

MUDANÇAS CLIMÁTICAS, EDUCOMUNICAÇÃO E CULTURA CINEMATOGRAFICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Silene de Araújo Gomes Lourenço¹

Resumo: Relato de experiência que nasce do desejo de se promover a Educação Ambiental em relação com a cultura audiovisual e cinematográfica, tendo como tema central as mudanças climáticas e a Educomunicação como referencial teórico e metodológico. Nesse contexto, a linguagem cinematográfica é explorada tendo em vista o seu poder de presentificação e representificação. A experiência, desenvolvida em 2023 e 2024 sob a Coordenação da Universidade Aberta de Educação Ambiental e Cultura de Paz - UMAPAZ - da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente (SVMA) de São Paulo, reafirma uma tendência em Educação Ambiental: a leitura ecologizante de audiovisuais.

Palavras-chave: Mudanças Climáticas; Educação Ambiental; Educomunicação; Cultura Audiovisual; Cultura Cinematográfica.

Abstract: Experience report that stems from the desire to promote environmental education in relation to audiovisual and cinematographic culture, with climate change as the central theme and Educommunication as the theoretical and methodological reference. In this context, cinematographic language is explored considering its power of presentification and representification. The experience, developed in 2023 and 2024 under the Coordination of the Open University for Environmental Education and Culture of Peace (UMAPAZ) of the Municipal Secretariat of Green and Environment (SVMA) of São Paulo, reaffirms a trend in Environmental Education: the ecologizing reading of audiovisuals.

Keywords: Climate Change; Environmental Education; Educommunication; Audiovisual Culture; Cinematographic Culture.

¹ Unifesp/Umapaz. E-mail: silene.lourenco@gmail.com

Introdução

Há décadas, a Educação Ambiental vem sendo apontada como uma estratégia crucial no enfrentamento dos desafios globais diante da degradação da natureza. A Conferência de Estocolmo é um marco desse movimento:

É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, (...) para fundamentar as bases de uma opinião pública bem-informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É igualmente essencial que os meios de comunicação de massas (...) difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos" (Declaração sobre o Meio Ambiente, Conferência de Estocolmo, Suécia, 1972).

À medida que os impactos das atividades humanas no meio ambiente se tornam cada vez mais evidentes, a necessidade de promover a conscientização e a ação ambiental entre as populações cresce exponencialmente. Nesse cenário, as ferramentas audiovisuais emergem como recursos em potencial para facilitar a aprendizagem e promover a sensibilização sobre questões socioambientais.

O uso de materiais audiovisuais na educação não é uma prática nova. Segundo Pereira (2021, p.3), o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), fundado em 1936, contava com a direção de "um entusiasta do emprego das novas tecnologias para a educação, sobretudo o rádio e demais recursos audiovisuais": Edgar Roquette-Pinto. Durante a sua gestão, o INCE produziu muitos filmes de caráter educativo, enaltecendo a exuberância da flora e da fauna Brasileiras, além de retratar hábitos e costumes de povos indígenas.

Nos últimos anos, esses recursos têm ganhado destaque devido ao avanço tecnológico e à democratização do acesso às mídias digitais. Filmes de ficção, documentários, vídeos educativos, animações e plataformas interativas são exemplos de como o audiovisual está sendo empregado em espaços educativos para transmitir conhecimentos e engajar diferentes públicos. Com características diversas, essas ferramentas têm a capacidade de simplificar conceitos, tornar as informações mais acessíveis e proporcionar experiências de aprendizado mais dinâmicas e atrativas, além de possibilitarem um alcance maior de público.

No contexto da Educação Ambiental, o audiovisual pode desempenhar um papel fundamental ao apresentar os efeitos das mudanças climáticas e das ações necessárias para a mitigação e adaptação, seja como simulação ou como captação (registro) da realidade. Em outras palavras, o audiovisual pode impactar a percepção pública sobre a crise climática, motivando ações individuais e coletivas.

Além disso, a integração de conteúdos audiovisuais na Educação

Ambiental é uma estratégia de inclusão importante pois, além de transcender barreiras linguísticas e culturais, permite alcançar um público amplo e diverso quando as condições concretas não permitem atividades de imersão na natureza, como acontece em territórios urbanos com alto nível de degradação ambiental e vulnerabilidade social.

Apesar das evidências promissoras, existem lacunas tanto na literatura quanto na prática de integração do audiovisual na Educação Ambiental. Questões como seleção de conteúdos, formação de educadores para o uso da linguagem audiovisual e de suas ferramentas, avaliação de impacto sobre a aprendizagem e mudanças de atitude, são temas que requerem mais investigação.

Este trabalho, no entanto, não tem a pretensão de preencher nenhuma dessas lacunas. O que temos a oferecer é um relato de experiência que nasce do desejo de se promover a Educação Ambiental em relação com a cultura audiovisual e cinematográfica, tendo como tema central as mudanças climáticas e como referência teórica e metodológica a Educomunicação.

Apresentaremos, assim, as ideias que nortearam uma proposta formativa desenvolvida em 2023/2024 sob a Coordenação da Universidade Aberta de Educação Ambiental e Cultura de Paz - UMAPAZ - da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente (SVMA), decorrente do processo relativo ao Edital de Credenciamento 01/SVMA.G/2022.

Desde o título usado na divulgação - “Mudanças Climáticas em Cena” -, abordaremos a estrutura do curso, as justificativas das escolhas que resultaram de um trabalho de curadoria de filmes a serem compartilhados ao longo do curso, além de depoimentos de participantes e impressões da educadora ao final do ciclo de formações.

Dessa forma, esperamos que esse relato seja fonte de inspiração para experiências mais sólidas e estudos mais aprofundados sobre o potencial do audiovisual na Educação Ambiental.

Método

O artigo ora apresentado estrutura-se na práxis da autora que, durante a execução de uma proposta formativa sobre mudanças climáticas e cinema, encontrou um ambiente profícuo para aprofundar a reflexão sobre a interface Educação Ambiental/educomunicação.

Busca-se, primeiramente, evidenciar as causas e as consequências das mudanças climáticas para justificar a elaboração de novas estratégias de sensibilização e de enfrentamento do problema. A seguir, apresentamos os fundamentos da Educação Ambiental e da Educomunicação para discutir a interface entre elas e chegarmos ao conceito de Educomunicação Socioambiental. Ainda na sequência, também são discutidas as principais características da linguagem audiovisual e o potencial da cultura cinematográfica

no âmbito da Educação Ambiental. Por fim, apresentamos a experiência do curso ofertado pela autora na Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz (UMAPAZ).

Resumindo, o presente artigo é um relato de experiência, amparado em bases teóricas, de um processo formativo desenvolvido pela autora.

Mudanças Climáticas

As mudanças climáticas afetam, cada vez mais, a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo. Eventos extremos como secas prolongadas, queimadas e incêndios florestais, ondas de calor e chuvas torrenciais estão se tornando mais frequentes e mais severos.

Durante a 29ª Conferência das Partes da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP29), o climatologista Carlos Nobre afirmou que os países signatários do Acordo de Paris (2015) não estão sendo capazes de atingir as metas de redução da emissão de gases de efeito estufa para a atmosfera e que podemos estar a caminho de um “suicídio planetário”. Por isso, além de desacelerar a emissão de gases, precisamos nos preparar para aquilo que não tem mais retorno, sem esquecer dos mais vulneráveis (Nobre, 2014)

O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) define mudança climática como qualquer mudança no clima ao longo do tempo, seja devido à variabilidade natural ou como resultado de atividades humanas.

Desde que foi criado, em 1988, pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (ONU Meio Ambiente) e pela Organização Meteorológica Mundial (OMM), o IPCC vem reunindo pesquisas em torno das mudanças climáticas e apresentando relatórios para subsidiar a formulação de políticas.

O Sumário para Formuladores de Políticas (2021, p.8) não deixa dúvidas: “É inequívoco afirmar que a influência humana aqueceu a atmosfera, os oceanos e os continentes. Mudanças rápidas e generalizadas ocorreram na atmosfera, oceanos, criosfera e biosfera.”

A principal causa das mudanças climáticas na atualidade é o aumento das concentrações de gases de efeito estufa na atmosfera, resultante da queima de combustíveis fósseis e do desmatamento, ações essencialmente humanas que ganharam um enorme impulso nos últimos 100 anos com o avanço da industrialização. Estima-se que, entre 1951 e 2010, as atividades humanas tenham contribuído para elevar 0.7°C a temperatura do planeta, enquanto os fatores naturais, como intensidade da radiação solar e atividades vulcânicas, foram responsáveis por 0.1°C de aquecimento global (Nelles; Serres, 2020)

Se todos os esforços despendidos até hoje em torno da Educação Ambiental foram insuficientes para evitar o aquecimento global, agora será preciso redobrar o trabalho e promover uma educação para as mudanças

climáticas, além de investimentos em ações para a sustentabilidade da Terra e sobrevivência das espécies que nela habitam.

As mudanças climáticas resultantes do acelerado aquecimento global provocam uma série de impactos ambientais.

Segundo Nelles e Serres (2020), as águas oceânicas estão perdendo a capacidade de atenuar as temperaturas do planeta porque os gases são menos solúveis em líquidos quentes. Entre 1971 e 2010, os oceanos absorveram 93% do excesso de calor retido na Terra, o que aumentou 0.8°C a temperatura da superfície do mar. Além disso, a absorção de CO₂ diminuiu a concentração de oxigênio na água, contribuindo para a acidificação, o que afeta a vida marinha e coloca em risco a sobrevivência de espécies, ameaçando o equilíbrio dos ecossistemas aquáticos.

O aquecimento das águas também desencadeia um processo de expansão das moléculas e, conseqüentemente, a elevação do nível do mar. Essa elevação é acentuada pelo derretimento de geleiras e calotas polares atingidas pelo aumento de temperaturas, colocando as áreas costeiras em rota de desaparecimento por imersão (Nelles; Serrer, 2020)

Como se não bastasse, alterações nos padrões de precipitação de chuvas são cada vez mais sentidas. Temperaturas mais elevadas intensificam o ciclo hidrológico e aumentam os índices pluviométricos. Como o vapor d'água não se precipita na forma de chuva no mesmo lugar em que evaporou, regiões áridas tornam-se mais áridas, enquanto regiões úmidas tornam-se mais úmidas.

No entanto, esse movimento combinado à mudança também nos padrões de circulação do ar (ventos) desencadeia uma distribuição irregular e pouco previsível das precipitações. Mas, como o ar mais quente absorve mais umidade e concentra mais energia, liberada na fase de condensação, podemos esperar por um aumento não apenas da quantidade, mas também da intensidade das tempestades (Nelles; Serrer, 2020)

Além dos impactos ambientais, e como extensão deles, as mudanças climáticas provocam efeitos profundos na sociedade e na economia. As tempestades são particularmente preocupantes porque trazem riscos extremos para a população da área atingida e acarreta prejuízos materiais muito elevados.

