

**cinema e educomunicação:
respostas à fragmentação do pensamento climático**

**cinema and edcommunication:
responses to the fragmentation of climate thinking**

Rachel Aline Hidalgo Munhoz

Pós-doutoranda no projeto *Educom&Clima* (FAPESP)

Universidade de São Paulo (USP)

São Vicente, SP

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6770-0106>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17503761>

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a fragmentação do pensamento em torno das mudanças climáticas e examina como pesquisadores/as têm delineado estratégias para superar essa crise cognitiva a partir da perspectiva da educomunicação. A análise centra-se na abordagem da emergência climática por meio da produção audiovisual em contextos educacionais, os quais se caracterizam por práticas dialógicas, participativas e orientadas pela cidadania e pela democracia. Destaca-se o cinema, enquanto sétima arte, por sua capacidade de integrar múltiplas linguagens estéticas e artísticas, possibilitando uma leitura multidimensional da realidade. Argumenta-se que a sensibilidade estética promovida por essa linguagem, quando associada aos fundamentos da educação ambiental climática, contribui de forma expressiva para o engajamento de educadores/as e estudantes, além de favorecer a construção de compreensões mais integradas, reflexivas e transformadoras sobre os desafios socioambientais contemporâneos. A partir da educomunicação socioambiental, a proposta discutida neste trabalho evidencia o potencial de metodologias que mobilizam o audiovisual para qualificar os processos formativos, promovendo sujeitos/as críticos/as, criativos/as e comprometidos/as com a justiça socioambiental e o enfrentamento da emergência climática.

Palavras-chave: (1) Educomunicação; (2) Educomunicação socioambiental; (3) Cinema; (4) Cinema ambiental; (5) Educação ambiental.

Abstract: This article proposes a reflection on the fragmentation of thought surrounding climate change and examines how researchers have outlined strategies to overcome this cognitive crisis from the perspective of edcommunication. The analysis focuses on the approach to the climate emergency through audiovisual production in edcommunication contexts, which are characterized by dialogic, participatory practices guided by citizenship and democracy. Cinema, as the seventh art, stands out for its ability to integrate multiple

aesthetic and artistic languages, enabling a multidimensional reading of reality. It is argued that the aesthetic sensitivity promoted by this language, when associated with the foundations of climate environmental education, contributes significantly to the engagement of educators and students, in addition to favoring the construction of more integrated, reflective and transformative understandings of contemporary socio-environmental challenges. Based on socio-environmental educommunication, the idea discussed in this work highlights the potential of methodologies that mobilize audiovisual media to qualify training processes, promoting critical, creative subjects committed to socio-environmental justice and tackling the climate emergency.

Keywords: (1) Educommunication; (2) Socio-environmental educommunication; (3) Cinema; (4) Environmental cinema; (5) Environmental education.

Introdução

O dia 5 de novembro de 1965 pode ser compreendido como um ponto de virada na história do mundo. Nesta data, o então presidente dos Estados Unidos, Lyndon B. Johnson, recebeu na Casa Branca o relatório da Comissão de Assessoria Científica, intitulado *Restoring the Quality of our Environment: Report of the Environmental Pollution Panel (Report to the President)*. O documento, elaborado por um grupo de cientistas de renome, alertava que o aumento das concentrações atmosféricas de CO₂ poderia ser suficiente para produzir “mudanças mensuráveis e talvez marcadas no clima, e poderá causar alterações significativas na temperatura e em outras propriedades da estratosfera” (PRESIDENT’S SCIENCE ADVISORY COMMITTEE 1965: 126) [Tradução nossa].

Ao identificar a existência de um documento dessa magnitude, produzido em meados da década de 1960, é natural que surjam sentimentos de perplexidade e até de indignação. Afinal, uma das figuras políticas mais influentes do mundo à época, cercada de uma equipe técnica altamente capacitada, dispunha da oportunidade histórica de implementar medidas que reduzissem as emissões de dióxido de carbono, fomentando inovações tecnológicas nesse sentido, mais de seis décadas atrás.

Essa indignação se agrava diante de outro dado: em 1965, os Estados Unidos foram responsáveis por aproximadamente 2,8 bilhões de toneladas métricas de CO₂ o que correspondia a cerca de um terço das emissões globais do período (FRIEDLINGSTEIN et al. 2019). Tal cenário era reflexo de uma economia intensamente industrializada, sustentada por uma matriz energética ancorada em carvão, petróleo e gás natural (U.S. ENERGY INFORMATION ADMINISTRATION 2011). Soma-se a isso, um sistema econômico marcado por práticas prejudiciais ao meio ambiente - mas apresentado sob o discurso da liberdade e da oportunidade - e uma indústria cultural de longo alcance, replicando tal modo de vida que, não obstante, inferiorizava e fetichizava tudo que iria por um caminho contrário (XAVIER 2003).

Apesar de o relatório ter registrado de forma explícita a gravidade do problema; e ter sido encaminhado a um aglomerado político que liderava a tomada de decisões, através da colonização concreta e/ou subjetiva, de muitos territórios; nenhuma medida efetiva foi implementada. Esse silêncio político diante de um alerta científico de tamanha envergadura simboliza, de uma perspectiva, o início de uma trajetória que culminaria no atual quadro de emergência climática atual.

E embora essa narrativa possa se assemelhar à de um enredo cinematográfico de ficção científica, trata-se, na verdade, de um retrato possível da realidade histórica. Afinal, o caso exemplificado configura-se como um marco relevante nos estudos sobre as mudanças climáticas ao

evidenciar a desconexão entre o avanço do conhecimento científico e a inércia da ação política.

