UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PPGEA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Rachel Aline Hidalgo Munhoz

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: A RETOMADA DA CONFLUÊNCIA ENTRE CAMPOS DO CONHECIMENTO COMO PREMISSA

Rio Grande
2023

Rachel Aline Hidalgo Munhoz

A LINGUAGEM AUDIOVISUAL NA EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: A RETOMADA DA CONFLUÊNCIA ENTRE CAMPOS DO CONHECIMENTO COMO PREMISSA

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito indispensável para a obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande, na Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental.

.

Orientador: Prof. Dr. José Vicente de Freitas
Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental

Rio Grande
2023

Ficha Catalográfica

M966l Munhoz, Rachel Aline Hidalgo.
A linguagem audiovisual na educomunicação socioambiental: a retomada da confluência entre campos do conhecimento como premissa / Rachel Aline Hidalgo Munhoz. – 2023.
260 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2023.
Orientador: Dr. José Vicente de Freitas.

1. Educomunicação 2. Cinema Documentário 3. Educação Ambiental 4. Complexidade 5. Pandemia Covid-19 I. Freitas, José Vicente de II. Título.

CDU 504:37

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
COORD CUR DE PG EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

MEMORANDO N° 144, DE 19 DE JULHO DE 2023

Rachel Aline Hidalgo Munhoz

"A linguagem audiovisual na educomunicação socioambiental: a retomada da confluência entre campos do conhecimento como premissa."

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE VICENTE DE FREITAS
Data: 01/08/2023 20:23:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Vicente de Freitas

(PPGEA/FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
DIONE IARA SILVEIRA KITZMANN
Data: 03/08/2023 16:21:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Dione Iara Silveira Kitzmann

(PPGEA/FURG)

gov.br Documento assinado digitalmente
ADRIANA KIVANSKI DE SENNA
Data: 07/08/2023 11:15:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Adriana Kivanski de Senna

(PPGH/FURG)

Documento assinado digitalmente
CLAUDEMIR EDSON VIANA
Data: 10/08/2023 16:44:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Claudemir Viana

(PPGCOM/USP)

Documento assinado digitalmente
RAFAEL NOGUEIRA COSTA
Data: 08/08/2023 08:09:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Rafael Nogueira Costa

(PPGCIAC/UFRJ)

Documento assinado digitalmente
FELIPE NOBREGA FERREIRA
Data: 04/08/2023 09:26:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Felipe Nóbrega Ferreira

Referência: Caso responda este documento Memorando, indicar o Processo nº 23116.013254/2023-91 SEI nº 0087451

RESUMO

A presente tese integra a linha de pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - PPGEA/FURG. Com investigação iniciada em 2019 e concluída em 2023, passou pelos atravessamentos provocados pela Pandemia Global (2020-2021),o que promoveu alterações substanciais na pesquisa científica e favoreceu reflexões acerca do uso da superexploração da tecnologia no atual momento civilizatório. Assim, apresenta o encontro da Educomunicação com a Educação Ambiental por meio de uma trajetória de reflexões que inicia na formação de um campo disciplinar até o ponto de evolução transdisciplinar e,com isso, busca apresentar a inserção das ferramentas da produção audiovisual nas ciências e diálogos que foram produzidos na cooperação interdisciplinar, sendo um deles, a Educomunicação Socioambiental. Tem como método a Pesquisa Qualitativa, tanto na interpretação da literatura de maneira reflexiva, como também no tratamento das entrevistas empreendidas, construída no diálogo com agentes sociais que operam e investigam o campo da Educação, Comunicação, Cinema e Meio Ambiente. É por meio deste campo de intervenção que se formaliza proposta com base na Complexidade para ampliar a perspectiva de produção de conhecimento através da ferramenta do Cinema e da EA em ações de Educomunicação Socioambiental. Nesse ínterim, propõe uma publicação com esforço analítico-descritivo de ações que possam sustentar práticas futuras no uso da tecnologia com base na Educomunicação Socioambiental. Dessa forma, contribuir com o campo na formação de educadores/as e comunicadores/as na gestão pública e em processos educativos diversos, repensando o campo da Educação Ambiental em seus aspectos expressivos e promovendo reconstrução da prática social de produção de cinema na EA.

Palavras-chave: Educomunicação; Cinema Documentário; Educação Ambiental; Complexidade; Pandemia Covid-19.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line Fundamentals of Environmental Education of the Postgraduate Program in Environmental Education at the Universidade Federal do Rio Grande - PPGEA/FURG. With research started in 2019 and completed in 2023, it went through the obstacles caused by the Global Pandemic (2020-2021), which promoted substantial changes in scientific research and encouraged reflections on the use of overexploitation of technology in the current civilizing moment. Thus, it presents the meeting of Educommunication with Environmental Education through a trajectory of reflections that begins with the formation of a disciplinary field to the point of transdisciplinary evolution and, with this, seeks to present the insertion of audiovisual production tools in science and dialogue which were produced in interdisciplinary cooperation, one of them being Socio-environmental Educommunication. Its method is Qualitative Research, both in the interpretation of literature in a reflective way, as well as in the treatment of interviews undertaken, built in dialogue with social agents who operate and investigate the field of Education, Communication, Cinema and Environment. It is through this field of intervention that a proposal based on Complexity is formalized to expand the perspective of knowledge production through the tool of Cinema and EA in Socio-Environmental Educommunication actions. In the meantime, it proposes a publication with an analytical-descriptive effort of actions that can support future practices in the use of technology based on Socio-environmental Educommunication. In this way, contributing to the field in the training of educators and communicators in public management and in various educational processes, rethinking the field of Environmental Education in its expressive aspects and promoting the reconstruction of the social practice of film production in EA.

Keywords: Educommunication; Documentary; Environmental Education; Complexity; COVID-19 Pandemic.

Sumário

Introdução 10

Capítulo 1: Uma tese que opera no campo transdisciplinar 19
1.2. A Linguagem do Cinema 24
1.3. O Cinema nas Ciências: Pesquisa Visual 30
1.4. Educação Ambiental: Lente Complexa 39
1.4.1 Diálogos da Pesquisa Visual na rede da Educação Ambiental 42
1.5. Identificando a discussão: Moldar a linguagem, identificar a mensagem 45

Capítulo 2: Educomunicação Socioambiental 53
2.2. O adjetivo "Socioambiental" 60
2.2.1. Educomunicação Socioambiental e Complexidade 72
2.2.2. Educomunicação Socioambiental nas Políticas Públicas de Educação Ambiental 76
2.2.3. Organograma do Ministério do Meio Ambiente em 2018 78
2.3. O desmonte da Educação Ambiental e atravessamentos (2019-2022) 81
2.3.1. Breve análise do projeto de Educomunicação Socioambiental Circuito Tela Verde 91
2.4.Epicentro da tese 98

Capítulo 3: Estado do Conhecimento 102
3.2. Gênero audiovisual 105
3.3. Temas 107
3.4. Localização, Programas de Pós-Graduação e Níveis acadêmicos das pesquisas 111
3.5. Público-alvo das pesquisas 114
3.6. Recurso audiovisual 115
3.7. Autores/as mais citados/as 120
3.8. Período pandêmico 124
3.9. Educomunicação Socioambiental anunciada 126

3.3. Reflexões do Estado do Conhecimento 129

CAPÍTULO 4: Diálogos da tese 132
4.2. Conversas sobre a experiência: a produção audiovisual como método possível; e a Educomunicação como base teórico-metodológica capaz de criar novos cenários no "novo normal" 136
4.2.1. Apropriação da ferramenta de produção audiovisual 137
4.2.2. Transformação das práticas educativas durante a pandemia 145
4.2.3. Questão da estética nos filmes na Educomunicação Socioambiental 158

CAPÍTULO 5: Proposta: Produção Audiovisual em Documentário para Educomunicação Socioambiental 168

CONSIDERAÇÕES: 182

REFERÊNCIAS 189

ANEXO - PUBLICAÇÃO 201

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Sistematização de percurso de constituição de campo disciplinar …….19
Gráfico 2: Ministério do Meio Ambiente em 2018……...…78
Gráfico 3: Produção científica por método de pesquisa em audiovisual…….. 103
Gráfico 4: Gêneros das produções audiovisuais…….105
Gráfico 5: Temas dos filmes produzidos durante as teses e dissertações do acervo……. 107
Gráfico 6: Níveis acadêmicos das produções do acervo da tese……110
Gráfico 7: Regiões do Brasil no acervo da tese…… 112

Lista de Tabelas

7Tabela 1: Fronteiras das produções audiovisuais ……..…….. 27
Tabela 2: Subcategorias do gênero documentário em Nichols ……..……..…28
Tabela 3: Educomunicação nas políticas públicas de Educação Ambiental……... 75
Tabela 4: Dados apresentados no dossiê das políticas públicas em Educação Ambiental ..…87
Tabela 5: Autores/as mais citados/as no acervo ……..…… 121

Lista de Figuras

Figura 1: Oficinas de produção audiovisual realizadas pelo Instituto Querô em 2020/2021 ……...……..…….. 147
Figura 2: Projeto Zona Oeste: A comunidade e a sua arte - Rio Grande-RS (2022) ……... 150
Figura 3: Projeto Ecoar Piracicaba ……..…….. 155

INTRODUÇÃO

Trabalhar com a educação sempre foi um grande desafio. Com a Educação Ambiental, sobremaneira, inclui ainda o debate de temas demasiadamente sensíveis e que envolvem, além da permanência da vida na Terra, assuntos fundamentais para a sua efetivação, como a participação social, engajamento comunitário, diálogo permanente, aberto e democrático, criticidade, entre outros (LAYRARGUES, 2006).

Em qualquer uma das duas dimensões, ainda que devessem ser transversais, quebrando algumas das tradições milenares da primeira - como a educação bancária, por exemplo (FREIRE, 2013) - até 2019, era possível circular pelos ambientes, interagir, escutar e falar presencialmente, realizar dinâmicas extra-curriculares, como visitar um museu, ir ao cinema, participar de debates de produtos audiovisuais ou apresentações de teatro, etc. Ou ainda, simplesmente conversar pelos corredores das escolas, universidades e outros espaços.

Todas essas práticas que faziam parte do nosso cotidiano foram severamente modificadas. Fomos submetidos/as a muitas mudanças de hábitos no que diz respeito, por exemplo, a possibilidade de ir até uma padaria. Direcionando o ângulo de observação, sofremos mudanças nas possibilidades de educar e sermos/as educados/as durante a pandemia global de Covid-19.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), em 2020, nos encontrávamos em plena crise no âmbito educacional, em que mais de 90% dos/as estudantes do mundo foram atingidos/as em suas oportunidades de aprendizagem. Nesse ínterim, as políticas públicas, bem como as metodologias de ensino-aprendizagem, no Brasil e no mundo, foram incitadas a serem revistas de modo emergencial, com o objetivo de estancar os problemas gerados.

De acordo com Dias e Pinto (2020, p. 545) ficou evidente que os investimentos na educação deveriam ser empregados em “melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias [...]” e o ensino remoto, aulas ao vivo e/ou gravadas foram instrumentos constantes, adotados para a reaproximação entre alunos/as e professores/as, de forma totalmente virtual.

Este tipo de interação, baseada no enquadramento de uma tela, sobrecarregada nesta fase, certamente, implica em outras relações entre as pessoas, o meio e o suporte audiovisual.

Afinal, ao mesmo tempo em que nos familiarizamos ainda mais com esse tipo de mediação, extrapolamos a linguagem, produzindo outras maneiras de nos comunicar e de aprender.

Assim, faz-se necessário abordar os processos de comunicação na educação no atual momento civilizatório, em que a tecnologia cumpriu o papel de única "infovia" (LEVY, 2000) segura de contaminação por, praticamente, dois anos. E deixou, sem dúvida, uma série de novas ferramentas a serem exploradas como herança de tempos difíceis. Desse modo, mais do que nunca, percebemos a lacuna existente na produção audiovisual, em seu sentido metodológico para a educação - que autores/as apontam há tantos anos, e agora, a oportunidade de pensar sobre o assunto se faz ainda mais presente.

Para isso, faço um exercício de regressar no tempo, quando a pouquíssimos anos atrás, nos sentíamos naturalizados/as com os instrumentos tecnológicos como mediadores da nossa reprodução social. Os equipamentos, de tal perspectiva, eram uma extensão de nosso corpo, criando ritmos diversos, novas maneiras de ser e estar no mundo, além de gerar a possibilidade de um espaço-tempo diferenciado. A conexão telefônica entre os terminais e as memórias telemáticas, paralelo ao desenvolvimento de plataformas cada vez mais instintivas de transmissão mostraram que as máquinas podiam ser como as colunas que sustentam uma imensa trama: um espaço vivo, virtual, com emaranhado trânsito de avatares em que não era necessária a presença física para constituir comunicação.

Transfronteiriça, a Internet, que seria uma espécie de "energia" desse novo espaço transformou muitos aspectos civilizatórios que nos animavam, possibilitando uma integração dinâmica de diferentes modalidades perceptivas. Passamos a viver uma cibercultura que abarcava a grande maioria das populações, entre países pobres e ricos, com a popularização de celulares *smartphones* com acesso à rede de internet, multimídia interativa[1], realidade aumentada[2], videogames, telepresença, sistemas especialistas[3], modos de hibridização[4], entre técnicas e meios de comunicação e muitos outros canais sobre os quais podíamos saber pouco, às vezes, nem conhecer seus nomes, mas utilizávamos em nossa rotina de maneira automática.

Todas essas plataformas foram desenvolvidas para que seu manejo fosse cada vez mais instintivo e integrado à vida humana, com vocação para combinar-se com todos os dispositivos de criação, como gravação, simulação, comunicação e outros. Nas palavras de

[1] Combinação controlada por computador que combina mídia estática (texto, fotografia, etc) com mídia dinâmica (vídeo, animação, áudio, etc).
[2] Integração de informações virtuais a visualizações do mundo "real".
[3] Programas que simulam raciocínio de um profissional em alguma área do conhecimento.
[4] Integrar meios como televisão, cinema, livros, jornais, museus, etc.

Lévy (1998, p. 107), esse novo mundo criado "[...] traz consigo maneiras de perceber, sentir, lembrar-se, trabalhar, jogar e estar junto. É uma arquitetura do interior, um sistema inacabado dos equipamentos coletivos de inteligência, uma estonteante cidade de tetos de signos" (1998, p. 107).

Podemos dizer que, até o ano de 2020, muitos/as integravam o grupo de usuários/as entusiasmados/as com a tecnologia; enquanto outros/as observavam esse universo com distanciamento, visualizando, no lugar de um grande futuro tecnológico e cheio de novas possibilidades, um cenário pós-apocalíptico quando sublinharam discussões acerca da vida natural biológica versus tecnológica, apontando para modernas formas de dominação sobre a natureza e populações marginalizadas.

Hoje, após uma experiência que nos levou bem perto de um apocalipse da vida real, observamos os dois pontos convergirem e solicitarem reflexões emergenciais. Para as pessoas que não eram adeptas de tais ferramentas, não houve escolha. Para continuar convivendo com as outras pessoas no mundo, trabalhando, estudando, fazendo compras, indo ao/à médico/a… foi preciso enfrentar tais desafios: sentar diante da tela de um computador ou desbravar inúmeros aplicativos de celular.

Por outro lado, aqueles/as que já estavam totalmente habituados/as às relações virtuais, um entulhamento. Os equipamentos eletrônicos evoluíram de extensão de nosso corpo para única possibilidade de interação com o mundo sem risco de contaminação. A sensação era de total esgotamento físico e mental, quando qualquer espiada fora de nosso próprio universo entre quatro paredes teria que ser mediada pelo suporte eletrônico. O mundo ficou quadrado. Os sons eletrizados.

Os dois grupos, então, foram colocados quase em pé de igualdade diante da máquina no novo contexto: aprender a aprender através dos suportes; reaprender a ensinar por meio deles. Neste ponto, surge um terceiro grupo: aqueles/as que, adeptos/as ou não ao mundo virtual, não possuíam recursos para participar da nova sociedade, a única sociedade possível no momento. Ficaram "fora" do mundo por não terem possibilidade de adquirir equipamento eletrônico e planos estáveis de internet. Um grupo sem avatar, ainda mais isolado do que já estava antes.

Dando enfoque a somente um setor, diante da pandemia, as instituições de educação fecharam as suas portas, inicialmente, para cumprir uma quarentena. Assim como todos os projetos informais de educação e cultura que cumpriam demandas nesse sentido do ponto de vista da sociedade civil. Depois, os quarenta dias transformaram-se em meses, sem prazo determinado para retomar às atividades presenciais com a mutação do vírus e a aceleração da

transmissão. Tal período exigiu dos corpos docentes e equipes de gestores/as educacionais uma rápida tomada de decisão em cada instituição e projeto. Dos/as representantes, exigiu articulações imediatas para tornar possível o trabalho dos/as profissionais da linha de frente. Afinal, durante a pandemia, pudemos sentir com mais facilidade, na ausência e nas tentativas de reequilíbrio, o valor empreendido na profissão do/a educador/a - ainda que isso pouco seja refletido em melhores condições de trabalho e pagamento justo.

Para dar continuidade às atividades por meios virtuais, passou a se falar em um Ensino Remoto Emergencial-ERE, com interações síncronas ou assíncronas (ARRUDA, 2020). Para muitas pessoas, era a primeira vez que essas palavras eram percebidas em nosso vocabulário.

A Educação à Distância-EaD já era velha conhecida, entretanto, não podia atender necessariamente à demanda atual, pois, segundo Hodges (2020), solicita recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar conteúdos e atividades pedagógicas por meio de diferentes mídias em plataformas online, e, o mais importante: o conteúdo é previamente pensado e traduzido para as diversas linguagens em que se aplica e os/as estudantes optam, a priori, por uma educação autônoma. Diferente da ERE que, por sua natureza, não intenciona estruturar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer estratégia para acesso temporário aos conteúdos curriculares que deveriam ser desenvolvidos de forma presencial. Além disso, alunos/as de todas as idades tiveram que criar maneiras de se adaptar ao modelo sem escolha.

A modalidade remota[5], por mais que tenha se tornado a solução necessária, não alcançou uma parcela dos/as alunos/as da rede pública em todo Brasil. Segundo o Relatório Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2021 (IBGE, 2021), metade dos/as alunos de 15 a 17 anos matriculados/as na rede pública de ensino não possuía equipamentos ou acesso à internet para acompanhar as aulas no novo formato. E o isolamento social inviabilizava o deslocamento até a escola, centro comunitário, projeto social ou até mesmo a uma *lan house*[6] para participar do processo educacional.

Para nos ater à linguagem, passamos a transitar, por meio das telas de computadores e *smartphones*, por um novo universo de palavras, siglas e títulos: ERE, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação-TDIC, Metodologias Ativas e Participativas Virtuais, aulas

[5] Modalidade que pressupõe o distanciamento geográfico de professores/as e estudantes (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

[6] *Local Area Network*: estabelecimentos nos quais são oferecidos o uso de computadores conectados à internet. Com a popularização de equipamentos e barramento de planos de internet, esse tipo de comércio não é mais tão comum no Brasil.

síncronas e assíncronas… *Moodle*, *Google Classroom*, *Lives, Home office, Hangouts, Meet, Zoom, Lockdown*… nosso vocabulário nunca tinha sofrido antes tamanha "invasão" no ambiente doméstico.

Nesse sentido, para autores/as como Williamson (Et al, 2020), o Ensino Remoto Emergencial acarretou, assim, em diversas mudanças para essa comunidade virtual: para os/as educadores/as, seja do ensino formal ou informal, no modo de produzir o conteúdo, expor/facilitar e avaliar; para os/as alunos/as e participantes, na realização das atividades, leitura e concentração; sem contar o importante papel da família nesse cenário, que precisava colaborar com o silêncio no momento das videochamadas, muitas vezes, também com o revezamento no uso dos equipamentos, entre outras situações.

Em todos os casos, a autodeterminação era o mais importante. Do lado dos/as educandos/as, regular o tempo de estudos, realização de atividades sem interação com o/a outro/a; manter disciplina diante de tantas distrações. Dos/as educadores/as: enfrentar uma possível falta de familiaridade com os aparelhos; a jornada de trabalho muito mais extensa e exaustiva; a criação de materiais que pudessem ser adaptados para os novos recursos; promover a participação nas salas virtuais em face das dificuldades de conexão e do acesso socioeconômico; e também a pesquisa entre dispositivos no que tange a captura de atenção de suas turmas nas aulas.

