têm particular importância na compreensão de sua relação (do trabalho) com a crise ecológica, na medida em que, justamente por se tratar de um processo parcelar (embora coletivo), hierarquizado e centrado em um modelo biomédico, pode resultar em dificuldades no desenvolvimento de ações de preservação ambiental (CAMPONOGARA, 2008). Essas características, aliadas à falta de conhecimento sobre a questão ambiental, à sobrecarga de atividades, à falta de apoio institucional, aos mecanismos da modernidade, aos fatores derivados da institucionalização do hospital e as muitas rotinas presentes nas ações da categoria, dificultam a formação de valores ambientalmente corretos; ao mesmo tempo em que favorecem a alienação diante da problemática ecológica, responsabilizando (unicamente) o outro pelo seu enfrentamento.

Contudo, mesmo perante o colocado anteriormente, convém destacar que esse trabalho de enfermagem— que se depara com tantas dificuldades para ir ao encontro do ambiental— é reconhecido (socialmente) sob o ponto de vista de três dimensões, quais sejam: gerencial, assistencial (o cuidado propriamente dito) e educativa.

O processo de trabalho “cuidar” é o grande identificador da profissão, particularmente, por se realizar a partir de necessidades concretas ou potenciais dos indivíduos, e articulado com base em um conhecimento também concreto. Ao que parece, esse cuidado tornou-se o “grande identificador” da categoria e o principal objeto de suas pesquisas científicas. Ou em outras palavras, esse cuidado pode ser visto como objeto epistemológico da enfermagem e como tal, estaria atrelado à autonomia e ao reconhecimento da profissão. De fato, “conhecer o cuidado, sua natureza e seu domínio, tem sido o foco epistemológico da profissão, em sua autoconstrução como disciplina diferenciada da prática médica” (LEOPARDI, GLEBCKE e RAMOS, p. 43, 2001). E se esse tem sido o foco, então, é possível que atividades gerenciais e educativas mais amplas, que não se vinculem diretamente ao ato de cuidar (embora com ele se relacionem), fiquem em um segundo plano (ainda que não sejam esquecidas).

Toda essa conjuntura se traduz em certa insatisfação dos próprios enfermeiros ante as demandas gerenciais e educativas de sua função. Fala-se aqui de um descontentamento de uma parcela desses profissionais (influenciado em grande parte pela academia), com o tempo que é dispensado a ações administrativas e gerenciais das unidades e das instituições, o que “roubaria” considerável percentagem de horas junto aos pacientes, tanto mais, no contexto hospitalar. Esse descontentamento parece estimular a proposição de que o “cuidado” deve ser o maior identificador da enfermagem e o elemento central de sua atuação. Nesse sentido, educação e gerência adquirem relativa funcionalidade e importância, apenas quando se relacionam diretamente ao assistir; à organização e à melhoria do cuidado prestado.

Esse descontentamento é endossado por um ideário social que tem no enfermeiro o “chefe burocrático” ou o “enfermeiro padrão” (o neologismo das “enfermesas”), aquele que lida com papéis, escalas e (quase que) apenas “visita” seus pacientes; enquanto que a assistência, em si, pertenceria aos demais integrantes da equipe. Seria, para este profissional, como que um sentir-se “roubado” em seu papel de cuidar; e para dar conta desse roubo, muitas vezes, o caminho parece ser sobrecarregar-se de funções, ou então, afastar-se de alguma coisa (essa alguma coisa, a ficar em segundo plano, para uns é a gerência, para outros a educação e para outros, ainda, é o cuidado).

Um dos entrevistados expõe essa tendência da enfermagem (e mais específico do enfermeiro) de se afastar de algumas das dimensões do seu trabalho:

(...) nesses meus nove anos eu vejo um movimento dos enfermeiros de se distanciar de outras ações que não sejam, estritamente, o cuidado do paciente. Então, o que o enfermeiro faz hoje? Bom, eu faço essas e essas tarefas, eu cuido do paciente (...) A Enfermeira tá esquecendo (...) desse papel fundamental que é o gerenciamento da unidade, da instituição (...) o pessoal que vem chegando recém formado tem uma postura assim que arrepiam os cabelos (...) se tu pede para a pessoa (...) ela já te

responde na cara: “não, mas isso não é comigo!” Como assim? E aí tu vê que os enfermeiros (...) mais antigos assim, se envolvem com mundos e fundos (...). Então, não estou dizendo que é o enfermeiro que é o responsável por fazer a questão do gerenciamento, mas a enfermagem é a maior mão de obra, 80% é a enfermagem! E quem é que lida com a enfermagem? É o enfermeiro (...) se tu fosse pegar um tempo atrás, enfermeiros (...) muito antigos! Nossa, sabiam tudo! (...) tudo do ambiente (...) sabiam o micro e o macro além da unidade (...). (E₃)

A academia tem colocado a atividade administrativa e do gerenciamento, de certa forma, como um desvio de função; partindo para tal, da pressuposta ideia de que as funções do enfermeiro seriam, notadamente, aquelas pautadas no cuidado. Ao que as autoras enfatizam que mesmo sendo o cuidado inerente à enfermagem, esse aspecto não demove a necessidade de um envolvimento com fatores gerenciais e educacionais. E essa é uma necessidade antiga, cujas raízes se encontram na transformação do hospital em uma complexa organização; requerendo do enfermeiro atenção a variáveis administrativo-educacionais (SILVA, GOMES e ANSELMÍ, 1993).

Todavia, já em torno da década de 70 surge, na enfermagem, o discurso idealizado do “desvio de função”, da busca da autonomia profissional e da polêmica em torno da administração versus assistência. Esse discurso, um tanto quanto desvinculado do cotidiano profissional, veio apoiar-se e justificar-se nas teorias desenvolvidas por teóricas americanas (SILVA, GOMES e ANSELMÍ, 1993)—lembramos aqui que, para muitas delas, a ciência da e na enfermagem se produziria sob o enfoque do cuidado como o objeto epistemológico da categoria.

Evidentemente, existe, hoje, um envolver-se do enfermeiro com questões diversas, particularmente de cunho gerencial, quase como se ele representasse um “faz tudo”, e isso pode, realmente, surrupiar algumas horas de assistência. Contudo, dedicar-se ao gerenciamento do cuidado e da instituição, ou ainda, à educação, são atividades que precisam conviver, lado a lado, com o ato de cuidar. Sobretudo, porque assistir aos indivíduos significa mais do que assistir ao todo do indivíduo; requer, igualmente, a atenção a um todo planetário, isso sim indica um cuidado integral; e isso implica, obviamente, um cuidado ambiental em uma lógica abrangente.

Destarte, as atividades do enfermeiro passam pelo entendimento da dinâmica do cuidar gerenciando, educando e ensinando; ao que se alia a construção de novos conhecimentos ou modos de fazer e/ou de investigar cuidando, gerenciando e educando; cuja ordem pode se mostrar ao mesmo tempo como antagônica e complementar (BACKES et al., 2008). Assim sendo, cabe salientar que gerenciar e educar para um cuidado ambiental também é um papel

que pertence ao enfermeiro, enquanto gerente de sua equipe, de sua unidade e representante/membro de uma instituição; e enquanto mediador de relações entre equipes multidisciplinares. Logo, cabe (também) a ele assumir e disseminar os valores ambientais no grupo de enfermagem, no seu setor e no todo organizacional; auxiliando no fortalecimento de uma política institucional nesse sentido e no trabalho de educadores ambientais. Não que isso deva ser sua tarefa exclusiva, mas parte de sua ação de cuidar gerenciando, educando e ensinando.

Claro que precisamos ponderar que convivemos, no setor da saúde, com demandas exacerbadas, superlotação, carências estruturais e financeiras, sobrecarga de atividades e de trabalho, rotinização de ações, que somadas a um contexto de Alta Modernidade, contribuem para dificultar esse envolver-se da enfermagem com a questão ecológica. Não obstante, considerando não ser raro que o enfermeiro seja percebido como o ponto de convergência e distribuição de informações— para o usuário, para a grande maioria dos outros profissionais, assim como, para os diferentes serviços que fazem parte do universo hospitalar—, e ainda, ser apontado como o coordenador do processo de trabalho em saúde (BACKES et al., 2008); nessa condição, pode ser valioso lançar mão dessa posição e dessa capacidade de interação para sensibilizar o outro. Afinal, conforme colocado por Backes et al. (2008), se no hospital esse profissional é tido como articulador e gerente de serviços, como elo de comunicação na equipe de saúde; então, tem muito a contribuir para a causa ambiental e para a ruptura de algumas das características da modernidade reflexiva. Portanto, ele pode agir nessa direção e com essa intenção, dentro de sua instituição; e fazer isso, é cuidar, gerenciar, educar e ensinar novos valores, é romper com uma reflexividade e atingir a reflexão.