Ainda que o negacionismo climático possa ser compreendido também como uma estratégia para a manutenção de um modelo econômico insustentável, e apesar de apenas uma parcela privilegiada da população - cada vez menor diante da intensificação dos eventos extremos - ainda conseguir se proteger de seus efeitos, é inevitável reconhecer que a teia da vida envolve todos os seres, sem exceção, ainda que leve mais tempo para uns/mas do que para outros/as. Por isso, nos suscita uma dúvida crucial: considerando que os EUA, já à época, detinham dados científicos consistentes, alto capital intelectual e recursos financeiros, além de exercerem profunda influência cultural globalmente, por que, diante desse momento histórico não foram tomadas decisões mais responsáveis?

Alguns argumentos ajudam a pensar: à época da publicação do relatório, o conceito de “aquecimento global” ainda era incipiente no debate político e pouco compreendido pela opinião pública. A possibilidade de que o CO₂ pudesse impactar o clima já era reconhecida por setores da comunidade científica como uma preocupação plausível. Contudo, os efeitos projetados eram percebidos como distantes no tempo, incertos em sua magnitude e desprovidos de consequências imediatas. Em razão disso, o tema não se consolidou como prioridade nas agendas políticas, especialmente em um contexto histórico dominado por questões geopolíticas consideradas mais urgentes, como a Guerra do Vietnã, e por um modelo de desenvolvimento baseado no crescimento econômico acelerado.

Longe de uma tentativa de justificar as ações empreendidas pela liderança do país norte-americano, uma outra forte explicação para esta negligência é a ausência de uma percepção mais integrada sobre o clima. Grande parte das pessoas, e instituições que representam, não compreendem que os impactos das mudanças climáticas transcendem os compartimentos da vida, afetando de maneira interdependente os sistemas ecológicos, econômicos, sociais, culturais e existenciais (MORIN 2000). Sob essa perspectiva, o aquecimento global deveria ter ocupado o centro das prioridades, uma vez que já representava uma ameaça à continuidade da vida no planeta, com a possibilidade de colapsos ambientais em escala global. O cenário exigia, então, uma reorientação profunda sobre o tema já em 1960.

Ao analisar o contexto atual, é inevitável reconhecer que, apesar de um vasto acúmulo de conhecimento científico e dos inúmeros alertas emitidos desde aquele marco histórico¹, o padrão de inação persiste em

¹ Vale lembrar que a trajetória histórica dos estudos sobre os impactos ambientais globais remonta ao ano de 1896, quando o químico sueco Svante Arrhenius publicou o primeiro trabalho a indicar que o aumento das concentrações de dióxido de carbono na atmosfera poderia elevar a temperatura média da Terra (ARRHENIUS 1896). Nas décadas seguintes, novas pesquisas corroboraram essa hipótese, como o estudo de Callendar (1938), que

muitos casos. A transição para uma matriz energética sustentável avança a passos lentos², permeada de contradições e resistências. Mais grave: grande parte da população ainda percebe a emergência climática como um problema remoto e difuso, o que facilita sua naturalização e a despolitização do debate. Outrossim, o avanço do negacionismo climático, que mina a construção de um diálogo social informado e dificulta a compreensão crítica do problema em favor do mesmo e prejudicial sistema econômico.

Um levantamento do Datafolha revelou que 97% da população brasileira declara perceber as mudanças climáticas em seu cotidiano, e 77% afirmam já ter vivenciado eventos extremos, como ondas de calor e chuvas intensas (CLIMAINFO 2024). Por outro lado, a mesma série de pesquisas aponta que uma parcela significativa ainda carece de informação e orientação sobre o tema: 34% dos/as entrevistados/as dizem desconhecer o que são as mudanças climáticas, e 51% afirmam não saber como poderiam contribuir para ações de mitigação, como a redução das emissões de gases de efeito estufa (EXAME 2024).

Diante disso, emerge a pergunta que orienta esta reflexão: quais caminhos podem superar a dificuldade de compreender a natureza sistêmica da emergência climática? Embora se reconheça que mecanismos de negação deliberada sustentam esse modelo econômico destrutivo — respaldado por privilégios e pela falsa sensação de que os impactos ambientais estão distantes — é igualmente evidente a ausência de uma percepção multidimensional sobre as mudanças climáticas. Essa lacuna está profundamente ligada a limitações no campo educacional, particularmente na formação crítica e na capacidade de leitura complexa dos fenômenos socioambientais, ou ainda, na contínua omissão do tema nas escolas - como apontam as pesquisas sobre o assunto (UNESCO 2024)³.

reforçou a possibilidade de que as emissões antrópicas de CO₂ pudessem alterar o clima, embora ainda não houvesse consenso na comunidade científica acerca da gravidade ou da urgência do fenômeno. Na década de 1960, ainda que de forma indireta, o Sul Global também contribuiu para a ciência climática por meio da publicação de investigações que reuniam dados observacionais — como medições de precipitação, temperatura e vazão de rios —, os quais mais tarde seriam incorporados aos modelos climáticos globais (SILVA 2010). E 1979 foi o ano do primeiro grande consenso científico internacional sobre o aquecimento global antropogênico, defendido pelo relatório Charney Report (1979), elaborado por um comitê a pedido da National Academy of Sciences dos EUA.

² Segundo o Relatório Ren21, os combustíveis fósseis (petróleo, carvão e gás natural) ainda representam cerca de 80% da matriz energética global (Ren21 2024).

³ Em junho de 2024, a UNESCO avaliou 530 currículos, de 85 países, incluindo o Brasil. E 69% dos currículos de ciências e ciências sociais do nono ano não fazem qualquer referência à mudança climática. Somente cerca de 31% mencionam o tema de alguma forma (UNESCO 2024).

