

<http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017006410015>

DISCUTINDO AS CONSEQUÊNCIAS DAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UM CONTEXTO DE MODERNIDADE REFLEXIVA¹

Vanúzia Sari², Silviomar Camponogara³

¹ Manuscrito extraído da dissertação - A educação ambiental em uma instituição hospitalar: possibilidades e desafios, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria, em 2012.

² Mestre em Enfermagem. Enfermeira do Grupo Hospitalar Conceição. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: nuzia_sari@yahoo.com.br

³ Doutora em Enfermagem. Docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: silviaufsm@yahoo.com.br

RESUMO

Objetivo: discutir, com base nas concepções de Sociedade de Risco e de Modernidade Reflexiva, as razões pelas quais os resultados da educação ambiental em hospitais não correspondem ao esperado, apontando alternativas para ações educativas mais efetivas nessas instituições.

Método: tratou-se de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como entrevistados nove trabalhadores do Núcleo de Educação Ambiental de um grupo hospitalar. Os dados foram coletados por pesquisa documental e entrevista semiestruturada e analisados por análise de conteúdo.

Resultados: as duas categorias originadas evidenciaram que alguns elementos relacionados à Modernidade Reflexiva contribuíram para a pouca efetividade das ações de educação ambiental nos hospitais. Entre eles, incluíram-se: a influência de sistemas abstratos (especialistas) sobre o pensamento dos indivíduos; a existência de casulos protetores, de reflexividade sem reflexão, de cumplicidade e irresponsabilidade generalizada diante dos riscos ecológicos e, ainda, a segmentação dos ambientes, que leva a pluralização do eu em diversos "eus".

Conclusão: recomenda-se o uso de experiências educativas baseadas na sensibilidade, no vivido e na arte, acompanhados de reflexão. Isto possibilitaria romper com essa lógica de autoconfrontação com riscos ambientais, sem tecer uma reflexão sobre eles, que é típica da Modernidade Reflexiva. Além disso, sugere-se que as instituições de saúde adotem e defendam, localmente, uma sólida política pró-ambiental.

DESCRIPTORES: Meio ambiente. Enfermagem. Educação ambiental. Educação em saúde. Educação em enfermagem.

DISCUSSING THE CONSEQUENCES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION ACTIONS IN A CONTEXT OF REFLECTIVE MODERNITY

ABSTRACT

Objective: to discuss the reasons why the results of environmental education in hospitals do not correspond to the expected based on the concepts of Risk Society and Reflective Modernity, and pointing out alternatives for more effective educational actions in these institutions.

Method: this was a qualitative research using a case study method by interviewing nine workers from the Environmental Education Nucleus of a hospital group. The data were collected by documentary research and semi-structured interview and analyzed by content analysis.

Results: the two categories showed that some elements related to Reflective Modernity contributed to the low effectiveness of environmental education actions in hospitals. These included: the influence of abstract systems (specialists) regarding the thinking of individuals; The existence of protective cocoons, reflexivity without reflection, complicity and generalized irresponsibility in the face of ecological risks, and also the segmentation of the environments, which leads to the pluralization of the self in various selves.

Conclusion: it is recommended to use educational experiences based on sensitivity, life and art, accompanied by reflection. This would make it possible to break with this logic of self-confrontation with environmental risks, without weaving a reflection on them, which is typical of Reflective Modernity. In addition, it is suggested that health institutions locally adopt and, locally, a sound pro-environmental policy.

DESCRIPTORS: Environment. Nursing. Environmental education. Health education. Education, Nursing.

DISCUTIENDO LAS COSECUENCIAS DE LAS ACCIONES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN UN CONTEXTO DE MODERNIDAD REFLEXIVA

RESUMEN

Objetivo: discutir con base en las concepciones de Sociedad de Riesgo y modernidad reflexiva, las razones por las cuales los resultados de la educación ambiental en hospitales no corresponden a lo esperado, apuntando alternativas para acciones educativas más efectivas en estas instituciones.

Método: investigación cualitativa, del tipo de estudio de caso teniendo como entrevistados nueve trabajadores del Núcleo de Educación Ambiental de un grupo hospitalario. Los datos fueron recolectados por investigación documental y entrevista semiestructurada y analizados por análisis de contenido.

Resultados: las dos categorías originadas evidenciaron que algunos elementos relacionados a la Modernidad Reflexiva contribuyeron para la poca efectividad de las acciones de educación ambiental en los hospitales. Entre ellos, se incluyeron: la influencia de sistemas abstractos (especialistas) sobre el pensamiento de los individuos; la existencia de capullos protectores, de reflexividad sin reflexión, de complicidad e irresponsabilidad generalizada mediante los riesgos ecológicos y, aun, la segmentación de los ambientes, que lleva a la pluralización del yo en sus diversos "yos".

Conclusión: se recomienda el uso de experiencias educativas basadas en la sensibilidad, en lo vivido y en el arte, acompañados de reflexión. Esto posibilitaría romper con esa lógica de auto confrontación con riesgos ambientales, sin tejer una reflexión sobre ellos, que es típico de la Modernidad Reflexiva. Además, se sugiere que las instituciones de salud adopten y defiendan, localmente, una sólida política pro-ambiental.

DESCRIPTORES: Ambiente. Enfermería. Educación ambiental. Educación en salud. Educación en enfermería.