Entretanto, o desencadeamento desse processo parece algo distante, uma vez que, em raras oportunidades, a temática ambiental é discutida no âmbito da formação profissional da enfermagem ou da educação em serviço. E quando isso acontece, há que se questionar a forma como se dá esta aproximação, tendo em vista que o saber ambiental não pode ser apenas aderido a outros temas em discussão na área da saúde, sem um enraizamento e entrecruzamento de interfaces diversas. Ou seja, este saber precisa partir da desconstrução dos referenciais até então hegemônicos; centrados nos aspectos biomédicos, na doença, na cura e na medicalização (CAMPONOGARA, 2008) e chegar a outros mais abrangentes.

Por certo, ao se falar de formação acadêmica e/ou em serviço voltada à construção de um ideário ambiental, cabe destacar que a enfermagem ensaia poucos e tímidos passos nessa direção, embora eles tenham sua relevância. O fato é que, como demonstrado através das buscas literárias desse estudo, existe uma carência de pesquisas e trabalhos abordando a

problemática ou a educação ambiental na (e durante a) formação da equipe de enfermagem, seja essa formação acadêmica ou em serviço; o que há são estudos pontuais, movidos pelo interesse individual de alguns ou de determinados setores, e que justamente por isso, resultam em proposições um tanto quanto pobres e genéricas em sua expressividade e alcance.

Daí porque é necessário que, as instituições de ensino e pesquisa na área da saúde, reflitam sobre esta realidade na academia. Isso, considerando que os impactos negativos da destruição e desequilíbrio ambiental afetam, direta e indiretamente, as condições de saúde e de doença das populações, trazendo novas demandas à prática do cuidado, para as quais os profissionais precisam estar preparados. Entretanto, somente através de uma EA que abarque essa interface saúde e meio ambiente, na formação profissional, será possível produzir e/ou resgatar junto à categoria um ideário ecológico preocupado com essa teia planetária de conexões dinâmicas. Obviamente, essa é uma das estratégias necessárias para se concretizar o envolvimento da enfermagem em ações ambientalmente apropriadas (CAMPONOGARA et al., 2011).

Claro que, parte desse processo formativo envolverá um debate acerca das dimensões do trabalho do enfermeiro (o gerenciar, cuidar, educar, pesquisar), que seja capaz de resgatar um cuidado que não se restrinja ao todo do indivíduo; mas se volva as diversas conexões planetárias, e, portanto, ao ambiente. No momento em que se deseja cuidar desse ambiente, o gerenciar e o educar serão formas de concretizar (e levar o outro a concretizar) esse cuidado em qualquer local, seja no contexto do trabalho ou do lar.

Destarte, o desenvolvimento de um trabalho em saúde coerente com a atual demanda de preservação ambiental está atrelado à construção de um saber ambiental que não se limita ao incorporar/adicionar do tema ao currículo ou a ementa de cursos; pelo contrário, este saber deve se construir na transversalidade e no compartilhamento, incorporando-se, paulatinamente, aos cenários do fazer em saúde.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMO FAZER AQUILO QUE DIZEMOS QUE É PRECISO FAZER?- TRILHANDO UM CAMINHO POSSÍVEL

"Todos os homens estão presos numa teia inescapável de mutualidade; entrelaçados num único tecido do destino. O que quer que afete a um diretamente, afeta a todos indiretamente. Não posso nunca ser o que deveria ser até que você seja o que deveria ser e você não pode nunca ser o que deveria ser até que eu seja o que devo ser".
(Martin Luther King)

Esta pesquisa desvelou algumas experiências e propostas de educação ambiental presentes nos diferentes tempos históricos do GHC, muitas das quais conceitualmente divergentes, porém cada uma delas mantendo uma estreita relação com a conjuntura política, social, econômica e ambiental vivenciada nos diversos instantes históricos. É indicativo desse processo, que o nascimento da EA nesse grupo hospitalar se produziu sob o enfoque participativo e comunitário, já que o seu "ponto de partida" nutriu-se na mobilização e ação dos próprios funcionários (e de alguns setores) ou de "baixo para cima"; tendo como abordagem inicial a questão dos resíduos dos serviços de saúde. Com isso, a abertura de alguns caminhos e o efetivar de dadas ações baseou-se, sobretudo, no desejo de alguns indivíduos/trabalhadores de fomentar e semear reflexões em torno da problemática ambiental, utilizando-se, para tal, da EA.

Sendo que, em princípio, o GHC adotou essas atividades como um instrumento para redução de riscos e encargos decorrentes de acidentes ocupacionais, e ainda, para diminuir dispêndios financeiros referentes à aquisição de materiais, insumos e produtos; isso tudo, em conjunto com a obrigatoriedade legal de observar as medidas técnicas vigentes em torno do meio ambiente. Entretanto, em tempo presente, parece emergir, na instituição, uma preocupação mais ampla, capaz de deflagrar "pontos de mutação" institucional, como a inserção do aspecto gerenciamento de riscos ambientais na Agenda estratégica do GHC do próximo quadriênio.

Obviamente, em se tratando de instituições de saúde, a busca de alternativas para o enfrentamento da crise ambiental moderna perpassa por um sólido processo de EA, embasado na concretude de uma política institucional nesse âmbito. É esse processo educativo, conjugado a metas institucionais, que viabilizará a construção do "saber ambiental complexo" proposto por Leff (2001) e a conseqüente mudança pessoal e organizacional.

Os resultados desse estudo endossam que, somente quando a estrutura institucional adotar e hastear a "bandeira da sustentabilidade"— incorporando o pensamento sustentável em políticas e metas da organização, como um saber a ser construído e consolidado localmente e não unicamente como aparato normativo— haverá a possibilidade de se vislumbrar um novo espectro de ação. Em outras palavras: em um cenário de sólida política institucional existe maior disposição para a formação de um grupo com tempo integral para discutir, pensar, arquitetar e concretizar atividades de EA. Afinal, segundo o apregoado nessa pesquisa, a presença de uma política ambiental local ofertará um arcabouço legal, estrutural, financeiro e humano para as ações.

Entretanto, esse estudo assinala a inexistência desse arcabouço institucional no HNSC, ou o seu existir temporário em função das gerências atuantes; o que, obviamente concorre para a presença de ações educativas pontuais, fragmentadas e limitadas ao "alcance das pernas" dos envolvidos, e conseqüentemente em resultados caracterizados pelos mesmos aspectos (ainda que isso não seja uma regra). Destaca-se que, na realidade do local estudado, esse "limite das pernas" dos educadores ambientais possibilitou que as atividades de EA caminhassem por cruzamentos entre a experiência do vivido, a educação estética pela arte e as ações de caráter informativo. E, em uma primeira análise, essa investigação demonstrou que a sensibilização parece mais provável quando se lança mão da estética, da arte, das experiências reais, dos sentidos (...) como parte das metodologias de abordagem da problemática ambiental.

Por outro lado, esta dissertação apontou que os resultados dessas atividades nem sempre foram aqueles esperados ou pretendidos pelos educadores. Ao que se identificou, nesta análise, que existe a contribuição de mecanismos da Alta Modernidade determinando esses resultados não esperados; entre eles: a influência dos sistemas abstratos e da chamada confiança básica, enquanto mecanismos diretamente envolvidos nas decisões cotidianas; a presença de casulos protetores e da segurança ontológica (alicerçada nas rotinas instituídas), que filtram os riscos da modernidade, oferecendo autoproteção aos indivíduos (o risco é do outro); a existência de ambientes de "faz de conta" em relação às questões ambientais (a ideia de que outros conseguirão dar conta do problema); a condição da reflexividade de "pôr os riscos entre parênteses" (o risco é autoconfrontado, mas não refletido); a noção de cumplicidade geral e de irresponsabilidade generalizada em torno da problemática ecológica, onde "todos são causa e efeito e, portanto, uma não causa"; a submissão dos indivíduos a um processo de individualização que lhes imputa uma carga de responsabilidades, para as quais não existe um apoio das instituições, na medida em que a Modernidade indica, exatamente, o

fim das instituições; a inversão da realidade ambiental pela mídia, determinando que a realidade fictícia ou do outro é, aparentemente, mais problemática e mais real que a "minha"; etc.

Portanto, ante essa conjuntura moderna, as ações educativas que se utilizam dos chamados “momentos decisivos” propostos por Giddens (2002)— aqueles capazes de romper a rotina e revisar formas de pensar— possuem maior capacidade para gerar a mudança (nas formas de pensar e de fazer) requerida pela crise ambiental atual. Nesse ponto, momentos decisivos podem ser gestados na EA, a partir de: experiências educativas estéticas, exploração da sensibilidade e dos sentidos através do uso do vivido, entre outras formas.