Em um evento dedicado à educação ambiental no Brasil, a ministra do Meio Ambiente e Mudança do Clima, Marina Silva, declarou: *“Eu já não tenho mais dúvidas de que o que pode nos ajudar a entender melhor sobre as mudanças climáticas são as artes”* (SILVA 2025)⁴. Prosseguindo em seu raciocínio, a ministra revelou o desejo de apresentar uma sugestão a um diretor de cinema, afirmando ter uma ideia para um filme que pudesse contribuir para que a sociedade compreendesse a importância da Justiça Socioambiental para o bem do planeta como um todo. Embora parte do público tenha reagido com sorrisos diante da declaração, a manifestação descontraída mostra um reconhecimento crescente de que as artes possuem potencial para mobilizar formas de cognição e sensibilização que os métodos tradicionais de ensino e comunicação dificilmente alcançam.

Em sintonia com essas palavras, este trabalho se dedica a refletir sobre o trabalho com o cinema documentário como recurso para ampliar a compreensão sobre as mudanças climáticas. Trata-se, porém, de um cinema atravessado pela perspectiva da educomunicação socioambiental, que subverte a lógica tradicional dessa prática ao articular estética, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Sob essa ótica, apresenta uma experiência situada neste ponto de convergência, defendendo que tal entrelaçamento entre cinema, educomunicação e o tema climático pode fortalecer o campo emergente da educação ambiental climática (BRIANEZI et al. 2025) e configurar-se como uma estratégia particularmente potente para evitar a fragmentação do pensamento climático.

Inspirações teórico-práticas

A proposta teórica que sustenta esta reflexão inscreve-se no campo de intervenção social da educomunicação entendida como uma abordagem política e pedagógica que sublinha a comunicação como um direito fundamental. Entre suas propostas, está o deslocamento do eixo tradicional da comunicação — centrado na emissão de mensagens — para uma lógica participativa e dialógica, na qual os/as sujeitos/as assumem o papel de produtores/as de sentido e agentes de transformação social (SOARES 2011). Ao romper com o modelo transmissivo que historicamente marcou as práticas educativas e midiáticas, a educomunicação afirma a comunicação como um espaço de coautoria e negociação simbólica.

Essa concepção parte de um entendimento: a recepção mediática não é um ato passivo, mas um território de conflito, apropriação e resignificação. Com base na perspectiva das mediações, reconhece que os/as receptores/as não apenas decodificam mensagens, mas reelaboram seu sentido a partir de suas vivências, valores e referências culturais. Por

⁴ A fala da ministra ocorreu durante o *VIII Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países e Comunidades de Língua Portuguesa*, que aconteceu de 22 a 25 de julho de 2025, em Manaus-AM.

este motivo, o repertório de cada pessoa é visto como elemento integrante de um “ecossistema comunicativo” que contribui para a composição das mensagens (MARTÍN-BARBERO 2001: 49).

Na educomunicação, essa dimensão interpretativa desloca o foco da mensagem em si para os processos de construção de sentido, abrindo espaço para a valorização das práticas que emergem dos territórios, das comunidades e de sujeitos/as historicamente silenciados/as. Por outro ponto de vista, quando este repertório particular e coletivo não é devidamente valorizado, uma das consequências é a sua fetichização, inferiorização e desmantelamento, colocando em risco de extermínio diferentes valores e saberes.

Nesse contexto, a educomunicação assume uma função dupla: educativa e política. Educativa porque promove, em suas práticas, o desenvolvimento da autonomia crítica e a leitura complexa dos fenômenos, ampliando a capacidade de expressão. Política porque tensiona as hierarquias tradicionais do saber, questiona as formas hegemônicas de narrar acontecimentos e propõe novos arranjos de participação e tomadas de decisão.

Deste modo, trabalha a gestão comunicativa de uma perspectiva essencialmente democrática que pode ser operacionalizada por diferentes meios de expressão. E o cinema é o meio proposto para a reflexão que aqui se apresenta, caracterizado por uma orientação fundamentada na linguagem documental, porém modificada em seu modo de fazer.

Primeiramente, é relevante destacar que a produção audiovisual de documentário pode se desenvolver a partir de diferentes modelos de trabalho, mesmo em contextos profissionais. Entre as possibilidades, a referência central deste estudo encontra-se no modo de fazer de Eduardo Coutinho, diretor amplamente analisado pela pesquisadora Consuelo Lins (2004). Em suas reflexões, a autora evidencia como a obra de Coutinho já representa uma ruptura decisiva com a concepção tradicional do documentário como mero registro ou comprovação do real. Para ela, seu cinema se constrói no encontro, abrindo-se ao imprevisto e privilegiando a coautoria e o diálogo em lugar de narrativas previamente determinadas.

Esse método se ancora na convicção de que cada pessoa carrega um universo narrativo próprio e, portanto, deve ter o direito à palavra e ao modo de contar sua história. Coutinho também buscava transformar o set de filmagem em um espaço de negociação, em que ele não detinha autoridade, mas assumia o papel de mediador, criando as condições para que as vozes dos/as sujeitos/as filmados/as pudessem emergir em sua complexidade. A câmera, nesse sentido, não funciona como um instrumento de captura, mas como um dispositivo capaz de provocar e registrar acontecimentos que se manifestam no encontro criado naquele espaço.

Contudo, vale problematizar que a noção de coautoria, se tomada de forma acrítica, pode ocultar dinâmicas assimétricas: em muitos casos,

permanece com o/a cineasta o controle final sobre a edição e sobre os modos de representação. Essa tensão evidencia que práticas de coautoria só se tornam efetivas quando as pessoas envolvidas têm a possibilidade de intervir de maneira significativa em todas as etapas do processo. Dessa forma, o que é sugerido como método no cinema de Eduardo Coutinho se torna mais efetivo, por exemplo, em experiências como o cinema de periferia (GUEDES 2022) e o cinema indígena (CARELLI 2006), que também podem ilustrar caminhos nos quais o protagonismo coletivo se manifesta desde a pré-produção até a pós-produção, constituindo referenciais importantes neste tema.