E é justamente nesse último tópico que visualizo mais uma importante abertura para refletir sobre a produção audiovisual a partir de uma metodologia direcionada. A maioria dos/as professores/as utilizaram plataformas para atividades síncronas com a sua turma, isto é, por quais poderia ministrar aulas em tempo real. Assim, diante de tantos obstáculos, incluíram algumas ferramentas interativas possíveis segundo a disposição da instituição e de sua própria experiência nesse trânsito de informações. Nesse sentido, aqueles/as que ainda não faziam uso de filmes, músicas, poemas, quadrinhos e outros em suas aulas, buscaram nesses recursos subsídio capaz de fornecer maior interação com os/as estudantes.

Por outro lado, outros/es educadores/as tiveram a possibilidade de optar por aulas assíncronas, em que produziam os materiais em vídeo, em suas próprias residências e compartilhavam com as turmas dando maior espaço de tempo para a visualização e realização de atividades, muitas vezes, também propostas em audiovisual. Esse segundo modelo, que ocorreu em sentido secundário - uma vez que nem todos/as os/as profissionais de educação possuíam o conhecimento necessário para a produção de materiais, seja em ambiente formal ou informal, reuniu casos de alívio e também de maior ansiedade, gerando, apesar de tudo, apropriação "forçada" e apressada dos meios de comunicação.

Como pesquisadora interessada no campo de intervenção social da Educomunicação, desde o início da pandemia, me questionava em como dar continuidade aos meus próprios projetos particulares, ao mesmo tempo em que observava como o segmento passou a funcionar neste contexto por meio de literatura recente, eventos acadêmicos e encontros promovidos no setor informal.

Sem dúvida, muitas ações em Educomunicação já tinham sido realizadas em ambiente virtual antes da obrigatoriedade do isolamento social. No entanto, para além da crítica que já se sublinhava - como efetivar a Educomunicação à distância? - quando autores/as e facilitadores/as dos mais diversos campos assinalavam recomendações para a realização presencial dos projetos e a literatura pouco apontava para processos exitosos em âmbitos virtuais, a preocupação se tornou ainda mais frequente ao percebermos que o *Lockdown* imposto seria mais longo do que se pensava.

De outro ponto de vista, observando o trabalho de educadores/as que atuaram com a produção audiovisual como ferramenta principal para dar continuidade às suas atividades, detectei o quanto este instrumento é, de fato, eficaz para o ensino-aprendizagem. Não por acaso foi tomado com tanta intensidade no período de crise, de certa maneira, oferecendo um cenário possível para o trabalho.

Tomei tal problemática, e a solução destacada, como ponto de partida para repensar o processo educomunicativo realizado por meio da produção audiovisual voltada às questões ambientais. E uso como base de sustentação para formular a pergunta geral que procura responder a investigação desta tese: **Diante da presença virtualizada do/a outro/a, a Educomunicação Socioambiental tem espaço para se manifestar efetivamente? Quais reflexões podemos reunir para sua evolução após a superexploração da tecnologia que foi imposta na Pandemia Global de Covid-19?** Assim, desenhei um caminho de objetivos específicos:

1. O que os atravessamentos dos últimos anos - com a pandemia de COVID-19 e o desmantelamento das políticas públicas ambientais brasileiras (2019-2022) - provocaram no contexto da política e do conhecimento em Educomunicação Socioambiental?
2. O que a academia apresenta como questionamentos, problematizações e demandas em Educomunicação Socioambiental por meio da Produção Audiovisual antes e depois da superexploração tecnológica promovida pela crise global de contaminação por COVID-19?

3. O que os/as agentes sociais, de diferentes perfis, compartilham sobre as suas experiências de apropriação da linguagem audiovisual e quais foram os enfrentamentos durante tais crises?
4. Quais transformações essas experiências apresentam na compreensão de uma estética ambiental em vídeo?

Nesse trajeto, me deparei com um outro problema no campo da Educação Ambiental, que eu mesma vinha enfrentando na operação dos meus instrumentos: **a dicotomização de conteúdos nos processos em Educomunicação Socioambiental que se pretende transdisciplinar**. Tal problemática é resultado tanto da crise do conhecimento (LEFF, 2015), quanto da aplicação superficial do campo transversal da EA na educação formal. Em um período em que a política ambiental sofreu inúmeros ataques, isso foi ainda mais intensificado e refletiu, isolando, os processos informais que atuam em rede.

Dessa forma, o plano traçado para a execução do trabalho considerou a Pesquisa Qualitativa (BAUER; GASKELL, 2014) tanto na verificação da literatura - quando, como na convenção dramática conhecida como "quebra da quarta parede", encontro espaço para exposição de reflexões particularizadas - como também no tratamento de dados que coletei por meio da construção de diálogos com agentes que operam, em alguma medida, o mesmo campo. Os métodos compreendem, então, uma revisão de literatura, produção do Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI et al, 2006), Entrevistas e Análise de Conversação (BAUER et al, 2014) que, como exigência do período, foram feitas por meio de suporte eletrônico em sua totalidade.

Ao olhar para a dimensão interna da Educação Ambiental, identifiquei que a lente mais profícua para a produção desse diálogo era a Complexidade (LEFF, 2015). Afinal, de que outra maneira poderia transitar em um campo de intervenção social, por meio de um tema que exige diferentes maneiras de tratamento para identificar, ao fim, a incompletude do conhecimento que se propõe? Enrique Leff auxilia a pensar que as ciências são corpos teóricos que integram instrumentos, teorias e métodos e que buscam estabelecer parâmetros para a transformação do real os quais constituem os seus objetos. E que a estruturação e organização dos processos que produzem acabam, pelo caráter de isolamento, ausentes das relações de poder pela apropriação social da natureza e da cultura.

Assim, a partir da noção do Saber Ambiental (LEFF, 2015), trabalho na direção de combater os efeitos do reducionismo que foram identificados em algumas experimentações em Educomunicação Socioambiental, além de buscar refletir sobre as últimas transformações

pelas quais passou o campo diante das crises citadas. Com isso, tenho como proposta a minha questão ambiental: uma publicação em que empenho esforço analítico-descritivo para compartilhar um processo de planejamento possível para o trabalho com a produção audiovisual em Educomunicação Socioambiental na contemporaneidade, com base nas novas experiências que adquirimos pós-crises. Entretanto, ainda que tenha observado as evoluções que ocorreram neste campo em ambiente virtual, busco traduzir os esforços para desenvolvimento presencial.

E justifico, antecipadamente, tal decisão: a pandemia global de COVID-19 provocou uma série de transformações sociais - muitos sofrimentos e consequências que nem podemos mensurar em relação à saúde mental das pessoas. E também alguns avanços no que diz respeito ao uso de tecnologias para diferentes populações, sublinhando que é direito de todos/as o acesso às ferramentas da comunicação contemporânea.

Ainda assim, não nos tornou capazes de estruturar um ambiente virtual com diálogo efetivo, oferecendo um espaço emergencial e que, agora, poderá cumprir muitas funções para o futuro e a comunicação à distância entre as pessoas. Sobremaneira, não penso que seja o momento de substituir a potência da relação presencial quando há a possibilidade. Afinal, acredito que uma sensação que ficará para as gerações que viveram o período, é do quanto o toque, a troca de olhares, o ritmo da conversa e a experiência de viver um espaço físico no coletivo é importante para a compreensão de novas informações que pretendemos internalizar e reelaborar.

Neste ponto, como embasamento da proposta final que realizo a partir da tese, considero a política pública em Educomunicação Socioambiental (MMA, 2008) e as Metodologias Participativas como pilares fundamentais para a sua materialização. E, reitero, ainda que tenha coletado uma série de contribuições a respeito de estratégias para manifestar a educomunicação por meios virtuais, escolhi não abrir mão de sublinhar o processo presencial ao propor para o meu campo.

Por fim, compartilho que, assim como a maioria dos/as pesquisadores/as, no primeiro ano de trabalho com a tese, ainda não tinha concebido meu tema e problema de pesquisa. No ano de 2019, eu tinha planos diferentes para essa investigação. Contudo, participando ativamente do meu tempo e afetada pelos impactos de uma pandemia, deixei que as transformações me apontassem as direções de pesquisa. E o que apresento como colaboração ao meu campo não é mais somente uma trajetória de experimentações intelectuais e profissionais com o Cinema, a Comunicação e a Educação Ambiental, como também uma vivência sensibilizada pelos atravessamentos do tempo e engajamento político na defesa do

direito à expressão e apropriação dos meios de comunicação para manifestar e experimentar o Saber Ambiental.

CAPÍTULO 1: UMA TESE QUE OPERA NO CAMPO TRANSDISCIPLINAR

Esta tese opera por campo transdisciplinar. E para começar esse percurso de atravessamentos pela ação do tempo e diferentes movimentos civilizatórios, contribuições e composições, a porta de entrada é a compreensão do que se trata, antes disso, um campo disciplinar.

Para o autor José D'Assunção Barros (2014, p.17), trata-se de "[...] um conjunto de práticas, concepções e objetos de estudo como um campo específico do conhecimento". Em eu seu livro "A Teoria da História" (2014), analisa a maneira pela qual os campos de conhecimento vão surgindo ou começam a ser percebidos em um dado momento, ainda que não cessem de se atualizarem, se redefinirem e serem compostos de novos olhares de acordo com os contextos históricos e a inserção de novos/as pesquisadores/as.

Dessa forma, sistematizou um percurso de formação dos campos. Como primeira etapa, o autor estabelece que (BARROS, 2014, p. 19):

> [...] toda disciplina é constituída, antes de mais nada, por um certo campo de interesses (1), o que inclui desde um interesse mais amplo que define esse campo como um todo, até um conjunto mais privilegiado de objetos de estudo e de temáticas.

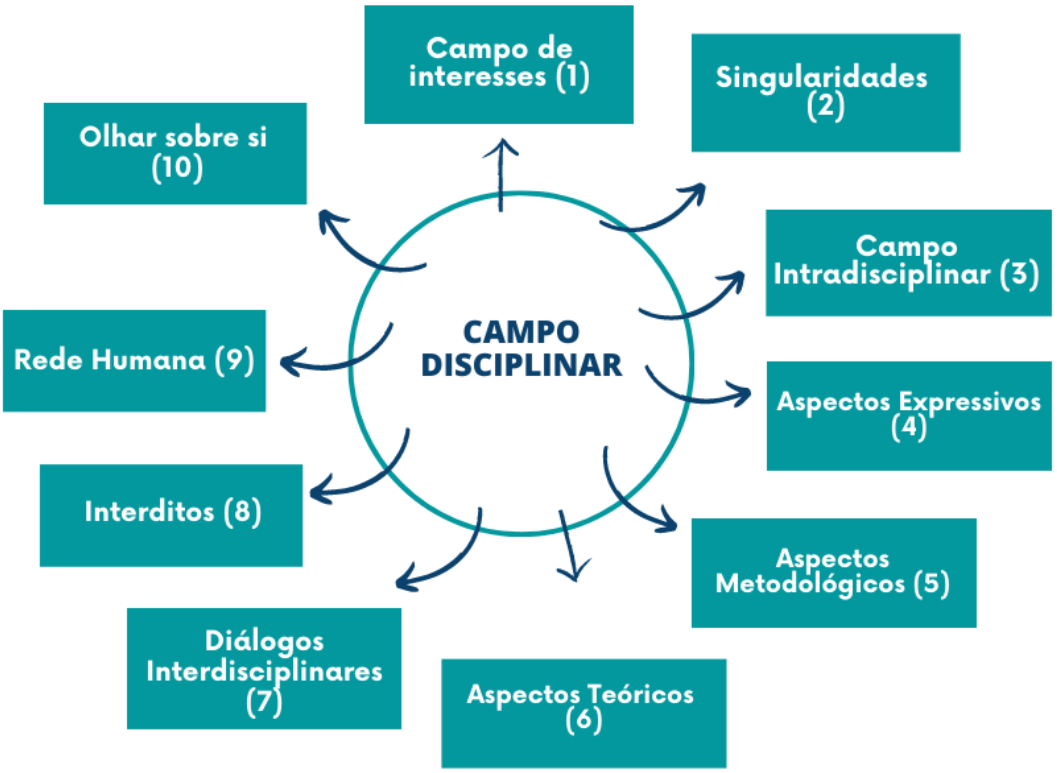
Pensar na Educação Ambiental como campo significa dizer que fazem parte do seu campo de interesses "[...] o meio ambiente e como este é percebido" (DIAS, 2004, p.25). Em uma visão mais alargada em face dos recentes estudos, podemos dizer também que envolve a "função moral de socialização humana com a natureza" (LAYRARGUES, 2009, p. 11) ou "função ideológica de reprodução das condições sociais" (Ibidem), fazendo com que seja moldado em face de outros diálogos.

O Cinema, como outro exemplo, tem como campo de interesses pensar as imagens em movimento em uma forma narrativa (MASCARELLO, 2012), atuando na produção e administração de filmes; técnicas de registro e processamentos; interpretação cinematográfica, e outros. Como a EA, também aderiu e se comunicou com outros saberes, criando linhas que o acresceram ao longo do tempo.

Convocamos esses dois modelos de concepção para iniciar estudos que possam abarcar as constantes transformações de saberes e práticas entre ambos, que culmina, assim,

na produção desta tese, convocando ainda outras orientações a serem apresentadas mais adiante. Assim, orientada por Barros (2014), sugiro começar perseguindo o questionamento: como se dá a constituição de um campo disciplinar?

Gráfico 1: Sistematização de percurso de constituição de campo disciplinar



Fonte: Elaboração própria, baseada no trabalho de Barros (2014, p. 20).

Como proposto no quadro acima, Barros (2014, p. 20) nos leva à reflexão de diversos aspectos que envolvem ou estão envolvidos na constituição e afirmação de um campo. Para além do campo de interesses (1), sugere o entendimento das Singularidades (2): "conjunto de parâmetros definidores, ou como aquilo que o torna realmente único, específico, e que justifica a sua existência" (BARROS, 2014, p. 22).

Em outras palavras, Barros propõe pensar sobre o que define o campo por oposição ou contraste em relação aos outros, que lhe empresta identidade, considerando a sua ligação direta como o primeiro tópico, ainda que sejam itens distintos. Ele exemplifica (2014, p. 22):

“no caso da História, a consideração do tempo, o uso de fontes, e não os objetos de estudo privilegiados pelos seus praticantes”.

Como terceiro medidor, estão os Campos Intradisciplinares (3), momento de complexificação de cada campo de saber que, no decorrer da história do conhecimento científico e dos contextos civilizatórios, começa a gerar especializações e desdobramentos, partilhando-se em possíveis “aplicações” - uma espécie de organização interna. Novamente, ele exemplifica (2014, p. 27): “como a Física que se subdivide em Mecânica, Ótica, Termodinâmica, Física Nuclear, e assim por diante”.

Já o quarto item, nos fala de Aspectos Expressivos (4), ou seja, a maneira pela qual cada campo se comunica e mantém padrões discursivos, colocando em movimentos certas teorias, metodologias e práticas. Tal parâmetro está relacionado aos próximos dois tópicos da sistematização de Barros, quando aponta para os Aspectos Metodológicos (5) e os Aspectos Teóricos (6). Respectivamente, seus modos de *fazer* e *ver*.

Para Barros (2014, p. 43), a Teoria é: “Um modo de apreender o mundo; um campo de estudos; cada um dos ‘modelos’ ou ‘sistemas’ explicativos criados para compreender determinado fenômeno, aspecto da realidade ou objeto de estudos”. Enquanto a Metodologia (2014, p. 67): “remete sempre a um maneira determinada de trabalhar algo, de eleger ou constituir materiais, de extrair algo específico desses materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema e dos materiais”.

Dessa maneira, o padrão discursivo e argumentativo possui determinadas formas de demonstrar tais processos - estes são compostos por conceitos e linguagem de observação, que qualificam a leitura da realidade (BARROS, 2014, p. 53):

> [...] as hipóteses que são formuladas, os procedimentos argumentativos e comprovações empíricas, as análises encaminhadas através da demonstração, e a verbalização dos resultados através de uma forma específica de discurso, racionalizada.

Neste ponto, vale dizer que as formas de *fazer* e *ver* nas Ciências, e que dão vazão aos procedimentos, encaminhamentos e análises e etc, estão diretamente ligadas às perspectivas das pessoas inseridas em cada campo, sofrendo interferência ainda de seus contextos e do tempo a que estão inseridas. Afinal, são os/as produtores/as de conhecimento que estabelecem as “visões de mundo”, como matérias primas e máquinas biológicas sensíveis de processamento de percepções. Nesta discussão, Barros lembra uma passagem do filósofo

austríaco, Wittgenstein: “o limite da minha linguagem é o limite do meu mundo” (1922, proposição 5.6. apud BARROS, 2014, p. 63).

No sétimo item, Oposições e Diálogos Interdisciplinares (7), é quando ele comenta sobre a indispensável relação de cada campo com outros paradigmas, teorias e métodos - processo fundamental para criar diferenças e afinidades que os fazem avançar. É quando as disciplinas podem compartilhar tarefas, sem afastamento de seus conceitos e métodos, contribuindo para elucidação de problemáticas comuns.

A Educação Ambiental é considerada pelos/as autores/as como interdisciplinar à medida em que se comunicou, por exemplo, com o cinema, resultando em trabalhos como o de Victor Amar, quando propôs “El cine por una educación ambiental” (2013). Ao utilizar a história do suporte como fonte e aporte para práticas pedagógicas, fez com que o primeiro deixasse de ser apenas instrumento midiático, para moldá-lo em favor de demais teorias, transformando a ferramenta em recurso pedagógico. Assim como o próprio cinema, a partir de interesses comuns às questões ambientais, também utiliza os discursos da Educação Ambiental para promover um *outro* cinema.

Depois, o autor parte para um movimento contrário em Interditos (8) para estabelecer aquilo que deve ser deixado exterior à essa zona de diálogos.

Barros explica que (2014, p. 31):

> O exterior de um campo de saber é tão importante para uma disciplina como aquilo que ela inclui, como as teorias e métodos que ela franqueia aos seus praticantes, como o discurso que ela torna possível, como as escolhas interdisciplinares estimuladas ou permitidas. Ademais, o que se interdita em uma disciplina, como tudo mais, também é histórico, sujeito a transformações e as temáticas e ações possíveis que um dia estiveram dentro de certo campo disciplinar podem ser processualmente deslocadas para fora, como também algo do que estava fora também pode vir para dentro, para um espaço de inclusão legitimado pela rede de praticantes.

Na dimensão de interditos, vamos ver mais adiante, que as linhas da EA praticaram esse movimento de “deslocamento para fora” na sua comunicação com o cinema. Para adiantar, pode-se falar na intenção de categorizar como “ambiental”, no cinema, tudo aquilo que representa “natureza natural”, sendo que as discussões em EA já ultrapassaram tal ideia, considerando o conceito ambiental de forma mais abrangente. Assim, se interdita no campo tais questões.

A citação de Barros nos encaminha, então, para os últimos dois tópicos de sua sistematização. O primeiro deles, a Rede Humana (9), trata de todos os recursos humanos que constituem um campo, como uma densa e complexa rede de obras, vivências e práticas

realizadas. Cada nova inserção humana é passível de provocar modificações, seja de menor ou maior grau, fomentando novas direções no interior do campo. Para o autor (2014, p. 35):

> Reconhecer a rede humana específica que constitui cada campo disciplinar produzido pelo homem também leva à compreensão de um derradeiro aspecto, quase um desdobramento da crescente consciência que a rede humana vai desenvolvendo sobre si mesma e sobre o campo que se constitui, à medida que avança na história.

Nesse ponto, a rede humana é capaz de fortalecer e apontar discussões necessárias ao avanço do campo na história, à medida que se desenvolve no tempo, passa a criar também uma consciência sobre si. Um exemplo, neste caso, foram os estudos que levaram a Educação Ambiental para uma vertente, essencialmente, de transformação social, quando afirma essa educação "enquanto práxis social que contribui no processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, em que a sustentabilidade da vida e a ética ecológica sejam seu cerne" (LOUREIRO, 2003, p. 39).