Todavia, as ações de EA, para obterem êxito em seus intentos (mesmo que paulatinamente), precisam contar também com o alicerce de um arcabouço político-administrativo. Daí porque, de acordo com essa pesquisa, o primeiro passo de um processo educativo implica, necessariamente, a disposição institucional para desenvolver a mudança. Então, se essa condição inexistente, sugere-se que ela seja criada por intermédio da sensibilização. Ou seja: quando o movimento das bases se reúne e passa a discutir a EA, seu primeiro passo deverá ser a sensibilização da gestão organizacional. Isso feito será possível "o criar" da estrutura (particularmente daquela política ambiental local) e dos recursos necessários para a ação propriamente dita; ação esta que demandará um minucioso planejamento em termos de tempo, metodologias adequadas, indivíduos envolvidos, recursos requeridos e formas de divulgação e avaliação.

Tomar a decisão certa e adotar a sustentabilidade ambiental como a grande bandeira institucional, exige, dos indivíduos que gestam esse processo de mudanças, um ponderar de todos aqueles aspectos característicos da Alta Modernidade e, igualmente, dos muitos outros dificultadores expostos nesse estudo. Este despertar para a necessidade de caminhar para a sustentabilidade pode ser estimulado de vários modos, entre eles: a inspiração de uma liderança diferenciada ou o movimento interno das bases. Por conseguinte, a premissa fundamental é, indubitavelmente, a disposição para a mudança; parta ela da gestão institucional ou daquele grupo das bases. Isso, em razão de que um mínimo de predisposição (sensibilidade) é necessária para se inaugurar qualquer processo participativo e formar um grupo representativo, de atores estratégicos sensibilizados e articulados para a ação que se deseja deflagrar; capazes de compartilhar e trabalhar por interesses comuns.

Para sensibilizar é conveniente lançar mão de todos os mecanismos disponíveis para tal, a título de exemplificação: a exploração dos benefícios publicitários para a organização, advindos do uso do *marketing* verde; a possibilidade de redução de custos decorrentes de

acidentes de trabalho ou do desperdício de materiais e energia; a obtenção de lucros financeiros através de processos de reciclagem; o reconhecimento da sociedade e do Estado de que o hospital cumpre com seu papel social de promover saúde ambiental, etc.

No caso das primeiras sementes serem lançadas pela própria instituição (através da sua gerência), o caminho a ser seguido é o difundir da ideia pelo terreno institucional; na busca de "contratar" outros semeadores, de trazê-los para estudar o tema ambiental. Com isso, se tornará possível a articulação de um grupo de trabalho integralmente disponível, em sua carga horária, para lançar novas sementes (a educação ambiental) em "terras" de maiores dimensões (os diversos setores do hospital) e de múltiplas características.

Por outro lado, supondo-se que a tomada de decisão de "abraçar a causa" parta daquele pequeno grupo de pessoas envolvidas com as questões ambientais (movimento das bases); os achados desta pesquisa orientam que uma de suas primeiras tarefas (também) será reunir "aqueles que pensam do mesmo modo; juntar as forças" (E₆). Ou seja, todos os que possuem interesse no tema deverão ser mobilizados para discutir e ajudar a acelerar as transformações nas práticas culturais e nas estruturas institucionais. Estabelecida e construída essa parceria de trabalho, o passo seguinte será garantir o comprometimento da gerência institucional; sensibilizá-la (também) para a causa, obtendo o apoio das pessoas responsáveis pela administração do hospital. As energias inovadoras, surgidas no grupo, devem ser associadas à forte e ousada liderança institucional, catalisando todas as forças disponíveis para a ação. (LOUREIRO et al., 2003).

Esta investigação enfatiza que o apoio gerencial é, de fato, essencial a um hastear da "bandeira ambiental" a alto mastro; porque o aval da gestão é determinante à sobrevivência de qualquer grupo ambiental e para o êxito de sua empreitada educacional. Em outras palavras: essa influência gerencial oferece arcabouço legal, estrutural e financeiro para a viabilização e continuidade das ações de EA; dando condições objetivas para que a participação aconteça. Além disso, de acordo com esta pesquisa, a presença de uma política institucional desse gênero, garantirá a inclusão da questão ambiental, enquanto uma meta (inicialmente poderá ser uma meta pequena) da organização e de gestão; a qual todos os indivíduos, sem exceção, deverão conhecer, defender e "perseguir".

Mediante tal política, tornar-se-á igualmente possível a existência de um grupo voltado, integral e exclusivamente, para a EA; reconhecido institucionalmente e amparado em suas atividades. E uma vez estabelecido, esse grupo poderá se tornar uma ferramenta poderosa no mobilizar das pessoas para o enfrentamento da problemática ambiental atual. Logo, motivar nos outros uma reação positiva, e estruturar neles um protagonismo, que resulte em

um trabalho adequado, significa o completar de uma segunda parte do caminho a ser trilhado pelos educadores ambientais. Contudo, isso se faz, somente, através do estabelecer de um planejamento, que aponte: metas, cronogramas, alocação de recursos, parâmetros, atores e parcerias envolvidas, metodologias necessárias, entre outros.

Efetivado esse planejamento, se processará o "alinhamento institucional" ou as tentativas de implantação da mudança; o que representará intenso aprendizado e experimentação. É o que se pode chamar de metamorfose da lagarta, ou de destruição criativa das mentalidades e processos já estabelecidos, para o necessário renascimento de outros, ambientalmente corretos. Durante esse período, geralmente confuso, o papel da liderança será o de relembrar, de forma contínua e consistente, a visão ambiental adotada e desejada pela instituição (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010).

Nesse aspecto, a presente pesquisa recomenda que se explore a criatividade na EA, compreendendo, nas atividades, o uso da experiência do vivido, da arte, da sensibilidade dos sentidos, etc. Explorar essas possibilidades educativas é essencial para se estabelecer quais métodos são mais adequados para estimular a mudança— em contexto de Alta Modernidade, e em grupos tão diversificados, como aqueles que compõe a especificidade do universo hospitalar. Os achados dessa busca revelam, ainda, a necessidade e o valor de se ter um grupo estruturado, com formação no aspecto ambiental, e disponível para trabalhar, unicamente, com EA; contando com o apoio de uma política institucional nessa direção.

Em semelhante condição, existe maior probabilidade de que a EA, paulatinamente, envolva mais e mais pessoas, e obtenha êxito em seus intentos; caracterizando-se como um "compromisso" institucional ("a forma com que fazemos as coisas por aqui"). Uma vez que a sustentabilidade seja impregnada na identidade institucional, será viável que essa instituição passe, também, a influenciar, com seu exemplo, outras organizações.

Certamente a atitude de comprometer-se, e por muitos anos, demandará um esforço contínuo, daí ser essencial todo o apoio possível para evitar o desgaste e desmotivação dos envolvidos em seu concretizar. A tendência é que os primeiros sucessos estimulem a sequência de aprendizado, gerando mais inovação, mediante ciclos de *feedback* positivo, que reforcem institucionalmente os novos valores ambientais. Entretanto, cada etapa de sucesso trará, consigo, outras questões e desafios; demonstrando que a EA move-se em uma espiral de constante busca do que é possível (ANDERSON, AMODEO e HARTZFELD, 2010).

Na condição de sujeitos modernos, vivendo em um contexto de Modernidade Reflexiva, somos todos convocados a assumir nosso protagonismo de indivíduos ante a problemática ambiental; reconhecendo sua complexidade e construção social. Considerando

esse contexto, faz sentido mudar intencionalmente para um paradigma cultural em que as normas, símbolos, valores e tradições estimulem a sustentabilidade, ao mesmo tempo em que direcionam mais energia humana para práticas que ajudem a recuperar o bem-estar do planeta (ASSADOURIAN, 2010). Ou seja, a transformação dos valores individuais e sociais é imprescindível para que a sociedade incorpore um redirecionamento do seu senso de responsabilidade, virtude e liberdade (GUMES, 2005). Contudo, essa transformação dependerá de um reordenar de condutas e práticas sociais, mediante a construção de novos saberes e comportamentos; para o que, a educação será imprescindível.

Nesse sentido, essa investigação ajuda a ampliar o diálogo em torno da problemática ambiental e acerca da responsabilidade, dos indivíduos e das instituições de saúde, em manter o equilíbrio da teia planetária. Diante de tal perspectiva, torna-se relevante ponderar que esse estudo, por se tratar de um Estudo de Caso, está limitada por um espaço, um tempo e por circunstâncias específicas; aprofundando a investigação do objeto nas peculiaridades características de sua unidade social, ou em outras palavras: a pesquisa intencionou verificar o fenômeno EA dentro do seu contexto real (aqui representado pelo hospital) e em profundidade. Então, ainda que os dados aqui encontrados possam servir de fonte de explicação para contextos mais amplos, esta não é a pretensão; o desejado é que esta análise contribua para a problematização da EA na conjuntura do trabalho em saúde e na sua relação com os aspectos da Alta Modernidade, favorecendo a construção de um saber ambiental complexo, formado a partir da oportunidade de refletir advinda da crise ambiental vigente.