A partir deste pensamento, quando esse modo de fazer cinema é permeado pela educomunicação, seu potencial de transformação se amplia consideravelmente. Isso porque a educomunicação ressignifica o modelo vertical que é comum nas produções audiovisuais: em vez da hierarquia e do controle técnico e criativo concentrado em uma equipe diretiva, prioriza-se a criação democrática, pautada pela mediação compartilhada e pelo reconhecimento de saberes plurais — técnicos, sensíveis, territoriais e culturais. Nesse caso, não se trata apenas de ouvir aqueles/as que estão diante da câmera, mas de incorporar as vozes, experiências e perspectivas de todos/as os/as que integram a produção do filme.

O deslocamento do eixo comunicacional mencionado na abordagem educ comunicativa é, então, evidenciado. E o processo de produção documental torna-se, nesse contexto, um campo fértil de experimentação pedagógica, articulando diferentes linguagens, habilidades e dimensões do conhecimento. O set de filmagem deixa de ser apenas um espaço técnico para tornar-se um ambiente de escuta, conversa e expressão crítica, no qual a diversidade dos/as participantes é reconhecida como o próprio motor da experiência formativa a partir da composição do ecossistema comunicativo.

Isso é possível porque a lógica do produto final não é a mesma: mais do que alcançar um bom resultado cinematográfico - que possa levar a mensagem para as emissoras de TV, plataformas de *streaming* e festivais de cinema - o percurso desejável para os documentários. O objetivo central dessas produções em educomunicação é o processo no qual todos/as os/as envolvidos/as se sintam afetados/as, convocados/as e animados/as a expressar-se, colaborando na construção de uma mensagem que seja, ao mesmo tempo, artística, pedagógica e socialmente significativa.

Um modo de fazer cinema em Educomunicação

Com base no método de Eduardo Coutinho, identificado e analisado pela estudiosa Consuelo Lins (2004), é possível delinear quatro etapas fundamentais da produção audiovisual documental do diretor:

(a) Criação da ideia: Coutinho partia sempre de um território, grupo social ou situação carregados de histórias latentes. Exemplos emblemáticos incluem o movimento camponês em *Cabra Marcado para Morrer* (1984) ou o cotidiano de um edifício em Copacabana em *Edifício Master* (2002). Essa fase não se apoiava em roteiros rígidos, mas em uma pesquisa aberta, guiada por perguntas, curiosidade e abertura ao imprevisto — mais interessada em descobrir do que em confirmar hipóteses.

(b) Imersão no espaço social: após a definição do território ou grupo, Coutinho realizava uma imersão, estabelecendo contato direto com as pessoas, ouvindo suas histórias e cultivando laços de confiança. Esse momento era fundamental, pois criava o ambiente de abertura e diálogo que sustentaria as gravações.

(c) O ato da entrevista: o coração do método coutiniano. A câmera era posicionada frontalmente, com enquadramentos estáveis e o diretor assumia o papel de ouvinte ativo, fazendo perguntas abertas, improvisando e deixando que o fluxo da conversa orientasse o encontro. Desse gesto nasce o conceito de “escuta radical” (LINS 2004), em que o filme emerge não de uma narrativa imposta, mas da palavra do/a outro/a.

(d) A descoberta do filme na montagem: diferentemente de abordagens documentais que chegam à edição com a narrativa já fechada, Coutinho via a montagem como um espaço de descoberta criativa. Era no diálogo entre o vasto material bruto e as escolhas narrativas que o filme ganhava forma, preservando a integridade dos sentidos emergentes durante as entrevistas.

Essas quatro fases apresentam oportunidades pedagógicas frutíferas para a educomunicação. Nas etapas (a) criação da ideia e (b) imersão, abre-se espaço para que participantes realizem um processo de reconhecimento do território - seja um lugar onde já estão inseridos/as, reforçando o sentimento de pertencimento e a valorização de suas histórias, seja em um espaço novo, permitindo trocas e novas leituras do mundo. Essas etapas podem envolver pesquisa documental, pré-entrevistas, produção de diário de campo e mapas, diagnósticos socioambientais e outras técnicas, estimulando uma visão crítica, sistêmica e situada.

Na etapa (c), o ato da entrevista pode assumir um papel transformador: o microfone e a câmera deixam de ser ferramentas de captura e passam a ser instrumentos de legitimação de vozes locais. Essa prática valoriza sujeitos/as que, muitas vezes, são substituídos/as por “especialistas” distantes das problemáticas retratadas, permitindo que suas histórias reverberem, inclusive aquelas que raramente entram para a História Oficial (BENJAMIN 2012). Neste ato pedagógico, podem ser observadas outras peças midiáticas que não criaram o mesmo movimento de protagonismo local ou ainda mostrar como os mesmos assuntos podem ser retratados de maneiras diversas. Outra oportunidade é trabalhar a ética

na relação com entrevistados/as: como a edição de discursos e/ou da imagem pode alterar uma mensagem de forma significativa (Hidalgo, 2023).

A última etapa, (d) descobrir o filme na montagem, expõe um desafio para práticas educacionais: a dependência de aparatos técnicos de edição. Embora essa fase seja um espaço potente para o exercício criativo - articulando imagem, som e narrativa - nem sempre está acessível em contextos educacionais. Essa limitação, porém, não reduz a importância do debate sobre as escolhas estéticas e discursivas.

Inserir um especialista em montagem nos projetos pode trazer vantagens e dilemas, do ponto de vista metodológico. Por um lado, assegura maior qualidade técnica em menos tempo, ampliando a longevidade do produto a partir da possibilidade da inscrição em circuitos de exibição, o que pode reforçar o sentimento dos/as participantes em relação à obra que ajudaram a construir; além disso, oferece mais tempo para o debate de outras etapas do processo fílmico.