As mudanças climáticas afetam a disponibilidade de água, aumentam a vulnerabilidade de grupos sociais dependentes da agricultura com secas prolongadas e geram insegurança alimentar para toda a sociedade. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), temperaturas elevadas dificultam atividades ao ar livre, aumentam a quantidade de doenças relacionadas ao calor, espalham doenças infecciosas e impactam a saúde mental da população, pressionando os sistemas de saúde.

O aumento da frequência e da intensidade de desastres naturais como as grandes enchentes que atingiram 95% dos municípios do Estado do Rio Grande do Sul entre abril e maio de 2024 (Guitarrara, s/d), pode forçar milhões de pessoas a abandonar suas casas, resultando em crises de refugiados climáticos

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

com o aumento da fome, da subnutrição e da violência nos locais onde as pessoas não encontram alimentos suficientes. Ainda segundo a ONU, os fatores ambientais tiram a vida de aproximadamente 13 milhões de pessoas por ano.

Sendo assim, danos à infraestrutura, perda de produtividade agrícola, custos de adaptação e mitigação e impactos negativos em setores como turismo e pesca são alguns efeitos das mudanças climáticas que tanto o setor público quanto o setor privado precisam estar preparados para enfrentar.

De todos os saberes provém a mesma mensagem: estamos caminhando para um colapso ambiental de proporções insondáveis porque o modo elementar de funcionamento da civilização que se tornou hegemônica a partir da História Moderna causa uma pressão destrutiva crescente sobre os equilíbrios da biosfera e do sistema climático (Marques, 2018, p. 677-678).

Segundo Marques (2018), o capitalismo é um sistema com enorme capacidade de se reproduzir porque é extremamente eficaz em produzir excedente, gerar acumulação de riquezas e se expandir indefinidamente. Essas características, ao mesmo tempo que definem, ameaçam o sistema capitalista, pois, sem deter de mecanismos de autocontrole e de freios para a sua “engrenagem acumulativa”, destrói tudo aquilo que possibilitou o advento da nossa civilização: a biodiversidade do planeta e seus ecossistemas equilibrados.

Hoje, a escolha é entre desmontar peça a peça essa engrenagem ou nos condenarmos a sofrer suas consequências, vale dizer, no melhor dos casos, nos condenarmos a condição de vida muito mais adversas que as que essa civilização da cumulação nos proporcionou (Marques, 2018, p. 678).

Uma resposta definitiva para as mudanças climáticas depende, pois, da nossa capacidade criativa, nem tanto para alimentar a inovação tecnológica que, geralmente, serve mais aos interesses do capital e menos às necessidades do planeta, mas para que a humanidade consiga superar o sistema capitalista e suas contradições e fundar uma nova forma, menos destrutiva, de organização social e econômica e de relação com os demais seres vivos.

De qualquer forma, reduzir as emissões CO₂ é essencial para limitar o aquecimento global. Isso requer uma transição global de matriz energética, isto é, substituição de combustíveis fósseis, como petróleo, gás natural e carvão, por fontes de energia mais limpas e renováveis, como sol, água, vento e biomassa, que emitem menos gases de efeito estufa.

A urgência dessa troca já foi reconhecida por diversos governos: o Reino Unido proibiu a venda de automóveis e vans a gasolina e diesel a partir de 2030 (e híbridos em 2035). A Califórnia e outros 12 estados

nos Estados Unidos devem exigir algo semelhante com data limite de 2035. O Canadá segue na mesma rota, como muitos países europeus (...) O maior consumidor de veículos elétricos no mundo hoje é a China com vendas de 1,3 milhão no ano de 2020 e mais de 400 modelos diferentes (Shirts, 2022, p.80).

Melhorias na eficiência energética, ampliação do acesso à eletricidade e mudanças nos padrões de produção e consumo também precisam ser consideradas.

Não podemos esquecer das florestas e dos oceanos que desempenham um papel importante na retirada de CO₂ da atmosfera. Esses ecossistemas terão que ser restaurados. Segundo Shirts (2022, p.81), “a criação de corais em terra vem sendo feita para que se possa plantá-lo, futuramente, nos oceanos, o que acelera em até cinquenta vezes a capacidade de reprodução da planta, fundamental para os ecossistemas aquáticos.”

O manejo adequado da agricultura e da pecuária, o controle de queimadas e o mercado de créditos de carbono são outras medidas apontadas para mitigar o problema, ou seja, para reduzir as emissões ou aumentar a captação de gases de efeito estufa.

Mas, medidas de mitigação não bastam. Muitas comunidades precisam se adaptar aos impactos já inevitáveis das mudanças climáticas. Isso inclui a construção de infraestruturas resilientes, a implementação de práticas agrícolas sustentáveis e a preparação para eventos climáticos extremos.

Kongjian Yu, arquiteto chinês, ganhou notoriedade depois que seu projeto, conhecido no Brasil por “cidade-esponja”, adquiriu fama internacional. A partir da sua experiência como agricultor e observador da natureza, ele criou um modelo que já transformou a realidade de mais de 70 cidades. A ideia é relativamente simples: reorganizar o espaço ampliando a extensão de solos permeáveis e destinando parte do território para áreas alagáveis, além de diminuir a velocidade dos rios com ajuda da vegetação. Essas cidades, hoje, conseguem absorver volumes de chuvas equivalentes às aquelas que devastaram o Estado do Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2024, mas sem tragédias (Pimenta, 2024)

Segundo Barbi (2015, p. 54), as medidas de adaptação procuram dar respostas concretas aos impactos reais das mudanças climáticas com o objetivo de lidar com as suas consequências, amenizando os prejuízos e até mesmo explorando boas oportunidades. Em 2021, por exemplo, secas e ondas de calor atingiram países ricos da América do Norte e da Europa no contexto emocional da pandemia de COVID-19. Imagens dramáticas circularam pela internet gerando maior engajamento da população mundial com o tema emergência climática (Shirts, 2022, p.75)

As ações de mitigação são implantadas em escala local ou regional e os benefícios são globais. Já as ações de adaptação operam, em geral, na escala do sistema impactado, isto é, são ações com impactos locais. Essa realidade

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

leva a uma maior atuação e participação dos governos locais na solução de problemas para as questões ambientais. Os municípios, portanto, são as primeiras esferas de governo a dar respostas às mudanças climáticas.

Segundo Barbi (2015, p.82-83), o crescimento de redes transnacionais de cooperação que permitem a troca de informações e experiências regionais/locais foi um desdobramento importante da II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio 92). Apesar de não ocuparem um lugar oficial na tomada de decisões internacionais, representantes de governos locais participam, desde 1993, de encontros paralelos à COP - Conferência das Partes, reunião anual dos países que aderiram à Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima.

O Brasil acompanhou esse movimento internacional de respostas às mudanças climáticas com ações que partiram do âmbito municipal de governo e influenciaram a esfera estadual e, depois, federal. A cidade de São Paulo destacou-se nesse processo ao estabelecer metas de redução de gases de efeito estufa, seguindo o exemplo de municípios norte-americanos e europeus, e elaborar uma Política Municipal sobre Mudança do Clima (Lei nº 14.933 de 5 de junho de 2009) com a participação de diferentes segmentos da sociedade representados em comitês e fóruns municipais (Barbi, 2015, p.139)

Ainda segundo Barbi (2015, p.93), podemos elencar um conjunto de ações significativas para enfrentamento das mudanças climáticas ao alcance do poder municipal. Como ações específicas de mitigação das mudanças climáticas, podemos citar: reordenamento urbano, uso planejado do solo, preservação de reservas ecológicas e plantio de árvores, investimento em eficiência energética, captação do gás de aterro, expansão de ciclovias.

Sob o ponto de vista da adaptação, podemos citar: economia de água através de estratégias de gestão de demanda e de mudança comportamental, desenvolvimento de sistemas de reuso de água, melhoria de drenagem em pontos de alagamento, maior investimento em saneamento básico, melhoria da qualidade das informações sobre clima e tempo na gestão de riscos, prevenção da ocupação em áreas de risco de enchente, monitoramento contínuo do nível do mar, adaptação de sistemas de captação para reuso das águas pluviais, garantia de sistemas efetivos de monitoramento de doenças conhecidas e potenciais, investimento na educação pública sobre prevenção de doenças transmitidas por vetores que podem aumentar com a mudança climática, modelagem do risco de enchente e impactos na infraestrutura pelo aumento do nível do mar, monitoramento simultâneo de indicadores climáticos e oceânicos, desenvolvimento de mapas temáticos de áreas de risco, elaboração de legislação municipal para planejamento do uso da zona costeira (Barbi, 2015, p.100)

Como podemos ver, o desafio é enorme, mas existem alternativas. No entanto, apenas 6% dos municípios Brasileiros possuem um plano de redução de riscos, segundo o IBGE (2012). Além disso, a incapacidade de implementação de políticas públicas voltadas para as mudanças climáticas, por

um lado, e a falta de responsabilidade e de comprometimento dos governos locais, por outro, aumentam a vulnerabilidade da população.

Não se pode negar que as mudanças climáticas afetam desproporcionalmente as populações já vulneráveis e marginalizadas. Para Belmont (2023), inclusive, as mudanças climáticas provocam o debate realmente necessário sobre sustentabilidade e meio ambiente porque desnudam as condições de injustiça em que vive a maioria dos Brasileiros não brancos. Essas condições são herança de uma visão eurocêntrica de mundo e de uma concepção de desenvolvimento que se valeu do conceito de raça e da ideia de superioridade branca para justificar a escravidão e negar outras formas de pensar e viver nesse mundo.

O racismo ambiental diz respeito sobre quem são as pessoas que moram nas favelas, morros, nas beiras dos rios e trilhos, beira de represas das pequenas e das grandes cidades. Qual a cor dos corpos levados pelas enchentes, soterrados pelos deslizamentos e que são afetados pela escassez de alimentos nas cidades? (BELMONT, 2023, p. 17).

Acselrad et. al (2009) explica que um pensamento crítico elaborado nos anos de 1980 em torno da desconstrução da ideia dominante de que a crise climática e ambiental é democrática e que demanda mudanças de atitude individuais para evitarmos a escassez controlando o desperdício, impulsionou movimentos por justiça ambiental. Esses movimentos nasceram nos Estados Unidos “a partir de uma articulação criativa entre lutas de caráter social, territorial, ambiental e de direitos civis” (Acselrad et. al., 2009, p.17).

Na verdade, aqueles militantes de base e/ou acadêmicos que inicialmente levantaram a bandeira da “justiça ambiental” diagnosticaram problemas e estabeleceram princípios e estratégias de luta que foram capazes de se fazer reconhecer e identificar por uma série de outras experiências mundo afora. Muito além da problemática específica das relações entre a locação de resíduos tóxicos e das lutas pelos direitos civis dos negros dos Estados Unidos, impulsionou-se uma reflexão geral sobre as relações entre risco ambiental, pobreza e etnicidade (Acselrad et. al., 2009, p.25).

A constatação e o reconhecimento da existência de racismo ambiental em várias partes do mundo, tornou-se, pois, prerrogativa para a configuração de uma justiça ambiental, uma vez que o acesso a um ambiente sadio, seguro e produtivo é direito de todos e deve ser exercido respeitando-se as identidades individuais e coletivas. A justiça climática precisa, então, assegurar que os esforços de mitigação e adaptação sejam equitativos e inclusivos, protegendo os direitos e os meios de subsistência das comunidades mais afetadas.