Afinal, conforme acreditam os chineses, toda crise representa também uma oportunidade. Nessa língua oriental, o conceito de crise é dito *wei-ji*, uma junção dos ideogramas perigo e oportunidade. Por esse viés, quando alguma coisa entra em crise, a situação não apenas se mostra arriscada, mas representa, igualmente, uma possibilidade de mudança, uma oportunidade para alterar o rumo; de modo a reverter o estado de desequilíbrio. Essa ideia demonstra a extraordinária percepção dialética dos chineses, para quem cada elemento do universo tende sempre ao seu oposto — *yin* e *yang* (DUARTE JUNIOR, 2010). Então, se por um lado, a situação afigura-se delicada e perigosa, com seus múltiplos sintomas a nos rodear— desequilíbrios ambientais, venenos e poluição empestando o ambiente, efeito estufa— ; por outro, e adotando uma perspectiva crítica, esse estado apresenta-se também como uma oportunidade para o equacionamento dos desvios da modernidade, para uma reflexão sobre seus problemas e equívocos, em busca de alternativas possíveis (DUARTE JÚNIOR, 2010). Essa dissertação reflete, em certo ponto, a possibilidade da crise ser transformada também em uma oportunidade de diálogo e de construção.

Assim sendo, todas as questões aqui levantadas, antes de terem o caráter conclusivo, têm a pretensão de se constituírem em problematizações dinâmicas e dialógicas, que estabeleçam uma base mais sólida para a EA e uma maior vinculação entre o trabalho no contexto hospitalar, o trabalhador e a preservação ambiental; o que viabilizaria um agir mais coerente e responsável. Destarte, sua grande contribuição para o ensino, a pesquisa e a própria assistência em saúde está, sobretudo, na inserção da discussão (não apenas no contexto concreto do hospital, mas também na literatura científica) sobre as potencialidades, oportunidades e desafios da EA no interior das instituições de saúde (particularmente do hospital), perante uma conjuntura de Modernidade Reflexiva, Reflexividade e Sociedade de Risco.

Há que se considerar da mesma forma, que do ponto de vista da assistência, este estudo questiona e põe em debate o próprio conceito ampliado de saúde, convidando a enfermagem a rever uma lógica de holismo antropocêntrico, que enfatiza a influência do meio ambiente sobre a qualidade de vida e a saúde humana, mas deixa em segundo plano considerações acerca da influência humana sobre a saúde do meio ambiente. Portanto, os resultados aqui encontrados colocam em cartaz e divulgam uma lógica sistêmica de compreensão de universo—tal qual as palavras apregoadas por Martin Luther King no início dessa secção—onde tudo e todos estão interligados na imensa teia de vida planetária; e onde todos são interdependentes e se interconstituem por intermédio de conexões ocultas, mas reais. Faz-se, pois, nessa pesquisa, uma defesa ao sentido do holismo sistêmico e ao que se compreende como um conceito realmente ampliado de saúde (enquanto saúde de um planeta e não apenas do homem em suas dimensionalidades mais imediatas e palpáveis); e se convida a enfermagem a pensar e a cuidar nessa concepção ampliada de sistemas.

Por fim, entende-se que outros conhecimentos e reflexões sobre estratégias educativas, metodologias de abordagem para a EA, aspectos e mecanismos típicos da Modernidade Reflexiva, desafios e oportunidades das ações de EA nos hospitais, entre outros, precisam ser melhor investigados e debatidos em novas e futuras pesquisas para o contexto dos hospitais. Acredita-se que este estudo específico é um estopim e um incentivo a novas buscas científicas e à construção de novos significados e olhares para o trabalho em saúde na sua relação com o meio ambiente e a problemática ambiental. Ou ainda: esta pesquisa endossa que a crise é uma oportunidade de ver, sentir e fazer diferente.

REFERÊNCIAS

ABEn. Associação Brasileira de Enfermagem. Centro de Estudos e Pesquisas em Enfermagem. **Informações sobre pesquisas e pesquisadores em enfermagem 2010**. Brasília, v. 29, 2011.

_____. Associação Brasileira de Enfermagem. **Lista dos Cursos de Pós Graduação. Enfermagem**. Brasília, 2009. 16p.

AFONSO, M. S. M. **Avaliação do controle da qualidade do ar ambiente condicionado em salas de operação no município de Goiânia-Goiás**. 2006. 86f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Enfermagem, Goiânia, 2006.

ALVES, R. I. da S. **Avaliação de parâmetros limnológicos, parasitas, bactérias e metais pesados em água superficial no córrego Ribeirão Preto, Ribeirão Preto-SP**. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Ciências)– Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010.

AMENDOLA, F. **Qualidade de vida de cuidadores de pacientes com perdas funcionais e dependência atendidos em domicílio pelo Programa Saúde da Família do Município de São Paulo**. 2007. 149f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem, São Paulo, 2007.

ANDERSEN, R.; MILLER, P. Educação para a Mídia, Cidadania e Sustentabilidade. In: ASSADOURIAN, E. (Org.). Tradução de STRAUCH, C. **Estado do Mundo, 2010: estado do consumo e o consumo sustentável**. Salvador: Uma Ed., 2010, p.170-7.

ANDERSON, R.; AMODEO, M.; HARTZFELD, J. Mudando as Culturas Empresariais Internamente. In: ASSADOURIAN, E. (Org.). Tradução de STRAUCH, C. **Estado do Mundo, 2010: estado do consumo e o consumo sustentável**. Salvador: Uma Ed., 2010, p. 102-9.

ANDREWS, C.; URBANSKA, W. Inspirando as pessoas a ver que menos é mais. In: ASSADOURIAN, E. (Org.). Tradução de STRAUCH, C. **Estado do Mundo, 2010: estado do consumo e o consumo sustentável**. Salvador: Uma Ed., 2010, p. 193- 200.

ANVISA. **Resolução - RE nº 9, de 16 de janeiro de 2003**. Determinar a publicação de Orientação Técnica elaborada por Grupo Técnico Assessor, sobre Padrões Referenciais de Qualidade do Ar Interior, em ambientes climatizados artificialmente de uso público e coletivo. Brasília: ANVISA, 2003. 10p.

_____. **Resolução da Diretoria Colegiada – RDC nº 306, de 7 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre o Regulamento Técnico para o gerenciamento de resíduos de serviços de saúde. Brasília: ANVISA, 2004. 35p.

ARAÚJO, G. A. **Vida, trabalho e qualidade de vida:** percepção de profissionais de enfermagem que atuam no centro de material e esterilização. 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ASSADOURIAN, E. Ascensão e Queda das Culturas de Consumo. In: ASSADOURIAN, E. (Org.). Tradução de STRAUCH, C. **Estado do Mundo, 2010:** estado do consumo e o consumo sustentável. Salvador: Uma Ed., 2010, p. 3-20.

BACH JÚNIOR, J. **Educação ecológica por meio da estética na pedagogia Waldorf.** 2007. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BACKES, D. S.; BACKES, M. S.; SOUSA, F. G. M.; ERDMANN, A. L. O papel do enfermeiro no contexto hospitalar: a visão de profissionais de saúde. **Cienc. Cuid. Saude**, v. 7, n. 3, Jul/Set de 2008, p. 319-26.

BARCELOS, V.; SCHLICHTING, H. A. Educação ambiental, conflitos e responsabilidades– uma contribuição da biologia do amor e da biologia do conhecimento de Humberto Maturana. **Ambiente e Educação**, v. 12, 2007, p. 59-85.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 3 ed, Lisboa: Edições 70, 2009. 223p.

BARONI, F. C. de A. L. **Condições ambientais envolvidas na saúde e na doença da população de Muzambinho - Minas Gerais sob a ótica de atores sociais.** 2009. 180f. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem, Belo Horizonte, 2009.

BARRÊTO, S. M. **Representações sociais de homens e mulheres de Coari sobre qualidade de vida.** 2010. 98f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Fortaleza, 2010.

BARROS, I. P. **Resíduos biológicos nos institutos de medicina legal de Goiás:** implicações para os trabalhadores. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Enfermagem, Goiânia, 2006.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997. p.11-71.

_____. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010.384p.

BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. Réplicas e críticas. In: BECK, U.; GIDDENS, A. & LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997. p.207-54.