O que leva ao último tópico, Olhar sobre si (10), que tem o objetivo de acompanhar, justamente, esse grau de amadurecimento. E é a partir deste ponto da discussão, em relação a possíveis desdobramentos, que se inicia o próximo ponto desta tese: os diálogos que diferentes campos construíram ao longo da história permeando seus discursos com novas teorias, métodos e formas de expressão, como a do Cinema, para expandir seus próprios terrenos, dando origem ao que ficou conhecido, em alguns casos, como "Pesquisa Visual".

Para revisar os termos que convocamos de Barros (2014), a Pesquisa Visual não se insere como um campo de conhecimento, mas nasce, possivelmente, do caráter intradisciplinar de cada campo interessado na operação proposta pelo Cinema, fazendo com que possam se complexificar e gerar especializações internas; bem como materializa possibilidades de dialogar em rede, gerando propostas interdisciplinares - o que pode alterar, ou não - dependendo do seu grau de amadurecimento e do contexto civilizatório da Rede Humana - os aspectos expressivos desses campos.

Quando tratamos da interdisciplinaridade no campo ambiental, por exemplo, lançando mão da Pesquisa Visual para o tratamento de temas ambientais, implica complexificar suas formas de apreensão e tratamento pela diversidade de objetos e sujeitos/as. Ao consolidar tal ação, o caminho evolutivo é a transdisciplinaridade, que transcende a ideia de pontes que ligam os campos interdisciplinares, abrindo-se à criatividade, dando vazão às novas materialidades no campo (LEFF, 2011). Esse é o percurso que pretendo alcançar nesta tese.

1.2. A linguagem do Cinema

> Orientada pela seta do tempo, a vida avançou sobre a matéria, dividiu-se em animal e vegetal e, em cada ramo, criou múltiplas formas de se manifestar. Por um capricho da evolução criativa, deu-se que uma forma inteligente de vida, a humana, espichou seu pescoço e chamou de natureza, a natureza, de pedra, a pedra, de árvore, a árvore, e o homem de homem, que se pôs a encontrar veios de ordem no caos, a dominar relações que construiu na teia dos fenômenos e a isso chamou de ciência. A evolução criativa não se aquietou e pela inteligência escapou uma segunda natureza: a técnica, esse prolongamento de nossos sentidos (BARRETO, 2017, p. 19).

A cultura audiovisual é, atualmente, intrínseca ao/à ser humano/a. Desde a inserção do cinema com as primeiras projeções em 1895, a chegada dos televisores ao ambiente doméstico e, mais adiante, a Internet, estamos imersos/as a uma cultura que já nos é "natural", entretanto, são poucos/as os/as que realmente sabem "*falar e ler nessa língua*".

Para o linguista suiço Ferdinand Saussure (2002, p.56) linguagem pode ser definida como um "[...] meio de expressão susceptível de organizar, construir e comunicar pensamentos, que pode desenvolver ideias que se modificam, que se formam e se transformam". Nildo Viana (2012) qualifica o audiovisual - uma peça de áudio e vídeo - como Linguagem, uma vez que, para ele, o significado produzido é uma mensagem determinada ainda que a compreensão desta dependa do/a intérprete e de sua capacidade de apropriação.

A linguagem audiovisual produziu, então, o que conhecemos por Cinema: quando transformamos essas captações de áudio e vídeo em uma narrativa, um produto da comunicação, capaz de contar uma história. Há quem defenda que o Cinema tem uma linguagem própria. É o caso dos/as estruturalistas russos/as, como Roman Jakobson e outros/as, que desenvolveram diferentes teorias sob a perspectiva de domínios científicos como a Sociologia, a Psicologia, criando a "Teoria da Comunicação" (CARRASCOZA et al, 2009).

Em contrapartida, a Teoria Formalista Cinematográfica, liderada por Béla Balázs e seguida por estudiosos/as dos trabalhos de Sergei Eisenstein, defendem uma similaridade entre o Cinema e a Linguagem, atuando por diferentes temáticas como a "Poética Cinematográfica" (1921-1939) e a "Teoria do Cinema" (1949). A partir dos anos 60, então, novos/as teóricos/as como Jean Mitry e Christian Metz, revisam tais correntes e passam a discutir que o cinema se postula como linguagem, porém se estuda gramaticalmente como

uma língua: "*Se diferencia, pues, lengua de lenguaje, ya que la lengua es un código concreto del lenguaje. Así por ejemplo el castellano es una lengua, o un código concreto del lenguaje verbal*" (CASTILLO POMEDA, 2012, p. 21).

Se considerarmos toda a comunicação que envolve sons e imagens associadas como Linguagem Audiovisual, devemos levar em conta que, assim como os outros sistemas, ela também é regida por princípios e determinados tipos de funcionamento. É nesse sentido que o professor Castillo Pomeda comenta sobre uma gramática possível para esta língua. Para ele, ela se estrutura em quatro níveis:

> 1. *Morfológico. Unidades mínimas de sentido, fotogramas, encuadres… La imagen improntada.*
> 2. *Morfemas cinematográficos. El plano.*
> 3. *Unidades sintácticas. Escenas y secuencias.*
> 4. *Nível textual. Mensaje y coherencia estilística.* (CASTILLO POMEDA, 2012, p. 16)

A partir daí, segundo ele, é possível criar "movimentos" e conexões que nos permitam expressar coisas diferentes da realidade que tal gramática representa, da mesma maneira que fazemos com a linguagem verbal ou escrita. Esses movimentos comuns que criamos para concretizar essa comunicação podem ser exemplificados como:

> - *Proceso de selección. Lo primero que hacemos al encuadrar es seleccionar la parte de la realidad que queremos mostrar.*
> - *Manipulación. Entendida como una forma de influir en algo o alguién.*
> - *Carga simbólica. Además de representar o reproducir la realidad (función documental) la imagen puede contener significados abstractos, convirtiéndose así en símbolo* (Ibidem).

Assim, conectando, *moldando* e movimentando cada fragmento - a partir do refinamento cada vez mais profundo de programas de edição de imagens e áudio - somos capazes de construir uma mensagem em audiovisual.

Em outra perspectiva, podemos comentar brevemente sobre as cores na imagem. Segundo Goethe (2013, p. 165):

> [...] não devemos nos surpreender ao percebermos que a cor, em suas manifestações mais gerais e elementares na superfície de um material, sem nenhuma relação com a qualidade ou forma dele, produz sobre o sentido que lhe é mais adequado, a visão, e por meio deste, sobre a alma, um efeito que, isoladamente, é específico, e em combinação, é em parte harmônico, em parte característico, mas também

> desarmônico, embora sempre definido e significativo que se vincula imediatamente à moralidade. É por isso que as cores, consideradas como um elemento da arte, podem ser utilizadas para os mais altos fins estéticos.

A partir desse pensamento, entendemos que as cores são capazes de agir e produzir estados específicos no órgão vivo, os olhos. Pensando, assim, que cada órgão vivo é acompanhado por um repertório cultural que pode provocar interpretações diferentes às cores, às imagens, às sensações… Da mesma forma que os sons para os ouvidos e as imagens em movimentos que podem ter significados diferentes segundo cada cultura. Afinal, recebemos tais informações com o nosso aparato físico e a compreensão da mensagem se altera de acordo com a experiência humana, sendo inerente ao tempo histórico, à localização geográfica e até mesmo a capacidade do/a receptor/a em elaborar perspectivas próprias a partir desta.

Soma-se a isso uma outra camada a influenciar o discurso audiovisual produzido de acordo com os seus contratos com o público. É neste ponto que passamos a falar em linguagens específicas propostas em audiovisual. As sensações e reações que cada combinação pode provocar em quem assiste a um filme foram estruturadas em diferentes vertentes das Ciências Humanas, criando, assim, diferentes teorias do Cinema.

Existe um vasto universo de teorias e práticas neste campo e isso porque, como já mencionamos, o cinema tem matéria prima moldável, formada por elementos e significados que, juntos, formam diferentes significações a partir do ponto de vista do/a realizador/a e também do espectador/a que complementa ou cria novas perspectivas discursivas. Isso quer dizer que um filme produz um discurso distinto para cada espectador/a individualizado/a - uma vez que dependemos do nosso aparato biológico para produzir conhecimento.

Nesse ínterim, temos uma oportunidade de fácil entendimento quando trabalhamos com a ideia de Ficção, de maneira informal, uma história fantasiosa, inventada por alguém, quando somos capazes de formar mensagens a partir do zero, “criar” imagens.

Entretanto, ao manipular um sentido de “realidade”, isto é, captar com o suporte audiovisual a vida que passa diante dos nossos olhos, podemos ter a sensação de que o/a produtor/a é refém dos acontecimentos. E o debate que se descortina a partir disso é o momento da edição da imagem, isto é, o seu tratamento. Neste ponto, quando abordamos o assunto ficção ou “não-ficção”, chamado também de Documentário, podemos começar a pensar nessa segunda categoria que, na verdade, foi a primeira a surgir no Cinema.

A iniciativa de filmar a realidade vem da atividade precursora da fotografia, historicamente tratada como uma reprodução do real. Depois dela, a imagem mecânica criava

um cenário em que a câmera filmadora era considerada como os olhos do/a espectador/a. Assim, no início, os filmes tratavam-se de cenas do cotidiano, como o histórico "Saída de Operários da Fábrica" (LUMIÉRE, 1895) e filmes que se alternavam entre divulgação científica, lugares considerados exóticos, etc... Até então, segundo Wainer (2010, p. 13), os filmes tinham uma espécie de motor, que era a curiosidade, a vontade de investigação. Entretanto, passados alguns anos, "[...] essa motivação se alternará com outra, com quem rivalizará até os dias de hoje: a proposta de persuasão".

Trata-se de uma proposta de convencimento do/a espectador/a, da intenção de conduzi-lo/a à uma determinada ideia. O Cinema Direto, Cinema do Vivido, Cinema de Realidade ou Cinema Verdade - nomes pelos quais também já foram chamados o Documentário e Não-Ficção - demonstram o que sempre se esperou desse tipo de produção: uma experiência de vida real.

No entanto, relacionar o documentário a uma ideia de verdade e entender que o acontecimento decorre na tela da mesma forma que ocorreu, de fato, é um equívoco. Principalmente quando passamos a ter mais forte influência da tecnologia nas produções audiovisuais, a fidelidade que se imagina existir "[...] está tanto na mente do espectador quanto na relação entre a câmera e o que está diante dela" (NICHOLS, 2005, p. 19).

Teóricos/as como John Grierson (1966, pp. 145-156) buscaram uma definição mais aproximada para este gênero cinematográfico. Para o autor, podemos pensar em documentário como "... o tratamento criativo da realidade" a partir de possíveis "re-construções" que apontam para as situações que queremos retratar. Foi a partir das técnicas reunidas por este teórico que passamos a trabalhar com algumas estratégias que, até hoje, são comuns para o gênero documentário: como o uso da voz off (locução); o *problem structure,* ou a criação de um ponto alto, de um "problema" para o filme; e a possibilidade de recorrer à reconstrução de histórias a partir de imagens de arquivo que recebem, assim, a carga de uma representação "daquela" realidade (PENAFRIA, 2004, p. 61).

Em primeiro lugar, em meio a tantas possibilidades de manipulação a partir de *softwares* e aplicativos, não se pode garantir que o que se vê na tela, seria possível também de ser visto pessoalmente. Em segundo, porque é necessário ter em mente a principal "máquina" pela qual é mediado o fato gravado: o/a realizador/a. Para Wainer (2010, p. 20-21):

> Manipulações no ambiente, reposicionamento de objetos e cartazes (quando não a sua colocação ostensiva), orientação de vocabulário, discussão prévia de temas e enfoques a serem abordados ou evitados são práticas cotidianas dos documentaristas. Tudo isso contribui para a ideia de 'produção' - termo aliás mal visto no jornalismo,

> sinônimo de construção deliberada da realidade com objetivos especiais. Essa manipulação do real perpassa as boas intenções dos realizadores.

Vale destacar a fala do autor quando menciona que a interferência no ambiente ou na fala de um/a entrevistado/a "perpassa as boas intenções dos realizadores", não é possível negar que comumente acontece, seja para tornar possível um argumento anterior à gravação ou por uma questão de ética com os/as seus/suas colaboradores/as - quando se tem a impressão, por exemplo, de que tal fala ou tal objeto presente no ambiente pode inferir em alguma consequência negativa para quem participa do filme ou para o próprio produto, enfim.

E partindo para o universo um pouco mais elaborado sobre o gênero, devemos dizer também que ele possui algumas fronteiras que, por oposição, nos auxiliam a contornar uma possível definição:

Tabela 1: Fronteiras das produções audiovisuais

Com o jornalismo:	Para Nichols (2005), a reportagem de TV, criada 30 anos depois que o gênero Documentário, pode ser considerada como um documentário de outra forma, de caráter expositivo, que se cristalizou. Apesar das suas similaridades, o jornalismo deve seguir uma ética que não se solicita em cinema documentário. Não por outro motivo, documentaristas se consideram contadores de histórias e não jornalistas (Aufderheide, 2007).
Com a ficção:	O senso comum refere-se à uma equívoca oposição entre filmes de ficção e não ficção, quando o primeiro é considerado fruto da imaginação, livre de contratos; e o segundo seria a expressão da verdade. Entretanto, pode-se dizer que ambos tratam-se de ficção, sendo que o último quer representar uma realidade a partir do ponto de vista de seu/sua realizador/a. As duas modalidades são Cinema e, por esse motivo, possuem um acordo diferente com o/a espectador/a, ainda que isso esteja nas entrelinhas e, talvez, somente para um público mais restrito e especializado (NICHOLS, 2005).
Com a modalidade educacional:	Wainer (2010, p. 24) argumenta que "Todo documentário tem uma dimensão educacional, explícita ou não"; enquanto Jacobs (1979, p.15) explica que "o potencial educativo dos filmes é constantemente castigado por pessoas notórias e triviais; como resultado, o termo 'educacional' associado aos filmes se tornou quase um sinônimo de bobagem". Isso ocorre desde a chegada dos filmes educacionais, largamente utilizados nas salas de aula e que, por representarem uma realidade, acabam sendo chamados de documentário. Entretanto, esse é um gênero distinto, com função e funcionamento estético diferentes. Inclui-se, aqui, uma questão de mercado que torna discursos simplistas, e não simplificados, com o intuito de imediata apreciação.
Com a propaganda:	Quando acessamos a propagandas e também aos vídeos chamados "institucionais", isto é, com uma intencionalidade concreta, nem sempre anunciada. Essa categoria tem presença na venda de produtos ou na

	propagação da conduta de empreendimentos ou pessoas. No cinema, pode ser bastante sutil. (WAINER, 2010).

Fonte: elaboração própria

As definições dos autores acima apresentados auxiliam a visualizar as linhas que estabelecem essas fronteiras na produção audiovisual, muitas vezes, sutis. Estabelecendo tais contrastes, podemos compreender que, especificamente o gênero documentário - que possui frágeis contornos - requer determinadas composições para alcançar a mensagem fílmica que se quer passar. Pensando nisso, Nichols (2005) sistematizou possíveis subdivisões quando, ainda pela mesma perspectiva de Documentário, é possível encaminhar discursos de maneiras diferentes:

Tabela 2: Subcategorias do gênero documentário em Nichols (2005)

Modo Poético:	O primeiro modo apresentado por Nichols é também um dos primeiros modos de documentário historicamente. Ele está aliado a uma forma alternativa de apresentação de informações. “Esse modo enfatiza mais o estado de ânimo, o tom e o afeto do que as demonstrações de conhecimento ou ações persuasivas” (2005, p. 138). Pode demonstrar, assim, certa intencionalidade anunciada de fragmentação e ambiguidade, em termos enigmáticos.
Modo expositivo:	Trata-se de mensagens argumentativas, com diálogo direto com o/a espectador/a, fazendo uso de legendas ou voz off que propõem um ponto de vista. Nesse modo, trabalha-se sob um processo informativo, geralmente, transmitido verbalmente, de maneira a organizar a atenção de quem assiste ao filme. Associado à objetividade, esse modo de documentário “[...] é ideal para transmitir informações ou mobilizar apoio dentro de uma estrutura preexistente ao filme. Nesse caso, o filme aumenta a nossa reserva de conhecimento, mas não desafia ou subverte” (NICHOLS, 2005, p. 144).
Modo Observativo:	Nesse tipo de filme, a sensação é de que vemos o que *estava ali*, tendo como característica principal o isolamento do/a diretor/a na posição de apenas um/a observador/a da vida no momento em que ela é vivida. Esse modo de documentário exige mais do/a espectador/a, fazendo com que ele/a assuma a análise sobre o que está assistindo.
Modo Participativo:	Esse subgênero pode ser visualizado, por exemplo, no trabalho de campo de antropólogos/as que, para realizarem a sua pesquisa, utilizam-se da observação participativa. Quando assistimos a um documentário participativo, “[...] esperamos testemunhar o mundo histórico da maneira pela qual ele é representado por alguém que nele se engaja ativamente e não por alguém que observa discretamente” (NICHOLS, 2005, p. 154).
	Os documentários que demonstram maior consciência de si são considerados reflexivos. Para Nichols (2005, p. 163-164) “Esses filmes

Modo Reflexivo:	tentam aumentar a nossa consciência dos problemas de representação do outro, assim como tentam nos convencer da autenticidade ou da veracidade da própria representação".
Modo Performático:	Trata-se de uma associação livre do real com aquilo que é imaginado, buscando licenças poéticas no momento de contar a sua história. "[...] dão ainda mais ênfase às características subjetivas da experiência e da memória, que se afastam do relato objetivo" (NICHOLS, 2005, p. 170). Apresentam, assim, uma nítida afirmação da palavra "representação" em seu mais puro sentido.

Fonte: elaboração própria a partir de Nichols (2005).

Reafirmo que é possível determinar os caminhos a serem percorridos utilizando-se dos modelos categorizados por estudiosos/as ao longo do tempo, como Nichols (2005). Tal organização, assim como ocorre com outras expressões, facilita o alcance de nossos objetivos em termos do tipo de mensagem que se quer comunicar. Cria os contornos para a criação, nos encaixa em alguma perspectiva a qual temos o desejo de nos aliar, política ou esteticamente. Nos coloca em um sentido de assumir determinada postura diante do/a espectador/a que tem referência em nossas inspirações, complementando ou fazendo completa oposição, somando-nos aos discursos de grupos artísticos e culturais.

1.3. O cinema nas Ciências: Pesquisa Visual

Pesquisadores/as como Oliveira (2006, p.134), defendem uma antiga vinculação entre o Cinema e a Ciência, apontando que, antes mesmo das primeiras projeções, as técnicas de criar imagens em movimento com sequência de fotografias serviram a propósitos científicos:

> Duas décadas antes, o astrônomo francês Jules Janssen já usava um 'revólver fotográfico', para reproduzir o registro da trajetória do planeta Vênus através do disco solar. Inspirado em sua experiência, o fotógrafo inglês Edward Muybridge montou uma incrível seqüência de fotografias da corrida de um cavalo, reproduzindo seu movimento em detalhes. Isso foi logo percebido como um grande recurso para o estudo da fisiologia do movimento. A câmara, no formato de arma, foi aprimorada pelo fisiólogo francês Etienne-Jules Marey e permitia, sem dificuldade, mirar e acompanhar movimentos como, por exemplo, o de uma ave voando. Étude de la locomotion animale par la chrono-photographie de Marey foi publicado em 1887 (Nancy; Berger-Levrault, 1887) a partir das análises propiciadas por esse novo instrumento de pesquisa. Cientistas de outras áreas não tardaram a perceber as vantagens desse recurso e utilizá-lo. Algumas dessas experiências com 'rolos de cronofotografias' foram mostradas na Academia de Ciências da França, no final da década de 1880.

E dessa maneira passamos a olhar para tais técnicas com ares de evidência, como provas materiais - aqui, podemos visualizar o mesmo debate sobre Cinema Documentário. E para além do imaginário científico que foi se construindo - e continua em debate até os dias de hoje, dada a sua complexidade - o autor relembra também que o cinema foi um grande instrumento de divulgação científica, abordando os avanços da ciência e criando uma determinada audiência específica.

Observando as evoluções que dizem respeito à produção de vídeo, alguns países europeus já se aproximavam dos gêneros de documentário e filmes escolares desde 1910, focando, sobretudo, a zoologia e a botânica (OLIVEIRA, 2006). A ideia, nesse sentido, era comunicar informações sobre esses campos de conhecimento, o que foi aproximando, ao longo do tempo, os instrumentos de um campo com o outro, provocando inúmeros avanços. Com a chegada do desenvolvimento de novos paradigmas e evolução tecnológica, além do campo disciplinar do Cinema - que recebeu estudos e se desdobrou em diferentes teorias e métodos - também passou a se constituir pelo intermédio do papel que podia cumprir nos diferentes campos disciplinares formados ao longo da história, gerando, assim, campos interdisciplinares.