INTRODUÇÃO

Os crescentes debates mundiais, em torno de uma crise ambiental alarmante, e a exploração midiática de inúmeras catástrofes têm contribuído para a maior divulgação de conhecimentos, acerca dos riscos ecológicos a que todos estão expostos. Contudo, isso não significa, necessariamente, uma reflexão sobre eles, mas sim, maior autoconfrontação com a possibilidade de sua ocorrência.

Vive-se hoje na chamada Modernidade Reflexiva, na qual os perigos decorrentes da sociedade industrial começam a dominar os debates públicos (a dita autoconfrontação). No entanto, a sociedade continua tomando decisões e realizando ações que produzem e legitimam essas mesmas ameaças e riscos que não consegue controlar. Em outras palavras: as sociedades modernas são confrontadas, com as bases e os limites do seu próprio modelo, até o grau exato em que não se modificam. Não se reflete sobre seus efeitos, dando-se continuidade ao posto (a chamada Reflexividade da Modernidade).¹ O termo Sociedade de Risco demonstra a impossibilidade de se tentar proteger a sociedade atual dos perigos de uma "natureza" que se encontra industrialmente integrada e socializada, de forma que não há como jogar tais perigos (à primeira vista, perigos da natureza) somente ao "outro" do meio ambiente, uma vez que os riscos ambientais representam também ameaças sociais, médicas, econômicas, políticas e sistêmicas, contendo uma tendência globalizante, supranacional e que independe de classes.²

Convém salientar que o impacto ambiental de uma indústria moldada por uma racionalidade instrumental, com seus diversos efeitos sobre a

saúde e a convivência das pessoas, é marcado por um déficit do pensamento social, demonstrado em uma cumplicidade geral da sociedade e uma irresponsabilidade generalizada dos indivíduos e instituições diante da crise existente.² A situação vigente exige, pois, reflexões profundas, que permitam reorientar os rumos e os pressupostos norteadores da consciência individual e coletiva, assinalando meios efetivos para as mudanças almejadas. Nesse sentido, a educação ambiental (EA) é um dos veículos, a partir do qual a humanidade pode atingir níveis mais sustentáveis, na medida em que tende a auxiliar a integração da pessoa à realidade e a sua sensação de pertencimento ao mundo, consentindo ao homem novos olhares, pensamentos e desejos.³

Sem dúvida, as atividades educativas representam um espaço concreto para a ação-reflexão,⁴ e para uma possível ruptura de um estado de alienação generalizada, de desencantamento com o mundo e de perda do controle sobre o sentido da existência humana, o que pode levar a uma reapropriação do mundo pelas vias do saber,⁵ razão pela qual a EA é um dos processos fundamentais na busca por alternativas para os problemas ecológicos.⁶

Na conjuntura hospitalar, entretanto, as atuações nessa área são quase nulas, sendo apresentadas em um estudo sobre a questão, como iniciativas pontuais e bastante limitadas,⁷ embora haja na literatura o reconhecimento de que as reflexões advindas de atividades de EA podem motivar ações mais responsáveis, por parte dos trabalhadores da saúde, para com o meio ambiente; reordenando práticas sociais.⁸ Reconhece-se que, se esses espaços de reflexão inexistem (ou são limitados), há um perpetuar de condutas mecanizadas e automatizadas; e ainda, de

discursos banalizados acerca da crise ambiental.⁸⁻⁹ Daí, por que há uma necessidade premente de se debater sobre a temática nas instituições de saúde, por meio de um método de educação permanente, sistematizado e abrangente,¹⁰ preocupado não só com ações informativas, mas também de sensibilização e reflexão.

A despeito disso, as pesquisas correlacionando instituições de saúde e meio ambiente têm-se direcionado, especialmente, à abordagem do viés epidemiológico, ou ao enfoque de qualidade de vida e de promoção de saúde, ou ainda, para a questão dos resíduos dos serviços de saúde,^{8,10-11} de forma que as discussões acerca das ações de EA, em tais instituições, correspondem a um *gap* da literatura atual. O que existem são estudos mais generalistas em outros campos do saber que, ao discorrer sobre EA, dão ideia de caminhos a serem trilhados, também, nas instituições de saúde.¹²⁻¹⁵

Entretanto, ainda que as práticas de EA sejam concretizadas na área da saúde, nota-se a presença de um hiato entre o ato de sensibilizar/de educar e as consequências dele advindas. Por isso, é fundamental investigar e buscar a compreensão dos diversos contextos que afetam a capacidade perceptiva (e de resposta) dos indivíduos e dos possíveis mecanismos que os tornam mais ou menos afetados pelo que acontece em seu entorno,³ particularmente, no que remete aos aspectos da Modernidade Reflexiva e da Sociedade de Risco. Afinal, o que dizer, quando os resultados das ações de EA não são aqueles pretendidos? Quando há pouca mudança de atitude? Quais mecanismos influenciariam a condição de inércia, a “preguiça” dos corpos (indivíduos) de modificar seu estado de movimento (eu continuo fazendo o que eu sempre fiz) ou de repouso (isso não é comigo, é do outro)?

Autores da Sociologia^{1-2,16-17} acreditam que o fato de vivermos em um período de Modernidade Reflexiva, na qual há uma autoconfrontação com os riscos, sem reflexão; em que o tempo, o espaço e o lugar estão desencaixados, de modo que o global influencia o local; em que especialistas ofertam segurança estatística para os perigos ambientais, ou divergem sobre eles e o tempo de sua ocorrência; em que aprendemos a não olhar para a possibilidade do risco, colocando-o entre parênteses; em que aprendemos a moldar nosso comportamento, conforme o ambiente em que estamos; em que a ficção parece mais real que a própria realidade... Tudo isso tem levado a EA a tropeçar em seus intentos.