Nesse sentido, o enfrentamento das mudanças climáticas exige uma

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

cooperação internacional robusta e eficaz. As nações precisam se unir em torno de metas comuns para a redução de emissões e o financiamento climático.

A trajetória futura das mudanças climáticas depende das ações que estão sendo tomadas hoje. Cenários de mitigação eficaz podem limitar o aquecimento global a níveis gerenciáveis, enquanto a inação pode levar a consequências catastróficas. A inovação tecnológica, as políticas públicas progressistas e o engajamento da sociedade civil são cruciais para enfrentar esse desafio global.

A Educação Ambiental desempenha um papel vital nesse contexto, promovendo a conscientização e capacitando de indivíduos e comunidades para participarem ativamente da busca por um futuro sustentável.

Educação Ambiental

A Educação Ambiental começa a ganhar sentido na década de 1960 quando cresce a percepção de que uma iminente e profunda crise ecológica, decorrente da poluição do ar e da água, do uso indiscriminado de pesticidas e da degradação dos ecossistemas, poderia comprometer o bem-estar e a segurança de toda a humanidade.

A publicação do livro *Primavera Silenciosa*, de Rachel Carson, em 1962, é apontada como um marco pela literatura corrente. O livro, escrito com base nas pesquisas da autora, alertou o mundo sobre os efeitos nocivos do uso indiscriminado de pesticidas na agricultura gerando forte reação da indústria química norte-americana, por um lado, e o surgimento de uma consciência ambiental planetária, por outro.

No entanto, foi na década de 1970 que a Educação Ambiental ganhou reconhecimento formal e se expandiu como um campo acadêmico e prático. Documentos como a Declaração de Estocolmo (1972) e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) foram muito importantes para a consolidação do conceito e das práticas de Educação Ambiental.

A Declaração de Estocolmo, desdobramento da Conferência de Estocolmo de 1972, estabeleceu 26 princípios com o propósito de assegurar a preservação do meio ambiente e promover um desenvolvimento sustentável, isto é, um desenvolvimento compatível com o ritmo e a capacidade de reposição da natureza. O princípio 19, por sua vez, destacou a importância e o papel da Educação Ambiental:

"É indispensável um esforço para a educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor da população menos privilegiado, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem-informada, e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade sobre a proteção e melhoramento do meio ambiente em toda sua dimensão humana. É

igualmente essencial que os meios de comunicação de massas evitem contribuir para a deterioração do meio ambiente humano e, ao contrário, difundam informação de caráter educativo sobre a necessidade de protegê-lo e melhorá-lo, a fim de que o homem possa desenvolver-se em todos os aspectos." (Guitarrara, s/d).

Dessa forma, a Declaração de Estocolmo estabelece os fundamentos da Educação Ambiental que podem ser assim traduzidos: formação do pensamento crítico, alicerce da opinião pública bem-informada; promoção da responsabilidade socioambiental; desenvolvimento integral do ser humano.

Além disso, o documento corrobora o conceito de justiça ambiental ao reconhecer a existência de um setor menos privilegiado da população que requer atenção diferenciada.

Merece igual menção o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASSRG) estabelecido em 1992, ou seja, vinte anos após a Conferência de Estocolmo. O tratado é fruto da I Jornada Internacional de Educação Ambiental, realizada durante o Fórum Global, evento paralelo à Conferência da ONU (Rio 92).

O documento é relevante porque contou com a colaboração e aprovação de representantes da sociedade civil internacional, incluindo educadores e entidades ambientais do mundo todo que, naquele momento, assim se posicionaram:

Consideramos que a Educação Ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário (TEASSRG, 1992).

Mais uma vez, a justiça ambiental (sustentabilidade equitativa) aparece como um princípio da Educação Ambiental, definida como um processo de aprendizagem permanente e orientado para a transformação humana e social e para a responsabilidade socioambiental em todos os níveis de organização da sociedade.

No Brasil, a Educação Ambiental é assegurada pela Constituição desde 1988. Isso quer dizer que a Educação Ambiental é um direito reconhecido, uma condição para o exercício da cidadania, pois ela é a garantia de um direito maior, ou seja, o direito ao equilíbrio do meio ambiente para uma qualidade de vida saudável.

Todos têm direito ao 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

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

preservá-lo para as presentes e futuras gerações. Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, Constituição Federal, 1988, art. 225 § 1º inciso VI).

No entanto, faltava definir melhor a Educação Ambiental que se queria implementar no país. Essa definição ficou mais clara a partir da criação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em 1999:

A Educação Ambiental compreende os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Brasil, PNEA, 1999, p.1).

Assim, a Educação Ambiental passa a adotar os mesmos códigos e valores da Educação Nacional para promover a conservação do meio ambiente e um modo de vida sustentável. O resultado disso é uma crescente institucionalização das ações de Educação Ambiental.

As Orientações Pedagógicas da Educação Ambiental (OPEA) do Currículo da Cidade de São Paulo (2023) apresentam uma revisão de literatura interessante sobre Concepções de Meio Ambiente e Educação Ambiental (São Paulo, OPEA, 2023)

A revisão parte da categorização da pesquisadora canadense Sauv   (2010 apud São Paulo, OPEA, 2023) que classifica as correntes da Educa  o Ambiental com base na temporalidade: correntes de longa tradi  o (naturalista, conservacionista, resolutiva, sist  mica, científica, humanista, moral  tica) e correntes mais atuais (holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da coeduca  o, da sustentabilidade). Além da temporalidade, a autora analisa as diferentes concep  es de meio ambiente, os objetivos e o foco central da Educa  o Ambiental de cada uma das correntes identificadas.

Na sequência, o documento apresenta a tipologia de Silva e Campina (2011 apud São Paulo, OPEA, 2023) que já teria se mostrado mais funcional na análise de projetos e a  es escolares. Essa tipologia aborda as concep  es de Educa  o Ambiental a partir de três correntes: Conservadora, Pragmática e Crítica.

A Educa  o Ambiental Conservadora estaria ligada ao movimento ambientalista e preservacionista internacional do final do século XIX que se

limitava a denunciar o caráter destrutivo do ser humano sem analisar as relações de causa e efeito na constituição dos problemas ambientais.

A Educação Ambiental Pragmática teria como foco a ação para resolver os problemas ambientais, ignorando os conflitos sociais inerentes aos problemas. Essa corrente aposta na mudança de comportamento individual por meio da normatização e na conciliação entre desenvolvimento econômico e preservação da natureza.

A Educação Ambiental Crítica, por sua vez, questiona o modelo atual de desenvolvimento e aposta na transformação. De inspiração freiriana, a Educação Ambiental Crítica procura entender os problemas ambientais a partir das relações de poder da sociedade. Além disso, entende que o conhecimento não é neutro e que ele deve resultar das interações sociais dialógicas e emancipatórias. Ainda segundo o documento, essa concepção foi adotada pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo para orientar as ações de formação dos professores por ser a concepção mais coerente com a realidade das escolas.

Aliás, ressalta-se que essa é a concepção mais disseminada em instituições educativas Brasileiras porque é a base das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (Brasil, 2012). O artigo 5º das Diretrizes é claro:

A Educação Ambiental não é uma atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica (Brasil, 2012, p.2).

Vale destacar que o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e de Responsabilidade Global (Rio 92), antes mencionado, adota uma perspectiva crítica de Educação Ambiental ao reconhecê-la como um ato político e entender que não existe neutralidade em suas ações.

Como podemos ver, os esforços dispendidos durante o Fórum Global, em 1992, não foram em vão.

Entre os autores citados nas referências dos documentos que direcionam as políticas de Educação Ambiental no Brasil, destacamos as contribuições de Marcos Sorrentino, Pedro Jacobi e Carlos Loureiro.

Segundo Sorrentino (2005 in: São Paulo, SEMIL, 2023),

A Educação Ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

Para Jacobi (2003, p.196),

O desafio é, pois, o de formular uma Educação Ambiental que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal e não formal. Assim a Educação Ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva holística de ação, que relaciona o homem, a natureza e o universo, tendo em conta que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem.

Loureiro (2009, p. 51) arremata:

A finalidade de uma Educação Ambiental que assimile a perspectiva dos sujeitos sociais excluídos não é o de reforçar as desigualdades de classes, mas, através do reconhecimento de que elas existem, estabelecer uma Educação Ambiental plena, contextualizada e crítica, que evidencie os problemas estruturais de nossa sociedade e as causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos.

Podemos notar um consenso entre os autores sobre a importância da Educação Ambiental para a construção de uma sociedade mais sustentável na medida em que ela seja capaz de preparar os indivíduos para a complexidade dos problemas ambientais a partir do conhecimento e da compreensão da interdependência dos sistemas ecológicos, econômicos e sociais.

Além disso, espera-se que a Educação Ambiental promova maior participação da sociedade na tomada de decisões que afetam o meio ambiente e na luta por justiça ambiental a partir da conscientização crítica e do empoderamento dos cidadãos.

Apesar de sua importância reconhecida, a Educação Ambiental enfrenta desafios significativos. Entre eles, a falta de recursos, a formação deficitária de educadores, a dificuldade de integrar a Educação Ambiental aos currículos escolares em função de sua natureza interdisciplinar, entre outros.

Educomunicação

A Educomunicação é uma área interdisciplinar que se apropria de diferentes meios e linguagens da comunicação para fins educativos. Nesse contexto, os educandos não são apenas receptores passivos de informação, mas produtores e críticos de conteúdo.

Em outras palavras, a educomunicação promove a educação pela, com e para a comunicação, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e engajada, ao mesmo tempo em que fortalece a cidadania e fomenta a participação crítica na sociedade.

Segundo Soares (2011, p.34), o termo - educomunicação - torna-se corrente em textos do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP) a partir de 1999, após conclusão de um trabalho de pesquisa que envolveu 12 países da América Latina na construção de uma amostra significativa de projetos e programas que atuavam na interface comunicação/educação.

Ao longo da década de 1990, núcleos de extensão de universidades, assim como ONGs voltadas para o uso da mídia em suas experiências de formação de crianças e jovens, no Brasil, difundiram metodologias de abordagem para práticas de educação à mídia. Algumas dessas organizações passaram a entender que o exercício de “produzir comunicação” de forma democrática e participativa por parte das crianças e jovens representaria um diferencial em relação às experiências internacionais voltadas exclusivamente para as práticas de “leitura” da mídia (Soares, 2011, p.34).

A pesquisa realizada pelo NCE-USP confirma, pois, a emergência de um novo campo de atuação social e profissional que se constitui na confluência entre a comunicação e a educação e que produz reflexões teóricas e metodológicas próprias, sendo identificado também como “objeto interdisciplinar de conhecimento” (Soares, 2011, p.35).