Resgatando as palavras de Barros (2014, p.31): "[...] as temáticas e ações possíveis que um dia estiveram dentro de certo campo disciplinar podem ser processualmente deslocadas para fora, como também algo do que estava fora também pode vir para dentro". Nesse movimento, o Cinema aproveitou-se das pesquisas em diferentes campos para evolução própria - por exemplo, dos estudos em Psicologia - como os outros campos também passaram a lançar mão dos instrumentos fornecidos pelo Cinema, provocando desdobramentos interiores. Um exemplo que nos interessa é a Pesquisa Visual.

Sem levar em conta uma ordem cronológica do surgimento das expressões entre os campos e suas materializações, as sistematizações a respeito desse tipo de pesquisa colocaram, em um momento, o audiovisual na posição de objeto de estudos, na perspectiva da (1) análise de materiais; em outro, como (2) procedimento, com a produção de filmes que mediam a investigação; ou ainda como (3) componente de um conjunto de métodos; formando, assim, as primeiras tradições de pontos convergentes entre o Cinema e as outras ciências.

Na perspectiva da (1) análise de imagens, posso citar Monique Haicault (2002) que encontrou pistas para o seu recorte de estudos sobre gênero nos filmes. Em seu trabalho, a

pesquisadora defendeu uma metodologia própria para a coleta de dados audiovisuais a partir da observação e interpretação: a divisão espacial, o tipo de enquadramento realizado na narrativa, em qual lugar da tela se posicionam as personagens; a encenação e os objetos de cena; as impressões sobre o corpo, gestos e posturas; as entrevistas realizadas; análise verbal - que deve ter as mesmas exigências e critérios que qualquer outro dado qualitativo; as noções de temporalidade, tais quais a duração, o fluxo de presença e ausência das figuras humanas, dos espaços urbanos, o ritmo das imagens e outros. Desse modo, Haicault (2002, p. 60-61) levantou dados, como:

> As donas de casa ocupam um canto, frequentemente na cozinha, na sala de jantar ou na garagem (...). Os homens se instalam e ocupam um cômodo, um atelier. Por exemplo, um polidor de talheres, um eletricista. As mulheres que trabalham em casa marginalizam, elas mesmas, a sua atividade (...). Os homens expressam, por mais de uma vez, sua identidade no trabalho, mesmo exercendo-as 'em casa'.

E entre as funções que o audiovisual pode preencher em uma investigação científica, Haicault (2002) menciona outro dado da evolução do uso do cinema em seu campo: além da fonte de dados de entrevista e a leitura de elementos visuais, a possibilidade de um instrumento que intitula como *Article Video* - uma ferramenta de transmissão social anunciada, como um vídeo-artigo.

De outro ponto central, como (2) procedimento, posso apontar para o conceito de "Antropologia Partilhada", utilizando como principal referência o trabalho cinematográfico do antropólogo e cineasta Jean Rouch:

> [...] a tentativa de abolir a distância entre o pesquisador e o pesquisado em colocá-los em pé de igualdade. Mais do que sublinhar os laços de cooperação que unem o pesquisador-cineasta e as pessoas que são objeto da pesquisa ou dela participam [...]. O status tradicional de simples objeto de estudo é agora deslocado ao de coprodutores ou, antes, de coautores, assim influenciando e orientando diretamente, para não dizer dirigindo, a elaboração do trabalho do pesquisador (FREIRE et al, 2009, p.14).

Para Rouch, o Cinema e a Antropologia eram inseparáveis. Seu trabalho iniciou em 1940, na França. Com mais de 100 filmes, alimentou o campo da Antropologia e, mais adiante, inspirou estudiosos/as a formular novos pensamentos sobre a sua prática específica, criando ainda outros segmentos para o campo.

Por último, da perspectiva da utilização do vídeo como (3) componente de um conjunto de instrumentos para investigação, a cientista social Ruth Holliday (2004) conceituou o *Vídeo Diares*, ao solicitar que seu grupo focal gravasse o seu cotidiano. A partir

de sua pesquisa sobre representações e performances de identidades sexuais, foram gravados mais de 50 vídeos-diários dos quais emergiram categorias pelas quais ela analisou e explorou o tema da *Queer Identities* (GONÇALVES, 2013).

Desse modo, podemos ver o cinema em diferentes pontos de observação e de produção nas ciências. Para citar outros conceitos que preenchem esse percurso, temos também a categoria de filmes etnográficos: uma forma de representação das culturas. Autores/as como Jean Rouch são posicionados a partir dessa ideia, assim como também Franz Boas, Marcel Griaule, Georges Rouquier, Yolande Zauberman e outros/as que possuem um lastro epistemológico em comum a partir do uso do cinema. Para Barbosa et al (2009, p. 51), a denominação "filmes etnográficos" defende:

> Essa categoria é pleiteada por antropólogos que realizam filmes e vídeos em suas pesquisas e sentem necessidade de distinguir essa realização das empreendidas pelos meios de comunicação de massa ou mesmo por cineastas e jornalistas, que atuariam orientados por objetivos diversos do projeto antropológico.

Outro exemplo é o trabalho dos pesquisadores Sol Worth e John Adair, que estavam em busca de verificar a seguinte hipótese: "[…] a estrutura da linguagem que se fala condiciona a maneira como se vê e compreende o mundo em torno de si?" (Banks, 2009, p. 16). A produção, que é resultado de tal pesquisa, "Pelos olhos dos Navajos", foi realizada a partir da entrega de câmeras nas mãos de navajos que viviam em comunidades consideradas tradicionais, e os pesquisadores pediram para que gravassem cenas de seus cotidianos. O resultado,"[…] a linguagem é uma guia para a realidade social" (Banks, 2009, p. 16), foi considerado raso. Contudo, os métodos identificados e empregados para chegar a essa conclusão foram sublinhados como revolucionários e, 20 anos mais tarde, o projeto recebeu uma cuidadosa revisão por Dick Chalfen, conduzindo-o à ideia de que o debate merecia maior atenção (Banks, 2009).

As pesquisas que deram seguimento a tais referências, como o trabalho de Peixoto (2014), no entanto, passaram a fazer questionamentos em relação não somente às técnicas de produção, como a sua forma de captação ou a lógica por meio da edição. Para estes/as, o conhecimento dos instrumentos não era suficiente para dar corpo ao debate. Seria de extrema relevância, também, pensar no cinema como produção acabada e os discursos que pode produzir a posteriori para revelar a contribuição específica da pesquisa realizada por meio do

cinema. Nesse ínterim, de que maneira as imagens expressam mais que as palavras? Como contribuem para os campos de conhecimento?

Luc de Heusch (1962, p. 10) questionou:

> Como e quando o cinema veicula a imagem autêntica da realidade social? Quais são as exigências particulares da investigação sociológica? Isto que as Ciências Sociais procuram apreender e definir por técnicas complexas pode ser captado pelo cinema? De que modo?

Pode-se dizer que tais perguntas feitas pelo pesquisador continuam a mover os/as estudiosos/as, principalmente com a inserção de tecnologias mais potentes e instintivas que, ao mesmo tempo que alteram o nosso modo de ver, modificam o nosso modo de conviver, influenciando a cultura que perpassa por todas as dimensões sociais.

E voltando para o conceito de Pesquisa Visual - relacionada à produção científica com o uso de imagens - segundo Banks (2009) há três leituras possíveis: a "Pesquisa Visual a partir de um estudo sociológico de imagens", em que o/a pesquisador/a trabalha em torno da coleta e do estudo de imagens produzidas ou consumidas pelos/as sujeitos/as da pesquisa; a "Pesquisa Visual com o uso de imagens para estudar a sociedade", envolvendo a criação de imagens pelo/a próprio/a pesquisador/a social, independentemente dos/as sujeitos/as da pesquisa; e a "Criação e estudo de imagens colaborativas", quando se pensa na produção do ponto de vista do/a pesquisador/a em conjunto com materiais fornecidos pelos/as próprios sujeitos/as pesquisados/as.

Já na América Latina, o trânsito do cinema entre os campos de conhecimento se dá, especialmente, na Educação e na Comunicação, muito pelo cenário cultural, social e político que influencia, diretamente, a produção científica. Da mesma maneira em que a Educação Ambiental se colocou, ao mesmo tempo, como campo de conhecimento e também como campo político, tornando-se uma zona nuclear indissociável desse movimento.

Dessa forma, no Brasil, não posso deixar de citar o trabalho do Instituto Nacional do Cinema Educativo-INCE, sob a direção do médico e antropólogo Roquette-Pinto, signatário do Manifesto da Escola Nova. Em colaboração com cineastas, a instituição promoveu uma série de curtas metragens que tinham como tema a educação científica e também a divulgação de ciência e tecnologia (GALVÃO, 2004).

Roquette-Pinto já reunia experiência em filmes etnográficos e registros de expedições antropológicas pelo Brasil. A partir da justificativa da eficiência de seu campo de origem, com tradição na operação das ferramentas do cinema, elaborou um projeto de lei, cujo

objetivo era o de promover e orientar a utilização das ferramentas da produção audiovisual como auxiliar de ensino, adotando-as como instrumento voltado para a educação. Dessa maneira, a partir do Decreto n. 21.240, de abril de 1932, pode-se observar dois principais direcionamentos: o primeiro apontava para o gênero documentário como elemento fundamental para instrução pública e propaganda nacional; e o segundo, para o estatuto dos filmes educativos que passaram a ser considerados subsídios pedagógicos.

Segundo Galvão (2004, p. 46): "Foi também graças a essa lei que muitos filmes nacionais puderam ser produzidos com a aquisição de novos aparelhos, a indústria exibidora teve o seu desenvolvimento facilitado e foi incrementado o número de salas de exibição no país".

Entre os/as pesquisadores/as que passaram a se envolver com a temática, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Francisco Venâncio Filho, entre outros/as, as fronteiras entre os campos passam a ser delineadas e, em contrapartida, problematizadas. Para Fabris (2008, p. 121):

> Quando nós, pesquisadoras e pesquisadores da educação, escolhemos o cinema como campo para nossas investigações, rompe-se a primeira fronteira, aquela que separa a comunicação e a educação. Esse é um limite que é preciso ultrapassar, mas é necessário ter certo cuidado para continuar com o foco na educação – as pesquisas precisam investigar o campo da educação. A área da comunicação contribuirá com os conhecimentos que dão conta da especificidade do cinema ou de qualquer outro artefato midiático que esteja sendo analisado, mas deve-se demarcar o foco das investigações em educação com questões e problemáticas que não sejam apenas interessantes, lúdicas ou consideradas temáticas da moda, mas temas necessários, úteis, inovadores, criativos. As pesquisas em educação precisam manter um compromisso político com a área, contribuir no encaminhamento dos problemas educacionais de nosso País.

Com isso, desde então, podemos encontrar muitas pesquisas que questionam os encaminhamentos, bem como abordam as diferentes dificuldades na operação com a produção audiovisual. Fabris (Ibidem) continua:

> Pesquisar utilizando imagens, principalmente imagens em movimento, leva-nos a usar outros recursos, diferentes dos tradicionais. O material de observação e análise precisa ser visto, colocado em cena; a relação espaço-temporal é outra. Os gastos financeiros incluem desde o valor de um CD até as despesas com gravações e materiais para edição de cenas para análise, sem comentar o grande período de tempo que temos que dispensar para as decupagens e para o trabalho com o material empírico.

O que o autor coloca como problemas nos anos 2000 não foram solucionados 20 anos depois. Até mesmo porque muitas discussões ainda se interpõem em relação a validade de algumas peças e do manejo das mesmas.

O formato das pesquisas brasileiras referentes à educação, em relação ao trabalho com o cinema, também se encontra distribuída por diferentes teorias e métodos. Duarte (2002, p.97), pesquisadora da confluência entre o cinema e a educação, constatava:

> O reconhecimento da importância social do cinema ainda não se reflete, de forma significativa, nas pesquisas que desenvolvemos na área da educação. A discreta publicação de artigos sobre o tema em nossos periódicos sugere que os pesquisadores dessa área ainda dão pouca atenção aos filmes como objeto de estudo.

Em seus estudos, ela aborda somente o uso do cinema a partir da perspectiva da análise de filmes em pesquisas acadêmicas. Quatorze anos depois, começam a surgir dados que apontam em outra direção, demonstrando o avanço da utilização do cinema na educação, como afirma Costa (2016, p. 30) em sua tese de doutorado: “As respostas são as mais variadas possíveis, gerando inúmeras perspectivas”. O autor aponta para a abordagem com base na criação de espaços para a aprendizagem, no qual o audiovisual foi inserido no centro como foco de análise; há os trabalhos teóricos de acompanhamento de exibições de filmes em diversos espaços e com propósitos variados, como exemplo, em presídios (CAVALCANTE, 2011); no ensino de ciências (CANDÉO, 2013); na educação de jovens e adultos (SILVA, 2010); no ensino de línguas em espanhol e em inglês (STEFANI, 2010; FERRAZ, 2006).

Segundo o autor, temos ainda trabalhos realizados a partir de análise de obras cinematográficas (KITAMURA, 2011; CONDORELLO, 2011; CORREIA, 2015); como também de produção de filmes como espaço de aprendizagem (DIAS, 2002; COSTA, 2010; GODOY, 2013; TOMAZI, 2015); incorporando na produção a base teórica marxista (NASCIMENTO, 2014) Por outro ângulo de observação, temos investigações que catalogaram a condição da produção audiovisual em uma universidade (NETO, 2000). E, por último, as pesquisas realizadas sobre os festivais de cinema como foco de observação e análise dos filmes que os compõem (FERREIRA, 2013).

Assim, Costa (2016) nos mostra uma larga inserção da produção audiovisual na educação e não somente a partir de trabalhos teóricos de visualização de filmes, mas com propósitos e acercamentos diversificados. E o campo da Educação Ambiental, mais recente em relação aos outros, também começa a despontar na mesma categoria. Sobre esse assunto, Costa (2016, p. 235) continua a análise dos dados coletados em sua investigação: “De modo genérico, percebe-se que a produção audiovisual e a EA carregam ontologias e ações políticas variadas, apresentando uma ação mediadora do olhar científico e técnico”.

Paralelamente aos avanços, a Rede Humana (Barros, 2014) que problematiza esse universo em formação começa a apresentar cada vez novos questionamentos. Com a inserção do cinema no setor específico da educação, muitas produções foram se adaptando aos contornos do campo, em alguma medida, promovendo os chamados "filmes educativos" ou didáticos, que possuem um fim muito específico, tornando-se muito mais objetivos. Com isso, vemos as fronteiras anteriormente apresentadas se movendo, pendendo ora para um lado e ora para outro, incluindo teorias e métodos e, consequentemente, excluindo outros.

Como Wainer (2010) e outros/as pesquisadores/as também já comentaram, os vídeos educativos não possuem as mesmas capacidades técnicas, por sua natureza, de provocar sensações. Na intenção de conceber um filme voltado à educação, os/as produtores/as estariam abrindo mão da principal qualidade da expressão, como explica Oliveira (2006, p. 137):

> Mas, ainda que contenham imagens impressionantes e exemplos esclarecedores, filmes didáticos não mobilizam a emoção da mesma forma que as narrativas romanceadas. A exatidão sem dramaticidade é algo monótono. É com personagens e suas histórias que nos identificamos e nos projetamos. É nas tramas dessas narrativas que somos pegos. Fantasias e ficções falam de realidades que não aparecem noutros registros. Elas apresentam de uma forma não argumentativa, mas figurativa, as possibilidades da ciência e seus desdobramentos, permitindo uma visualização e uma vivência através da transposição que a linguagem cinematográfica possibilita e que se faz tão marcante.

O autor aborda, principalmente, a categoria dos filmes ficcionais por suas técnicas de criação de um imaginário, de uma narrativa que, mesmo fantasiosa, estimula a compreensão de estereótipos, modelos e expectativas. Sobremaneira, a partir do que já foi apresentado, sabemos que o Documentário também está alocado como um gênero cinematográfico, distanciando-se dos contratos com a realidade, uma vez que trata-se, igualmente, de uma narrativa construída com as mesmas ferramentas que os trabalhos ficcionais, mesmo que sua matéria bruta tenha outra natureza. E como também já vimos, possui mensagem diferenciada à dos filmes educativos, portanto, resguardando entre as suas fronteiras, o aspecto de fantasia que é comum ao cinema.

Como pesquisadora do campo da Educação Ambiental interessada na operação com o Cinema, tenho entre meus objetivos colaborar com a confluência no ponto de um diálogo intradisciplinar para o campo da EA, inserindo os instrumentos da Produção Audiovisual como uma das categorias de trabalho; utilizando a linguagem em nossos aspectos expressivos (teóricos e metodológicos), identificando pontos interdisciplinares, buscando visualizar os

interditos nos caminhos individuais de cada pesquisador/a e participando, especificamente, de uma rede humana que se forma nessa trajetória.

No tempo presente, posso destacar grupos de pesquisadores/as que fomentam tal rede e apresentam em suas produções categorias que começam a se sobressair. É o caso do Ribombo - Grupo de Estudos em Gestão e Educação Ambiental, Mudanças Climáticas e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em Áreas Litorâneas-PPGEA/FURG, o qual integro; o CUCA - Coletivo de Pesquisa em Cinema Ambiental-NUPEM/UFRJ; Grupo de Pesquisa Mídia, Conhecimento e Meio ambiente: Olhares da Amazônia-UFRR; GEASur - Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur-PPGEDU/UNIRIO e muitos outros.

Entre as categorias de estudos que hoje são pensadas também no, e para, o campo da EA, é possível sublinhar o "Cinema Ambiental" ou "Socioambiental" que, desde então, caminha ao lado do interesse já antigo por um cinema ambiental na indústria cinematográfica, que se desenvolve também a partir da expectativa dos diferentes setores da sociedade e, assim, cria novas denominações que suscitam um olhar para os filmes a partir de referências externas.

O festivais especializados no cinema ambiental como o Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA)[7], a Mostra Ecofalante de Cinema[8], o Filmambiente[9], Festival Internacional de Cinema Socioambiental - Planeta.DOC[10] e o Circuito Tela Verde (CTV)[11], são alguns exemplos de movimentos estimulados e alimentados pela própria indústria, por produtores/as independentes, militantes dos movimentos ambientalistas e pesquisadores/as do encontro do Cinema, com o Meio Ambiente e a Educação.

Tal movimentação é, de alguma forma, tão emergente e necessária que existem investigações como as do jornalista Beto Leão (2001, p.7), que em um esforço de catalogação, desenvolveu um levantamento extensivo de materiais para atender "[...] secretarias estaduais e municipais de educação e meio ambiente, fundações, universidades e entidades ambientalistas que precisem utilizar o material aqui compilado na divulgação de seus projetos de educação ambiental". A contradição neste exercício é o que, de fato, pode ser atribuído dentro de uma categoria que é tão abrangente, especialmente, depois que os discursos sobre as questões ambientais receberam tratamento amplificado, acionando a relação do/a ser humano/a ao meio neste debate.

---

[7] https://fica.go.gov.br/
[8] https://ecofalante.org.br/
[9] https://filmambiente.com/br/
[10] https://www.planetadoc.com/
[11] https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/educacaoambiental/cidadania-ambiental/circuito-tela-verde-1

1.4. Educação Ambiental: Lente complexa

A Educação Ambiental, como proposta integracionista, foi apontada por meio dos marcantes encontros e conferências internacionais que ocorreram após a década de 70, a partir das demandas sociais dos mais diversos setores, em paralelo com o avanço dos campos de conhecimento, como vou apresentar em mais detalhes no capítulo seguinte. O aditamento que interessa neste ponto é a de que a Rede Humana da EA passou a internalizar e a disseminar proposições que deixaram de reduzir a natureza como um elemento estritamente natural (DIEGUES, 2008; LAYRARGUES, 2000) para assumir uma abordagem que reconhece que a problemática ambiental implica em mudanças na organização do conhecimento.