Este artigo objetivou (justamente) discutir, com base nas concepções de Sociedade de Risco e

de Modernidade Reflexiva, as razões pelas quais os resultados das atividades de EA, em contextos hospitalares, não são, precisamente, aqueles pretendidos em termos de mudanças de culturas e construção de saberes ambientais complexos. Apontou, ainda, caminhos (tipos de ações) a serem trilhados pela EA em instituições de saúde, quando se busca tecer rupturas na autoconfrontação, sem reflexão, típica da Modernidade e da Sociedade de Risco, e característica da crise ambiental atual.

MÉTODO

Tratou-se de um estudo de caso descritivo-exploratório, com abordagem qualitativa, realizado junto a um grupo hospitalar de grande porte da região Sul do Brasil, com atendimento 100% público e polo de ensino na região. A pesquisa documental e a entrevista semiestruturada foram eleitas como técnicas de coleta dos dados, processando-se seu encerramento por saturação empírica, e sendo utilizado o referencial da análise de conteúdo (com auxílio do *software* ATLAS.ti 5.0) para a análise das informações levantadas. Tais etapas foram efetivadas entre os meses de agosto de 2011 e janeiro de 2012.

A pesquisa documental acessou documentos pertinentes ao objeto de estudo, dentre eles: relatórios institucionais, boletins informativos, editais de cursos, atas de reuniões, materiais para a divulgação de seminários, encontros, palestras e visitas técnicas, agendas estratégicas de gestão, plano de gerenciamento de resíduos etc. As entrevistas, por sua vez, foram pré-agendadas e realizadas em local reservado, gravadas, digitalmente, e, posteriormente, transcritas. Foram orientadas por um roteiro, contendo questões norteadoras acerca do tema em investigação.

Os indivíduos pesquisados englobaram trabalhadores do grupo hospitalar em questão, diretamente envolvidos com o planejamento e/ou concretização de ações de EA no local. O que incluiu: integrantes do Núcleo de Educação Ambiental do grupo hospitalar e informantes-chave, por eles indicados, totalizando nove indivíduos, entre eles, enfermeiros, técnicos em educação, com diferentes formações e técnicos em segurança do trabalho. Todos eles participaram do estudo, mediante leitura, concordância e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O projeto de pesquisa cumpriu os requisitos da legislação nacional e internacional específica para esse fim, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do grupo hospitalar

estudado, sob o número de parecer 11-127/2011 (CAAE-0156.0.243.164-11). A privacidade dos entrevistados foi assegurada mediante identificação por meio do “código E”, seguido de um número arábico, não necessariamente, correspondente à ordem das entrevistas.

A análise dos dados permitiu a emergência de quatro eixos temáticos, sendo que um deles discutiu as razões (os mecanismos, aspectos e condições), tendo por base questões e conceitos da Modernidade Reflexiva e da Sociedade de Risco, que concorreram, para que as ações de EA não tivessem obtido os resultados pretendidos, em termos de mudança de valores, comportamentos e atitudes; apontando possíveis caminhos para se romper com tal lógica. Esse eixo englobou duas categorias, que serão apresentadas e discutidas na sequência.

RESULTADOS

Nem toda ação educativa na área ambiental age da mesma forma em todos os “corpos humanos”, apesar de exercer sobre eles, aparentemente, a mesma força, já que se tratam das mesmas ações para todos, o que não significa, obviamente, capacidade suficiente para alterar o estado de repouso presente (o dito: isso é dos outros, não é problema meu). Isso, particularmente, porque a condição de reflexividade da Modernidade (autoconfrontar-se sem refletir) e sua intensidade sobre o indivíduo tem influência direta sobre a sua inércia. A proporção da reação depende do “como” uma ação “toca” cada corpo e de sua capacidade para gerar reflexão, para romper com mecanismos de mera autoconfrontação com os riscos.

Destarte, quando se pretende abordar o porquê dos resultados da EA não serem aqueles pretendidos, inicialmente, torna-se imperativo tratar de questões como: reflexividade em condições de modernidade, mecanismos de desencaixe entre tempo, espaço e lugar (o global influencia o local); a existência de sistemas abstratos (os especialistas), determinando formas de agir; a noção de confiança, segurança e risco (colocar os riscos entre parênteses, ao invés de contemplá-los, acerca do fim dos outros (todos estamos expostos aos riscos) e da existência de ambientes plurais e segmentados (consequentes da globalidade, e que influenciam ou não em estilos de vida pró-ambiente).^{1-2,16} A discussão de tais questões ajudou a compreender o motivo de ser “este ou aquele” o resultado obtido nas ações de EA. Nesse estudo, especialmente, o olhar para tais prerrogativas pôde ser organizado em duas categorias.

“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”

A categoria 1 resgatou 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, praticamente improvável (estou seguro). É a metáfora do “cara que fuma” e continua fumando, simplesmente, porque não vê o próprio pulmão, crendo que os riscos estão distantes, e são para os outros e dos outros. Embora, a própria Modernidade determine o fim do “outro”, na proporção em que, na verdade, cedo ou tarde, todos estarão expostos aos perigos potenciais desse ambiente industrializado e socializado, sem qualquer distinção.