A escolha do termo Educomunicação para designar o emergente campo de atuação e de estudo foi inspirada por Mario Kaplún. Em **Una pedagogía de la comunicación** (KAPLÚN, 1998), o autor se vale do neologismo “educadores” ao se referir a um grupo de profissionais - jornalistas, radialistas e produtores de audiovisual – que, engajados em movimentos sociais, passam a criar canais alternativos de comunicação e expressão para despertar o senso crítico e dar voz aos setores socialmente menos favorecidos. Para Kaplún, esse trabalho – do educador – é de cunho educativo e requer, portanto, conhecimentos pedagógicos (Kaplún, 1998, p. 81)

Como podemos ver, o emprego dado por Kaplún (1998) ao termo “educadores” é fundamental para a compreensão dos fundamentos da Educomunicação preconizada por Ismar Soares e pelo NCE-USP a partir de 1999.

Não obstante, o conceito foi ampliado e ressemantizado na tentativa de traduzir esse novo campo de experiência social, identificado pela investigação acadêmica, que rompe as fronteiras da comunicação e da educação na correnteza das transformações culturais. A Educomunicação, assim, passa a ser definida como

o conjunto das ações voltadas ao planejamento e implementação de práticas destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos abertos e criativos em espaços educativos garantindo dessa forma crescentes possibilidades de expressão a todos os membros das comunidades educativas (Soares, 2011, p.36)

O pensamento de Paulo Freire exerceu e continua exercendo forte influência sobre a práxis educomunicativa. Segundo Messias (2011, p.84), o livro *Extensão ou Comunicação?* escrito em 1968, é a obra de Paulo Freire mais citada por pesquisadores da área. Nele, Paulo Freire já demonstrava inquietação com relação à existência de um espaço de confluência entre a Comunicação e a Educação. Ao demonstrar que não há comunicação quando apenas um dos polos desse processo assume um papel ativo, enquanto o outro permanece na passividade, transformado em objeto, receptáculo da mensagem, Freire nos leva à conclusão de que, sem comunicação, não há educação (Freire, 2002, p.67)

Segundo Cogo (2013, p.61-68), a obra de Paulo Freire permitiu que outros pensadores, como o colombiano Jesús Martín-Barbero e os mexicanos Nestor Garcia Canclini e Guillermo Orozco Gómez, construíssem um arcabouço teórico para a compreensão do fenômeno comunicativo no contexto latino-americano. A partir dos estudos de recepção, impulsionados na década de 1980, o repertório cultural produzido no cotidiano dos sujeitos revela-se um importante mediador dos sentidos produzidos em torno das mensagens midiáticas. A investigação sobre a audiência, sobretudo da televisão, busca entender o que acontece realmente quando esses meios – e as mensagens transmitidas por eles – chegam aos públicos e o papel desempenhado pela cultura e pelas demais instituições sociais nesse processo. Passíveis de interpretações variáveis, descobre-se que os sentidos das mensagens são ressignificados na esfera da recepção.

Os estudos de recepção, portanto, formam a base para a Teoria das Mediações desenvolvida por Jesús Martín-Barbero (1987) com o objetivo de compreender o processo comunicacional a partir do entorno cultural que envolve a emissão e a recepção das mensagens na produção de sentidos. A dicotomia entre recepção passiva e recepção ativa presente nos estudos de recepção tradicionais é, sob o ponto de vista da Teoria das Mediações, algo a ser superado, uma vez que os processos de significação são sempre processos de negociação nos quais as referências culturais atuam como intérpretes das mensagens.

Segundo Brianezi e Gattás (2022), a educomunicação aproxima-se da Educação Ambiental crítica, pois ambas trabalham com a criação de ecossistemas comunicativos pautados pela pedagogia dialógica de Paulo Freire.

A Educação Ambiental, nesta perspectiva, é um processo permanente, que deve dialogar com as paixões e inquietações mais profundas dos sujeitos, dizer respeito à realidade local e ser pautada pelo diálogo de saberes e por formas mais democráticas de produção e distribuição do conhecimento. Isso envolve não apenas maior diversidade de conteúdos em contraposição à monotonia dos discursos hegemônicos, como também processos mais interativos, de aprendizagem coletiva (Brianezi, 2018 in: Brianezi; Gattás, 2022, s/n).

Em 2008, a Educomunicação Socioambiental passa a orientar a dimensão pedagógica dos processos comunicativos associados à questão ambiental no âmbito do ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental.

Nesse contexto, Educomunicação Socioambiental

Refere-se ao conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais, marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo. A indissociabilidade entre questões sociais e ambientais no fazer-pensar dos atos educativos e comunicativos é ressaltada pelo termo socioambiental. A dimensão pedagógica, nesse caso em particular, tem foco no “como” se gera os saberes e “o que” se aprende na produção cultural, na interação social e com a natureza (Brasil, MMA, 2008).

É importante dizer que, apesar do avanço, a Educomunicação Socioambiental está inserida em um campo de disputa ideológica marcada por avanços e retrocessos. Nesse embate, a Educomunicação Socioambiental propõe o enfrentamento das múltiplas crises que vivenciamos na contemporaneidade por meio de profundas transformações na sociedade.

Cinema e Audiovisual

Tradicionalmente, as práticas de Educação Ambiental buscam a reconexão do ser humano com a natureza por meio da imersão, isto é, de vivências diretas com outras formas de vida, em estágio mais selvagem, vivências essas que recuperam a memória afetiva e o conhecimento ancestral acumulado pela nossa espécie, integrante do meio natural e, contudo, desintegrada da natureza.

Nesse sentido, as atividades sequenciais propostas por Joseph Cornell (2005; 2008), educador ambiental norte-americano, são amplamente utilizadas em ações de Educação Ambiental, como trilhas guiadas, por exemplo, para criar uma ligação genuína entre os participantes e a natureza.

Basicamente, as atividades buscam criar um ambiente descontraído, por meio de jogos e brincadeiras ao ar livre, para, em seguida, focar a atenção dos participantes em aspectos específicos do ambiente natural. Atividades como observação silenciosa, caminhada guiada e exercícios de percepção sensorial são usadas para aprofundar a conexão.

Por fim, os participantes compartilham e refletem sobre as suas experiências, consolidando o aprendizado e conectando-o aos seus valores pessoais.

O audiovisual não substitui essa experiência direta. Mas, a linguagem audiovisual, acessível e compreensível para diversos públicos, pode impulsionar a Educação Ambiental, sobretudo quando e onde a comunhão com a natureza não é possível.

Nesse sentido, a experiência cinematográfica propriamente dita, ou seja, a assistência de um filme em tela grande no interior de uma sala escura, sem

interrupção e com boa qualidade de som e de imagem, isto é, o cinema como experiência imersiva, tem ocupado o centro da nossa atenção por ser potencialmente capaz de colocar a vida cotidiana momentaneamente em estado de suspensão e remeter o telespectador a diferentes cenários por meio dos quais ele pode experimentar outras histórias de vida.

Essa não é uma característica exclusiva do cinema. A literatura e o teatro, por exemplo, são formas de expressão que também possibilitam esse tipo de experiência. No entanto, a verossimilhança da imagem e do som tornam o cinema, nesse sentido, mais potente.

Sabemos que os filmes criam um efeito de realidade que supera em muito o de qualquer outra forma de arte; a imagem em movimento produz o que se convencionou chamar de *impressão de realidade*, base do grande sucesso do cinema. Essa impressão de realidade encontra, do lado de cá da tela, uma pessoa que também está buscando a ficção e é por essa razão que ela vai ao cinema. Precisamos da ficção tanto quanto precisamos da realidade. Embora não possamos viver em um mundo de fantasias, temos necessidade de sair um pouco do mundo real para aprender a lidar com ele. Além disso, a ficção atua como um dos elementos dos quais lançamos mão para dar sentido à nossa existência (Duarte, 2002, p. 69-70).

“Por isso, essa impressão de realidade não faz relação com o mundo real, mas sim com uma condição nossa introspectiva de aceitar uma realidade própria que nos é oferecida” (Bente, 2008, p.24).

A verossimilhança, isto é, a capacidade de algo parecer verdadeiro ou plausível, é fundamental para a imersão do telespectador no contexto da obra e na narrativa fílmica. Quanto mais verossímil, maior a conexão emocional do público com os personagens e a história. Em outras palavras, a verossimilhança é condição para a presentificação e para a representificação.

Quando nos envolvemos com a narrativa de um filme, abandonamos temporariamente nossas noções de tempo e espaço para vivenciar o tempo e o espaço do filme. Não faz diferença se estamos diante de um filme antigo ou de um filme de época. A experiência cinematográfica é uma experiência do presente.

Em outras palavras, a imersão proporcionada pelo cinema é um fenômeno no qual a realidade do espectador se funde com a realidade criada na tela gerando uma experiência sensorial e emocional profunda. A esse fenômeno atribuímos o conceito de presentificação.

Menezes (1996; 2003), por sua vez, contribuiu significativamente para a construção do conceito de representificação. Para ele, o cinema documental não é uma representação (reprodução) da realidade, mas uma experiência vivida pelo público ao interagir com as imagens, experiência essa que produz significados. A representificação, portanto, é algo mais próximo da recriação do

que da representação.

Menezes (1996, p.84) parte da fotografia para elaborar o seu pensamento:

A “verdade” das imagens não está baseada nas características minuciosas com que reproduz objetos ou pessoas, nos detalhes que contempla ou nos defeitos que dissimula. Sua capacidade de iludir, de apresentar uma coisa pela outra, pois é disso que se trata, deve ser procurada em outro lugar. Uma fotografia surge, assim, sempre como a *re-presentificação* de coisas e, principalmente, de pessoas. Ela nos coloca de novo em *presença de* (Menezes, 1996, p. 84).

Segundo Menezes (1996) a evolução técnica do cinema potencializou o poder de representificação das imagens ao lhes dar movimento ou ilusão de movimento.

O que antes era a imagem das *coisas* passa a ser a imagem da *duração* das coisas. O cinema reintroduz nas imagens o que a fotografia delas retirou, restaura o fluir de uma temporalidade. Mas esta temporalidade não é *nunca*, ou quase nunca, a temporalidade do “real”. O cinema substitui, portanto, o aparente “foi assim” da fotografia pelo “é assim” da experiência do tempo das coisas” (Menezes, 1996, p. 90).

Dessa forma, verossimilhança, presentificação e representificação são conceitos que nos ajudam a compreender a natureza da experiência cinematográfica, ao mesmo tempo em que traduzem os principais desafios enfrentados por quem se dispõe a produzir cinema nos dias de hoje.

O cinema requer uma cuidadosa atenção à forma como a imagem e o som interagem, pois ambos são essenciais para materialização da intencionalidade do diretor e para que a história ressoe como autêntica aos olhos e ouvidos do público.

Em outras palavras, tudo no cinema é pensado para que o público vivencie uma experiência imagética como se fosse real. Construção de cenários, iluminação, ambientação, movimentos de câmera, direção do trabalho dos atores, são recursos usados para nos desvencilhar da realidade concreta e nos transportar, por meio da imagem, para outras realidades possíveis.