Dessa forma, assim como a evolução do campo disciplinar do cinema se deu a partir de seu ingresso em outros campos, permeando teorias e métodos, criando diálogos interdisciplinares possíveis, como a Pesquisa Visual; a Educação Ambiental, em algumas de suas perspectivas, defere a conduta de pensar a cultura nas relações do/a ser humano/a em seu meio, assentindo ao debate político e acadêmico do campo os fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos, filosóficos, éticos, etc.

Isso ocorreu em maior ênfase nos anos 80, com número crescente de encontros sobre essa temática no Brasil e o movimento de ambientalistas e ONGs. A Educação Ambiental foi, então, formalizada na obrigatoriedade constitucional a partir de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e na Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA, assegurando um campo de caráter transversal, que, nesse sentido, deve perpassar os campos disciplinares (LOUREIRO, 2005).

A partir disso, em estudos sobre esse campo específico, o autor Loureiro (2005) definiu dois blocos que o sistematizam a partir de diferentes concepções pedagógicas, com maneiras distintas de ver o mundo e as sociedades. O primeiro, classifica como "Conservador" ou "Comportamentalista"; e o segundo que categoriza como "Transformador", "Crítico" ou "Emancipatório". De acordo com ele, de forma resumida, a primeira linha despolitiza o fazer educativo ambiental, apoiando-se em alternativas de cunho místico e baixa problematização da realidade; enquanto a segunda, provoca alterações na atividade humana vinculadas ao fazer educativo, implicando em mudanças individuais e coletivas.

Para além desses dois blocos dinâmicos, o autor também fala sobre outras formas de considerar a EA, nesse caso, no campo "do diálogo profícuo" (LOUREIRO, 2005, p. 1.477)

em que: “[...] se destacam Edgard Morin (reunindo a dialética em Heráclito, Hegel e Marx, Teoria dos Sistemas, Teoria da Informação e Cibernética, para sistematizar a Teoria da Complexidade) e Enrique Leff (reunindo Teoria da Complexidade, hermenêutica e dialética marxista)”.

Considerando o ambiente enquanto “complexidade do mundo”, Leff (2001) apresenta a ideia de que há vários métodos válidos nas ciências quando estes trabalham do ponto de vista da totalidade, dialogando entre si e reconhecendo os processos de forma aberta. Dessa forma, permitindo a redefinição de seus objetos de pesquisa (LEFF, 2003; LOUREIRO, 2005). No sentido contrário, quando há uma tentativa de bloquear a relação entre os saberes, o resultado é uma crise ambiental que também se define por um problema do conhecimento.

Leff argumenta que, para compreender a dinâmica dos ecossistemas e as condições de vida das comunidades, é necessário pensar nos efeitos da organização política, econômica e tecnológica que são determinantes para a conservação e recuperação dos recursos naturais. Assim, a gestão social, as atividades produtivas, o estilo de ocupação de territórios e outras reproduções sociais devem ser compreendidas nas ciências em uma visão ampla, para além da extrapolação de núcleos disciplinares e processos ontológicos, mas na direção de uma complexidade ambiental (LEFF, 2011, p. 318): “[...] que acarreta uma abertura à inter-relação, ao confronto e ao intercâmbio de interesses” [...] onde se inter-relacionam processos significativos, mais que posições científicas, interesses disciplinares e verdades objetivas”.

Assim, visualiza estratégias epistemológicas através de métodos que considera mais favoráveis no mundo contemporâneo, em face de suas evoluções e contradições geradas pelo crescimento econômico, logocentrismo e racionalidade tecnológica. Leff (2011, p. 317) expõe que:

> [...] a noção de interdisciplinaridade se aplica tanto a uma prática multidisciplinar (colaboração de profissionais com diferentes formações disciplinares), assim como ao diálogo de saberes que funciona em suas práticas, e que não conduz diretamente à articulação de conhecimentos disciplinares, onde o disciplinar pode referir-se à conjugação de diversas visões, habilidades, conhecimentos e saberes dentro de práticas de educação, análise e gestão ambiental, que, de algum modo, implicam diversas “disciplinas”– formas e modalidades de trabalho – , mas que não se esgotam em uma relação entre disciplinas científicas, campo no qual originalmente se requer a interdisciplinaridade para enfrentar o fracionamento e a superespecialização do conhecimento.

Seguindo este raciocínio, métodos interdisciplinares podem resultar em processos de “recomposição do saber fracionado” (2011, p. 320), recomendando, então, uma nova

construção do saber que, na verdade, “transcenda a divisão e a configuração disciplinar” (Ibidem). Assim:

> A transdisciplina está no saber ambiental, como essa falta de conhecimento que anima a produção de novos conhecimentos; está na hibridização entre ciências, tecnologias e saberes; está no diálogo inter-cultural; é o saber que sabe que não pode saber tudo, que sabe que está movido por seu não-saber, pelo desejo de saber. A transdisciplinar leva, assim, à desconstrução do conhecimento disciplinar e abre as vias para uma hibridização e diálogo de saberes no campo da complexidade ambiental (LEFF, 2011, p. 320).

É a partir do pensamento complexo, então, que pode-se pensar nos significados sociais atribuídos à natureza. E tal discussão se apresenta com extrema relevância nesta tese para mostrar que o diálogo entre campos de conhecimento que quero apontar não se trata de uma operação mecânica de um conjunto de teorias e métodos que foram somando-se ou sobrepondo-se uns aos outros, mas de uma reflexão que faz repensar os pressupostos básicos de cada campo como cenário ideal para a produção de conhecimento desta tese.

Olhando para a dimensão interna do campo da Educação Ambiental, é possível perceber que os movimentos promoveram esses caminhos, como o comentado pelas autoras Guido e Bruzzo (2011, p. 121) a respeito do diálogo entre Cinema e a Educação Ambiental:

> A demanda por ferramentas para instrumentalizar e enriquecer a prática pedagógica exige dos educadores criatividade e habilidade na apropriação das diversas possibilidades que a tecnologia proporciona. O que não é diferente no campo da Educação Ambiental, ao demandar caminhos metodológicos inovadores para promover reflexões sobre a relação da humanidade com o ambiente, e encontrar nas produções cinematográficas e na linguagem utilizada por elas instrumentos que contribuem para a compreensão das relações ecológicas em que o ser humano está inserido. Ampliando os olhares das pessoas sobre essas relações, buscando por mudanças de postura, redução de impactos e, consequentemente, convivência harmoniosa com os demais fatores que integram o ecossistema.

Revelando uma dimensão frutífera, ainda que recente, fez com que os/as interessados/as nessa operação se deparassem com questionamentos internos e externos. Assim, no exercício do Olhar sobre si (Barros, 2014), foram defrontados/as pela necessidade de uma possível conceituação de “Cinema Ambiental”:

> Vale pensar em quais aspectos são tomados para definir a significação do filme e marcar a relevância da preocupação ambiental: será o tema, o cenário ou a denúncia? Pode-se considerar que a temática ambiental está presente em qualquer narrativa que esteja ambientada em lugar 'mais natural', como faz Leão, privilegiando a paisagem; é necessário que a trama pretenda apontar para alguma

> mensagem ecologicamente relevante ou espera-se que sejam apresentadas práticas adequadas e bons exemplos a serem seguidos? (GUIDO; BRUZZO, 2011, p. 121).

Essas perguntas realizadas dentro da rede impulsionam os meus estudos, por observar que possíveis respostas se apresentam na dimensão da Complexidade, quando um Saber Ambiental se inscreve a partir das relações pela apropriação social da natureza e da cultura (LEFF, 1986). Especialmente, por meio de formulações pedagógicas que enfatizam o processo cotidiano e coletivo.

1.4.1 Diálogos da pesquisa visual na rede da educação ambiental

No percurso dos estudos internos na Educação Ambiental, busquei identificar linhas que adotaram a linguagem audiovisual como um de seus desdobramentos. Nesse sentido, listo aqui duas frentes epistemológicas que me pareceram favoráveis: a Educação Estético-Ambiental e a Educomunicação Socioambiental.

Para os/as pensadores/as da Educação Estético-Ambiental (ESTEVEZ, 2003; DOLCI et al, 2015), a Arte é um meio fundamental para o desenvolvimento de processos educativos, abordando a palavra "estética" como referente ao estudo e a conceituação das belezas, enfatizando-se o plural.

Neste sentido, estão inscritos nesse tipo de processo os exercícios da criatividade, a construção de histórias orais e narrativas por meio de expressões como o teatro, a dança, o cinema, a pintura, a fotografia, etc. Desse modo, anseios, ideais, dúvidas e tudo o mais que possa emergir em uma dinâmica no ambiente educativo, invariavelmente, passa por uma tradução de linguagens. Dessa forma, surge um primeiro ponto de interesse no exercício da tese: a intenção de operar as teorias, métodos e dados processados pela investigação em Educação Ambiental por meio da tradução da linguagem escrita, científica, para a linguagem audiovisual.

Seguindo esta orientação, estudiosos/as dessa intersecção consideram que a Arte é um ponto central para transformações sociais e individuais que resultam na evolução humana. Sublinhando a dimensão ambiental neste pensamento estético, o conceito viabiliza a formação das pessoas por meio de pretextos que inspiram a pensar as relações dos/as seres humanos/as e outros que compõem a natureza com o seu meio. Ademais, a refletir sobre a

crise socioambiental global sustentada por modos de vida legitimados por meio, então, do que foi chamado de Educação Estético-Ambiental (ESTEVEZ, 2003).

A nova visão de mundo surge do diálogo entre a Educação Estética e a Educação Ambiental no Brasil. Segundo Dolci e Molon (2015, p.73), apesar de grande número de publicações que utilizam tal termo, ainda há uma carência de maior definição conceitual que se produz na emergência de atuar na EA: "[...] em termos gerais, para que as ideias saiam do campo intelectual e ganhem materialidade são necessários sujeitos capazes de colocar em ação estas ideias, como uma força prática".

E esse foi o segundo ponto de interesse para este trabalho. Realizando uma breve pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, tive a ocorrência de 152 trabalhos, sendo que destes, somente 21 apontam, no título ou nas palavras-chave, para a Educação Estético-Ambiental. Tratam-se de investigações defendidas entre 1997 e 2022, sendo 13 (10 dissertações e 3 teses) delas por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-PPPGEA/FURG.

Do conjunto de materiais, 6 operam na linha filosófica do conceito; 3 por meio da prática teatral; 2 pela poesia; 2 pela vivência de caminhada; 2 por meio de experiências para a formação de educadores/as; 1 com a prática de nudez; 1 por meio da prática de Desenho; 1 pela Dança; 1 pela Fotografia; 1 pela prática literária; e, por último, somente 1 pela prática de produção audiovisual.

A tese "Por uma educação ambiental biorrizomática: cartografando devires e *clinamens* através de processos de criação e poéticas audiovisuais" foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-PPGEA/FURG em 2013, pelo pesquisador Cláudio Tarouco de Azevedo e trata-se da única investigação que operou pelo conceito de Educação Estético-Ambiental a partir da produção audiovisual até a conclusão da presente pesquisa.

Sobre o uso do suporte, Azevedo comentou (2013, p.166):

> [...] o contato com a ferramenta do vídeo parece ter ampliado o leque de possibilidades na produção de dados para a pesquisa. O mesmo participante que mencionou que o vídeo "serve mais para projetos de ensino que de pesquisa", em resposta no pós-teste frisou que a atividade "ajudou muito a explorar novas possibilidades da utilização do vídeo em EA", enfatizando ainda que "podem ser utilizados como uma espécie de 'pesquisa piloto". Afirmou ainda que sempre gostou das "atividades que mesclam elementos de criatividade com o rigor acadêmico, por assim dizer". Penso que aprendi uma nova forma de utilizar o vídeo como recurso didático nas aulas para a formação de professores que trabalham a EA com seus alunos".

Pode-se perceber, assim, que durante o período da pesquisa de Azevedo, a produção audiovisual como procedimento de pesquisa, apesar de já não figurar como algo novo no interior da academia, ainda enfrentava dificuldades diante da percepção de educadores/as habituados/as às maneiras tradicionais de coleta de dados, em primeiro contato com essa nova forma de investigação. Outrossim, para o autor, o recurso que ele denomina como "poéticas audiovisuais", não foram relevantes somente como um mediador metodológico, mas também, quando assim direcionado, sendo capaz de produzir significados atrelados à uma melhor qualidade de vida para a natureza (2013, p. 314):

> Após os experimentos, podemos perceber que é possível utilizar as poéticas audiovisuais e os processos de criação para promover cuidado, relações saudáveis e acionar transversalidades capazes de produzirem novas perspectivas sobre a vida. Além de produzir novos conhecimentos a partir dos artefatos criados pelos grupos que participaram das experimentações. Essa é uma questão principal no tipo de uso que fazemos das tecnologias e na intenção de nossa pesquisa. Uma visão solidária pode fluir a ecopráxis da pesquisa por trajetórias transversalizantes. As tecnologias podem ser solução de conflitos, pois elas são construídas por nós. Assim, nosso foco deve ser em como as utilizamos.

Parto do pensamento de Azevedo, quando argumenta: "nosso foco deve ser em como utilizamos", para apontar para o escopo teórico-metodológico escolhido como base de trabalho para a tese. Afinal, a Educação Estético-Ambiental, apesar de fornecer caminhos possivelmente exitosos, ainda não preenche as demandas que visualizo na minha execução.

A outra linha de pensamento que destaco no interior do campo é a Educomunicação Socioambiental - fruto de um diálogo entre a Educação Ambiental e a Educomunicação que, no movimento de integração de ideias, passou a considerar os processos educomunicativos voltados às questões socioambientais, sublinhando:

> 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/MEC, 2008, p. 10)

Como um fenômeno que surgiu do enfrentamento político à dominação, intensificada a partir dos anos 80 e 90, durante as ditaduras civis-militares que surgiram na América Latina por movimentos pautados pelos direitos humanos e manejo sustentável dos recursos naturais, entre outras frentes de luta, estava entre suas principais ações, o desenvolvimento de processos em Comunicação Popular: um fazer comunicacional democrático e participativo

que coloca os/as sujeitos/as como produtores/as de mensagens em favor da consciência crítica, denúncia de injustiças e apropriação dos meios de comunicação. Sendo, assim, um pensamento que emergiu a partir do contexto sociopolítico em solo latinoamericano.

Nesse sentido, a prática educomunicativa constitui-se como um campo transdisciplinar, na interface da Educação e Comunicação, proporcionando ações e reflexões voltadas ao planejamento e criação de processos de cunho libertador e conscientizador dos papéis sociais (SOARES, 2023). Nesse caso, a proposta é fugir de esquemas explicativos definitivos e dialogar com os múltiplos saberes que compõem a realidade simbólica da humanidade.

Contudo, passei a traçar interesse em continuar um aprofundamento. Afinal, se a ideia central da tese é operar instrumentos do Cinema viabilizando desmistificação e democratização de informações, dando direcionamento para a produção de conhecimento para a Educação Ambiental que conjuga diferentes saberes, a Educomunicação Socioambiental se torna, dessa maneira, terreno fértil.

1.5. Localizando a discussão: moldar a linguagem, identificar a mensagem

Os desdobramentos da prática de produção audiovisual nas sociedades são diversos. Pensar sobre a prática a partir da perspectiva educomunicativa e para o campo da Educação Ambiental, então, requer o debate de determinados pontos importantes que podem ter sido mencionados anteriormente, mas que emergem agora com mais força, após uma trajetória de apresentações sobre o embasamento desta tese.

Para começar, em uma dimensão mais sombria, é importante reconhecer que processamos as informações no cinema de acordo com o que temos a capacidade de elaborar, e de acordo também com os elementos aos quais estamos expostos/as, consciente e inconscientemente, assim, criamos sob uma ótica que pode ser, para nós, até mesmo indistinta. Afinal, nem sempre identificamos as nossas impulsividades artísticas, políticas, culturais...

É neste ponto que avaliar os nossos discursos de forma crítica se torna extremamente importante para não cairmos em pretensões ingênuas; para nos proteger da propaganda injetada; das mensagens astutas e mal intencionadas por estarem ligadas a interesses

dissimulados; e sobremaneira, também da colonização artística pela qual passam as populações que ainda não podem deferir a própria cultura. Seja pela falta de sistematização ou pelo violento domínio de outros povos que internaliza princípios provocando a assimilação e a aculturação, inclusive, a partir do uso estratégico do próprio suporte de mensagens. Neste ponto, penso na categoria de "extensão" em Paulo Freire (2013), pois somos suscetíveis às influências externas e, invariavelmente, podemos nos colocar no papel de estender o discurso dos outros, em detrimento do nosso próprio discurso.

Muitos/as pensadores/as apontam para essa questão como uma consequência da globalização e da modernidade. Os espaços, assim como as nossas próprias histórias, podem se tornar homogêneas quando ocorre uma espécie de descolamento da "realidade" (GRUN, 2008), fazendo, assim, com que a nossa produção seja veículo de "extensão" de outros discursos. Um discurso que não é nosso e que nem sabemos de quem é, afinal. E se tem algo que facilitou esse pensamento e essa sensação, a evolução da comunicação sem problematizações certamente deve ser considerada.

Anísio Teixeira (1972, p.12) já realizava essa análise quando, a partir do pensamento de McLuhan (1972) mencionou o estado de alerta para uma "nova era tribal da aldeia mundial", sublinhando preocupações que antes não estavam entre nossos/as antepassados/as "espontaneístas e semiconscientes". Quando, nesta referida publicação, apresenta (Ibidem):

> Inicia-se a fase da Galáxia de Gutenberg com a descoberta da tipografia, desdobrando-se a cultura heleno-latina nas variedades das culturas vernáculas e nacionais, fundindo-se os grupos feudais nas nações modernas, com o aparecimento do Público, do Estado, do Indivíduo e das civilizações nacionais. O novo meio de comunicação que é a palavra impressa faz-se o grande instrumento da civilização. McLuhan nos dá o retrato de toda a época e nos traz até a porta dos tempos de hoje, com a Reconfiguração da Galáxia em face dos novos meios de comunicação.

E ainda que Anísio Teixeira não tenha vivido o bastante para ver o advento da internet, acompanhou os estudos que sintetizavam um novo mundo capaz de unificar culturas. Porque se a palavra impressa foi capaz de fundir tantas civilizações diferentes em volumes que disseminaram e criaram, sem dúvida, ferramentas para o conhecimento, também reduziram e tornaram simplistas uma variedade de elementos culturais. E o que significa ser levado/a, carregado/a, à essas conclusões a partir dos "próprios olhos"? Como se nós mesmos/as tivéssemos visto acontecer?

A fantasia dos filmes, o fascínio das imagens, as técnicas e estratégias de persuasão com os recursos de captação e de edição, difundiram a sensação de que conhecemos outros

espaços e de que eles são assim, da forma como estamos vendo em tela, sem nuances, irrefutáveis, a partir de uma possível estampa do real. Com ou sem o rótulo de que "isso é uma ficção", os sentidos podem criar cenários sensíveis para um pensamento imediato, não elaborado, sobre alguma coisa, algum lugar ou alguém. As Artes têm, assim, instrumentos potenciais para nos abrir novos mundos, apresentar outros modelos de vida, incitar debates que levam a transcendência de diversos temas, provocar autoconhecimento; como também pode nos convencer de pensamentos retrógrados, violentos, antidemocráticos e individualistas.

E, resgatando o diálogo, se é correto dizer que captamos as informações por meio dos sentidos, é certo afirmar também que no cinema "sentimos" as histórias apresentadas pelo suporte por meio de seus recursos de manipulação e criação. E assim como produzimos com a nossa corporificação (GRUN, 2008) - ideais, experiências, preferências estéticas, alinhamentos políticos, sociais e culturais - recebemos a partir da mesma matéria: o corpo vivido no espaço. Quando há um processo de distanciamento contextual, encerra-se o sentimento de pertencimento. Para pesquisadores/as que transitam pela Educação Ambiental e a Geografia, somos, dessa forma, impedidos/as de aprimorar os nossos sentidos para "(...) valorizar a natureza e os lugares, incluindo aí os lugares onde vivemos e residimos" (GRUN, 2008, p.6).

Se pensarmos que a paisagem estética, religiosa, geográfica e afetiva são constitutivas da nossa identidade, compreendemos que cada espaço possui traços diversos próprios de sua natureza, em conjunto com a natureza daqueles/as e daquilo que o preenche. E ainda que dinamizados por uma expressão industrializada, as histórias são versões de um universo vasto e complexo. Quando obliteramos culturas e espaços em detrimento de um modelo único, a conexão com o espaço-cultura próprio é interrompida, a longo prazo, apagada, e as configurações culturais impostas, também por meio da sensibilização das artes ou da propaganda explícita ou implícita, são inscritas como um guia universal.