Entretanto, quando “eu estou protegido” dos riscos, ou seja, quando os riscos reais são colocados, entre parênteses, de forma que apenas o outro esteja ameaçado, então, nessa condição, não me vejo como parte do sistema, como um dos responsáveis pela crise ambiental posta; ou seja, não ajo diferente do que já é minha rotina. O problema é que o outro, também, tem um pensamento semelhante. E aí temos uma irresponsabilidade geral, diante da crise, e uma cumplicidade generalizada em termos do que está posto aos olhos de todos.

Nesta pesquisa, em específico, boa parte dos entrevistados referiu que as ações de EA nos hospitais, ainda, tinham, como efeito majoritário, respostas do tipo: *o quê que eu tenho com isso? Isso é os outros; esse problema é problema dos outros* (E5). Apesar de as atividades desenvolvidas (ou mediante elas), os discursos de boa parte daqueles com quem se trabalhou, ainda, apontaram para uma lógica em que *a pessoa não se enxerga como peça importante do sistema* (E6). Os depoimentos que seguem apresentaram essa consideração: [...] *começam a jogar a culpa lá no colo de alguém [...] acho que as pessoas não internalizam como um problema seu* (E5); [...] *o que eu tenho com isso, ou até aonde isso me afeta [...] não é comigo [...]* (E9); [...] *não quero que tu faças, porque tem alguém olhando, quero que tu faças por comprometimento [...]* (E6).

Olhando para estes trechos pôde-se entender o motivo das perguntas: *o que falta para que a pessoa se sinta comprometida? Como é que eu faço para a pessoa perceber que é para ela mesma?!* (E6); ou ainda, se as atividades estão disponíveis, o que falta para que o resultado seja aquele tão aguardado? Obviamente, para resultados diferentes, que rompem com as barreiras protetoras

mantidas pelas pessoas, seria necessário que a EA, em algum momento, voltasse a discutir o que está estabelecido para aquele ser, como uma rotina, recuperando sua emotividade diante do mundo, e rompendo com seu casulo de proteção.

Este outro depoimento representou o quão importante foi esse encontro com a “rotina” nas atividades de EA: *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 [...]?! Então, eu tentei mexer nisso [...] (E6).* Quando se consegue essa sensibilização, esse resgate da dimensão de pertencimento a um todo, o indivíduo sente o “peso” do fardo de suas responsabilidades: *[...] a sensação que eu tive, quando saí daquela unidade de triagem e compostagem foi de que me largaram um fardo de responsabilidade nos meus ombros, eu tenho que mudar! (E6).* Somente nesse momento ele poderia agir diferente, rompendo com o padrão de irresponsabilidade e cumplicidade generalizada.

Nesse aspecto, o uso da estética da arte e do vivido nas atividades educativas busca, exatamente, reaver esse componente emotivo e a sensação de pertencimento ao mundo, partindo os casulos protetores (o olhar para o risco e sentir-se protegido) característicos dos contextos modernos. No entanto, precisa tratar-se de atividades contínuas ou não surtirão efeitos.

Os depoimentos, a seguir, expressaram a compreensão da necessária continuidade na EA: *o hospital ainda funciona muito campanhista [...] termina a campanha e esqueceu! [...] o meio ambiente não é para esquecer [...] (E9); [...] eu faço uma comparação com a lavagem de mãos [...] tem aquela onda [...] todo mundo lava a mão, agora ninguém mais lava [...] (E3).*

Essa continuidade na EA ganha maior importância, porque há hoje uma considerável exploração de catástrofes ambientais pela mídia, o que contribui para o pensamento de que “isso é a 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), estou “em um casulo” que me protege. Um dos entrevistados manifestou, 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! [...] eu não queria que o assunto virasse [...] moda! (E6).*

Outra característica da Modernidade trazida pelos entrevistados remeteu a uma pluralização de ambientes e de estilos de vida disponíveis, sobretudo, em função das características globalizantes da Modernidade, as quais salpicam os espaços locais de influências distantes. De uma forma geral, os indivíduos convivem em ambientes plurais e são levados/obrigados a adotarem um estilo específico ou estilos diversos de vida, em função da identificação que tenham com uma dada conjuntura, ou conforme a pressão que lhes é exercida pelo local. Essa escolha pode influenciar os resultados das ações educativas para tais indivíduos, tanto mais se o ambiente reforçar as segmentações da personalidade desses seres.

Essa relação entre o ambiente de ação dos indivíduos e o estilo de vida que adotavam está na base da categoria 2.

“Na instituição pública não vi ação, na privada tem essa postura de pensar duas vezes”: pluralização de estilos de vida e segmentação ambiental

Para alguns pesquisados, o fato de a EA ser concretizada em instituição pública ou particular, por exemplo, “parece” influenciar os resultados decorrentes. Nesse caso, poderia ser encontrada alguma explicação para as disparidades de condutas, diante dos riscos e responsabilidades ambientais, com aparente tendência da instituição pública (enquanto estrutura) a imputar aos outros a causa dos riscos, afastando (parcial ou totalmente), de si e de sua ação, a visão dos problemas ecológicos; e com isso, a preocupação com um estilo de vida ou de gestão pró-ambiental. Isso não significa, necessariamente, que todos os indivíduos se comportem dessa forma ou que, na organização privada, exista uma maior “consciência” ambiental.