O som, por sua vez, e o silêncio também, desempenham papéis igualmente importantes. Os diálogos, os efeitos sonoros e a trilha sonora são elementos que complementam e reforçam a imagem. Um som que parece natural e condizente com a ação na tela (como os sons ambientais ou os diálogos realistas) aumenta a verossimilhança da cena. Por outro lado, a música pode intensificar emoções, guiar a percepção do espectador e criar uma experiência mais rica e envolvente (Manzano, 2003)

Quando imagem e som trabalham em conjunto, a verossimilhança é ampliada, permitindo que o público se envolva plenamente com a obra. Em

comparação, um descompasso entre ambos pode gerar estranhamento, prejudicando a imersão e a credibilidade da narrativa.

A cultura cinematográfica desempenha um papel importante na disseminação de ideias e na formação de opiniões sobre o meio ambiente. Filmes que abordam questões ambientais podem promover uma consciência ecológica e inspirar ações em prol da sustentabilidade. Documentários ou filmes de ficção que retratam as mudanças climáticas, por exemplo, podem impactar significativamente o público, despertando maior sensibilidade com relação ao tema e mais responsabilidade em ações de mitigação.

O meio ambiente é, por sua vez, cenário das narrativas cinematográficas, seja como natureza ou como espaço mais ou menos modificado. Além de proporcionar uma ambientação estética, o meio ambiente atua como personagem dentro das histórias, influenciando o enredo e a atuação dos outros personagens.

Por fim, a presentificação e a representificação, potencializadas pela verossimilhança no cinema, não só enriquecem a experiência do espectador, mas também se configuram como um caminho poderoso para a Educação Ambiental ao nos colocar “em presença” do futuro e do nosso passado ancestral.

Sob a perspectiva da Educomunicação, entendemos que a experiência cinematográfica deve estar a serviço da sensibilização, do exercício da empatia e da intersubjetividade, para além de ser uma fonte inesgotável de conhecimento para a conscientização ambiental.

A democratização e disseminação da produção audiovisual, por sua vez, um pressuposto caro da Educomunicação, deve estar a serviço de novas utopias e de outros mundos possíveis.

A proposta formativa

A seguir, relatamos a experiência formativa desenvolvida em 2023/2024 sob a Coordenação da Universidade Aberta de Educação Ambiental e Cultura de Paz - UMAPAZ - da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente (SVMA), decorrente do processo relativo ao Edital de Credenciamento 01/SVMA.G/2022.

A proposta inicial foi apresentada no âmbito da Linha programática 1.1.3 - “Educação para enfrentamento da emergência climática” abrangendo as seguintes alíneas: a) Antropoceno e as causas e consequências da ação humana sobre a biodiversidade e o clima; d) Estratégias e práticas de educação climática, para engajamento de crianças, jovens, adultos(as) e idosos(as) no enfrentamento à emergência climática; f) Economia circular e mudanças de paradigma e práticas (no plano individual e coletivo) de produção e consumo.

Para justificar a proposta, partimos da gravidade representada pelo aquecimento global que exige ações emergenciais de amplo esclarecimento e de combate ao negacionismo sobre a atual crise ambiental e sobre a real

ameaça de extinção da humanidade e de outras espécies vivas para que medidas rápidas e efetivas de redução das emissões de carbono, entre outras, sejam prioridade nas agendas de diferentes esferas do poder público e privado.

Nesse sentido, o investimento em Educação nunca foi tão urgente e nunca teve um propósito tão claro: compreender para reverter as consequências dramáticas de uma visão de mundo construída e naturalizada a partir do século XVI, com o movimento das grandes navegações marítimas, e hegemonicamente consolidada na Revolução Industrial do século XVIII.

A UMAPAZ – Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura da Paz –, órgão ligado à Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente e responsável pela gestão da Política Municipal de Educação Ambiental de São Paulo, promove a educação para as mudanças climáticas alinhada com o Plano de Ação Climática do Município de São Paulo (PANCLIMA), cujo principais objetivos são: promover mudanças nos padrões de consumo atuais; promover formas de adaptação aos impactos da mudança do clima; promover formas alternativas de mobilidade urbana em relação com as mudanças climáticas; e incentivar a busca por informações, o acompanhamento das políticas públicas e a participação das ações da cidade.

Com a intenção de somar esforços nessa empreitada, elegemos o cinema e a linguagem audiovisual para abordar os impactos das mudanças climáticas, tendo em vista a formação de um olhar e de um pensamento mais crítico sobre um paradigma que se fez hegemônico e que, não obstante, encontra-se em crise. Ao mesmo tempo, um olhar e um pensamento que sejam mais sensíveis e abertos a novas utopias.

O significado cultural de um filme (ou de um conjunto deles) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou audiovisuais ganham sentido (...) nosso entendimento é permanentemente mediado por normas e valores da nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativa (Duarte, 2002, p.51-52).

Em outras palavras, enquanto o enredo de um filme nos remete ao encadeamento dos fatos e o tema delimita o assunto a ser tratado, “a linguagem é a dimensão profunda dos infinitos significados que cada espectador pode decodificar e relacionar com o seu próprio repertório” (Bente, 2008, p.28),

Ao optar pelo cinema e pela linguagem audiovisual, no entanto, não o fazemos apenas como forma de expressão cultural, mas também como “representificação” (Menezes, 2003).

Proponho que se entenda a relação entre cinema, real e espectador como uma *representificação*, como algo que não apenas *torna presente*, mas que também nos coloca *em presença de*, relação que

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

busca recuperar o filme em sua relação com o espectador. O filme, visto aqui como filme *em projeção*, é percebido como uma unidade de contrários que permite a construção de sentidos. Sentidos estes que estão na *relação*, e não no filme em si mesmo. O conceito de *representificação* realça o caráter construtivo do filme, pois nos coloca em presença de relações mais do que na presença de fatos e coisas. Relações constituídas pela história do filme, entre o que ele mostra e o que ele esconde. Relações constituídas com a história do filme, articulação de espaços e tempos, articulação de imagens, sons, diálogos e ruídos (Menezes, 2003, p. 94).

Através de uma produção cinematográfica, algo real percebido ou simplesmente imaginado é recriado por seus autores e ressignificado pela audiência. Por meio dos filmes, seja em formato de documentário ou de ficção, muito do que somos pode se fazer presente e ser mais bem compreendido, assim como aquilo que verdadeiramente queremos pode se revelar.

Partindo dessas premissas, traçamos como objetivo geral do curso – divulgado pela UMAPAZ sob o título “Mudanças Climáticas em Cena” – a formação de uma consciência crítica e sensível sobre a necessidade de prevenção às emergências climáticas, entendendo os desafios impostos pelo negacionismo científico e explorando o cinema como uma estratégia potente para abordar questões socioambientais.

O objetivo geral foi, então, desmembrado em objetivos mais específicos: 1- Compreender, por meio de obras cinematográficas diversas, os elementos narrativos que, historicamente, foram construídos para representar o homem em relação com o meio ambiente, levando o cursista a pensar criticamente sobre nossas atuais escolhas pessoais e coletivas. 2- Explorar diferentes gêneros cinematográficos – faroeste, comédia dramática, suspense, ficção científica, documentário e animação – para refletir como o cinema tem abordado as questões ambientais desde a busca pelo “Eldorado” nas Américas, passando pela crise da civilização, pela perda da biodiversidade, pelo eminente colapso climático até a retomada das relações com a ancestralidade perdida e com a dimensão sagrada da Terra. 3- A partir da reflexão crítica estimulada pelo cinema sobre as questões ambientais, gerar escolhas e atitudes mais apropriadas aos novos tempos.

Com relação ao conteúdo, ele foi organizado em torno de seis temas que, ao longo da experiência, seriam mais ou menos abordados, mais ou menos modificados em função das especificidades das turmas que eram formadas, da estrutura física disponível e da experiência acumulada pela facilitadora. Os temas norteadores elencados no projeto de curso foram os seguintes: 1. Educação, cultura cinematográfica e meio ambiente. 2. Olhares sobre meio ambiente: olhar científico, olhar romântico, olhar alienado, olhar nativo, olhar contemplativo, olhar arrogante, olhar distópico e outros possíveis. 3. Simbologias recorrentes na produção cinematográfica: a natureza perdida e a utopia da natureza recuperada. 4. Cinema ambiental no Brasil. 5. Educação Ambiental, infância e cinema. 6. Ativismo/ativismo ambiental e cinema. 7. Cinema e expansão da consciência ambiental.

A implementação da proposta

Na implementação, o curso foi ofertado em duas modalidades - presencial e à distância. Na versão presencial, foram oferecidas 18 horas de formação, divididas em 6 encontros de 3h cada ou em 3 encontros de 6h cada, a depender da turma. Na versão online, foram oferecidas 15 horas de formação em 6 encontros de 2h30' cada. Ao todo, foram realizadas 8 formações presenciais e 4 formações à distância, totalizando o número de 12 turmas atendidas, sendo que a versão presencial foi oferecida em quatro zonas da cidade de São Paulo: Norte, Sul, Leste e Oeste, incluindo o espaço da UMAPAZ no interior do Parque Ibirapuera. Fora da UMAPAZ, o curso foi oferecido em parceria com CEU e Casa de Cultura.

O público alcançado foi, portanto, muito diversificado. Trabalhamos com turmas grandes e turmas pequenas; com iniciantes e iniciados em temas ambientais; com educadores e aspirantes de trabalho na área da Educação Ambiental; com profissionais de diferentes áreas em busca de conhecimento e atualização profissional.

Dentre esses profissionais, destacaram-se em número e afinidade com a proposta, os APAs – Agentes de Proteção Ambiental – vinculados ao programa Ambientes Verdes Saudáveis (Pavs) da Secretaria Municipal da Saúde (SMS) de São Paulo. Esses profissionais são desafiados constantemente a melhorar suas estratégias de comunicação e a buscar formas diferenciadas de engajamento da população na luta pela recuperação e preservação ambiental, e enxergam potencial no audiovisual.

De modo geral, o público demonstrou ter pouca relação com a cultura cinematográfica, salvo algumas exceções. Os filmes selecionados na fase de curadoria e apresentados durante o curso eram, portanto, inéditos para as pessoas que acompanhavam os encontros, salvo, novamente, raras exceções.

Tanto na versão presencial quanto na versão à distância, a estratégia foi marcada por exposições dialogadas dos conteúdos, apoiadas em material didático próprio (.PPT) e em trechos de filmes e/ou curtas metragens. No entanto, a versão presencial nos permitiu acrescentar uma simulação de cineclube baseada na experiência do Coletivo Janela Aberta - Cinema e Educação, do qual fazemos parte.

O Coletivo Janela Aberta foi fundado, em 2016, por Claudia Mogadouro, pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA-USP) e é formado, atualmente, por 14 cine-educadores. O fomento de cineclubes em espaços formais e não-formais de educação é uma das linhas de atuação de seus integrantes. Para o Coletivo Janela Aberta – Cinema e Educação, os cineclubes são espaços de reflexão e de debate em torno de temas contemporâneos, e a formação do hábito de assistir e debater filmes contribui para o desenvolvimento da leitura crítica da mídia. A mediação dos debates, por

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

sua vez, é um exercício cuidadoso que exige preparo e que deve estimular a troca de olhares e percepções sobre filmes diversos e promover a livre expressão de ideias.