Um exemplo disso, sempre citado, são as estratégias utilizadas pelos nazistas na propaganda política. Transformando o cinema em instrumento ideológico, foi capaz de persuadir o público sobre a derrota do exército alemão e, mais violentamente, condenar uma população como a principal responsável pela decadência econômica do país. Tais ideias estimularam uma enorme tragédia - Holocausto - quando, sem exageros, a partir da tradução de tais convicções em linguagem cinematográfica[12], tornaram-se peças de grande importância

[12] Alguns dos filmes produzidos no âmbito da propaganda nazista foram: "O Triunfo da Vontade" (1935), de Leni Riefenstahl; e "O Eterno Judeu" (1940), de Fritz Hippler.

para sensibilizar as pessoas sobre uma determinada posição: a de que o povo judeu, entre outros, era inferior e deveria ser exterminado da Terra.

Ao passar os olhos pelo trecho acima, intimida a potencialidade do cinema. Mas se antes, uns dos motivos pelos quais nos tornamos receptores/as ingênuos/as diante do alcance subjetivo do suporte, era a falta de "fluência" nesta linguagem, depois, podemos citar também a exacerbação da mesma - o que não levou a uma maior consciência sobre esta, mas aumentou o número de atributos capazes de nos convencer.

Sobre isso, comentou Milton Santos (1976), a respeito do estado de superinformação e subinformação crônica, quando o quantitativo de informações não gerou, como resultado, a capacidade de nos informar verdadeiramente. O geógrafo, neste caso, dissertava sobre o quadro de tendências neoliberais a partir da comunicação, dinamizada pela indústria cultural.

Beltrán também apontava para a complexidade e velocidade com as quais as mudanças ocorrem através das ferramentas da informação. Elas penetram tão profundamente nas estruturas e na organização da comunicação que provocam uma naturalização das lógicas dominantes de mediação. Para o autor (2000, p.9): "se ha revestido de tal consistencia y opacidad, que bajo la apariencia de una falsa transparencia, parecen irreductibles a la crítica científica".

E para aproximar ainda mais dessa ideia, vale lançar mão de fatos mais recentes da nossa História. Se pensarmos no conceito de Propaganda, vemos que trata-se de princípios e teorias que possuem, como objetivo, implantar uma crença na mente do público de forma abrangente, incluindo objetos ideológicos e políticos, que tem como propósito a venda de um produto ou o anúncio de ideais supostamente mais adequados à sociedade. Visa sugestionar, convencer, para propósitos diversos, aliados a interesses que podem ter resultados de diferentes amplitudes. E tanto as *fake news* - expressão em inglês para notícias falsas e falsificadas com o auxílio da tecnologia - como o alcance cada vez maior da mídia no mundo provaram o quanto a comunicação, especialmente associada às artes e à tecnologia, pode mover as pessoas.

As peças comunicativas produzidas durante a era Trump/Bolsonaro (2010-2022), em comum acordo com o populismo, contou com as redes sociais para compartilhar mensagens em vídeo e são relevantes neste tema. Entretanto, para dar seguimento ao debate cinematográfico que aqui se impõe, é possível citar produções que, sem anúncio, sugerem o mesmo tipo de contrato social. Traduzindo ideais que têm como alguns de seus porta-vozes mais emblemáticos os ex-presidentes Donald Trump, nos Estados Unidos; e Jair Bolsonaro,

no Brasil; a expressão artística do cinema disseminou com afinco correntes ambientais que aprofundam ainda mais as crises por meio da reverência ao sistema capitalista.

Para citar outro exemplo clássico, é o caso de filmes como "Uma verdade inconveniente" (2006), com direção de Davis Guggenheim e roteiro de Al Gore. O documentário ultrapassou a marca de 20 milhões de espectadores/as no ano de seu lançamento (IMDB 2009) e resultou na outorga do Prêmio Nobel da Paz no ano de 2007 para Al Gore, "[...] por seus esforços para construir e disseminar um conhecimento maior sobre as mudanças climáticas causadas pela ação humana" (NOBEL PRIZE, 2009).

Para estudiosos/as como John Hannigan (2009), a mensagem do documentário está ancorada em três principais matrizes discursivas: o capitalismo, o neomalthusianismo e a ecoeficiência - três conclusões para a ação necessária contra as mudanças climáticas, segundo o seu emissor. Ao longo do filme, percebemos, ou não, que a mensagem geral implica na necessidade de enfrentamento de tal crise por uma questão moral: que deve ter como guia os Estados Unidos, uma vez que a nação possui, como resultado de sua trajetória social e política, um modelo econômico bem-acabado, além de conquistas históricas mundiais.

E ainda que Al Gore seja uma personagem midiática que se coloca como antagonista do ex-presidente Donald Trump - a superinformação e a comunicação não qualificada confundem e não sugerem análise - as mensagens que emitem em seus diferentes veículos é a mesma: a de que o modelo de vida norte-americano deve ser replicado para o resto do mundo.

Mais uma vez, nos faz pensar nas palavras de Milton Santos (2000, p.167):

> Quando o sistema político formado pelos governos e pelas empresas utiliza os sistemas técnicos contemporâneos e seu imaginário para produzir a atual globalização, aponta-nos para formas de relações econômicas implacáveis, que não aceitam discussão e exigem obediência imediata, sem a qual os atores são expulsos da cena ou permanecem escravos de uma lógica indispensável ao funcionamento do sistema como um todo. É uma forma de totalitarismo muito forte e insidiosa, porque se baseiam em noções que parecem centrais à própria ideia da democracia - liberdade de opinião, de imprensa, tolerância -, utilizadas exatamente para suprimir a possibilidade de conhecimento do que é o mundo, e do que são os países e os lugares.

Que os Estados Unidos são exitosos em colocar o seu modo de vida como uma regra geral, não há dúvida. Os/as estudiosos/as da história do cinema mundial já pontuaram essa máxima originada na participação fundamental do país para a indústria cinematográfica após a Primeira Guerra Mundial que, em conjunto, culminou na disseminação de valores e dos bons-costumes brancos, descendentes de anglo-saxões e protestantes. De "O nascimento de

uma nação[13]" (1915), de David Wark Griffith, a "Uma verdade inconveniente" (2006) de Davis Guggenheim, por exemplo, podemos dizer, alteram-se o gênero, os procedimentos técnicos e a estilística, o enfoque principal e o tempo histórico; mas, mais uma vez, permanecem os efeitos em relação às "comunidades imaginativas", como coloca o estudioso Benedict Anderson (2008).

Para o autor, cada nação tem a sua própria narrativa de lendas, batalhas heróicas, realezas, burguesias, igrejas, etc.… e muitos fatores são concretos, como as guerras e as revoluções, e cabe à história dar curso a formação de cada um desses agrupamentos. Entretanto, ainda que possam perder a sua significação ao longo do tempo - resgate e criação que o cinema é capaz de realizar por meio de suas narrativas imaginadas - o sentimento de pertencer a uma determinada cultura imaginada homogênea permanece, mesmo que outros sistemas de significações sejam erigidos para isso.

No Brasil, não é diferente. A América Latina tem um contexto histórico de reprodução de uma cultura dominante eurocêntrica, posteriormente, intensificada pela imposição norte-americana através dos meios de comunicação e da indústria cultural, tendo como principal agente o cinema. Eduardo Galeano representa tal pensamento quando nomeia a "região de veias abertas". Para ele (2011, p. 18), "Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder".

Dessa forma, ainda incide o pensamento colonizador nos dias atuais. E como uma carga, os estereótipos impregnados na consciência coletiva limitam a identificação e a libertação dos mesmos para dar lugar a outras compreensões de mundo; ou para enxergar, com mais clareza, nossas próprias concepções, contornos e demandas. E ainda que, atualmente, o Brasil e a América Latina apresentem uma autonomia de representação nas produções culturais (GATTI, 2012), a organização contemporânea continua atravessada por essa produção de imagens, formando novas e outras comunidades imaginadas.

O documentário brasileiro "Cortina de Fumaça" (2021), dirigido por Lucas Ferrugem através da produtora Brasil Paralelo[14], é um trabalho que, para quem não desconhece os/as responsáveis, autoproclama guerra contra os ideais considerados de "esquerda". Sobremaneira, como buscar as referências não é uma prática comum antes de consumir

[13] "*Birth of a nation"* (1915), em português, "O Nascimento de uma Nação", é considerado um filme emblemático no que concerne à disseminação de valores norte-americanos.

[14]Brasil Paralelo é um veículo de comunicação, com produção de vídeos e materiais para redes sociais, que atua por meio de temáticas conservadoras, intensificando seu trabalho durante os anos de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

qualquer produto midiático, o risco da desinformação segue em frente: a produção colabora com os discursos sobre a pujança do agronegócio, a influência das ONGs nos temas ambientais - que, segundo eles, prejudica o desenvolvimento econômico - a instrumentalização das questões indígenas e um suposto alarmismo sobre a devastação da Amazônia.

O título do filme evidencia o seu tema geral: tal expressão é usada como alusão às estratégias militares para esconder suas forças de combate por trás de uma cortina de fumaça. Observando a narrativa fílmica, podemos perceber que o discurso atrelado à obra quer precaver as pessoas de que as lutas empreendidas por ambientalistas trata-se, na verdade, de um atraso para a economia do país. Deste lado do oceano, são os produtos cinematográficos, que, por exemplo, encorparam os discursos do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Aqui, não tentamos sinalizar para a qualidade das produções, principalmente quando estas podem utilizar-se de grandes parcerias financeiras, quando não recebem, ainda, um selo de legitimidade por um reconhecido prêmio, como foi o caso de "Uma verdade inconveniente" e o Prêmio Nobel da Paz. Também não se trata de qualquer intenção de impedir que outras correntes possam ser propagadas por meio de veículos e expressões artísticas. A democracia requer o entendimento de que existem diferentes compreensões sobre o mundo em que vivemos e sobre as diversas maneiras de nos relacionar com o meio. A ideia que se coloca, no entanto, é a de que uma boa fluência na linguagem audiovisual capacita as pessoas a uma maior criticidade na recepção de informações, e uma maneira de alcançar esse objetivo é democratizando e desmistificando as técnicas de produção. **Afinal, quando temos a oportunidade de produzir, de "montar" uma informação é que tomamos maior consciência de que a informação é, de fato, montada por alguém**.

Por isso que, ao escolher trabalhar com o cinema, seleciono como procedimento teórico-metodológico a Educomunicação. Uma maneira de criar parâmetros que possam me manter conectada com a contextualização, valores e saberes do meu próprio espaço. Dessa forma, o conhecimento global pode ser processado e fluir mais consciente daquilo que quero mostrar, dialogar, debater, criar… um discurso que vai de encontro ao tipo de Educação Ambiental que pretendo representar: que olha para o mundo por meio de lente complexa, a partir de diferentes teorias e métodos, como as criadas no Cinema.

Considerando Leff (2015), o campo da complexidade ambiental em que se insere este trabalho, não se inscreve na simples relação entre a Comunicação, a Educação e o Meio Ambiente. Como proposta em Educomunicação, pretende ressignificar uma revisão que possa elaborar um novo pensamento sobre o assunto.

Nesse movimento, também tenho a oportunidade de derivar meu engajamento político no uso da comunicação e das artes para o trabalho com a pesquisa em educação ambiental. E a educomunicação me fornece a base necessária para o trânsito – não de forma extensiva, mas observando suas possíveis transformações ao longo da história do desenvolvimento da tese, isto é, nos últimos quatro anos, que foram extremamente importantes no âmbito político brasileiro e, sobremaneira, em todo o mundo.

Nesse sentido, também sem dissociar tal núcleo ou sem revelar alguma "questão ambiental" específica – uma vez que a minha questão ambiental trata-se, de maneira central, de publicizar o manejo das ferramentas do cinema com o pensamento atualizado do meu contexto histórico em favor de um modelo de Educação Ambiental em que acredito e empreendo meu esforço de trabalho intelectual e prático.

CAPÍTULO 2: EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

Se na Europa, a pesquisa sobre o uso das ferramentas do Cinema estava, majoritariamente, vinculada a campos de conhecimento como a Sociologia e a Antropologia; na América Latina, isso ocorreu em maior escala por meio da Comunicação e da Educação, influenciada pelo contexto sociopolítico dos países. Até mesmo porque a dinâmica entre os setores da sociedade exige tal interconexão para seu desenvolvimento.

Dessa forma, fez com que o caráter das pesquisas científicas tivessem outro tipo de responsabilidade social: o de generalizar instrumentos capazes de gerar cidadania e fomentar propostas teórico-práticas que auxiliassem na alfabetização dos povos, na formação continuada de educadores/as, na possibilidade do uso de equipamentos e discursos para denúncia de injustiças e na conquista por direitos dos/as cidadãos/as. E por ser o campo da Educação atrelado à escola, os conhecimentos chegavam mais rápido à base das comunidades, diferentemente do que ocorria em outros campos de conhecimento, como a Sociologia e a Antropologia que, com indiscutível importância, ainda assim, perduram dentro do ambiente acadêmico.

Quando ocorreu esse reconhecimento dos veículos de comunicação como instrumentos capazes de democratizar a informação de forma mais rápida, em um primeiro momento, com enfoque para as rádios e televisores, os/as agentes sociais se posicionaram como produtores/as de mensagens, assim como também se aprofundaram na análise dos discursos midiáticos junto às comunidades. Promoveram, então, uma nova perspectiva sobre a intervenção social, caracterizando essa nova forma de dialogar nos meios. “Nesse sentido, estaríamos diante de um fenômeno novo, mobilizador; com exigências teórico-metodológicas que nem sempre contam do ideário ou das práticas previstas para o ensino formal” (SOARES, 2010, p. 4).

No Brasil, já eram conhecidos os trabalhos de Anísio Teixeira (1971) e de Paulo Freire (2013), que apontavam para a radiodifusão como um componente estratégico na educação, por meio da Comunicação Popular ou Comunicação Alternativa e para a emergência de uma educação libertadora (FREIRE, 2013). Tratavam-se de projetos que utilizavam a mídia de um novo ângulo de observação: a análise de discursos por meio da construção de diálogos; e a construção de diálogos como matéria prima de novas mensagens a serem transmitidas.

Na década de 60, no Uruguai, inspirado pela perspectiva dialógica freireana, o argentino Mario Kaplún (1999, p.73) foi um precursor no que diz respeito à compreensão de

comunicadores/as educativos/as. Com o lançamento do seu livro "*Una pedagogía de la comunicación*", ele defendia a importância de que cada professor/a se preocupasse também em transformar-se em um/a bom/a comunicador/a, a fim de que este processo levasse tanto o/a profissional, como os/as seus/suas educandos/as, a avançar ainda mais no conhecimento:

> [...] compare-se o grau de apropriação de um conhecimento que tínhamos quando, em nosso período de formação, estudávamos para nós mesmos e o incomparavelmente maior que alcançamos quando devemos transmitir essas mesmas noções a nossos alunos de modo claro, organizado e compreensível. A grande quantidade de informação é tão importante para o domínio de um tema quanto a prática de expressá-lo.

Kaplún foi também o responsável pelo programa de rádio "Jurado Trece", no qual trabalhava com a comunicação em um contexto sociopolítico-educativo em comunidades, estimulando debates entre as vizinhanças para necessidades locais. Seus esforços foram tomados como exemplo em outros países, como Colômbia (*Radio Santamaria*); Bolívia (*Erbol*); e também na América Central e Caribe. Através de tais projetos, muitas comunidades marginalizadas passaram a se apropriar das políticas públicas sob as quais viviam (FREITAS, 2015).

Em 1980, o neologismo *Educomunication* foi pautado pela UNESCO como sinônimo de *Media Education*, segundo Soares (2011, p.11): [...] para designar todo o esforço do campo educativo em relação aos efeitos dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens". Segundo Messias (2011), o primeiro registro da palavra *Educomunicación* ocorreu no Chile, em 1990, durante evento promovido pelo *Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística- CENECA*, em conjunto com a UNESCO. Na publicação formalizada pelo evento (APARICI, 2010 apud MESSIAS, 2011)[15], os/as pesquisadores/as que integraram o evento escreveram:

> (...) Educomunicação inclui, sem redução, o conhecimento de múltiplas linguagens e meios pelos quais ocorre a comunicação pessoal, interpessoal social. Abrange, também, a formação de sentido crítico, inteligente, frente aos processos educomunicativos e suas mensagens para descobrir os valores culturais próprios e a verdade.

[15] Não pude encontrar o documento citado pelo autor Messias (2011). Entretanto, na coleção anual, que não está completa em sua disponibilização pela internet no site da CENECA, no livro que reúne os documentos do evento no ano de 1991 (JOFRÉ, 1991, p. 199-200), pode-se ler: "Se trata en su mayor parte de proyectos multidisciplinarios (cientistas sociales, educadores, animadores culturales, comunicadores, etc) con un fuerte componente participativo y de acción, en que a menudo la propia fase investigadora es diseñada como una metodología de formación". A citação mostra a sintonia dos/as pesquisadores/as do evento com os contornos da Educomunicação no Brasil. Disponível em: http://www.archivoceneca.cl/wp-content/uploads/2018/1991/1_1991.pdf Acesso em 20/06/2023.

Dessa maneira, tais processos receberam encaminhamentos pensados para agir em um ecossistema, materializados como produtos nas rádios comunitárias, folhetins, boletins informativos, faixas, cartazes, panfletos, jornais e, com o passar do tempo, também na produção de vídeos.

No Brasil, em 1990, Ismar de Oliveira Soares produz investigação científica da emergência do campo da inter-relação comunicação e educação, em sua tese de livre docência "A contribuição das ciências sociais para a avaliação dos programas de educação para a comunicação"(SOARES, 1990). O autor trabalhava a temática inicial de Paulo Freire, iniciada por autores como Luiz Ramiro Beltrán (1982) e José Manuel Morán Costa (1987), que também são pesquisadores conhecidos por suas contribuições ao pensamento comunicacional latinoamericano do período.

Em 1996, é fundado o Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - NCE/ECA/USP. Entre 1997 e 1999, o NCE/USP realizou pesquisa[16], com fomento da FAPESP, junto 176 especialistas de 12 países latinoamericanos: "[...] identificando a vigência de uma prática mais abrangente no seio da sociedade civil, que tomava a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social" (SOARES, 2011, p. 11). O grupo, então, ressemantiza o termo Educomunicação (SOARES, 2010, p. 1) em:

> [...] um conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação dos processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas e ampliar a capacidade de expressão das pessoas.

Foram surgindo, então, grupos cada vez mais qualificados para operar o campo de intervenção que se formava, com muita força em terras brasileiras, alimentados pela mútua colaboração de autores/as de outros países da América Latina, que também eram inspirados/as pelo reconhecido trabalho do brasileiro Paulo Freire - considerado um/a dos/as autores/as mais importantes para a Educomunicação.

[16] A conclusão da pesquisa foi publicada em 1999, na revista Contato, em Brasília. Os resultados da mesma pesquisa aparecem, em seguida, na Colômbia, nos Estados Unidos (2000) e na Itália (2002) (SOARES, 2011, p. 11).

Entre as principais contribuições de Freire, estão o descortinamento da concepção de mundo imposta pela dominante cultura europeia; processos comunicativos que visavam a uma educação libertadora; e a tese de que, na comunicação, não deve haver sujeitos/as passivos/as. Como ele coloca, as pessoas "se comunicam comunicando-se", de maneira que possam se entender e serem entendidos/as. A partir desses pensamentos, entre outros, é que a filosofia freireana foi disseminada e desdobrou-se entre muitos/as outros/as autores/as que foram inspirados/as por Freire, contribuindo para a Educomunicação.

Nessa trajetória, Soares tornou-se o responsável pelo registro do termo no Brasil, colocando a USP como a instituição de maior concentração de pesquisadores/as que atuam neste paradigma, participando também da fundação de um curso de graduação em licenciatura em Educomunicação, não sem encontrar alguns obstáculos pela frente, como explicou Soares (HIDALGO, 2019, p.42):

> A USP negou, dizendo que cada um devia cuidar de sua área, que a comunicação não podia entrar na educação e a educação não se interessava por esse assunto. Nós, então, deixamos de frequentar grandes eventos, até o INTERCOM[17] o meu grupo deixou de frequentar, porque nós optamos por encontrar com quem estava na base de educação formal, de educação não-formal. E durante dez anos fizemos grandes tarefas fortes de assessorias de práticas educomunicativas. Recolhemos todos os resultados e devolvemos para a USP dizendo agora nós queremos uma licenciatura em Educomunicação.