Os depoimentos que seguem indicam essa ambivalência: *[...] eu acho que a comunitária [...] trabalha a questão da EA. [...] os postos que têm o arroio em volta, que sofrem com enchentes [...]. Aqui dentro tu tem limitação [...] mas acho que as pessoas levaram muito para sua vida [...] (E1); na instituição pública não vi nenhuma ação quanto à questão de resíduos, na mesma cidade, e ninguém nem falava; [...] indiferente! [...]. Não se falava nada, não se tinha treinamento. [...] acho que, infelizmente, serviço público ainda não está valorizando isso! [...] 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 depoimentos como “aqui dentro não” ou “as pessoas levaram muito mais para sua

vida” ou “no público nada... no privado, já tem essa postura de pensar duas vezes”, percebeu-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 recebeu tantos estímulos para ser dessa ou daquela maneira, assumindo essa ou aquela postura, ou contrariamente, que deixa de recebê-los em dados locais/situações, tende a confundir-se acerca do que é, de fato, o seu “eu”, ou então, a esconder esse “eu” dos outros.

O depoimento, a seguir, fornece uma ideia dessa influência: *bom, se para acreditação nós vamos ter que [...] por um tempo capacitar nossos trabalhadores [...] (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 política, uma ideia de EA aí no meio [...] tu segue fazendo assim! Não dá tempo de parar e reorganizar, e pensar diferente [...] (E2).*

De fato, pode haver um número de “eus” equivalente aos contextos de interação, mas essa fragmentação não é obrigatória. 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.

O depoimento, a seguir, demonstrou essa possibilidade de uma ambivalência ambiental (também) fortalecer um “eu ecológico”: *sei de muita gente que é chefe de setor aqui dentro e que elas orientam os seus trabalhadores [...]. Mas ela é assim em casa também! [...] tem uma médica [...]. Ela diz eu faço isso na minha clínica, eu separo o lixo e não admito que meu funcionário não faça [...]. Mas é uma postura dela [...]. Termina o período de férias dela [...] em Garopaba não tem coleta seletiva, [...] ela traz o reciclável com ela e larga na frente da casa dela no dia certo, na hora certa [...] (E6).*

É possível, ainda, que, naqueles ambientes em que há uma maior exposição e convivência com as consequências dos riscos ambientais, haja maior sensibilização para ações educativas nessa área, com melhores resultados. O que é demonstrado no depoimento: *[...] o pessoal da rouparia, da lavanderia era mais ligado, porque eles sofriam muito com isso [...] eles levantavam discussões e faziam trabalhos [...] (E2).*

DISCUSSÃO

Por que as atividades de EA não geram os efeitos esperados ou desejados? A atitude de pôr riscos entre parênteses,¹⁶ típica da Modernidade, pode justificar a dificuldade encontrada pela 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. Afinal, quando não me enxergo dentro ou como parte daquilo (a crise ecológica), não há como desejar ou pensar num fazer diferente daquele já enraizado, já rotinizado em minha vida diária. E ante um contexto de Reflexividade, em que apenas me autoconfronto com o risco, mas sem refletir sobre ele, é difícil romper com esse casulo de indiferença que me protege.

Então, para responder as indagações iniciais é necessário, em primeiro lugar, que os indivíduos compreendam o significado de viver em um contexto de Reflexividade,¹ compreendam que sistemas abstratos (os especialistas) alimentam a chamada confiança básica¹⁶ de que “está tudo bem” (o pensamento de que tudo dará certo, de que o risco está longe e as estatísticas protegem-nos de sua ocorrência por milhões de anos).

É preciso que esses indivíduos adquiram ciência de seus próprios casulos protetores (a ideia de que o risco é para o outro) e da segurança ontológica que os envolve (a sensação de se estar seguro e protegido), que são, de certa maneira, os grandes responsáveis, por certo “filtrar dos riscos” da Modernidade, como uma oferta de autoproteção.¹⁶ Falta entender que existem laços com os outros, que a vida não está livre das externalidades do eu, mesmo que aparente estar; isto é, todos estamos interligados. Falta perceber que existe um ambiente de “faz de conta” em relação a questões existenciais, que se alicerça na disciplina de manter as rotinas diárias como estão,¹⁶ afastando a ansiedade suscitada pelos perigos ecológicos atuais.

Todos esses são mecanismos diretamente envolvidos nas decisões cotidianas dos indivíduos, a respeito do meio ambiente, ainda que não se trate de ser conscientemente influenciado, e como tal devem ser considerados, quando se planeja a EA. Uma forma de considerá-los é, sem dúvida, utilizar-se nas práticas educativas dos chamados momentos decisivos,¹⁶ aqueles capazes de romper a rotina, aquilo que se está acostumado a fazer sempre igual, do mesmo jeito, e que viabilizariam um revisar das formas de pensar e fazer.

O fato é que os riscos globais (incluindo os ecológicos) se tornaram aspectos tão conhecidos que, no nível do comportamento diário, ninguém dedica muita atenção ao problema de como evitar que desastres aconteçam. Em uma decisão simples, a maioria das pessoas afasta semelhante possibilidade de suas vidas, apagando-a do seu cotidiano. Há a suposição de que as coisas acabarão bem, ou então, de que diante de uma catástrofe, outros suportarão o seu peso (os casulos protetores). Trata-se, alternativamente, num confiar aos governos e a outras organizações o enfrentamento das ameaças.¹⁶

Nessa conjectura, a noção de Reflexividade explica que o autoconfrontar-se com os riscos é uma constante, o que tende a torná-los não refletidos, convertendo-os, unicamente, em um reflexo da sociedade, o seu efeito colateral possível. Riscos improváveis e distantes asseguram aos indivíduos a possibilidade de continuar suas vidas sem grandes ansiedades, já que seu enfrentamento pode (falsamente) ser imputado ao outro. Essa noção parece ser resguardada pelas informações repassadas por “sistemas abstratos (os especialistas)”¹⁶ que, monitorando as probabilidades de dado risco, criam referenciais de segurança e, não raras vezes, divergem (inclusive) acerca da sua real existência. Fala-se de riscos distantes, pouco prováveis, ainda incertos, para um futuro separado do presente por milhões de anos.