Além de fomentar cineclubes, os cine-educadores do Coletivo Janela Aberta desenvolvem cursos sobre Linguagem e Produção Audiovisual, Infância e Audiovisual, Cinema Brasileiro, Cinema Negro e Cinema Ambiental. O curso “Mudanças Climáticas em Cena”, objeto deste artigo, é um desdobramento do módulo “Cinema e Meio Ambiente” do curso “O Cinema como Instrumento de Formação Cultural e Cidadã”, desenvolvido em 2022 pelo Coletivo Janela Aberta em parceria com o Programa Cinema & Educação da Secretaria de Municipal de Campinas para formação de professores daquela rede. Essas e outras informações estão no site do Coletivo, cujo endereço pode ser encontrado nas referências desse trabalho.

Ao longo de quase dois anos de oferta, o curso “Mudanças Climáticas em Cena” foi se ajustando e amadurecendo. É importante dizer que a experiência imersiva do cinema como estratégia de educomunicação socioambiental permanece no horizonte das nossas utopias. Se, por um lado, o cinema foi pensado como alternativa aos espaços naturais, cada vez mais ocupados e deteriorados, sobretudo nas periferias da cidade, para promover algum tipo de aproximação e reconexão com a natureza, por outro lado, tivemos que lidar com a limitação e, às vezes, com a precariedade dos espaços de educação e de cultura que nos abriram as portas, mas que nem por isso ofereciam as condições ideais para o desenvolvimento da proposta.

A versão online do curso não foi, nesse sentido, menos limitada. A ideia de imersão coletiva e sincronizada em uma obra cinematográfica de longa duração se mostrou totalmente inviável, a começar pela falta de hábito e de concentração do público para assistência de longas metragens.

Não obstante, a resiliência é uma característica dos educadores, dos ambientalistas e dos educadores. E não podia ser diferente. Então, a proposta foi adaptada.

O cinema como experiência de imersão e estratégia para Educação Ambiental passou a ser mais um ponto de reflexão do que, propriamente, uma vivência durante o curso. Mesmo nas turmas em que foi possível programar e simular uma sessão de cineclube, a experiência imersiva e coletiva de assistir um filme não foi plenamente realizada por inadequação dos espaços físicos. Tela pequena, baixa qualidade sonora, clareza da sala, ruídos externos, assentos pouco confortáveis, são alguns aspectos que dificultaram a experiência em sua plenitude.

Apesar dos pesares, as imagens sonoras em movimento não perdem totalmente a sua potência em contextos adversos porque o poder da verossimilhança não é abalado. Os sentidos, por sua vez, continuam sendo produzidos no plano das mediações culturais. E o processo formativo adquire outra face.

A sobreposição de experiências em diferentes formatos e com diferentes turmas criou em nossa mente um cenário único e novo para o curso. E é esse cenário que pretendemos compartilhar. Aos leitores interessados na reprodução, recomendamos uma nova edição da proposta, pois entendemos que parte dessa experiência é muito subjetiva e intransferível.

A experiência em si

Vários estudos estão sendo realizados para avaliar o impacto das mudanças climáticas sobre a nossa saúde mental. A maior pesquisa do gênero parece ser de 2021, resultado do trabalho colaborativo de cientistas do Rio Unido, Finlândia e Estados Unidos e que envolveu 10 mil jovens de 10 países diferentes.

De acordo com reportagem publicada em abril na revista *Nature*, as mudanças climáticas estão exacerbando desordens mentais, que já afetam quase um bilhão de pessoas e estão entre as maiores causas de problemas de saúde (Arruda Filho, 2024).

A intencionalidade da nossa proposta formativa passa pela necessidade de criarmos espaços nos quais as pessoas possam expor e, ao mesmo tempo, abstrair os seus medos em torno das mudanças climáticas, buscando uma compreensão mais profunda das causas do atual estado das coisas, isto é, entendendo melhor a lógica do pensamento e a visão de mundo que se tornaram hegemônicos com o advento do capitalismo, sem deixar de produzir, por outro lado, resistências e contradições.

A primeira inspiração veio da obra de Richard H. Bente, *Meio Ambiente & Cinema* (2008). O capítulo “Maneiras de Olhar o Ambiente” nos fisgou desde o título. Nele, o autor analisa o perfil de três personagens do filme “Inocência” (Walter Lima Jr., 1983) a partir do olhar que cada um deposita sobre o desabrochar da bela jovem Inocência, interpretada por Fernanda Torres. A história se passa no século XIX e tem como pano de fundo o interior rústico e moralmente rígido das Minas Gerais.

Os muitos olhares em *Inocência* (1983), de Walter Lima Jr., em produção do clã Barreto, traduzem uma matéria rara e sensível, fazendo deste filme uma trama de vários níveis de amplitude. Traz, assim, uma atenção exclusiva para o universo cinematográfico, não havendo necessidade de nenhuma explicação sobre o espaço fora da tela (Bente, 2008, p.189).

Segundo Bente (2008, p.192), “a transformação de uma simples história de amor em uma metáfora para muitas relações entre o homem e a natureza”, é um dos aspectos que “fazem deste filme uma obra de arte a ser cultuada como referência com muita admiração.”

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

No cruzamento dos destinos dos personagens, visões diferentes sobre beleza e riqueza naturais são confrontadas a partir da relação que cada personagem estabelece com a jovem que, na ocasião, encontra-se acamada.

Sobre a natureza dessa Inocência se debruçará o olhar poético, o olhar científico e o olhar ignorante. Sobre a natureza ao seu redor haverá a confluência do olhar contemplativo, do olhar utilitário e do olhar alienado (Bente, 2008, p.189).

A maneira como o autor nomeia os diferentes olhares que se cruzam no interior da obra nos contagiou. Desde então, entendemos que todo filme é passível de ser analisado sob a perspectiva ambiental, pois sempre encontremos indícios de como nos relacionamos com o espaço em torno de nós e com os demais seres vivos que habitam esse espaço.

Percebemos que o exercício de nomear diferentes olhares para o ambiente permite não só identificar diferentes perfis humanos dentro de uma mesma obra cinematográfica, mas também relações de proximidade e de distanciamento entre os filmes a partir do olhar predominante em cada obra.

Dessa maneira, a diversidade de olhares passou a ser um princípio norteador da curadoria dos filmes abordados durante a trajetória formativa. A pergunta que nos guiou (e ainda guia) nesse trabalho foi a seguinte: como podemos nomear a forma de olhar a natureza e, mais especificamente, as mudanças climáticas, predominante nesse filme?

A nossa proposta identifica-se, pois, com o conceito elaborado por Janaína Welle em sua dissertação de mestrado assim intitulada: Documentário e Meio Ambiente no Brasil: uma proposta de **leitura ecológizante** (grifo nosso):

A leitura ecológizante lança luz sobre aspectos específicos do filme, as interações entre organismos e ambientes apresentados e pode promover, a partir disso, a reflexão de nossa própria relação com o ambiente que nos cerca. Esse modo de leitura encara o filme enquanto documento sobre as inter-relações entre os organismos vivos, as relações sociais, a subjetividade humana e suas interações com os diversos ecossistemas buscando (...) os elementos discursivos, narrativos, estilísticos e textuais que sejam passíveis de elucidar essas inter-relações (Welle, 2015: p.85-86).

Partimos do senso comum, então, para iniciar uma leitura ecológizante de filmes. Selecionamos alguns filmes hollywoodianos, com bom histórico de bilheteria e penetração em canais de *streaming*, YouTube e TV aberta, para refletir sobre a maneira como esses filmes representavam eventos naturais extremos e sobre o olhar ambiental predominante nessas obras. Nessa seleção, entraram filmes como Independence Day (1996); Armagedom (1998); Impacto Profundo (1998); O Dia Depois de Amanhã (2004); 2012: O Ano da Profecia

(2009); Elysium (2013); Interstelar (2014); Não Olhe Para Cima (2021); além das contribuições dos participantes.

O que esses filmes têm em comum? Que tipo de olhar predomina nos filmes cuja temática são as mudanças climáticas?

São filmes que abordam questões ambientais como as mudanças climáticas de maneira sensacionalista, sem economia de efeitos especiais para criar uma atmosfera dramática e gerar um forte impacto sobre o público. Furacões, terremotos, tsunamis e tempestades solares invadem a tela e criam cenas de destruição em massa. Protagonistas heroicos fazem sacrifícios para salvar a humanidade ou seus entes queridos, enfrentando adversidades extremas. Personagens lutam para sobreviver a desastres climáticos imersos em narrativas de suspense e ação. Predominam as soluções tecnológicas para reverter os efeitos dos desastres. Cenários de guerra por recursos escassos representam um futuro distópico. Enfim, uma combinação de entretenimento e alarmismo.

A partir das provocações iniciais, alcançamos o consenso em torno da expressão “olhar catastrófico” para identificar a visão predominante nesses filmes e discutimos a sua reverberação na sociedade.

A conclusão a que se chega é que as narrativas ficcionais catastróficas pouco contribuem para a compreensão dos fenômenos provocados pelas mudanças climáticas e suas causas, ainda que cumpram algum papel na tomada de consciência da população.

Como contraponto ao “olhar catastrófico”, apresentamos o “olhar crítico” de Kleber Mendonça Filho em Recife Frio (2009). Nesse curta-metragem, Recife deixa de ser uma cidade tropical e passa a enfrentar baixas temperaturas após a queda de um meteorito. Um trabalho de reportagem é minuciosamente construído nessa docuficção para colocar o público e suas certezas em cheque diante dos desdobramentos realistas das mudanças climáticas na tela. As entrevistas presentes na obra permitem ao telespectador olhar para os efeitos das mudanças climáticas sob vários pontos de vista. E uma pequena dose de humor – ou de ironia – contribui para gerar cumplicidade no público.

O filme, pouco conhecido, é um achado. No contexto do processo formativo, consideramos importante levantar a seguinte questão problematizadora: a sobreposição de dois gêneros – documentário (formato) e ficção (invenção dos fatos reportados) –, nesse filme, enfraquece ou potencializa a discussão em torno das mudanças climáticas? Por quê? A questão permanece aberta.

Também como contraponto ao “olhar catastrófico” dos filmes norte-americanos, apresentamos o “olhar orgânico” do cinema indígena. Elegemos

“Para onde foram as andorinhas?”, uma produção do Instituto Socioambiental e do Instituto Catitu com a direção de Mari Corrêa (2015), para falar da maneira sensível como os povos que habitam o Parque Indígena do

Xingu, em Mato Grosso, percebem e sofrem os impactos das mudanças do clima em seu cotidiano.

Numa sequência de depoimentos, os indígenas mostram que os sinais que estão por toda parte. Quando as andorinhas apareciam e voavam em bandos, esperava-se pela chuva. Hoje elas não aparecem mais. O calor excessivo cozinhou os ovos das cigarras que, por isso, deixaram de nascer. Sem as cigarras para anunciar a chuva, os indígenas do Xingu não sabem mais o momento certo de plantar. Árvores frutíferas que atraíam os bichos como os macacos, por exemplo, foram queimadas em incêndios. Sem frutas para comer, os bichos não aparecem mais. Os indígenas, agora ressentidos, preocupam-se com o mundo que vão deixar de herança para os netos.