Por outro, um olhar externo carrega o risco de desalinhamento com o percurso formativo e retira dos/as envolvidos/as a experiência autoral da edição - momento em que o discurso fílmico se estrutura - o que pode enfraquecer a sensação de coautoria e reduzir o vínculo afetivo com o documentário. O ideal é que o grupo avalie, juntos/as, a partir de seus objetivos, a melhor maneira de lidar com este impasse.

Outra marca recorrente no cinema de Coutinho é a economia de recursos, o diretor filmava com poucas câmeras, enquadramentos fixos e quase nenhum movimento. Segundo Lins (2004), essa escolha era tanto estética quanto política: ao “desaparecer” o aparato técnico, o foco se deslocava para o relato do/a sujeito/a. Por outro lado, o vasto repertório de recursos do cinema - como ângulo, composição, cor e outros - configura-se como mais uma oportunidade de sensibilização estética que, neste estudo, optou-se por não abrir mão, como fazia o diretor. Pois é nesse horizonte que o cinema marca presença ainda mais forte enquanto expressão artística, revelando-se capaz de integrar diferentes linguagens, como a pintura, escultura, dança, poesia, música e arquitetura (Canudo, 1983). Neste ponto, o cinema de Coutinho, no seu processo de pré-produção, produção e pós-produção, pode deixar de ser percebido apenas como técnica, assumindo-se como um campo de expressão educacional fecunda para a imaginação (SILVA & VIANA 2019).

Essa perspectiva se aproxima do pensamento de outro autor que contribui com esta reflexão, Paul Valéry (Apud BENJAMIN 2012), e que explora o poder criador da forma e o papel da linguagem como força modeladora do pensamento e da percepção. Para Valéry, a arte não se limita a representar o mundo: ela o reconstrói, mobilizando encantamento, sensibilidade e invenção. Esse entendimento permite reconhecer o cinema como um espaço de mobilização afetiva e intelectual, no qual a produção

audiovisual se converte em ferramenta para a reconfiguração simbólica da realidade e para o exercício de uma crítica poética e sensível ao mundo.

Ao incorporar tais recursos, o cinema oferece um arsenal estético e expressivo: a cor vermelha pode evocar intensidade; um *close* pode revelar vulnerabilidade; o silêncio pode sugerir introspecção, enquanto um sinal sonoro crescente cria expectativa. Essa plasticidade sensorial e narrativa, quando integrada a práticas educacionais, amplia a capacidade de percepção, interpretação e criação, inclusive, para tratar de temas de alta complexidade com diferentes públicos (ARNHEIM 2016).

Território teórico voltado à abordagem da emergência climática

Na perspectiva do cinema, como brevemente apresentado anteriormente, uma diversidade de habilidades e dimensões são mobilizadas. Trata-se de um fazer propositivo que articula múltiplos campos do conhecimento e aspectos da experiência humana (ARNHEIM 2016; EISENSTEIN 2002).

E por meio da produção de documentário em ambiente educacional, é possível exercitar, então, a pesquisa bibliográfica, imagética e oral, voltada ao reconhecimento de territórios e grupos sociais para a construção da ideia do filme; trabalhar competências ligadas à expressão e à argumentação, bem como à escuta ativa e à criação coletiva na elaboração de um roteiro aberto e colaborativo. O processo também convoca o respeito mútuo e a valorização das diferenças na divisão de tarefas e responsabilidades, reforçando a dimensão ética do trabalho em grupo. Além disso, o contato direto com a linguagem estética do cinema possibilita experiências sensoriais por meio da fotografia, da sonoridade e, finalmente, da montagem. Assim, cada etapa se configura como uma oportunidade de aprendizagem ampla, na qual se entrelaçam dimensões cognitivas, expressivas, éticas e sensíveis, ampliando o horizonte pedagógico e criativo dessa prática⁵.

Portanto, é facilmente aproximado com o que defende Enrique Leff (2001) quando o autor sustenta que os problemas socioambientais não se restringem a desafios técnicos, jurídicos ou econômicos, mas configuram conflitos ontológicos e epistêmicos, atravessando modos de conhecer, significar e habitar o mundo. Para ele, superar a crise do conhecimento implica reconstruir as bases do pensamento ocidental, historicamente marcado pela fragmentação, pela lógica instrumental e pela separação entre sujeito e natureza. Assim, ao articular as oportunidades criadas pelo método cinematográfico em um espaço preenchido pela educação, o

⁵ A dimensão de questões como “se ver em tela” e debate após exibição do filme é outra oportunidade que caberia nesta discussão, contudo o enfoque está no processo de produção.

documentário deixa de ser um produto e se transforma em um processo pedagógico e político: um exercício de invenção que ajuda a repensar a relação com o mundo - como sugere Leff - uma força emergente nas discussões sobre o colapso climático atual.

Essa multiplicidade de aprendizagens e sensibilidades encontra ressonância direta na educomunicação adjetivada pelo “socioambiental” (BRASIL 2008), uma abordagem que carrega uma dupla provocação: reconhecer que os problemas ambientais estão inextricavelmente ligados às dimensões sociais e culturais, e afirmar que qualquer prática comunicativa voltada para a regeneração deve também promover justiça social, escuta e participação democrática. Ao incorporar o socioambiental, a educomunicação propõe que a formação crítica sobre o meio ambiente não se limite à informação, mas se dê na vivência de processos que interligam pessoas, territórios, saberes e valores.