BERNARDES, K. A. G. **Qualidade de vida de agentes comunitários de saúde de um município da região oeste do Estado de São Paulo**. 2008. 91f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008.

BEZERRA, E. P. **Educação ambiental como espaço de atuação do enfermeiro**. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Fortaleza, 2009.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de GERALDI, J. W. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-8.

BORGES, M. A. F. da S. **Vigilância epidemiológica dos acidentes por escorpiões**: uma abordagem no campo da saúde coletiva. 2004. 165f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem, São Paulo, 2004.

BORTZ, W. Reinventando os Serviços de Saúde: De Panaceia a Higiene. In: ASSADOURIAN, E. (Org.). Tradução de STRAUCH, C. **Estado do Mundo, 2010**: estado do consumo e o consumo sustentável. Salvador: Uma Ed., 2010, p. 149-53.

BOTELHO, A. J. **Relação entre infecções helmínticas, estado nutricional e desempenho cognitivo de escolares residentes em área endêmica**. 2008. 110f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Enfermagem, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Brasília - DF, 2012.61p. Disponível em:<
http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.pdf>

_____. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília - DF, 1998. 166p.

_____. Fundação Nacional de Saúde. **Vigilância ambiental em saúde**. Brasília: FUNASA, 2002b. 42 p.

_____. **Lei nº 8.080 de 19 de Setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, 1990. 19p.

_____. **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, 1999. 7p.

_____. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, 2010. 22p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília, 2007a. 109p.

_____. Ministério da Saúde. **8ª Conferência Nacional de Saúde – Relatório Final**. Brasília: Ministério da Saúde, 1986. 21p.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Subsídios para construção da Política Nacional de Saúde Ambiental**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007b. 56p.

_____. Ministério da Saúde. **Resolução 196 de 10 de outubro de 1996**. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/conselho/resol96/RES19696.htm>>. Acesso em: 25 de abril de 2011.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002a. 56 p.

_____. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3 ed., Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. 102p.

BRITO, M. A. G. M. Considerações sobre resíduos sólidos de serviços saúde. **Rev. Eletr. Enf. [Internet]**, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em:
<http://www.fen.ufg.br/revista2_2/residuo.html> Acesso em: 28/03/2012.

BURNS, C.; DUNN, A.M.; SATTLER, B. Resources for environmental health problems. **J. Pediatr Health Care**, v. 16, p. 138-142, 2002 May-Jun.

CAMPONOGARA, S. **Um estudo de caso sobre a reflexividade ecológica de trabalhadores hospitalares**. 2008, 277p. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC, 2008.

CAMPONOGARA, S.; KIRCHHOF, A. L. C.; RAMOS, F. R. S.. Reflexividade, conhecimento e consciência ecológica: premissas para uma ação responsável no contexto do trabalho hospitalar. **Rev. Latino-am Enfermagem**, São Paulo, v. 17, n. 6, p. 102-9, novembro-dezembro de 2009.

_____. Uma revisão sistemática sobre a produção científica com ênfase na saúde e meio ambiente. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p.427-39, 2008.

CAMPONOGARA, S; VIERO, C. M.; SARI, V.; ERTHAL, G. A abordagem da interface saúde e meio ambiente na formação profissional de enfermeiros. **Rev Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre (RS), v. 32, n. 4, p.647-53, dez 2011.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982, 445p.

_____. **As conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002, 296p.

CÁRDENAS, A. M. C. de. **Qualidade de vida de mulheres de uma comunidade de baixa renda: estudo comparativo entre mulheres com trabalho doméstico e trabalho remunerado**. 2004. 156f. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem e Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Programa Interunidades, São Paulo, 2004.

CARDOSO, J. S. R. **A influência dos fatores socioeconômicos sobre a esquistossomose mansoni em uma área endêmica de Minas Gerais**. 2006. 68f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem, Belo Horizonte, 2006.

CARNEIRO, R. M. A. **Bioindicadores vegetais de poluição atmosférica: uma contribuição para a saúde da comunidade.** 2004. 146f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2004.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa.** Tradução de POLILLO, R. de. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962, 305p.

CARVALHO, A. L. de O. **Qualidade de vida de mulheres negras com anemia falciforme: implicações de gênero.** 2010. 101f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem, Salvador, 2010.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental; pesquisa e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005b. p. 51-64.

_____. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental.** 2001. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Ambientalismo e juventude: o sujeito ecológico e o horizonte da ação política contemporânea In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs). **Juventude e Sociedade; trabalho, educação, cultura e participação.** Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, São Paulo, 2004d.

_____. **Anais: II SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E V SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: plano de bacia.** organizadores Dione Minuzzi Delevati...[et al.]– Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005a.

_____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004a, 256p.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília (DF): Edições Ministério do Meio Ambiente, 2004c, p. 13-24.

_____. Educação, Natureza e cultura: ou sobre o destino das latas. In: ZARZKZEVSKI, S.; BARCELOS, V. (Org.). **Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações.** Erechim: Edifapes, 2004b, p. 163-74.

_____. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande do Sul, v. especial, p.46-55, dezembro de 2008a.

_____. Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: a experiência constitutiva do educador ambiental. In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. 3 ed. Campinas(SP): Papyrus, 2008b, p. 31-50.

_____. Os sentidos de “ambiental”: a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. In: LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 99-120.

_____. Paisagem, historicidade e ambiente: as várias naturezas da natureza. **Confluenze**, v. 1, n. 1, p 136-57, 2009.

_____. Subjetividade e sujeito ecológico: contribuições da psicologia social para a educação ambiental. In: GUERRA, A. F.; TAGLIEBER, E.. (Org.). **Educação ambiental: fundamentos, práticas e desafios**. Itajaí (SC): Editora da UNIVALI, 2007, p. 29-36.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M. Hermenêutica e educação ambiental: o educador como intérprete. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental - Brasília: MMA, 2005. 358 p.

CASTANIA, J. **Qualidade da água utilizada para consumo em escolas públicas municipais de ensino infantil de Ribeirão Preto-SP**. 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa - Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 295-316, 2008.

CEZAR-VAZ, M. R. et al. Nursing, environment and health conceptions: an ecosystemic approach of the collective health production in the primary care. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 15, n. 3, p. 418-25, 2007 May-Jun.

CHARI, S.; PRENTICE, D. System Factors and Patient Falls in Emergency Departments. **J Emerg Nur**, v. 35, n. 3, p. 183, 2009 Jun.

CHINELLATO, D. D. **Por uma razão estética: um elo entre o inteligível e o sensível**. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

CONAMA. Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução CONAMA 237, de 19 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre licenciamento ambiental; competência da União, Estados e Municípios; listagem de atividades sujeitas ao licenciamento; Estudos Ambientais, Estudo de Impacto Ambiental e Relatório de Impacto Ambiental. Brasília, 1997. 9p.

_____. Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução nº 316, de 29 de outubro de 2002**. Dispõe sobre procedimentos e critérios para o funcionamento de sistemas de tratamento térmico de resíduos. Brasília, 2002. 8p.

_____. Conselho Nacional do Meio Ambiente. **Resolução nº 358, de 29 de abril de 2005**. Dispõe sobre o tratamento e a disposição final dos resíduos dos serviços de saúde e dá outras providências. Brasília, 2005. 9p.

COSTA, C. F. S. da. **Identificação de patógenos humanos nas águas que margeiam a cidade do Rio Grande/RS**: proposta de vigilância e monitoramento para os agravos relacionados. 2006. 112f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2006.

COSTA, T. F. **Gerenciamento de resíduos químicos perigosos manuseados pela enfermagem de um hospital universitário**. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Ciências)– Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem, São Paulo, 2009.

COSTENARO, R. G. S. **Ambiente terapêutico de cuidado em UTI Neonatal**: um experimento para a redução do estresse na aspiração orotraqueal do recém-nascido. 2000. 138f. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

CRUZ, A. M. G. **Etnofarmacologia como abordagem educativa em saúde e meio ambiente numa comunidade rural do Estado de Santa Catarina (A)**. 2004. 126f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CULLIMAN, C. Direitos da Terra: da Colonização à Participação. In: ASSADOURIAN, E (Org.). Tradução de Claudia Strauch. **Estado do Mundo, 2010**: estado do consumo e o consumo sustentável. Salvador: Uma Ed., 2010, p.154-60.

DAMASCENO, Q. S. **Características epidemiológicas dos microrganismos resistentes presentes em reservatórios de uma unidade de terapia intensiva.** 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Enfermagem, Belo Horizonte, 2010.

DAVIDSON, A.W. Person-Environment Mutual Process: Studying and Facilitating Healthy Environments from a Nursing Science Perspective. **Nurs Sci Q**, v. 14, n. 2, p. 101-8, 2001 Apr.