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 têm, como característica inegável, a globalidade de seu alcance, especialmente, em função dos mecanismos de desencalxe entre tempo-espaço-lugar.¹⁶ Tanto o lugar, quanto o tempo e o espaço não são mais organizados localmente, mas estão intrinsecamente entrelaçados com o globo, salpicados por influências externas.¹⁷ Em última instância, esses padrões da Modernidade indicam e determinam, antagonicamente, o fim da ideia de que há um “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 e de globalidade, os riscos são distribuídos para todos, se não agora, mais tarde.²

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”.^{2,43} 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. Isso quer dizer que, a menos que tais ações convertam-se em “momentos decisivos” (balancem a rotina), elas não conseguirão ir muito além de um autoconfrontar-se momentâneo com os riscos.

Por certo, os indivíduos desenvolvem um referencial de segurança ontológica de alguma espécie, baseado em várias rotinas, que funcionam como uma carapaça defensiva no seu dia a dia. Na verdade, esse casulo protetor tem, essencialmente, um sentido de “irrealidade” e não, necessariamente, uma convicção de segurança. É um parêntese colocado em torno dos eventos que poderiam ameaçar a integridade do agente e que, quando seriamente contemplados, produziriam uma paralisia da vontade ou uma sensação de sufocamento.¹⁶

Mas se a atitude de “pôr riscos entre parênteses” funciona como um casulo protetor para o indivíduo, pergunta-se: seriam viáveis outros resultados para a EA, que não os colocados (anteriormente) pelos sujeitos pesquisados? E o que seria necessário para tal? De fato, 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 essa perturbação da rotina. Diante da vivência/experiência de momentos decisivos, os indivíduos podem ser forçados a enfrentar considerações, até então, mantidas distantes de sua consciência, pela opinião de sistemas abstratos (os especialistas). Esse enfrentar perturbaria as rotinas de maneira radical, compelindo a um repensar dos aspectos fundamentais da existência e dos projetos futuros.¹⁶

Nesse ponto, as ações que se utilizem da estética do vivido, da experiência da arte, da sensibilidade tendem a ser mais eficazes na criação de circunstâncias decisivas – aquelas capazes de “mudar rumos” e romper rotinas. Então, 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,¹⁶ por exemplo, por meio de uma EA capaz de “mexer” com a emotividade. O problema é que se essas atividades são pontuais, isoladas e temporárias limitadas ao alcance das pernas de quem as faz,⁷ é difícil atingir o “emotivo”, “o sensí-

vel” dos indivíduos. Desse modo, geralmente, não levam muito além de uma quebra temporária nas carapaças de proteção existentes.

Perante o exposto, é preciso sublinhar que as expectativas de uma pessoa (inclua-se aqui as dos próprios educadores ambientais), acerca do impacto de atividades educativas como as artísticas, por exemplo, não devem ser demasiadamente elevadas, porque elas, comumente, duram um par de horas; um intervalo de tempo pequeno comparado a uma vida de hábitos não ecológicos. Mas, mesmo assim, nessas circunstâncias, a EA pode funcionar como uma ajuda, uma ignição para uma maior consciência da pessoa sobre suas interações com o mundo e, ocasionalmente, pode levar a uma nova e profunda experiência de conexão com o ambiente. Começar a partir desta base, pode ser um trampolim para o desenvolvimento de estratégias no enfrentamento das questões ecológicas atuais.¹⁸ Claro que as mudanças de comportamento/atitudes tendem a ser mais efetivas, quando essas atividades forem incentivadas, retomadas e revividas em um processo permanente e contínuo. Nessa condição, torna-se-á viável rupturas (também) permanentes dos casulos protetores que adotamos (o não olhar para o risco como meu).

Nesse sentido, recomenda-se que haja nas instituições de saúde a presença de uma política ambiental que ofereça um arcabouço legal, estrutural, financeiro e humano,⁷ capaz de garantir uma EA contínua e que explore a sensibilidade, o poético, o imaginativo e a experiência do vivido em atividades frequentes, que envolvam o coletivo dos trabalhadores para além de algumas horas, ano após ano, indefinidamente. Somente desse modo poder-se-á atingir respostas condizentes com uma lógica planetária.

Não obstante, quando se considera, especialmente, a possibilidade do uso da experiência do vivido na EA, do encontro com o real, é importante ponderar que a Modernidade – especialmente, em função da globalização e dos mecanismos de des-sençaixe tempo-espaço – pode trazer consigo (por intermédio da mídia) uma inversão da realidade. Em relação a isso existe uma intrusão tamanha, na consciência cotidiana, das experiências (reais e fictícias) e dos eventos distantes transmitidos pela mídia, que o evento real (aquele próximo ao indivíduo), quando encontrado, parece ter uma experiência menos concreta e significativa que sua representação midiática.¹⁶ 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 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 (por exemplo, as visitas com reflexões em meio à natureza), nem sempre são, precisamente, os pretendidos; o que não quer dizer que tais ações sejam inválidas, pelo contrário, têm muito potencial para gerar rupturas. O que se salienta 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 e mais vivo. É preciso uma exploração sensível e refletida desse vivido. É preciso encontrar formas de tocar, continuamente, na emotividade, na sensibilidade das pessoas. Só assim, os rompimentos naquela carapaça de proteção serão definitivos, porque não basta efetuar a estimulação desenfreada dos sentidos e sentimentos, sem que se processe a reflexão em torno disso.¹⁹

Afinal, a própria mídia tem se encarregado de efetuar essa estimulação desenfreada. É inegável que, nos últimos anos, os assuntos ambientais têm ganhado certo destaque nos meios de comunicação, mas sendo expostos, superficialmente, sem amplas reflexões, mais em termos de exploração de suas consequências. Parece 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.² Semelhantemente, os discursos pedagógicos e ambientais acabam encerrados num tipo de falatório que se repete, insistentemente, esvaziados de concretude.²⁰ De qualquer forma, acabam banalizando ou limitando o tema.