O olhar indígena é um olhar orgânico porque as mudanças climáticas atravessam seus corpos. Alterando seus marcadores de tempo, comprometem os rituais e enfraquecem o espírito.

Concluída a parte introdutória do curso, recorremos à história do cinema para refletir sobre a construção do paradigma que nos trouxe até aqui. Partimos de “Viagem à lua” (“Le Voyage dans la lune”, 1902, Georges Méliès) para discutir sobre o imaginário que mobiliza o homem branco de origem europeia desde o início das grandes navegações, no século XVI, e que ganha um forte impulso, no século XVIII, com a industrialização.

O filme, com 14 minutos de duração, retrata o empenho de um grupo de cientistas e engenheiros para projetar uma espaçonave e chegar à Lua. O projeto é bem-sucedido. Mas, durante a exploração do local, o grupo é capturado por habitantes nativos. Os terráqueos, porém, mostram-se mais espertos e conseguem escapar. De volta à Terra, o grupo é recebido com festas e homenagens.

Inspirado nos romances de Julio Verne e H. G. Wells, o filme traduz os principais elementos do projeto civilizatório europeu: uma ciência a serviço da guerra, da expansão e da colonização de novos territórios.

Depois trouxemos esse olhar para as Américas com “O Grande Roubo do Trem” (Edwin Stanton Porter, 1903). O filme, estadunidense, é um marco do faroeste e de toda uma cultura que se forma ao seu redor. Com apenas doze minutos de duração e 14 cenas gravadas – em estúdio e ao ar livre – uma trama complexa mostra o antes, o durante e o depois de um assalto a um trem pagador, envolvendo fugas a cavalo e intensos tiroteios.

O faroeste recebeu uma atenção especial no percurso formativo por ser expressão dos desdobramentos do ideário expansionista europeu na América do Norte. Filmes como *War on the Plains* (Thomas H. Ince, 1912), *Stagecoach* (John Ford, 1939), *The Iron Horse* (John Ford, 1924), *Giant* (Assim Caminha a Humanidade, em português, George Stevens, 1956), *Cheyenne Autumn* (John Ford, 1964); *Once Upon a Time in The West* (Sergio Leone, 1968) foram recuperados e serviram de base para nomear aquele que é, no nosso

entendimento, o olhar para a natureza que está na raiz das crises atuais: o “olhar colonizador”.

A narrativa do faroeste aborda com frequência temas como luta pela sobrevivência, busca por justiça e conquista da liberdade. Segundo Bente (2008, p.29), a maioria dos enredos seguem uma sequência relativamente simples que passa por vingança, disputa e justiça, tendo como pano de fundo o cotidiano da vida rural.

Porém, uma análise mais profunda nos leva a compreender que o tratamento dado aos temas recorrentes contribui para justificar e naturalizar a violência e a expulsão dos nativos no processo de ocupação de territórios, marca da colonização dos Estados Unidos, e que levou à exploração desmedida de recursos naturais.

A figura do cowboy é emblemática, simbolizando a vida livre e o espírito aventureiro, ao mesmo tempo em que enfrenta dilemas éticos e morais.

Nesse contexto, as terras deixam de ser um bem comum e passam a ser propriedade dos mais fortes, os espaços naturais deixam de ser admirados por suas belezas intrínsecas e passam a ser vistos como fontes de recursos para o enriquecimento pessoal. Em poucas décadas, a sociedade rural se modifica e dá origem a uma sociedade cosmopolita. E tudo se transforma em mercadoria.

Essa reflexão foi transferida para o contexto Brasileiro a partir da influência estética hollywoodiana percebida em obras nacionais como “O Cangaceiro” (Lima Barreto, 1953) e “O Lamparina” (Mazzaropi, 1964), filmes nos quais paisagens Brasileiras nos remetem ao Monumento Valley, cenário de inúmeros filmes de faroeste.

Depois, voltamos um pouco mais no tempo para mostrar que o cinema Brasileiro nasce como cinema ambiental. Um inventário realizado por Leão (2001) inclui registros fílmicos do início do século XX feitos por cineastas que integravam as expedições realizadas pelo interior do Brasil, especialmente nos estados de Goiás, Mato Grosso e Amazônia, retratando a natureza, tribos indígenas e seus costumes.

O documentário “Amazonas, o maior rio do mundo” (Silvino Santos, 1918-1920), encontrado nos arquivos de uma cinemateca localizada em Praga, (República Tcheca) em 2023, depois de 100 anos desaparecido, foi apresentado nesse contexto.

Na sequência, vieram as produções realizadas pelo INCE - Instituto Nacional do Cinema Educativo. Usamos como referência “O João de Barro”, documentário de Humberto Mauro, de 1956, encontrado facilmente na internet. O filme ilustra e narra, didaticamente, a construção de um ninho por um joão-de-barro, além de apresentar informações relacionadas a origem e aos hábitos desse pássaro.

O trabalho de Thomaz Reis não ficou de fora. Seus filmes registraram as expedições do Marechal Rondon pelo interior do país. “Ao Redor do Brasil”

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

(1932), filme mostrado no curso, é uma exaltação ao processo civilizatório. Nele podemos ver indígenas sendo presenteados com roupas ocidentais após colaborarem com o trabalho dos militares, e membros da comissão de Rondon sentados de cócoras em sinal de confraternização.

Os filmes de Humberto Mauro e Thomaz Reis materializam o “olhar científico nacionalista” da Era Vargas. A natureza e seus elementos – entre eles, os indígenas – são tratados como objetos de estudo a serviço de um projeto de nação.

A partir dos anos 1950, uma nova geração de cineastas Brasileiros resolve desafiar a escassez de recursos técnicos e financeiros e passam a fazer cinema com “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”. Inspirados pelo neorrealismo italiano e pela “nouvelle vague” francesa, criam um movimento cinematográfico com apelo popular, capaz de problematizar questões da realidade social, fazendo uso, inclusive, de uma linguagem com fortes traços da nossa cultura. O movimento, conhecido por Cinema Novo, revela um novo olhar para nós: o “olhar socioambiental”.

Filmes como “Vidas Secas” (Nelson Pereira dos Santos, 1963); “O Padre e a Moça” (Joaquim Pedro de Andrade, 1966) e “A Grande Cidade” (Cacá Diegues, 1966) permitem ver o Brasil sob esse novo olhar. No entanto, “Couro de Gato” (Joaquim Pedro de Andrade, 1960) foi o filme explorado no curso por ser um curta-metragem de fácil acesso.

“Couro de Gato” mostra a relação de meninos do morro com as ruas asfaltadas do Rio de Janeiro na década de 1960, às vésperas do Carnaval. Na luta pela sobrevivência, os meninos saem em busca de gatos para vendê-los aos fabricantes de tamborins. Depois de furtar o animal de uma madame, um deles precisa decidir se fica com o felino, pelo qual desenvolveu afeto, ou se vende o bicho para não ter com quem dividir sua refeição.

“Iracema, uma transa amazônica” (Jorge Bodansky, 1974) também foi mencionado. Cenas do filme e trechos de entrevista com o diretor foram mostrados em paralelo com o material de propaganda da Agência Nacional de Comunicação que, na época, difundia imagens de destruição da Amazônia sem pudor, em nome do progresso. O filme de Bodansky denuncia a prostituição e o comércio ilegal de madeira às margens da construção de uma estrada que nunca seria concluída: a BR 230 ou Rodovia Transamazônica.

O trabalho de Jorge Bodansky (Ex- Pajé, 2018; A Última Floresta, 2021) serviu de ponte para o “olhar (também) engajado” de Silvio Tendler (O Veneno está na Mesa I e II, 2011 e 2014) e de Chico Guariba (Ecofalante), isto é, um olhar que não se contenta em denunciar e que precisa se engajar na luta ambiental.

Para as ocasiões em que pudemos simular a sessão de cineclube, elegemos dois documentários, disponíveis gratuitamente na Plataforma Ecofalante Play. A Campanha contra o Clima (Mads Ellesoe, 2020) e As Formigas e o Gafanhoto (Raj Patel, Zak Piper, 2021).

O primeiro denuncia a articulação das grandes empresas de petróleo, no final dos anos 1980, em torno de uma campanha negacionista frente às mudanças climáticas para semear a dúvida na população. Mostra o modus operandi praticado por elas que, mais recentemente, ganha reforço com o crescimento das redes sociais e a sofisticação dos algoritmos na Internet.

O segundo mostra a luta de Anita Chitaya para acabar com a fome infantil e a violência contra a mulher em sua aldeia no Malawi (África oriental). Na tentativa de salvar a sua região também do clima extremo, ela aceita o desafio de viajar aos Estados Unidos para convencer americanos do norte de que a mudança climática é real. O filme é uma expressão clara da existência de racismo ambiental e da necessidade de lutarmos por justiça climática.

Assim, fechamos um ciclo de diferentes olhares para as questões ambientais e para as mudanças climáticas, partindo do olhar apocalíptico de Hollywood, passando pelo olhar crítico de Kleber Mendonça Filho, pelo olhar orgânico dos indígenas, pelo olhar colonizador dos filmes de faroeste, pelo olhar científico nacionalista da Era Vargas, pelo olhar socioambiental do Cinema Novo para chegarmos ao olhar engajado de Chico Guariba e da Ecofalante.

O desejo de refletirmos mais profundamente sobre a relação entre cinema e expansão da consciência no contexto das mudanças climáticas cruzando o filme “Sonhos” (Akira Kurosawa, 1990) e as animações “Caminho dos Gigantes” (2016, Alois Di Leo) e Pajerama (Leonardo Cadaval, 2007-2008) com os estudos de Sidarta Ribeiro (2019), mostrou-se irrealizável nessas circunstâncias. Mas, permanece latente.

Nesse sentido, optamos por “Aurora, a Rua que queria ser um Rio” (Radhi Meron, 2021), disponível também na Plataforma Ecofalante Play, para concluir o nosso percurso. Além da sinopse, disponível na plataforma, compartilhamos somente a informação de que essa belíssima animação exercia um forte impacto sobre nós, produzindo aquilo que entendemos por expansão da consciência diante das mudanças climáticas.

Conclusão

Esse relato é apenas uma versão, dentre tantas outras possíveis, da nossa experiência. Nele procuramos sintetizar aquilo que, no momento, parece ser essencial para a condução de outras experiências em educomunicação socioambiental a partir da linguagem audiovisual e da cultura do cinema, sejam elas mais abrangentes ou mais profundas.

Da mesma forma, compartilhamos as referências teóricas e metodológicas que nos embasaram e que poderão alimentar estudos posteriores.

Acreditamos que este trabalho cumpre um papel importante ao reafirmar uma tendência crescente em Educação Ambiental: a leitura ecologizante de produtos audiovisuais.