DAWSON, J. Ecovilas e a Transformação de Valores. In: ASSADOURIAN, E. (Org.). Tradução de STRAUCH, C. **Estado do Mundo, 2010: estado do consumo e o consumo sustentável.** Salvador: Uma Ed., 2010, p.201-6.

DIAS, G. F. Os quinze anos da educação ambiental no Brasil: um depoimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, p. 3-14, 1991.

_____. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas.** 9ª ed., São Paulo: Gaia, 2004. 551p.

DIAS, S. M. F. **Avaliação de programas de educação ambiental voltados para o gerenciamento dos resíduos sólidos urbanos.** 2003. 342f. Tese (Doutorado em Saúde Pública)– Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, 2003.

DINIZ, R. de C. M. Meio ambiente, moradia e risco: o entorno da saúde na Baixada do Aratu. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação.** 8.ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 2005. 150 p.

_____. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível.** 5.ª Edição. Curitiba: Criar Edições, 2010. 225 p.

FARIAS, R. G. **Qualidade de vida e envelhecimento ativo em idosos mais idosos residentes na comunidade.** 2010. 195 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERNANDES, J. S. **Qualidade de vida dos enfermeiros das equipes saúde da família.** 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2009.

FERREIRA, M. S.; CASTIEL, L. D.; CARDOSO, M. H. C. A. Promoção da Saúde: entre o conservadorismo e a mudança. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7p., 2007, Recife. **Anais...** Recife: Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física, 2007. p. 1-7.

FLAVIN, C. Prefácio. In: ASSADOURIAN, E (Org.). Tradução de STRAUCH, C. **Estado do Mundo, 2010: estado do consumo e o consumo sustentável**. Salvador: Uma Ed., 2010, p. XXII-XXIV.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p.17-27, jan. 2008.

FRANCO, J. B.; VAZ, M. R. C. Aprendendo a ensinar a partir de uma perspectiva socioambiental no contexto da saúde coletiva. **Ambiente & Educação**. Rio Grande, v. 12, n. 1, p. 81-92, 2007.

FRAZIER, L. et al. Genetic Discoveries and Nursing Implications for Complex Disease Prevention and Management. **J Prof Nurs**, v. 20, n. 4, p. 222-9, 2004 Jul-Aug.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução: GADOTTI, M.; MARTIN, L. L. 12ª Ed: Paz e Terra. 1980. 46p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ed: EGA, 1996, 92p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 127p.

FRIESE, S. **ATLAS.ti 6 –Tour rápido**. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlim. Tradução à língua portuguesa: García, I. 2011, 34p.

GHC. Grupo Hospitalar Conceição. **Agenda Estratégica da Gestão (2012-2015)**. Porto Alegre, 2007b. 16 p.

_____. Grupo Hospitalar Conceição. Assessoria de comunicação. **Relatório Social 2005**. Porto Alegre, 2005. 52p.

_____. Grupo Hospitalar Conceição. Assessoria de comunicação. **Relatório Social GHC 2006**. Porto Alegre, 2006b. 56p.

_____. Grupo Hospitalar Conceição. Assessoria de comunicação. **Relatório Social 2007**. Porto Alegre, 2007a. 56p.

_____. Grupo Hospitalar Conceição. Assessoria de comunicação. **Relatório Social 2008: saúde em tempo integral**. Porto Alegre, 2008. 56p.

_____. Grupo Hospitalar Conceição. Assessoria de comunicação. **Relatório Social 2009-2010: de portas abertas para a comunidade**. Porto Alegre, 2010. 56p.

_____. Grupo Hospitalar Conceição. **Diretrizes e Agenda Estratégica de Gestão do GHC 100% SUS - Quadriênio 2007-2010**: proposta preliminar. Porto Alegre, 2011. 13 p.

_____. Grupo Hospitalar Conceição. **Memórias do Hospital Cristo Redentor: 50 anos**. Orient. Klein, Ana Inez; Barroso, Vera Lucia Maciel. Porto Alegre: EST, 2006a. 464 p.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991. 193p.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, 233p.

_____. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 73-134.

GRIGOLETTO, J. C. **Realidade do gerenciamento de efluentes gerados em serviços de diagnóstico por imagem**: em busca de uma gestão integrada e sustentável de resíduos. 2010. 189f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010.

GTED. Gestão do trabalho, educação e desenvolvimento. **Relatório de Gestão 2009**. Porto Alegre: documento impresso, 2009. 22p.

_____. Gestão do trabalho, educação e desenvolvimento. **Relatório de Gestão 2010**. Porto Alegre: documento impresso, 2010. 52p.

GUMES, S. M. L. Construção da conscientização socioambiental: formulações teóricas para o desenvolvimento de modelos de trabalho. **Paidéia**, v. 15, n. 32, p. 345-354, 2005.

HOMSTED, L. Environmental Health Principles in Nursing Practice. **Fla Nurse**, v. 55, n. 1, p. 2-3, 2007 Mar.

HORNBY, A. S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. 7th edition: Oxford University Press, Oxford, New York, 2005, 1780p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>>. Acesso em: 06 de junho de 2011.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p. 189-205, março de 2003.

JULIÃO, F. C. **Água para consumo humano e saúde: ainda uma iniquidade em área periférica do município de Ribeirão Preto-SP**. 2003. 106f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2003.

KLUTHCOVSKY, A. C. G. C. **Qualidade de vida dos agentes comunitários de saúde de um município do interior do Paraná**. 2005. 127f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2005.

LEBOW, V. Price Competition in 1955. **Journal of Retailing**. Spring 1955. 7p. Disponível em: <<http://hundredgoals.files.wordpress.com/2009/05/journal-of-retailing.pdf>>. Acesso em: 27/03/2012.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. 240p.

_____. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. 342p.

_____. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 494p.

LEITE, K. F. de S. **O organização hospitalar e o gerenciamento de resíduos de uma instituição privada**. 2006. 114f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2006.

LEOPARDI, M. T.; GELBCKE, F. L.; RAMOS, F. R. S. Cuidado: objeto de trabalho ou objeto epistemológico da enfermagem?. **Texto & Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./abr. 2001, p. 32-49.

LIMA, F. C. de A. **Gerenciamento integrado dos resíduos dos serviços de saúde: Microrregião da Baixa Mogiana-MG.** 2002. 166f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem, Belo Horizonte, 2002.

LINHARES, M. S. C. **Fatores associados às práticas das famílias nos cuidados com a proteção dos reservatórios de água para uso doméstico e a prevenção da dengue em Sobral - Ceará (Os).** 2004. 106f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Fortaleza, 2004.

LOPES, F. A. M. **Qualidade de vida dos idosos com diabetes mellitus e os fatores de risco relacionados ao aparecimento de lesões nos pés.** 2009. 95f. Dissertação (Mestrado em Atenção à Saúde) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2009.

LOPES, M. do S. V. **Compreensão de participação dos membros gestores do Comitê da Sub-Bacia Hidrográfica do Rio Salgado: um enfoque para a promoção da saúde (A).** 2009. 179f. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Fortaleza, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.); FRANCA, N.; LAYRARGUES, P. P. ; LOPES, S. A. **Cidadania e meio ambiente.** Salvador: Centro de Recursos Ambientais, Construindo os Recursos do Amanhã; v. 1, 2003. 168 p.

LUZZI, D. A ambientalização da educação formal. In: LEFF, E. **A complexidade ambiental.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 178-216.

MAKNAMARA, M.; MAHFOUD, M. Subjetividade, crise e educação ambiental. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. IX, n. 1, p. 251-275, mar/2009.

MARIN, A. A. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Rev. Fac. Educ.** UFG, v.31, n.2, p. 277-90, jul./dez. 2006.

MARIN, A. A.; KASPER, K. M. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano– ambiente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.267-282, ago. 2009.

MARIN, A. A.; OLIVEIRA, H. T.; COMAR, V.. A educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção. **Interciencia**, v.28, n.10, out. 2003.

MARK, B. A. et al. Does safety climate moderate the influence of staffing adequacy and work conditions on nurse injuries? **J Safety Res.**, v. 38, n. 4, p. 431–46, 2007.

MARSICO, E. F. C. **Qualidade do cuidado/conforto de enfermagem na perspectiva do cliente/paciente hospitalizado**. 2008. 115f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006. 101p.

MARTINS, S. da R. **Vigilância à saúde e atenção primária ambiental: uma estratégia para participação comunitária**. 2004. 192f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2004.

MATOSO, L. F. **Fatores associados aos níveis séricos de IgE total em residentes de uma área endêmica para esquistossomose de Minas Gerais**. 2008. 70f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem Belo Horizonte, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4ed. São Paulo- Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996. 269 p.