A partir desse e outros fortalecimentos para o campo de intervenção, como passou a ser reconhecida a Educomunicação, ocorreu um crescente número de pesquisadores/as interessados/as nos temas envolvidos. Um marco que expõe esse cenário foi o lançamento da revista científica "Comunicação & Educação", da USP, em 1994, com Maria Aparecida Baccega como editora responsável (MESSIAS, 2011). O primeiro texto da série de artigos que elucidaram os diferentes componentes do novo pensamento saiu na revista do ano 2000, com artigo intitulado "Educomunicação: um campo de mediações" (SOARES, 2011).

Outros pontos foram o surgimento de espaços em congressos de comunicação e educação até a criação de seminários e encontros especificamente sobre Educomunicação; e, assim, o paradigma encontrou diferentes caminhos teórico-práticos para se estabelecer, cada vez mais consolidado em diversas regiões do País.

Pinheiro (2013) catalogou 97 trabalhos em teses e dissertações sobre educomunicação no ano de publicação de sua tese de doutorado. Em trabalho mais recente, Alves (2017)

[17] Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

apontou para uma evolução de 293 trabalhos em seu Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Educomunicação da USP. As duas pesquisadoras realizaram levantamento a partir do Banco de Teses e Dissertações reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES.

As pesquisas, em geral, utilizam-se dos materiais que foram criados no intuito de estabelecer práticas educomunicativas ao longo do tempo, absorvidos pela rede para fomentar ainda mais trabalhos e explorar esse universo. Uma das formulações propostas são as áreas de intervenção na Educomunicação: "(...) ações mediante as quais, ou a partir das quais, os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas relações no âmbito da educação" (SOARES, 2011,p. 47).

Assim, definiu-se:

> (1) educação para a comunicação
> (2) mediação tecnológica na educação
> (3) a gestão da comunicação nos espaços educativos
> (4) reflexão epistemológica sobre o agir educomunicativo
> (5) expressão comunicativa por meio das artes
> (6) pedagogia da comunicação
> (7) produção midiática (SOARES, 2017, p.18.

Vale aqui acrescentar a questão da defesa na qual alguns/as autores/as interessados/as se empenham em relação à inclusão de uma oitava área de intervenção para a "Educomunicação Socioambiental". No entanto, a Educação Ambiental preenche a Educomunicação de tal maneira que a rede de estudiosos/as consideram que as ações vinculadas a este espaço já se encontram distribuídas em diferentes áreas já consolidadas. Dessa forma, "[...] representando um espaço de aplicação, e não exatamente à uma genuína modalidade da prática educomunicativa" (SOARES, 2017, p. 18).

E a partir dessas "pontes" entre as pessoas interessadas e o mundo da mídia é que as pesquisas que agem neste âmbito constroem o campo transdisciplinar, assim considerado por absorver diferentes performances acadêmicas, bem como pessoas que animam em favor das demandas da sociedade civil entre os mais diversos setores. Por esse motivo, do ângulo mais restrito da investigação científica, o cenário se torna desafiador.

Primeiro porque a epistemologia coloca seus/suas adeptos/as diante de uma sociedade constantemente transformada. Para tanto, é necessário que as lentes pelas quais olham para os seus objetos estejam devidamente abertas para não restringir os diálogos possíveis. Do contrário, surgem muitos discursos que acabam por não processar os interditos e nem revisar os parâmetros teóricos-metodológicos do campo de intervenção que não é, e nem deve ser,

espaço exclusivo da academia.

Como prática social, extremamente relevante nesse sentido, é utilizada por diferentes perfis sociais. Afinal, a educomunicação não nasceu para se ater a um ambiente fechado, restritivo, e seus/suas precursores/as tinham, inclusive, o objetivo de disseminar sua proposta para todos os públicos interessados/as - uma vez que tal paradigma também foi alimentado pela militância e outros/as agentes sociais na sua formação.

E, como consequência, segundo Messias (2011, p. 23), há: "(1) a educomunicação que ocorre longe dos paradigmas científicos, que não se ampara em modelos ou parâmetros; a (2) educomunicação conceituada empiricamente; e a (3) educomunicação fundamentada a partir de saberes constituídos". Com isso, é complexa e complexifica tudo que passa pelos seus tratamentos.

Como postura pedagógica contemporânea e aberta foi considerada intervenção exitosa para insuflar programas das políticas públicas no Brasil, onde encontraria, então, a possibilidade de expandir suas ações. É natural que essa aproximação acarrete em desconfiança, como aconteceu com parte do público que negava a inserção do campo na política. Porém, Soares insere mais um parâmetro de discussão possível ao campo: o elemento da utopia.

O autor escreve o artigo *Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos*, quando pondera (SOARES, 2009, p.195):

> En 2000, creíamos poder sostener la hipótesis de que un nuevo campo de conocimiento - la educomunicación - ya se había formado, había conquistado su autonomía y se encontraba en franco proceso de consolidación (Soares, 2000a:38). Pasados ocho años, podemos aseverar- por lo que ocurre en Brasil - que las prácticas educomunicativas aunque inicialmente concebidas alternativas, empiezan a movilizar grandes estructuras, buscando convertirse en programas de políticas públicas. Uno de los desafíos es la formación de los educomunicadores y el otro es la garantía de coherencia de sentidos frente a las contradicciones por enfrentar en la práctica.

A coerência de sentidos é uma orientação da epistemologia da Educomunicação e ela é pensada, justamente, para tratar das contradições provocadas pela cultura e seus atravessamentos. Se tão maleável, pode modular-se, mas não o bastante para ser contrária aos pressupostos que a identificaram, como o protagonismo dos povos e o diálogo aberto. Engendrar ações educomunicativas segundo interesses individuais a descaracteriza e a torna frágil até o ponto em que não pode mais ser considerada.

Soares continua o artigo comentando sobre o perfil dos/as agentes que, em maioria, se envolvem com as ações em educomunicação no Brasil, descrevendo que se configuram por

pessoas que organizam projetos culturais, facilitando a ação comunicativa de todos/as que estão envolvidos/as na mesma. Sendo que a principal preocupação está na democracia do acesso à informação, e no uso de suas ações na educação como meio para a formação de valores solidários e democráticos, buscando a transformação do ambiente em que vivem (SOARES, 2009).

Entre os "valores democráticos e solidários", explicita que seja esta a base do suporte às articulações, destacando (SOARES, 2009, p. 196):

> *[...] a) la opción por aprender a trabajar en equipo, respetando las diferencias; b) la valorización de los errores como parte del proceso de aprendizaje; c) el amparo a proyectos dirigidos a la transformación social; d) la gestión participativa de todo el proceso de intervención comunicativa.*

A Educomunicação é, dessa forma, uma estrutura capaz de romper a funcionalidade da relação produtor/a-receptor/a. Soares (2009) propõe o ideal utópico da "liberdade da palavra", convocando o pensamento de Jorge Huergo (2000), nesse sentido, em caminhar em uma direção a uma autonomia que possa pronunciar um mundo que não se apoie em nenhuma "re-representação" dada, buscando razões para continuar perseguindo um espaço coletivo de intercâmbio na relação comunicação/educação.

Neste caminho é que Soares (2009, p. 204) se posiciona objetivamente sobre a inserção da educomunicação na política pública: "*Nos referimos, esencialmente, a esfuerzos en la búsqueda de posibilidades para una gestión plenamente participativa y dialogal de los procesos comunicativos en los espacios educativos"*. Defende, então, que a expansão do conceito depende da compreensão efetiva dos desafios que se impõem, como: (1) sensibilizar as grandes estruturas, como chegar nas políticas públicas; e (2) garantir a autenticidade do processo, a liberdade das ações, a cooperação e o rompimento das possibilidades de manipulação de poder.

E com o tempo, as aproximações de interesse entre a Educomunicação e as políticas públicas que visavam ao engajamento e fortalecimento de práticas cidadãs na política brasileira culminam na criação de um tema gerador que parte desse fenômeno no encontro com campo da Educação Ambiental.

2.2. O adjetivo "Socioambiental"

Os riscos advindos da degradação planetária eram cada vez mais disseminados em relatórios, pesquisas e publicações pelos/as pesquisadores/as do universo mais restrito da pesquisa em meio ambiente. No entanto, os encontros realizados, a exemplo da marcante Conferência de Estocolmo, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano de 1972, começava a estabelecer que outras frentes de ação na sociedade também deveriam estar dentro desses processos, como as pessoas que atuavam nos meios de comunicação e na educação. No documento elaborado durante o evento, no princípio 19o, propõe:

> 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 (ONU, 1972).

Este documento foi elaborado durante o Clube de Roma, quando um grupo de cerca de 30 personalidades, entre diplomatas, cientistas, educadores/as, empresários/as, economistas e funcionários/as governamentais de dez países se reuniram, pela primeira vez, para falar sobre o uso indiscriminado dos recursos naturais do planeta Terra. Esse encontro é um marco também no que diz respeito ao reconhecimento de que a problemática socioambiental implicaria em mudanças na organização do conhecimento (LEFF, 2011).

Em 1977 a Declaração de Tbilisi, resultado da Conferência Intergovernamental de Tbilisi na Geórgia, divulga a seguinte mensagem: "Os meios de comunicação social têm a grande responsabilidade de colocar seus enormes recursos a serviço dessa missão educativa" (UNESCO, PNUMA, 1977, p.1). Tais marcos legais demonstram que os recursos midiáticos recebiam novo reforço para o enfrentamento dos problemas socioambientais.

No Brasil, as primeiras iniciativas de Educação Ambiental surgiram inspiradas nos movimentos europeus e estadunidenses, centradas em valores conservacionistas, voltadas à transmissão de conhecimentos ecológicos e tecnológicos; e à mudança comportamental no campo individual (LAYRARGUES, 2004).

O discurso ambiental e "ecologicamente sustentável", que nesse mesmo período recebia maior atenção dos veículos de comunicação, academia, governantes e outros setores da sociedade, também foi apropriado pelos equipamentos comunicativos dirigidos por grupos econômicos hegemônicos, tornando tal noção cada vez mais superficial e reducionista. O jornalista André Trigueiro (2005, p. 292), explica que as empresas, bem como os veículos que eram por elas patrocinados, "[...] responderam rápido à demanda por notícias desse novo e intrigante filão - o meio ambiente". Neste sentido, apesar da informação ambiental estar mais presente nas rádios, TV e jornais, e a Educação Ambiental ter sido reconhecida a partir de um enfoque multidisciplinar e integracionista, a qualidade da informação ainda era limitada e, por vezes, associada a interesses particulares.

Foi somente com a abertura política no Brasil que a Educação Ambiental foi insuflada de correntes que promoviam o debate social e ético relacionado à questão ambiental; maior estímulo à crítica; e amadurecimento teórico. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) é resultado da 1ª Jornada Internacional de Educação Ambiental realizada no Rio de Janeiro, durante o Fórum Global da Eco/92, paralelo à 2ª Conferência das Nações Unidas Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio/92. Este documento, fruto da democracia conquistada no país, é uma das ações mais importantes da época e continua sendo uma das sustentações para o desenvolvimento de estratégias em EA (VIEZZER, 2012).

E seguindo a mesma lógica das discussões que se formavam, consta no Tratado, em Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a importância dos meios de comunicação envolvidos às questões da Educação Ambiental (TRATADO, 1992, p. 2):

> A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminado informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores. A educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis.

Em paralelo, a comunicação popular também recebia maior visibilidade por meio do trabalho de grupos de resistência, como núcleos de extensão de universidades e ONGs

voltadas para o uso da mídia em suas experiências de formação. E a memória da Rio 92 foi resgatada por Soares no artigo "Alfabetização e Educomunicação" (2003, p 3):

> A título de exemplo, a memória da Rio 92, guardada nas páginas de revistas e jornais da época, nos traz não a presença de chefes de estado tomando importantes resoluções, mas a imagem de milhares de ativistas vinculados a pequenas ONGs e centros de culturas, que, no mundo inteiro, usando a comunicação popular e suas tecnologias, haviam trazidos às pautas dos meios massivos e das autoridades internacionais assuntos de vital importância para a sociedade .

Com esse cenário no campo da comunicação, agentes sociais engajados/as nas rádios e outros projetos passaram a ser cada vez mais reconhecidos/as por seu reposicionamento. E a partir da inserção consciente da comunicação em outras dimensões da sociedade, o pensamento sobre a relação comunicação/educação ia tomando espaço, como explica Soares (2011, p. 34):

> No caso, o que as ações e cursos das entidades envolvidas com o tema pretendiam discutir não era exatamente o impacto das mensagens sobre suas audiências, mas a relação que os receptores estabeleciam com os meios de comunicação, ou, em outras palavras, o modo como as audiências reagiam e articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos.

Nesse sentido, reconecto o diálogo a respeito da Educomunicação, pois, no mesmo período em que Soares realizava pesquisa junto ao seu grupo de pesquisadores/as da USP, em parceria com outras universidades, nos anos 90, a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (BRASIL, MMA, 1999) apontava para a essencial relação entre a comunicação e o meio ambiente, visando a garantir a disseminação e acessibilidade de informações de temática ambiental.

Assim, no artigo 5º, sobre os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, propõe no inciso II "a garantia de democratização das informações ambientais"; e no III "o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social" (BRASIL, MMA, 1999). Com isso, é possível notar as conexões que passavam a ser criadas entre as áreas de comunicação e meio ambiente no âmbito político brasileiro, mostrando na legislação maior reflexão sobre as relações que envolvem a sociedade e o meio, ampliando as estratégias da Educação Ambiental para o enfrentamento e transformação de quadros de crise (LOUREIRO, 2004).

E os projetos relacionados aos estudos da Educomunicação pelo NCE/USP prosseguiram para o início dos anos 2000, já desenhando uma possível inserção do paradigma na esfera política. A partir de 2001, a primeira experiência aconteceu através da Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo, em que o grupo de Soares foi encarregado de levar a ação educomunicativa para 455 escolas que sofriam com grave problema de violência. Neste contexto, eles/as trabalharam por três anos desenvolvendo um processo que, ao final, formou em uma ação extracurricular onze mil participantes, entre professores/as e alunos/as no projeto Educom.rádio - Educomunicação pelas Ondas de Rádio. "Esse projeto permitiu que nós levássemos para o ensino formal uma prática da educação não-formal, isso é o que nós havíamos aprendido na América Latina de como trabalhar" (SOARES apud HIDALGO, 2019, p.37).

E o passo seguinte foi um projeto desenvolvido nos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2005 e 2006, a convite do Ministério da Educação - MEC, para os quais igualmente a equipe levou uma prática educomunicativa, junto a 80 escolas, formando agentes educomunicativos/as por meio do projeto Educom Rádio Centro Oeste[18] (HIDALGO, 2019), culminando, entre outras transformações na região, na implantação da primeira rádio escolar indígena na aldeia de Sangradouro, próxima à Primavera do Leste-MT (MOREIRA, 2007).

O trabalho chegou até o Ministério do Meio Ambiente -MMA, que já estava dando andamento a ações mais efetivas a respeito do assunto, como a apresentação da "Comunicação para a Educação Ambiental" no Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA em 2003. No documento em consulta pública, é possível observar a partir do título "Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global", no tópico 14, uma reprodução do texto do Tratado de Educação Ambiental, reafirmando a importância da democratização dos meios de comunicação (BRASIL, MMA, 2003, p.58):

> A educação ambiental requer a democratização dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com os interesses de todos os setores da sociedade. A comunicação é um direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminado informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores.

[18] SOARES, Ismar de Oliveira. NCE – Trajetória de um núcleo de pesquisa na USP In: Revista Comunicação & Educação, ano X, n. 1, jan-abr, 2005. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37515/40229 . Acesso em 06 de junho de 2023.

Já no documento da I Conferência Nacional de Meio Ambiente, organizada no mesmo ano de 2003, descreve a "Informação e Educação" de forma bastante sucinta, elencada entre os temas estratégicos, a exemplo do tema de Recursos Hídricos no tópico 57 (BRASIL, MMA, 2003, p. 11):

> A participação efetiva da comunidade no gerenciamento dos recursos hídricos depende de conhecimento sobre as águas de sua região, além dos aspectos legais que envolvem direitos e deveres de cidadãos e empresas. Essas informações precisam ser disponibilizadas. É necessário também estabelecer processos de educação continuada de forma a capacitar os atores sociais para a gestão compartilhada das águas, utilizando todos os tipos de tecnologia da informação disponíveis, inclusive meios eletrônicos, de forma integrada e transversal, para aumentar o acesso a informações e serviços relacionados à água.

Em 2003, também foi organizada a "versão infanto-juvenil" do encontro anterior, como estava sendo chamada a I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. Aconteceu em Brasília, de 27 a 30 de novembro, com a presença de 378 jovens delegados/as de todos os Estados da União e 11 jovens observadores/as internacionais de países africanos, México e Índia. A ideia era que as escolas do Brasil pudessem se organizar para a realização de suas próprias conferências nos meses de setembro a outubro, mobilizando a comunidade escolar em favor da Educação Ambiental. Como pode ser visto no Relatório Final (MMA, 2003, p. 6), foram convidados/as educadores/as ambientais como Rachel Trajber-CNMA/MMA (2005) e Philippe Pomier Layrargues-DEA/MMA (2012), entre outros/as que integravam o ministério, e que viriam a ser reconhecidos/as como pesquisadores/as, também, da confluência entre a comunicação, a educação, as artes e o meio ambiente.

A partir deste movimento, o MMA passou a se informar sobre o trabalho que estava sendo realizado em âmbitos informais e na Universidade de São Paulo e, assim, a equipe do NCE/USP participou de uma série de diálogos entre pesquisadores/as e comunidades, promovidos pelo governo, apresentando a Educomunicação como uma opção a ser considerada, tanto no âmbito da formação docente como na da estrutura curricular. Nesse sentido, Soares explicita (2011, p. 52): "[...] na certeza de que trabalhar com uma abordagem educomunicativa tornará a vida dos docentes mais coerente com os sinais dos tempos, bem como a vida dos alunos mais interessante e produtiva".

No artigo promovido pela revista científica Nómadas, na Colômbia, o autor (2009, p. 200) explicou ainda:

> *Vivimos, recientemente, en nuestro núcleo de investigación y de intervención cultural, una rica experiencia en este tópico específico. Se trata del diálogo con el Ministerio del Medio Ambiente, en Brasilia, en torno a su programa de educación ambiental. Después de buscar una relación de compromiso con los medios sobre la priorización del tema, y de incentivar a las escuelas a tener en cuenta el ecosistema en su programación curricular, los técnicos del Ministerio han constatado que se ha avanzado muy poco en la concientización de las nuevas generaciones frente a los problemas de sustentabilidad. Como las campañas publicitarias y el uso de los medios tradicionales impresos y audiovisuales no producían los resultados esperados, se entendió que la perspectiva debería ser otra: transformar a cada brasileño –adultos, jóvenes y niños– en un educador ambiental.*

Ainda no ano de 2004, durante o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental ocorrido em Goiânia, foi criada a Rede Brasileira de Educomunicação Ambiental-Rebeca, tendo como objetivo:

> [...] o fortalecimento da comunicação e da educação ambiental, em suas interfaces. (...) a democratização da informação e saberes, respeitando a lógica das redes populares, comunitárias, científicas, culturais e artísticas. (...) contribuir com uma maior inserção da preocupação com as questões ambientais nos meios de comunicação; ainda, deve contribuir com o avanço dos conteúdos e práticas de comunicação ambiental no âmbito das políticas, programas e projetos de educação ambiental (MARTIRANI, 2008, p. 9)

Segundo Silva e Teixeira (2009, p. 52), Rebeca tratou-se de "uma ação pública da esfera federal, cuja função é catalogar todos os programas de rádio que trabalham com a temática ambiental", mas que no ano da publicação do seu artigo, "o governo não tem disponibilizado na Rebeca os programas de rádio que cumprem as práticas educomunicativas" (Ibidem, p. 43) - o que conferiu limitação à pesquisa dos autores. Entretanto, a investigação apresenta 9 programas desenvolvidos por universidades públicas e privadas; 3 desenvolvidos por empresas privadas; e 4 programas produzidos por ONGs. Todos envolvidos com o processo educomunicativo em favor das questões ambientais, concluindo "[...] a necessidade da investigação da eficácia desses programas, relacionada à mudança de hábito e transformação social nas localidades onde são ouvidos" (SILVA, TEIXEIRA, 2009, p. 57).