Quando se intenta realizar EA, é preciso considerar todos esses fatores e se preocupar com um resgate das conexões entre ambiente e humano. Não basta somente olhar para a realidade local ou global, é primordial senti-la, vivê-la, reconectar-se ao mundo, captá-la, sensivelmente, inserir-se, intimamente, nesse mundo. Para tal, o estado poético, estético e lúdico tem o potencial de levar o indivíduo a sentir a verdadeira vida e não apenas distrair-se com fatos,²¹ no entanto, somente se acompanhado do aspecto reflexivo.

Continuando essa discussão, é preciso destacar que, ainda que na Modernidade, os riscos sejam mais dos outros do que meus (em suas causas e

consequências, todos os indivíduos são forçados a escolher um estilo de vida a partir de uma diversidade de opções.²¹ Normalmente, os estilos de vida adotados estão ligados aos ambientes específicos (e suas características) de ação desses indivíduos, podendo, inclusive, segmentar-se (apresentar diferenças) em correspondência à segmentação desses ambientes (ambientes diferentes podem levar, mas não necessariamente, à adoção de estilos de vida diferentes em cada um deles). Portanto, a segmentação moderna dos ambientes pode estar na base da ambivalência e pluralidade de estilos de vida adotados ou demonstrados pelos indivíduos, ainda que se trate de falsos “eus” fantasiados para cada interação social processada.

De fato, os ambientes da vida social, na atualidade, 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 forma que, modos de ação seguidos em um dado contexto, podem ser mais ou menos distintos daqueles adotados em outro,¹⁶ coexistindo para um mesmo indivíduo. Afinal, “na sociedade moderna, o eu é frágil, quebradiço, fraturado, fragmentado”.^{16:157}

Nessa perspectiva, a diversificação dos contextos de interação pode levar a uma fragmentação dos “estilos de ser” assumidos, justamente porque, na modernidade, o indivíduo está fortemente ligado a uma variedade de encontros e de locais, que exigem dele comportamentos “apropriados”.¹⁶ Por isso, ao sair de um encontro e entrar em outro, esse indivíduo ajusta, sensivelmente, a “apresentação do seu eu” para corresponder, adequadamente, àquilo que é demandado na nova situação.¹⁶ 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. Destaca-se que não há como saber se essa é uma motivação verdadeira e profunda, ou a considerada “mais adequada” para aquele conjunto.

Ao se pensar nessa interferência do ambiente, mais uma vez, ressurge a importância de que a instituição de saúde adote uma bandeira pró-ambiental,

assumindo sua responsabilidade frente à crise ecológica. A validação de uma política local viabiliza a construção gradual de um comprometimento institucional e de novas formas de pensar, crer e fazer,⁷ ou seja, nessa condição, haverá um mecanismo de pressão para o agir responsável, o que poderá — se adotada uma prática educativa baseada na recuperação da sensibilidade e da sensação de pertencimento ao mundo — influenciar a estruturação de um “eu” verdadeiramente preocupado com a questão.

Obviamente, diante da pluralização dos ambientes, tanto pode existir a construção de uma identidade fixa positiva quanto de uma que se evapora em resposta adaptativa aos variados contextos. Por ocasião da última condição, um “falso eu” supera e encobre as verdadeiras motivações dos indivíduos, seus sentimentos e vontades.¹⁶ 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, uma espécie de “da boca para fora”; porque quando se mascara os atos originais do pensamento, sentimentos e vontades, o indivíduo torna-se vazio e inautêntico.¹⁶

Já no primeiro caso, 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 da conjuntura em que ele se insere e, ainda, que se mostra, continuamente, para o outro, traduzindo-se no concreto e incentivando esse outro a, também, agir de outra forma.

Por fim, acrescenta-se a essa discussão a existência da possibilidade de que, naqueles ambientes de trabalho em que o risco ambiental é mais visível e sentido, ou 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 seu cotidiano.

Diante de tudo isso, pondera-se que a EA deve agir no sentido de tentar captar essa influência ambiental sobre os estilos de vida dos indivíduos, buscando 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 contextos em que os seres 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. Nisso, parece prudente retomar, mais uma vez, que a experiência

concreta, do vivido, do real, pode transformar-se numa “circunstância decisiva” para os envolvidos e, como toda circunstância decisiva, gestar um “quebrar” da rotina, o parar para refletir; abrindo caminhos ao fazer diferenciado e ao desejo de que os outros partilhem disso.