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DELANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIRANDA, E. P. de. **Qualidade de vida de profissionais de enfermagem que atuam em centro cirúrgico**. 2006. 70f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

MOREIRA, A. R. **Repensando os princípios de Florence Nightingale para a prática atual em saúde coletiva**. 2003. 121f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Saúde, Florianópolis, 2003.

MOURA, A. de C. F. **A unidade de quimioterapia na perspectiva dos clientes: indicativos para o enfermeiro na gestão do ambiente**. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro, 2005.

MTE. Ministério do Trabalho e do Emprego. **Portaria MTE nº 485/ NR 32 - Segurança e Saúde no Trabalho em Serviços de Saúde, de 11 de novembro de 2005 (DOU de 16/11/05 – seção 1)**. Esta Norma Regulamentadora – NR tem por finalidade estabelecer as diretrizes básicas para a implementação de medidas de proteção à segurança e à saúde dos trabalhadores dos serviços de saúde, bem como daqueles que exercem atividades de promoção e assistência à saúde em geral. Brasília, 2005. 40p.

MUHR, T.; FRIESE, S. **User's Manual for ATLAS.ti 5.0**. ATLAS.ti Scientific Software Development, 2nd Edition, Berlin, 2004, 406p.

NEA. Núcleo de Educação ambiental- Grupo Hospitalar Conceição. **Planejamento/Projeto Núcleo Ambiental**. Porto Alegre: documento impresso, sd[a]. 8p.

_____. Núcleo de Educação ambiental- Grupo Hospitalar Conceição. **Projeto Núcleo de Educação Ambiental– Grupo Hospitalar Conceição– NEA/GHC – 2009-2010**. Porto Alegre: documento impresso. 2008. 9p.

_____. Núcleo de Educação ambiental- Grupo Hospitalar Conceição. **Proposta: a construção de uma Política de Educação Ambiental para o Grupo Hospitalar Conceição**. Porto Alegre: documento impresso, sd[b]. 4p.

NIKAIDO, M. **Uso de águas residuárias tratadas na cultura de hortaliças: avaliação de enteroparasitas e metais pesados**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2009.

OCHIAI, A. M. **Influências do meio ambiente no parto**. 2008. 118f. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, A. da S. **Tratamento de esgoto pelo sistema de lodos ativados no Município de Ribeirão Preto, SP: avaliação da remoção de metais pesados**. 2006. 172f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2006.

OLIVEIRA, M. L. S. de. **Percepção das condições ambientais e sua relação com a saúde: um enfoque para a enfermagem (A)**. 2001. 110f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro, 2001.

OLSHANSKY, E. Why nurses need to be concerned about the environment. **J Prof Nurs**, v. 24, n. 1, p. 1-2, 2008 Jan-Feb.

ORR, D. W. O que compete ao ensino superior hoje?. In: ASSADOURIAN, E. (Org.). Tradução de STRAUCH, C. **Estado do Mundo, 2010: estado do consumo e o consumo sustentável**. Salvador: Uma Ed., 2010, p. 79-86.

PASKULIN, L. M. G. **Fatores associados à qualidade de vida de idosos de um Distrito Sanitário de Porto Alegre**. 2005. 165f. Tese (Doutorado em Ciências)– Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, São Paulo, 2005.

PERALTA, J. E.; RUIZ, J. R. Educação Popular Ambiental. Para uma pedagogia da apropriação do ambiente. In: LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 241-81.

PERRY, D. Transcendent Pluralism and the Influence of Nursing Testimony on Environmental Justice Legislation. **Policy Polit Nurs Pract**, v. 6, n. 1, p. 60-71, 2005 Feb.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In : POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa - Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 154-211.

POPE, C.; MAYS, N. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. 120p.

QUINTÁS, A. L. **A Experiência Estética, Fonte Inesgotável de Formação Humana**. Tradução: Brandão, sd. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur19/quintassilvia.htm>> Acesso em: 26 de março de 2012

_____. **A formação adequada à configuração de um novo humanismo**. Tradução: FUJIKURA, A. L. C. Conferência, em duas partes, para a disciplina Filosofia da Educação II da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 26/11/1999.

QUITES, H. F. de O. **Fatores associados à infecção com Toxoplasma Gondii em comunidade rural do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais**. 2009. 70f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem, Belo Horizonte, 2009.

REZENDE, T. M. R. L. **Asma e rinite alérgica em área rural endêmica para esquistossomose**. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem, Belo Horizonte, 2009.

RIOJAS, J. A complexidade ambiental na universidade. In: LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 217-40.

ROBERTS, K.; JACOBSON, J. Challenging the 'rights' of chemicals_ environmental activism that involves thinking like a nurse. **Am J Nurs**, v. 104, n. 8, p. 94-5, 2004 Aug.

RODES, B. K.; ODELL, R. A Dictionary of Environmental Quotations. New York: Simon & Schuster, 1997. 333p.

RODRIGUES, G. D.. **Representações sociais do trabalhador policial militar sobre a sua instituição**: uma contribuição da enfermagem para a saúde mental no trabalho (As). 2000. 168f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, Rio de Janeiro, 2000.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006, 92p.

SÃO PAULO. Secretaria do Meio Ambiente. Coordenadoria de Planejamento Ambiental Estratégico e Educação Ambiental. **Educação ambiental**: vinte anos de políticas públicas. São Paulo: SMA, 2003. 96 p.

SATTLER, B. Pioneering the Environmental Health Frontier. **Pa Nurse**, v. 60, n. 2, p. 27-8, 2005 Mar.

SEGURA MUÑOZ, S. I. **Impacto ambiental na área do aterro sanitário e incinerador de resíduos sólidos de Ribeirão Preto, SP**: avaliação dos níveis de metais pesados. 2002. 168f. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2002.

SILVA, C. B. D. C. de A. da. **Qualidade de vida de idosos atendidos pelas equipes de saúde da família em Rio Grande/RS**. 2008. 111f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2008.

SILVA, C. M. da. **Gerenciamento de resíduos sólidos gerados em laboratório de análises clínicas na cidade de Ribeirão Preto-SP, 2007**: um estudo de caso. 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008.

SILVA, D. da C. **Ambiente do centro cirúrgico e os elementos que o integram**: implicações para a dinâmica de cuidar e para os cuidados de enfermagem. 2009. 125f.

Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, E. M.; GOMES, E. L. R.; ANSEMI, M. L. Enfermagem: realidade e perspectiva na assistência e no gerenciamento. **Rev. Latino Am. Enf.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, janeiro 1993, p. 59-63.

SILVA, M. F. I. **Resíduos de serviços de saúde: gerenciamento no centro cirúrgico, central de material e centro de recuperação anestésica de um hospital do interior paulista.** 2004. 98f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2004.

SILVA, R. F. da. **Construindo padrões de qualidade para prevenção e controle de infecção em cirurgias ortopédicas: possibilidades e flexibilidades para um cuidado mais livre de riscos.** 2003. 297f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

SILVEIRA, E. A arte do encontro: a educação estética ambiental atuando com o teatro do oprimido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.369-394, dez. 2009a.

_____. **Educação estética ambiental e teatro do oprimido: fundamentos e práticas comuns.** 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009b.

SISINNO, C. L. S.; MOREIRA, J. C. Ecoeficiência: um instrumento para a redução da geração de resíduos e desperdícios em estabelecimentos de saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, p.1893-900, nov-dez, 2005.

SMITH, C.W. Nursing the electrically-sensitive patient. **Complement Ther Nurs Midwifery**, v. 3, n. 4, p. 111-6, 1997 Aug.

SMITH, W.C. Setting Up a Home-Based Business. **American Journal of Nursing**, v. 100, n. 2, p. 22, 2000 Feb.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

SOUZA, R. M. N. **Trabalho no centro cirúrgico e as funções psicofisiológicas dos trabalhadores de enfermagem.** 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Enfermagem Anna Nery, Rio de Janeiro, 2009.

SVS. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Vigilância em Saúde de Populações Expostas a Solo Contaminado**. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde, 2006. 19p.

TILLET, T. Environmental Health Nursing: Putting Knowledge into Practice. **Environ Health Perspect**, v. 114, n. 5, p.283-4, 2006 May.

TONANI, K. A. de A. **Identificação e quantificação de metais pesados, parasitas e bactérias em esgoto bruto e tratado da Estação de Tratamento de Esgoto de Ribeirão Preto- SP**. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto.

TRISTÃO, M. **Rede de contextos vivida e tecida: os sentidos da educação ambiental na formação de professores**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2001, Rio Claro. Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: tendências, 2001.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-64, maio/ago. 2005.

TROSSMAN, S. HOD takes action on issues affecting the profession, the public and the environment. **Am Nurse**, v. 40, n. 4, p. 1, 10-1, 2008 Jul-Aug.