Por fim, tais ideias encontram forte correspondência com as questões apresentadas pela educação ambiental climática (BRIANEZI et al. 2025). O movimento incorpora reflexões sobre justiça climática, interseccionalidade e direitos humanos, e demanda metodologias que envolvam participação e produção coletiva de sentidos. É exatamente nesse ponto que a educomunicação socioambiental e a prática do documentário - ao promover um cinema de escuta, coautoria e reflexão - convergem como estratégias para tornar visíveis os impactos da emergência climática e, sobretudo, para mediar práticas em que os/as sujeitos/as sejam capazes de imaginar e construir outros futuros possíveis.

Território prático: desafios e oportunidades experienciados no projeto *Educom&Clima*

Entre fevereiro e abril de 2025, realizou-se a formação-pesquisante do projeto *Como a educomunicação pode contribuir para ampliar e qualificar as práticas de educação ambiental climática na educação básica no Brasil? – Educom&Clima*, promovido pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) com apoio da FAPESP. Como o próprio título sugere, o projeto teve como propósito central experimentar e elaborar estratégias educacionais para abordar a emergência climática na escola pública⁶.

⁶ O projeto Educom&Clima iniciou em 2023 e contempla quatro grandes produtos: (1) uma agenda de política pública, que pode ser acessada na revista [Diálogos](#), do *Centro Soberania e Clima*; (2) um levantamento de organizações e coletivos que atuam com educomunicação e clima no Brasil e que será hospedado em plataforma digital com livre acesso; (3) a formação-pesquisante; e (4) acompanhamento técnico dos Planos de Ação que resultaram da formação. Outras ações e produtos também foram produzidos no âmbito do projeto, para saber mais, acesse: <https://sites.usp.br/edumeclima/>

Entre as abordagens exploradas pelos/as pesquisadores/as, em colaboração com cerca de trinta professores/as-pesquisadores/as, destacou-se a produção audiovisual do gênero documentário. Essa prática revelou-se uma ferramenta potente para dinamizar os conteúdos da formação, estimulando o diálogo, participação e sensibilização estética. Contudo, também evidenciou desafios significativos, que, longe de serem apenas entraves, tornaram-se oportunidades de criação e aprimoramento metodológico.

Dois problemas recorrentes emergem em projetos que utilizam a produção audiovisual como mediadora: tempo e recursos financeiros. Mesmo iniciativas com algum financiamento enfrentam dificuldades para acessar equipamentos de qualidade para captação de imagem, som e edição, já que tais aparatos têm alto custo e nem sempre podem ser comprados ou alugados. Outro ponto crítico é a montagem, que demanda mais tempo e habilidades técnicas do que outras etapas deste processo.

No caso do projeto *Educom&Clima*, duas câmeras de alto desempenho foram locadas para todo o período da formação. Porém, a fase de montagem foi delegada a uma profissional, dado o tempo limitado para que os/as participantes se apropriassem de *softwares* e técnicas de pós-produção - até porque a produção audiovisual era apenas uma das abordagens do curso, dividindo espaço com outros métodos formativos.

O trabalho de montagem pela especialista está em curso no momento dessa escrita. Entretanto, para mitigar as limitações relacionadas à não participação desta etapa, foram propostos aos/às envolvidos/as exercícios corporais-sensoriais que simularam, de forma vivencial, algumas técnicas de desenho de som e montagem. Essas atividades permitiram que os/as participantes se aproximassem dos princípios da linguagem audiovisual mesmo sem acesso a equipamentos ou *softwares*, e também diante do tempo reduzido para experimentação prática com as câmeras que estavam disponíveis.

Um dos exercícios explorou a intencionalidade da trilha sonora musical: os/as participantes encenaram diálogos enquanto a música era trocada em tempo real, alternando entre tons alegres, tensos e melancólicos. Cada mudança exigia ajustes imediatos de interpretação, revelando como a trilha sonora molda emoções, altera a percepção da cena e cria expectativas no/a espectador/a. Essa experiência sensorial mostrou, na prática, a força expressiva de alguns recursos audiovisuais e seus efeitos na construção narrativa.

Mesmo com o tempo limitado, também foi possível criar um roteiro técnico colaborativo, no qual os/as cursistas definiram algumas direções de montagem a serem comunicadas à especialista: como o filme deveria começar e terminar, qual tema ocuparia o clímax narrativo e quais mensagens centrais deveriam ser preservadas. Essa etapa sugere que a visão coletiva do grupo esteja presente no processo e pode fomentar um

debate sobre os recursos disponíveis em uma ilha de edição - lembrando também que é de onde, inclusive, pode surgir um novo filme.

A partir desta experiência também foi utilizada uma técnica de descrição e análise fílmica como etapa importante de consolidação dos conhecimentos compartilhados. O longa-metragem *“A Campanha contra o clima”* (2020) foi a peça midiática escolhida para reconhecer os recursos audiovisuais e os efeitos mais comuns que podem ser previstos no/a espectador/a. Um exemplo diagnosticado pelo grupo foi o uso da trilha sonora musical de “contraste irônico” que emoldura o depoimento de todos/as aqueles/as que figuram contra a ideia do impacto antropogênico no clima, retratados/as pelo documentário.

Deste modo, os/as participantes perceberam a linguagem audiovisual como catalisadora de deslocamentos subjetivos, captando diferentes usos intencionais - como outros exemplos, a escolha de entrevistados/as e a montagem de depoimentos e cenários - não apenas como escolhas estéticas, mas também como estratégias de persuasão e produção de sentido. Essas decisões foram compreendidas, como relataram, como recursos capazes de “guiar” o olhar do/a espectador/a ou de “abrir janelas para novas ideias a partir de outros repertórios”, reconhecendo que toda recepção midiática se dá a partir do universo simbólico particular de quem assiste.