CONCLUSÃO

Os resultados dessa pesquisa apontaram que mecanismos da Alta Modernidade concorrem para os resultados inesperados e pouco efetivos das ações de EA, particularmente, aqueles referentes: à influência dos sistemas abstratos (os especialistas nos assuntos) que induzem a confiança básica de que tudo dará certo e de que se está protegido, estatisticamente, dos riscos; à 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); à existência de ambientes de “faz de conta” em relação às questões ambientais (a ideia de que outros conseguirão dar conta do problema); à condição da reflexividade de “pôr os riscos entre parênteses” (o risco é autoconfrontado, mas não refletido); à noção de cumplicidade geral e de irresponsabilidade generalizada em torno da problemática ecológica, em que “todos são causa e efeito e, portanto, uma não causa”; à inversão da realidade ambiental pela mídia, determinando que a realidade fictícia ou do outro seja, aparentemente, mais problemática e mais real que a “minha”, e à segmentação dos ambientes, que acaba, muitas vezes, por determinar “eus” pluralizados, capazes de assumir condutas/valores ambientais, conforme os contextos em que se encontram. Todos esses aspectos devem ser considerados e reconhecidos, quando se desenvolvem atividades educativas na área ambiental.

Nessa conjuntura, recomenda-se que a EA explore os “momentos decisivos”, pelo uso de experiências educativas estéticas, baseadas na exploração da sensibilidade, do vivido e da arte, acompanhados de verdadeira reflexão. Esse processo deve apoiar-se em um arcabouço institucional, que ofereça suporte político, administrativo, humano e financeiro para as ações; “cobrando” dos indivíduos posturas diferenciadas e a pró-sustentabilidade ambiental.

REFERÊNCIAS

1. 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*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; 2012. p. 11-71.
2. Beck U. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. 2 ed. São Paulo: Editora 34; 2011.
3. Marcomin FE. Educação ambiental: uma incursão na percepção ambiental e na sensibilização imagética. *Rev Eletr Mestr Educ Ambient* [Internet]. 2014 [cited 2016 Apr 24]; 31(2):106-26. Available from: <https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4646>
4. Trein ES. A educação ambiental crítica: crítica de que? *Rev Contemp Educ*. 2012; 7(14):304-18.
5. Leff E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *Olhar de professor* [Internet]. 2011 [cited 2015 Oct 25]; 14(2):309-35. Available from: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>
6. Oliveira MG, Carvalho LM. Políticas públicas de formação de professores e de educação ambiental: possíveis articulações? *Rev Contemp. Educ*. 2012; 7(14):252-75.
7. Sari V, Camponogara S. Challenges of environmental education in a hospital institution. *Texto Contexto Enferm* [Internet]. 2014 [cited 2015 nov 05]; 23(2):469-78. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072014000200469&lng=en&nrm=iso
8. Camponogara S, Ramos FRS, Kirchhof ALC. Reflexivity, knowledge and ecological awareness: premises for responsible action in the hospital work environment. *Rev Latino-Am Enfermagem* [Internet]. 2009 [cited 2015 Nov 05]; 17(6):1030-6. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692009000600016&lng=en
9. Camponogara S, Ramos FRS, Kirchhof ALC. A problemática ecológica na visão de trabalhadores hospitalares. *Ciênc Saúde Colet* [Internet]. 2011 [cited 2015 Nov 05]; 16(8):3561-70. Available from: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232011000900024&lng=en
10. Camponogara S, Soares SA, Terra MG, Santos TM, Trevisan CM. Nurses involved in management of hospital residues: a descriptive study. *Online Braz J Nurs*. [Internet]. 2012 [cited 2015 Nov 01]; 11(2):289-304. Available from: http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/3621/pdf_1
11. Sari V, Camponogara S. A procura de pontos de mutação na enfermagem: eles existem? *Rev Enferm UERJ* [Internet]. 2013 [cited 2016 Apr 24]; 21(esp1): 665-70. Available from: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/10050/7835>
12. Tsekos CA, Tsekos EA, Christoforidou EI. Ecology, literature and environmental. *Education Int Educ Stud* [Internet]. 2012 jun. [cited 2016 Apr. 24]; 5(3):187-92. Available from: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p187>
13. Orsi RFM, Weiler JMA, Carletto DL, Voloszin M. Percepção ambiental: uma experiência de

- ressignificação dos sentidos. *Rev Eletr Mestr Educ. Ambient* [Internet]. 2015 [cited 2016 Apr. 24]; 32(1):20-38. Available from: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/4708/3258>
14. Curtis DJ, Reid N, Reeves I. Towards ecological sustainability: observations on the role of the arts. *S.A.P.I.E.N.S* [Internet]. 2014 [cited 2016 Apr. 24]; 7(1):1-15. Available from: <http://sapiens.revues.org/1655>
 15. Curtis DJ, Howdena M, Curtisa F, McColma I, Scrinea J, Blomfield T, et. al. Drama and environment: joining forces to engage children and young people in environmental education. *Aust J Environ Educ*. 2013; 29(2):182-201.
 16. Giddens A. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ltda.; 2002.
 17. Giddens A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp; 1991.
 18. Boeckel JV. Engaging with landscape through artmaking. In: Grieson S, editor. *Intersections*. 2013 [cited 2015 Nov 05]. Available from: http://www.naturearteducation.org/R/Artikelen/Engaging%20with%20landscape%20through%20artmaking_Jan%20van%20Boeckel.pdf
 19. Duarte JF Jr. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5ª ed. Curitiba (PR): Criar Edições; 2010.
 20. Marin AA, Pereira CA, Silveira E. Experiências de “indeterminação”: artistas falando a educadores. *OP SIS*. 2011; 11(1):271-86.
 21. Bach Junior J, Marin AA. Educação estética na pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior. *Interfaces da Educ*. 2012; 3(8):19-34.