Temos consciência de que a proposta pode ganhar uma nova dimensão

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

se, para além da leitura ecologizante, os participantes forem envolvidos na produção de pequenos filmes inspirados pelas mudanças climáticas. A produção audiovisual é um exercício a ser incorporado ao processo formativo tendo em vista o seu potencial de ideação de cenários futuros e construção de novas utopias, tão necessárias em tempos de crise.

Para além dos significados construídos na experiência individual de recepção de um filme, a dinâmica educacional permite também a elaboração de significados compartilhados por meio da dialogia que permeia o processo formativo.

O diálogo, aliás, era uma premissa do curso, embora nem todos se disponham a ele, sobretudo no formato online. Não obstante, essa premissa nos deu parâmetros para avaliar o processo em tempo real.

A percepção de que a nossa proposta foi aceita e aprovada pela grande maioria foi confirmada por meio de formulário de avaliação enviado pela UMAPAZ. No entanto, é preciso dizer que não faltaram críticas à nossa abordagem, entendida por um ou outra como desvio do tema ainda que falássemos o tempo todo das mudanças climáticas.

A intensidade do nosso trabalho durante o período de realização do curso, incluindo outras frentes, com certeza ofuscou alguns aspectos. No entanto, saímos dessa experiência com a impressão de que a empreitada valeu a pena.

A seguir, transcrevemos alguns depoimentos orais que, no momento da avaliação foram, para nós, muito significativos. A transcrição, entretanto, não é literal. Para efeito de organização da língua e do pensamento, fizemos alguns ajustes.

“Durante o curso, tivemos acesso a vários produtos audiovisuais que falavam sobre meio ambiente e sustentabilidade através de diversas perspectivas. Vídeos mais ou menos formais, longos e curtos, documentário, animação etc. Com isso, ficou muito evidente no curso que o material audiovisual é poderoso, didático e acessível. Ele traz entendimento tanto para os mais velhos quanto para os mais jovens e crianças”.

“Aprendemos que o audiovisual pode ser um facilitador, tanto para propagar informações quanto para dar acesso a lugares que de outra forma não conseguiria chegar. E que o audiovisual é um mediador de situações”.

“O audiovisual é uma importante ferramenta de comunicação, ensino e aprendizado, transportando o telespectador para outras realidades da comunidade em geral. A importância do audiovisual para a Educação Ambiental é que ele abre um leque de estratégias para conscientizar e apresentar formas de cuidado com o meio ambiente”.

“O audiovisual pode ser utilizado como metodologia, ferramenta de conscientização, sensibilização e desenvolvimento crítico, atingindo pequenos e grandes públicos. A nossa área de atuação (APA) pode fazer uso dessa técnica, com grande diferencial, criando espaços de troca, vínculos e projetos para a comunidade com mais poder de persuasão”.

Agradecimentos

Agradeço à Unifesp pela oportunidade. Agradeço à UMAPAZ pelo acolhimento. Agradeço ao Prof. Pedro Cardoso Smith pela orientação dedicada e amorosa e ao Prof. Alessandro Mendonça Mazzoni pelas sugestões cuidadosas. Agradeço a todos e todas que estiveram ao meu lado nesse período pela presença. Agradeço à Terra pela generosidade. Agradeço ao Universo pela sabedoria.

Referências

ACSELRAD, H; MELLO, C.C.A; BEZERRA, G.N. **O que é Justiça Ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ARRUDA FILHO, Marcos Tavares. **Ansiedade Climática**: caminhos ainda a serem explorados pela ciência. Governança Ambiental, 05 jun. 2024. Disponível em: <https://sites.usp.br/govamb/ansiedade-climatica-caminhos-ainda-a-serem-explorados-pela-ciencia/>. Acesso em: 03 dez. 2024.

BARBI, Fabiana. **Mudanças Climáticas e respostas políticas nas cidades**. Campinas: Unicamp, 2015.

BELMONT, Mariana (org.). **Racismo Ambiental e Emergências Climáticas no Brasil**. São Paulo: Instituto de Referência Negra Peregum, 2023. Disponível em: <https://peregum.org.br/publicacao/racismo-ambiental-e-emergencias-climaticas-no-Brasil/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BENTE, Richard Hugh. **Meio Ambiente & Cinema**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

BRASIL. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, 1972. Disponível em: <https://www.un.org/pt/documents/declaration-of-stockholm-on-the-human-environment>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/composicao/secex/dea/pnea>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024.

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação. Organização: Francisco de Assis Morais da Costa. Brasília: MMA, 2008. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/txbase_educom20.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Acordo de Paris. **Decreto nº 9.073**, de 5 de junho de 2017. Promulga o Acordo de Paris adotado em 12 de dezembro de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jun. 2017. Seção 1, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9073.htm. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRIANEZI, Thaís; GATTÁS, Carmen L. M. E. A educomunicação como comunicação para o desenvolvimento sustentável. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 21, n. 41, p. 33-43, 2022 Tradução. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003117174.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

COGO, Denise. O direito de comunicar pertence aos indivíduos e aos grupos e comunidades que eles compõem. **Revista Eptic Online**, 2013, Vol.15, n.3, p.61-68 (Entrevista) Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/epitic/article/view/1356/1355>. Acesso em: 19 nov. 2024.

CORNELL, Joseph. **Vivências com a Natureza 1**: Guia de Atividades para Pais e Educadores. São Paulo: Editora Aquariana, 2005.

CORNELL, Joseph. **Vivências com a Natureza 2**: Guia de Atividades para Pais e Educadores. São Paulo: Editora Aquariana, 2008.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GUITARRARA, Paloma. **Conferência de Estocolmo**, Brasil Escola, s/d. Disponível em: <https://Brasilecola.uol.com.br/geografia/estocolmo-72.htm#Princ%C3%ADpios+da+Confer%C3%AAncia+de+Estocolmo>. Acesso em: 18 nov. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Perfil dos Municípios Brasileiros 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv54598.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

IPCC, 2021: Sumário para Formuladores de Políticas. Em: Mudança do Clima 2021: A Base da Ciência Física. Contribuição do Grupo de Trabalho I ao Sexto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas [Masson-Delmotte, V., P. Disponível em: <https://repositorio.mcti.gov.br/handle/mctic/5305>. Acesso em: 15 nov. 2024.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/kJbkFbyJtmCrFTmfHxktgnt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma Educação Ambiental transformadora. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 37–54, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>. Acesso em: 19 nov. 2024.

MANZANO, Luiz Adelmo F. **Som-imagem no Cinema**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2003.

MARQUES, Luiz. **Capitalismo e Colapso Ambiental**. 3ª ed. Campinas: Unicamp, 2018.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.

MENEZES, Paulo Roberto A. As relações (im)possíveis entre cinema documental e conhecimento. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, fev. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/mWKqhBTptjkVsQSSnjd kp5J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2024.

MENEZES, Paulo Roberto A. Cinema: imagem e interpretação. **Tempo Social, Rev. Sociol.** USP, S. Paulo, 8(2):83-104, outubro de 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86299/88961>. Acesso em: 02 dez. 2024.

MESSIAS, Claudio. **Duas décadas de educomunicação - da crítica ao espetáculo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: 10.11606/D.27.2011.tde-24032012-102952. Acesso em: 26 nov. 2024.

NELLES, David; SERRER, Christian. **Mudança Climática**: Os fatos como você nunca viu antes. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

NOBRE, Carlos. **Estamos a caminho de um suicídio planetário**. Agência Brasil, Azerbaijão, 12 nov. 2024. Disponível em: <https://agenciaBrasil.ebc.com.br/meio-ambiente/noticia/2024-11/estamos-caminho-de-um-suicidio-planetario-diz-climatologista>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Causa e Efeitos das Mudanças Climáticas. ONU, s/d. Disponível em: <https://www.un.org/pt/climatechange/science/causes-effects-climate-change>. Acesso em: 15 nov. 2024.

Revbea, São Paulo V. 20, Nº 6: 484-519, 2025.

WELLE, J. **Documentário e meio ambiente no Brasil**: Uma proposta de leitura ecológica. 135 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: https://cinemovimento.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/wellejanaina_m.pdf. Acesso: 10 dez. 2024.

Filmografia do Curso

INDEPENDENCE DAY, Roland Emmerich, EUA, 1996.
ARMAGEDOM, Michael Bay, EUA, 1998.
IMPACTO PROFUNDO, Mimi Leder, EUA, 1998.
O DIA DEPOIS DE AMANHÃ, Roland Emmerich, EUA, 2004.
2012: O ANO DA PROFECIA, Roland Emmerich, EUA, 2009.
ELYSIUM, Neill Blomkamp, EUA, 2013.
INTERSTELLAR, Christopher Nolan, EUA, 2014.
NÃO OLHE PARA CIMA, Adam McKay, EUA, 2021.
PAJERAMA, Leonardo Cadaval, Brasil, 2009.
CAMINHO DOS GIGANTES, Alois Di Leo, Brasil, 2016.
AURORA, A RUA QUE QUERIA SER UM RIO, Radhi Meron, Brasil/Islandia, 2021.
RECIFE FRIO, Kleber Mendonça Filho, Brasil, 2009.
PARA ONDE FORAM AS ANDORINHAS?, Mari Corrêa, Brasil, 2015.
VIAGEM À LUA (LE VOYAGE DANS LA LUNE), Georges Méliès, França, 1902.
O CANGACEIRO, Lima Barreto, Brasil, 1953.
O LAMPARINA, Amácio Mazzaropi, 1964.
IRACEMA, UMA TRANSA AMAZÔNICA, Jorge Bodanzky e Orlando Senna, Brasil, 1974.
O VENENO ESTÁ NA MESA I e II, Silvio Tendler, Brasil, 2011; 2014.
AS FORMIGAS E O GAFANHOTO, Raj Patel/ Zak Piper, Malawi, 2021.
A CAMPANHA CONTRA O CLIMA, Mads Ellesoe, Dinamarca, 2020.
O GRANDE ROUBO DO TREM, Edwin Stanton Porter, EUA, 1903.
WAR ON THE PLAINS, Thomas H. Ince, EUA, 1912.
STAGECOACH, John Ford, EUA, 1939.
The Iron Horse, John Ford, EUA, 1924.
GIANT (ASSIM CAMINHA A HUMANIDADE), George Stevens, EUA, 1956. CHEYENNE AUTUMN, John Ford, EUA, 1964.
ONCE UPON A TIME IN THE WEST, Sergio Leone, EUA, 1968.
AMAZONAS, O MAIOR RIO DO MUNDO, Silvino Santos, Brasil, 1918-1920.
O JOÃO DE BARRO, Humberto Mauro, Brasil, 1956.
AO REDOR DO BRASIL, Thomaz Reis, Brasil, 1932.
VIDAS SECAS, Nelson Pereira dos Santos, Brasil, 1963.
O PADRE E A MOÇA, Joaquim Pedro de Andrade, Brasil, 1966.
A GRANDE CIDADE, Cacá Diegues, Brasil, 1966.
COURO DE GATO, Joaquim Pedro de Andrade, Brasil, 1960.
SONHOS, Akira Kurosawa, Japão, 1990.