A tomada de consciência sobre o papel ativo da linguagem mostra que a técnica não é um elemento neutro ou decorativo e passa a ser incorporada como instrumento de expressão, problematização e crítica, direta ou indiretamente - conforme sugerido por Valéry (Apud BENJAMIN 2012). Assim, compreende-se a arte como forma de tornar sensível o pensamento por meio de procedimentos técnicos e formais.

Outro ponto marcante dessa experiência aconteceu a partir de um episódio imprevisto e significativo: a greve dos/as servidores/as municipais de São Paulo, deflagrada em abril de 2025. A paralisação, aprovada em assembleia por tempo indeterminado, incluía as reivindicações dos/as profissionais da educação, que defendiam melhorias urgentes na infraestrutura das escolas públicas como climatização adequada, salas de aula dignas, segurança e condições de trabalho. Demandas que, embora à primeira vista possam parecer distantes do tema climático, dialogam profundamente: *“escolas quentes, sem ventilação, refletem a falta de adaptação aos impactos das mudanças climáticas; a ausência de condições mínimas de trabalho enfraquece qualquer esforço de formação crítica sobre o tema”* (SOLTYS 2025)⁷.

A greve teve desdobramentos concretos na formação: interrompeu cronogramas, alterou agendas e mobilizou professores/as, estudantes e comunidades. Mas, longe de ser tratada como um obstáculo, foi incorporada

⁷ Daniela Tathiana Soltys é professora da Educação Fundamental vinculada à Secretaria Municipal de São Paulo, integrante do projeto *Educom&Clima*, e uma das lideranças da greve de servidores/as públicos de São Paulo-SP.

ao projeto como conteúdo vivo. E o episódio passou a integrar a narrativa do documentário como um clímax dramático - o “ponto de virada” - que apresenta a tensão, emoção e a densidade política da história em construção.

Essa escolha foi significativa sob dois aspectos. Do ponto de vista cinematográfico, mostrou como o documentário é capaz de absorver a imprevisibilidade do real e transformá-la em narrativa, explorando recursos para envolver o/a espectador/a. Também mostrou como acontecimentos concretos podem catalisar processos formativos, permitindo que os/as participantes percebessem a emergência climática não como um fenômeno isolado, mas como parte de uma rede de desigualdades, tensões e disputas por direitos.

A experiência do *Educom&Clima* revela que alguns desafios - sejam estruturais, como o acesso a equipamentos, ou contingenciais, como uma greve inesperada - podem se transformar em oportunidades de criação e reflexão. Ao adotar soluções criativas, como os exercícios corporais-sensoriais, e ao acolher a imprevisibilidade do real como parte do processo formativo e fílmico, o projeto demonstrou que a prática documental, mesmo em contextos adversos, pode ser um espaço fértil para promover diálogo e, por meio deste, produzir conhecimento coletivo.

Os fundamentos brevemente apresentados em nome de Leff (2001), que indicam a necessidade de superar a fragmentação do pensamento e reconstruir as bases epistemológicas para enfrentar a crise ambiental, encontraram eco nessa prática. Afinal, a produção do documentário, mesmo ainda não finalizado, se mostrou capaz de tensionar a dicotomia entre sujeito/a e natureza, abrindo possibilidades para experiências que conectam o agir criativo ao agir reflexivo. Do mesmo modo, a concepção de Soares (2011) de educomunicação como espaço de direito e participação sustentaram o “set de filmagem” do projeto como um ecossistema comunicativo, aberto, dialógico, participativo, criativo e colaborativo, em plena atividade.

Dessa síntese, emerge uma constatação fundamental: o cinema, quando atravessado pela perspectiva da educomunicação socioambiental, ultrapassa a função de mera representação da emergência climática para assumir um papel mobilizador, problematizando o fenômeno e, simultaneamente, convocando à ação. Um dado concreto dessa força transformadora aparece nos resultados parciais do projeto *Educom&Clima*: dos trinta Planos de Ação Climática elaborados durante a formação, dez propuseram o uso de produções audiovisuais como método de construção de conhecimento, e, entre eles, quatro - oriundos de diferentes regiões da cidade - ainda sugeriram a criação de documentário como estratégia de conexão entre escolas. Tal informação revela que a prática não apenas sensibilizou, mas também inspirou iniciativas de intervenção e articulação entre os/as educadores/as participantes.

Considerações finais

Partindo de um episódio emblemático - a entrega de um relatório científico ao presidente dos Estados Unidos contendo advertências cruciais sobre o futuro do planeta - este trabalho voltou-se para a desconexão entre conhecimento e ação política, um distanciamento que persiste e reverbera até os dias atuais. Longe de constituir apenas uma narrativa introdutória, esse acontecimento histórico ilustra a gravidade da emergência climática e a urgência por metodologias capazes de provocar deslocamentos cognitivos e mobilizar práticas transformadoras, contribuindo para enfrentar a fragmentação do pensamento climático.

À luz desse desafio, este texto apresenta referenciais como Soares (2011), Leff (2001), Valéry (Apud BENJAMIN 2012) e Coutinho (LINS 2004), entre outros/as, para sustentar que a educomunicação socioambiental configura-se como um campo fértil para a ressignificação do fazer cinematográfico. Tal perspectiva possibilita subverter a lógica tradicional do cinema, convertendo-o em um método de produção de conhecimento democrático e coletivo, orientado à ampliação das capacidades de expressão e de reinvenção da realidade, dando lugar a novas leituras de mundo.

A experiência prática do projeto *Educom&Clima* reforçou o potencial e os desafios dessa abordagem. Mesmo diante de limitações de tempo, recursos e de acontecimentos inesperados, a produção documental consolidou-se como um espaço de aprendizagem multidimensional. O set de filmagem revelou-se um ambiente de diálogo e negociação simbólica, enquanto os exercícios de experimentação estética favoreceram a compreensão de como elementos técnicos podem instigar interpretações críticas e abrir “janelas” para outros repertórios e formas de pensar.