TURATO, E. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção Teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humana**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 681p.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: Documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. 120p.

VARGAS, J. O. Pedagogia Crítica e aprendizagem ambiental. In: LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 121-30.

VIEIRA, F. M. A. **Qualidade de vida de pessoas com AIDS em uma região portuária do sul do Brasil**. 2008. 109f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

WAKEFIELD, J. Environmental Florence Nightingales nursing's new front line. **Environ Health Perspect**, v. 109, n. 3, p. 118-23, 2001 Mar.

WEIS, A. H. **O processo de trabalho da enfermagem: um olhar sobre os princípios/ações da atenção primária ambiental e da promoção da saúde na rede básica de saúde.** 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZAMBERLAN, C. **Qualidade de vida de clientes submetidos a intervenção coronária percutânea.** 2005. 161f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)– Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2005.

ZAMBERLAN-AMORIM, N. E. **Impacto de um programa participativo de redução do ruído em unidade neonatal.** 2010. 171f. Tese (Doutorado em Ciências)– Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2010.

ZANEI, S. S. V. **Análise dos instrumentos de avaliação de qualidade de vida WHOQOL-bref e SF-36: confiabilidade, validade e concordância entre pacientes de Unidades de Terapia Intensiva e seus familiares.** 2006. 135f. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem, São Paulo, 2006.

ZANETI, I. C. B. B. **Educação Ambiental, Resíduos Sólidos Urbanos e sustentabilidade.** Um estudo de caso sobre o sistema de gestão de Porto Alegre-RS. 2003. 176f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento sustentável)– Universidade de Brasília, 2003.

SITES:

GHC. Grupo Hospitalar Conceição. sd. Disponível em: <www.ghc.com.br>. Acesso em: 06 de junho de 2011.

OMS. **Organização Mundial da Saúde. Dia Mundial Sem Tabaco deste ano destaca importância da Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco.** Notícia de 27 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www.onu.org.br>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A- FICHA DE EXTRAÇÃO DOCUMENTAL

1-Documento/título:

2-Autor:

3-Objetivo do documento:

4-Público alvo:

5-Contexto temporal/institucional x problemática ecológica:

6-Recorte Temático:

7-Conceitos-chave (meio ambiente e educação ambiental):

8-Metodologias/abordagens pedagógicas adotadas:

9-Resultados pretendidos/obtidos:

10- Alcance do documento/locais de divulgação:

11-Indicativos de possibilidades e desafios da educação ambiental:

12-Indicativos de envolvidos (setores, pessoas, grupos, facilitadores) na efetivação da educação ambiental:

13-Atividades até hoje desenvolvidas na área ambiental:

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de identificação:

Código de identificação:

Idade:

Escolaridade:

Área de formação profissional:

Setor de trabalho:

Função:

Tempo de atividade no hospital:

Tempo de atividade no setor:

Questões norteadoras:

- 1- O que significa meio ambiente para você?
- 2- O que você pensa sobre a problemática ambiental?
- 3- Em sua opinião como os trabalhadores percebem e agem frente à atual problemática ambiental no ambiente de trabalho?
- 4- O que você pensa quando falamos em Educação Ambiental?
- 5- O que você pensa sobre o desenvolvimento da educação ambiental em instituições hospitalares?
- 6- Como você vê a educação ambiental nessa instituição?
- 7- O que você pensa sobre o planejamento e organização da educação ambiental desta instituição?
- 8- Em sua opinião que repercussões a educação ambiental desenvolvida nessa instituição traz para os trabalhadores?
- 9- O que faz um Núcleo de Educação Ambiental em um hospital?
- 10- Você tem alguma manifestação adicional a fazer sobre esse assunto?

APÊNDICE C – CARTA DE APROVAÇÃO DO CEP HNSC



HOSPITAL N. S. DA CONCEIÇÃO S.A.
Av. Francisco Trein, 526
CEP 91320-200 - Porto Alegre - RS
Fone: 3357.2000
CNPJ: 92.787.118/0001-20

HOSPITAL DA CRIANÇA CONCEIÇÃO
(Unidade Pediátrica do Hospital Nossa
Senhora da Conceição S.A.)

HOSPITAL CRISTO REDENTOR S.A.
Rua Domingos Rubbo, 20
CEP 91040-000 - Porto Alegre - RS
Fone: 3357.4100
CNPJ: 92.787.128/0001-76

HOSPITAL FEMINA S.A.
Rua Mostardeiro, 17
CEP 91430-001 - Porto Alegre - RS
Fone: 3314.5200
CNPJ: 92.693.134/0001-53



Vinculados ao Ministério da Saúde - Decreto nº 99.244/90

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/GHC

O Comitê de Ética em Pesquisa do Grupo Hospitalar Conceição (CEP/GHC), que é reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/MS desde 31/10/1997, pelo Office For Human Research Protections (OHRP)/USDHHS, como Institutional Review Board (IRB0001105) e pelo FWA - Federalwide Assurance (FWA 00000378), em 02 de agosto de 2011, reavaliou o seguinte projeto de pesquisa:

Projeto: 11-127

Versão do Projeto:

Versão do TCLE:

Pesquisadores:

VANÚZIA SARI

SILVIAMAR CAMPONOGARA

Título: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA INSTITUIÇÃO HOSPITALAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.

Documentação: Aprovados

Aspectos Metodológicos: Aprovados

Aspectos Éticos: Aprovados

Parecer final: Este projeto, por estar de acordo com as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais especialmente as Resoluções 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde, obteve o parecer de APROVADO.

Considerações Finais:

- Toda e qualquer alteração do projeto, deverá ser comunicada imediatamente ao CEP/GHC.
- Os relatórios parciais e final deverão ser encaminhados para este CEP.
- Salientamos que seu estudo pode ser iniciado a partir desta data.
- Entregue cópia deste documento ao Setor/Serviço onde será realizada a pesquisa.

Porto Alegre, 02 de agosto de 2011.

Daniel Demétrio Faustino da Silva
Coordenador-geral do CEP/GHC

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico, do Curso de Pós Graduação em Enfermagem-Mestrado em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria/RS, intitulada: **“A Educação Ambiental em uma instituição hospitalar: possibilidades e desafios”**, que tem como objetivo principal **“descrever como acontece a educação ambiental em uma instituição hospitalar a partir dos indivíduos diretamente envolvidos no seu planejar e executar formal”**. O tema escolhido se justifica pela importância de se discutir e divulgar as possibilidades e desafios do processo de educação ambiental em instituições hospitalares.

A pesquisa será feita pela mestranda Vanúzia Sari, sob a supervisão e orientação da profa Dra. Silviamar Camponogara no período de agosto a novembro de 2011.

Para alcançar os objetivos do estudo será realizada pesquisa documental e uma entrevista individual, gravada em áudio, com duração aproximada de 40 a 60 minutos, na qual você irá responder a 10 perguntas pré-estabelecidas. Poderá ainda ser efetivada observação direta de suas atividades, caso a pesquisa demonstre ser necessário. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes reservados.

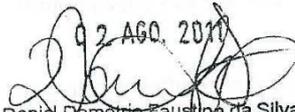
Os dados obtidos nessa pesquisa serão utilizados somente para este estudo, sendo os mesmos armazenados pelo(a) pesquisador(a) principal em meio digital durante 5 (cinco) anos e após totalmente destruídos (conforme preconiza a Resolução 196/96).

EU _____, recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo.

Declaro que também fui informado:

Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa.

Versão Aprovada em

02 AGO. 2011

Daniel Demétrio Faustino da Silva
Coordenador-geral do CEP-GHC

De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim.

Da garantia que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações serão utilizadas somente para fins científicos do presente projeto de pesquisa.

Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido e que em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com a pesquisadora: Vanúzia Sari, telefone 96075541 ou, email:vanu@pop.com.br e endereço: rua João Cândido, nº 18, Apt 305, Bairro Vila Ipiranga – Porto Alegre.

Também que, se houverem dúvidas quanto a questões éticas, poderei entrar em contato com Daniel Demétrio Faustino da Silva, Coordenador-geral do Comitê de Ética em Pesquisa do GHC pelo telefone 3357-2407, endereço Av. Francisco Trein 596, 3º andar, Bloco H, sala 11.

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando outra via com a pesquisadora.

Porto Alegre, ____, de _____ de 2011.

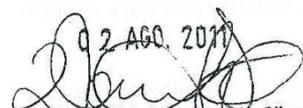
Assinatura do entrevistado

Nome:

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora principal: Vanúzia Sari

Versão Aprovada em

02 AGO, 2011

Daniel Demétrio Faustino da Silva
Coordenador-geral do CEP-GHC