Dessa trajetória emerge a conclusão central deste trabalho: o cinema documental, atravessado pela perspectiva da educomunicação socioambiental, configura-se como uma estratégia potente para a emergente educação ambiental climática. Mais do que informar ou representar o pensamento climático, ele o problematiza, desloca percepções cristalizadas e convoca à ação coletiva.

Referências

ARNHEIM, R. (2016). “Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora”, *Edição Revista*. Cengage Learning.

BENJAMIN, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura*. (J. L. Werneck, Trad.). Brasiliense.

BRASIL (2008). Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. *Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação* (Documento Técnico nº 2). Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em:

<https://smastr16.blob.core.windows.net/portaleducacaoambiental/sites/11/2024/09/EDUCOMUNICACAO-SOCIOAMBIENTAL-COMUNICACAO-POPULAR-E-EDUCACAO.pdf> Acesso em: 11/09/2025.

BRIANEZI, T.N.; BIASOLI, S. & Trajber, R. (2025). “Enfrentar a emergência climática demanda investir em educação ambiental transformadora”, *Revista Diálogos Soberania & Clima*. V.4 N.1: 42 – 52. Disponível em: <https://soberaniaclima.org.br/wp-content/uploads/2025/04/Dialogos-Soberania-e-Clima-Especial-Marco-2025-Portugues-04-42-52.pdf> Acesso em: 11/09/2025.

CANUDO, R. (1983). “Manifesto das sete artes”, *Revista Cinemais* (trad. brasileira).

CARELLI, V. (2006). *Vídeo nas Aldeias: 20 anos*. Olhar imaginário.

COUTINHO, E. (Dir.) (1984). *Cabra marcado para morrer* [Filme]. Videofilmes. _____ (2002). *Edifício Máster* [Filme]. Videofilmes.

CLIMAINFO (2024). “97% dos brasileiros percebem mudanças climáticas em seu cotidiano, mostra Datafolha”, *ClimaInfo*. Disponível em: <https://climainfo.org.br/2024/07/02/97-dos-brasileiros-percebem-mudancas-climaticas-em-seu-cotidiano-mostra-datafolha/> Acesso em: 31/10/2025.

EISENSTEIN, S. (2002). *A forma do filme* (P. E. Süssekind, Trad.). Jorge Zahar. [1949].

ELLESØE, M. (Dir.) (2020). *A Campanha Contra o Clima* [Documentário]. Danmarks Radio (DR); Yleisradio (YLE); Norsk Rikskringkasting (NRK); co-produção: Dinamarca/Finlândia/Noruega/Suíça/Bélgica.

EXAME (2024). “34% dos brasileiros desconhecem as mudanças climáticas e seus efeitos, diz Datafolha”, *Exame*. Disponível em: <https://exame.com/esg/34-dos-brasileiros-desconhecem-as-mudancas-climaticas-e-seus-efeitos-diz-datafolha> Acesso em: 11/09/2025.

FRIEDLINGSTEIN, P. ; JONESs, M.W.; O’SULLIVAN, M.; ANDREW, R.M.; HAUCK, J.; PETERS, G.P., ... & LE QUÉRÉ, C. (2019). “Global carbon budget 2019”, *Earth System Science Data*, 11(4): 1783–1838. Disponível em:

GUEDES, M. (2022). *Cinema na escola do Vidigal: elaboração de memória e luta da favela*. Multifoco.

HIDALGO MUNHOZ, R.A. (2023). “A linguagem audiovisual na educomunicação socioambiental: a retomada da confluência entre campos do conhecimento como premissa” (Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG).

LEFF, E. (2001). *Saber ambiental: Sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder* (3ª ed.). Cortez.

LINS, C. (2004). *O documentário de Eduardo Coutinho: Televisão, cinema e vídeo*. Jorge Zahar.

MARTÍN-BARBERO, J. (2001). *Dos meios às mediações: Comunicação, cultura e hegemonia* (M. C. E. de Oliveira, Trad.). Rio de Janeiro, RJ, Editora UFRJ.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Cortez/UNESCO.

PRESIDENT’S SCIENCE ADVISORY COMMITTEE (1965). *Restoring the quality of our environment: Report of the Environmental Pollution Panel* (Report to the President). The White House.

SILVA, M.V. & VIANA, C.E. (2019). “Expressão comunicativa por meio da Arte: construindo e refletindo sobre uma área de intervenção da Educomunicação”, *Comunicação & Educação*, 24(1): 7–19. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v24i1p7-19> Acesso em: 11/09/2025.

SOARES, I.O. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação*. Paulinas.

UNESCO (2024). *Greening curriculum guidance: Teaching and learning for climate action*. UNESCO. Disponível em: <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/09/Gree%20nring%20curriculum%20guidance%20Teaching%20and%20learning%20for%20climate%20action.pdf> Acesso em: 11/09/2025.

XAVIER, I (2003). *O Olhar e a cena: melodrama, Hollywood, Cinema Novo*, Nelson Rodrigues. Cosac e Naify.

Sobre a autora

Rachel Aline Hidalgo Munhoz é jornalista, produtora audiovisual, doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande-PPGEA/FURG e, atualmente, pós-doutoranda no projeto “Como a educomunicação pode contribuir para ampliar e qualificar as práticas de educação ambiental climática na educação básica no Brasil?” - *Educom&Clima*, coordenado pelo Núcleo de Comunicação e Educação, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo-NCE-ECA/USP, por meio do Programa de Pesquisa em Política Pública da FAPESP.

Agradecimento

A autora agradece o apoio recebido para a realização deste trabalho da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo no 2024/05228-4.