A I Oficina de Comunicação e Educação Ambiental, em outubro de 2004, foi um evento que gerou grande acúmulo de experiências e resultou em um documento considerado como o primeiro marco político da Educomunicação Socioambiental no Brasil. Tratava-se de um documento para consulta pública, em parceria com o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação, que apresentava parâmetros iniciais a serem discutidos abertamente pela sociedade, propostos por pesquisadores/as, representantes de outros ministérios, de

ONG's e outros agrupamentos, os quais foram pinçados durante os diálogos com os diferentes públicos (BRASIL, 2005, p. 7):

> Nesse contexto, a presente proposta de Educomunicação Socioambiental não responde a todas as necessidades de construção de uma política de comunicação ambiental. Mas corresponde à dimensão pedagógica dos processos comunicativos associados à questão ambiental que, na perspectiva do Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA se quer presente como competência e conteúdos de todos os canais de comunicação no país.

Assim, a Educomunicação ganhou o adjetivo "socioambiental". E a dimensão pedagógica da comunicação viria a ser pensada mais efetivamente como estratégia de política pública, elencando compromissos gestados nos movimentos sociais e delineados na academia, que reconheceu a potencialidade da intervenção social formada nas frentes de luta pela sociedade civil.

No texto do documento, ainda "em consulta pública", podemos observar alguns dos primeiros princípios traçados para um possível planejamento das ações em Educomunicação Socioambiental, reverberando a síntese do que era sublinhado como as principais características do movimento político realizado nas "ruas": (a) dialogismo e interatividade; (b) transversalidade e intermidiaticidade; (c) encontro e interação; (d) proteção e valorização do conhecimento tradicional e popular; e, por último, (e) acessibilidade e democratização (BRASIL, 2005, p. 21-22).

E o texto é concluído com o reconhecimento da necessidade de documentação e instrumentalização de toda ação educativa que pode ser motivada pelo programa, envolvendo a existência de dados acessíveis, sistemas de informação e metodologias para a produção interativa e veiculação de conteúdos de educação ambiental pelos meios. Também denota a importância de processos informais de "comunicação ambiental educativa" - formulação que viria a ser categorizada, formalmente, como de educomunicação socioambiental, na ocasião de seu embasamento pela educomunicação: "o sucesso do ProNEA, e sua sustentabilidade, acreditamos, dependem disso" (BRASIL, 2005, p.7).

Para o desenvolvimento da política pública com a Educomunicação Socioambiental, foram criadas iniciativas que introduziram o paradigma, como encontros e *workshops*, nos quais se distinguiam a centralidade de ideias como a participação, dialogicidade, formação do/a cidadão/ã e inclusão social:

> *[...] cuidar de una área geográfica (defenderla contra las agresiones y degradaciones y promover programas de educación ambiental), impartiendo a sus miembros nociones de sustentabilidad mediante prácticas educomunicativas (Martirani, 2008). En la misma línea, el Ministerio de Educación decidió preparar a niños y jóvenes para que se convirtieran en educadores de sus compañeros, igualmente a través da la educomunicación. La estrategia fue organizar conferencias infantil-juveniles en tres niveles: local, regional y nacional, involucrando alrededor de veinte mil estudiantes. En cada uno de los estadios, hoy se ofrecen talleres destinados a habilitar a los chicos en el uso de distintos medios, como el teatro, la música, la radio, el video o Internet. En cada nivel, el público juvenil se capacita para intervenir en su realidad mediante prácticas procesales de comunicación*. (SOARES, 2009, p.200)

As atividades ocorriam em consonância com as ideias apresentadas, por exemplo, na Agenda 21 Global que, no capítulo 40, afirma (AGENDA 21 GLOBAL, 1992, p.465):

> No desenvolvimento sustentável, cada pessoa é usuário e provedor de informação, considerada em sentido amplo, o que inclui dados, informações e experiências e conhecimentos adequadamente apresentados. A necessidade de informação surge em todos os níveis, desde o de tomada de decisões superiores, nos planos nacional e internacional, ao comunitário e individual.

Seguindo a mesma lógica, o Plano Plurianual do Governo, resultado da implementação da Agenda 21 Brasileira que foi construída a partir das diretrizes da Agenda 21 Global e entregue à sociedade, por fim, em 2002, reproduz (AGENDA 21 BRASILEIRA, 2004, p. 82):

> A sociedade, carente de educação, precisa dispor de redes alternativas de informação e de cultura. As televisões educativas e TVs comunitárias podem ser fortalecidas para melhor cumprirem sua função social local, que costumam atrair um público mais reduzido, mas numericamente muito significativo e estrategicamente importante do ponto de vista cultural.

Dessa forma, documentos em contexto internacional e nacional iniciam "ações alternativas de informação e de cultura" durante o período. E como pode ser visto, o título "Educomunicação Socioambiental" já vinha sendo empregado como um tema gerador no âmbito público. No mesmo ano de 2005, outro importante acúmulo para a literatura da Educomunicação Socioambiental é publicizado pelo MMA: "Encontros e Caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores" (BRASÍLIA, DEA, MMA, 2005). No texto de introdução, apresenta:

> Partilhamos da perspectiva onde a vertente crítica e emancipatória da educação, que por ter como base a educação popular, desvela a fusão entre a questão ambiental e a social; assim, se avolumam as possibilidades concretas de simultaneamente transformar a realidade ambiental e social do país. Essa vertente permite ainda a autonomia reflexiva do educando, que busca e recebe informações que lhe instiguem a ponderar, avaliar, ressignificar as opções que tem pela frente, para assumir novas atitudes perante o mundo, perante a vida. Abandona a postura tradicional dominante na educação ambiental, que reforça as características hierárquicas e autoritárias, que opera com perspectivas prescritivas e normativas, deixando pouca margem de manobra para a reflexão do educando decidir suas escolhas perante o vasto leque de opções e caminhos para a sustentabilidade.

Dessa forma, é possível enxergar os campos da Educação Ambiental e da Educomunicação alinhando-se, a partir do entendimento de lutas comuns. Como fica cada vez mais claro no texto, durante a informação de que o livro reúne repertório básico para entender o *que se faz* em educação ambiental, como nas palavras a seguir: "São conceitos nem sempre familiares ao campo da educação ambiental, pois são originados em outras matrizes políticas, especialmente do campo libertário e da educação popular" (BRASÍLIA, DEA, 2005, p. 10).

A ideia, então, que se apresenta de forma coletiva na introdução da publicação, é a de que os novos conceitos possam fertilizar a Educação Ambiental com novas ações de campos de lutas similares, fundindo pilares ideais para futuras alianças dos/as educadores/as ambientais com outros grupos afins.

O livro reúne textos de diferentes educadores/as ambientais. Entre os artigos, podemos ver a educomunicação representada no título "Educomunicação para coletivos educadores", de Rachel Trajber (2005, p. 152), em que a autora defende:

> Muito embora a análise e a prática realizadas por Paulo Freire e Kaplún continuem presentes na concepção de Educomunicação, o sentido desse termo se ampliou e conta com desdobramentos, pesquisas, trabalhos e debates. Mas o que pouca gente sabe é que os conteúdos da Educação Ambiental fazem parte das origens brasileiras desse novo campo de pesquisa acadêmica e intervenção social que promove práticas democráticas e transformadoras de comunicação.

E visualizando a potência da formação do tema gerador, a autora explica sobre as afinidades entre os campos:

> A educomunicação pode ajudar a enfrentar o desafio de construir uma sociedade brasileira educada e educomunicando ambientalmente para a sustentabilidade, promovendo mudanças que permeiem o cotidiano de todas as pessoas. Para tal, trata-se de ocupar espaços comunicativos que potencializem a voz de educadoras e educadores ambientais, por intermédio do uso de veículos de mídia.

Assim, Trajber disserta brevemente sobre ações educomunicativas voltadas para os coletivos educadores na ação ambiental, como pesquisa-ação-participante; compartilhamento de informações e cardápios; uso dos recursos da mídia de massas como forma de mobilização; e outros. A educomunicação também é referência no texto de Luiz Antonio Ferraro Júnior e Marcos Sorrentino (2005, p. 59), ainda que de maneira mais discreta.

Outro importante espaço mostrava-se frutífero para o desenvolvimento de práticas educomunicativas na companhia de seu adjetivo, os Projetos de Educação Ambiental-PEAs. Trata-se de projetos realizados a partir de proposta pedagógica da educação no processo de gestão ambiental pública, idealizada pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis-Ibama desde a década de 1990; e um dos principais objetivos é incluir as comunidades afetadas pelos impactos causados pelos empreendimentos na gestão de seus territórios (WALTER et al, 2021). Com o intuito de fazer exigências às empresas poluidoras que geram impactos ambientais negativos, surgiram as condicionantes de licenças ambientais e que, por sua vez, estabelecem os PEAs a serem realizados nos territórios, em consonância com a PNEA (1999).

Em 2007, como desdobramento do Licenciamento Ambiental do Campo de Polvo, no âmbito da exploração de petróleo e gás no Rio de Janeiro, é aprovado o PEA HumanoMar. Durante a dissertação de mestrado, descrevi e analisei a história do projeto a partir da experiência de um dos/as participantes (HIDALGO, 2019). Nesta tese, interessa que tal projeto tenha sido o primeiro a utilizar a proposta educomunicativa a partir de produção e exibição de vídeos, ainda que não tenha cunhado o termo em suas publicações e atividades. Costa, que na época era professor de biologia da rede pública em uma escola experimental de pescadores/as em Macaé, explica (COSTA, apud HIDALGO, 2019, p. 57):

> Era um projeto bem pioneiro. As exibições eram em praças públicas, todas as pessoas que participaram da construção do filme iam pra lá, as pessoas do município, o secretário de meio ambiente, do poder local, todos iam para a praça. E alguns filmes batiam mesmo, eram críticos mesmo, botavam o dedo na ferida, então tinha um potencial enorme, tinha algo de diferente que estava acontecendo.

Na ocasião, o filme produzido com a turma de Costa somou-se a mais 29 produções, criadas e desenvolvidas a partir de um guia orientador, reunindo informações sobre teorias e

métodos de cinema, como abordagem para entrevistas; modos de documentário; escolha de imagens; formas estéticas; e outros, onde foi exposto (CARTILHA HUMANOMAR, 2007)[19]:

> Com a certeza de que a linguagem audiovisual possa contribuir de fato para o desenvolvimento da cidadania, da preservação do meio ambiente e dos valores culturais da sua cidade, convidamos você para um mergulho fascinante no universo do Cinema e da Imagem

O projeto se concretizou, então, com a participação de antropólogos/as, cineclubistas e outros/as especialistas de imagem e som. O objetivo era a criação de filmes documentários realizados com, e não somente sobre, as populações afetadas que abordassem as questões socioambientais causadas pela indústria petrolífera. Ainda que benéfico por se concentrar no processo, ações como essa são vistas também como controversas, já que são feitas sob a égide da própria empresa exploradora, algo que pode inibir as críticas relacionadas às temáticas dos filmes (HIDALGO, 2019).

Em 2008, o Ministério do Meio Ambiente, por meio da Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental do ProNEA, lançou a próxima versão do programa de Educomunicação Socioambiental, dessa vez com princípios revisitados e elaborados a partir da colaboração de mais de 60 pesquisadores/as e profissionais, entre eles/as, o professor Ismar de Oliveira Soares, André Trigueiro, Carlos Loureiro, Moema Viezzer e Philippe Pomier Layrargues:

> Esta publicação tem como missão subsidiar propostas de políticas públicas associadas ao Programa Nacional de Educação Ambiental e orientar práticas de comunicação no campo da Educação Ambiental, tendo como foco princípios de dialogismo e participação em toda ação comunicativa irradiada a partir deste campo (BRASIL, MMA, 2008, p. 4).

.

Se propõe, então, a ampliação dos espaços de diálogo para a promoção de conteúdos que tenham caráter transversal, em que se reconheça a possibilidade de troca de experiências entre os povos e o acesso à informação socioambiental por meio da democratização dos meios de comunicação. No texto, é possível identificar referências do pensamento de Paulo Freire (1983; 1987; 2014); Mário Kaplún (1998); Jüergen Habermas (1989); Martin Buber (1982); e Antonio Gramsci (1983), entre outros/as.

[19] Consta em nosso acervo somente algumas fotos da cartilha, não sendo possível oferecer a referência bibliográfica completa.

O material realiza a iniciativa de conceituar o termo na companhia de seu adjetivo, definindo como:

> [...] 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, p. 10).

Neste sentido, tanto o primeiro (2005) como o segundo documento (2008) buscam traçar princípios norteadores para o termo, além de orientar sua viabilização. É possível encontrar no texto linhas de ações para o desenvolvimento de projetos; meios de implementação dos mesmos; campos de aplicação para a Educomunicação Socioambiental; além de recomendações e perspectivas para o fomento de estratégias (BRASIL, MMA, 2008).

Entre as passagens que destaco como importantes para a compreensão da ideia, entre oposições e contornos, estão: "Educomunicação Socioambiental é diferente de Marketing Institucional da Educação Ambiental, porque se constrói no diálogo e na participação democrática. Dessa forma, como ir além de divulgar políticas ou projetos de educação ambiental?" (BRASIL, MMA, 2008, p. 8). Dessa forma, é possível visualizar um esforço de diferenciação entre as ações que sublinham os processos, em detrimento das ações que se encerram em si mesmas.

Como apontado em seu próprio texto-base, o documento teve como referência o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992): "O Tratado apresenta um elenco de Princípios e Ações, destacando, entre outras coisas, o compromisso com a articulação de grupos e redes, e ações baseadas na memória e nos saberes populares" (BRASIL, MMA, 2008, p. 18), buscando, assim, estimular princípios reunidos em eventos importantes e que, por assim dizer, contribuíram para moldar os movimentos e ações futuras.

Em 2009, após a publicização do PEA HumanoMar mencionado anteriormente, que tinha como resultado os 30 vídeos que abordavam questões socioambientais nas cidades litorâneas do Rio de Janeiro e cujos direitos autorais já estavam liberados, os Departamentos de Educação Ambiental no MMA e no MEC formaram o conteúdo da primeira edição do Circuito Tela Verde-CTV Mostra Nacional de Produção Audiovisual: "Um projeto, aprovado pelo Ibama, com objetivo de retratar a realidade socioambiental de grupos sociais afetados pela indústria do petróleo, serviu como ponto de partida" (SERRÃO et al, 2009).

No blog[20] criado para fomento e divulgação do projeto - que ainda pode ser acessado atualmente - constavam algumas informações relativas a produção de filmes com temáticas ambientais:

> Hoje foram lançados dois programas: o Circuito Tela Verde, de exibição de curtas metragens realizados por comunidades que têm sofrido os impactos da indústria do petróleo, e o Edital Curtas de Animação, de apoio a projetos de animação de um minuto. Com esses projetos, comunidades passam a ter mais uma oportunidade de discutir e desenvolver um olhar crítico sobre seus processos e de registrá-los em filmes a serem exibidos nas tevês e nos espaços públicos de exibição, como os cineclubes, os Cines Mais Cultura e as Salas Verdes (BLOG CIRCUITO TELA VERDE, 2009).

Dessa maneira, os vídeos produzidos no âmbito do processo das Oficinas de Cinema Ambiental HumanoMar formou, assim, mais um projeto de promoção da educomunicação socioambiental organizado na esfera pública.

E o paradigma na companhia do adjetivo "Socioambiental" começa a despontar com maior frequência em pesquisas, refletindo o que estava sendo realizado nas práticas sociais associadas ao meio ambiente, com a possibilidade de ser alimentado por mais teorias e métodos do campo da Educação Ambiental a partir da apropriação de cada vez mais educadores/as.

2.2.1. Educomunicação Socioambiental e complexidade

Como vimos, a Educomunicação foi um fenômeno identificado nas demandas sociais. Sendo assim, o entrecruzamento ao campo ambiental ocorre desde a sua origem, uma vez que a denúncia das injustiças consideravam a temática dentro de seu próprio campo de intervenção. Permeando as questões ambientais a partir da identificação de lutas comuns, o tema gerador Educomunicação Socioambiental surge, de certa maneira, somente com a intenção de enfatizar o movimento.

É possível notar que o diálogo marca presença na própria literatura que deu origem às ideias, quando ocorre a importação de conceitos provenientes de outras ciências para sustentar a nova visão. Um reconhecido exemplo é a apropriação do termo "Ecossistema" da Biologia, tratando-se, sinteticamente, de um sistema onde se vive.

[20] http://circuitotelaverde.blogspot.com/

Pierre Levy (1995) usou o termo para apoiar a existência de um "Ecossistema Cognitivo", em que as redes interagem com um grande número de atores/atrizes humanos/a, biológicos/as e técnico/as, compondo uma série de sistemas. Inspirado por esse pensamento, o antropólogo Jesús Martín-Barbero (2000, p.49) reelaborou o termo para "Ecossistema Comunicativo":

> Se trata de una experiencia cultural nueva, o como W. Benjamin lo llamó, un sensorium nuevo, unos nuevos modos de percibir y de sentir, de oír y de ver, una nueva sensibilidad (...) No sólo en la velocidad de los autos, sino en la de las imágenes, en la velocidad del discurso televisivo, especialmente en la publicidad y los videoclips, y en la velocidad de los relatos audiovisuales. Y lo mismo sucede con la sonoridad.

Na publicação de seu livro "A comunicação na Educação" (2014, p.66), o autor passa a falar também sobre um "Ecossistema Educativo":

> (...) conformado não só por novas máquinas ou meios, mas por novas linguagens, escritas e saberes, pela hegemonia da experiência audiovisual sobre a tipográfica e a reintegração da imagem ao campo da produção de conhecimentos. Isso está incidindo tanto sobre o sentido e o alcance do que entendemos por comunicar como também sobre a particular realocação de cada meio nesse ecossistema e nas relações dos meios entre si.

É por esse motivo que pode-se dizer que a Educomunicação possui, desde a sua fundação, uma abertura amplificada no tratamento de seus objetos e sujeitos/as, propondo uma concepção complexa de organização. Autores como Vieira (2012, p.5) mostram tais características:

> Isto porque, para grande parte dos pesquisadores, é impossível dar conta da riqueza que a produção de sentidos do campo da Educomunicação apresenta através de sensíveis e complexos processos simbólicos sem levar em conta a dimensão humana. E esta dimensão humana se faz notar não nos critérios absolutistas de produção industrial, mas no diálogo que se presencia entre o universo subjetivo do social e a sensibilidade do comunicador/educador.

Esse universo subjetivo do social e a sensibilidade promovida pelos/as educomunicadores/as não tem condições de encontrar "certezas" em suas pesquisas. Em movimento contrário, é objetivo da pesquisa em Educomunicação, então, encontrar cada vez mais aberturas que sublinham a incompletude das produções. Nessas circunstâncias, somos

colocados/as em um papel de desacomodação que, apesar disso, favorece a reflexão do cotidiano.

Trabalhando com a mesma ideia, Stacheski (2009, p. 2) também expõe sobre a Educomunicação e a Complexidade:

> Uma nova organização do conhecimento, uma nova maneira de promover a utilização dos recursos tecnológicos em favor do próprio ser humano. Um modelo de pensamento mais aberto, fundamentado na complexidade – que busque: interação com o ambiente, a comunicação com o ecossocial, o incentivo aos valores atitudinais dos indivíduos, o ensino perante às incertezas, a execução da produção do conhecimento e o desenvolvimento de ação crítica e autônoma. Enfim, uma nova consciência planetária. Essa postura almejada do sujeito social exige dos educadores e educandos uma participação ativa e humana, um trabalho coletivo, um espírito de entre-ajuda, de cooperação, de parcerias, de comunicação e – fundamentalmente – de transdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, compreendendo a complexidade do todo.

A autora explica que para uma educação de qualidade, o pensamento conservador e tradicional que ainda se prioriza entre docentes deve ser ultrapassado pelas novas práticas apontadas. Afinal, não bastam apenas a inclusão de novas técnicas e tecnologias nos espaços educativos, quando o fundamental é uma reforma do pensamento sobre o conhecimento para utilizá-los em seu potencial de formação.

Na Educação Ambiental, como já mencionei anteriormente, a Complexidade é teoria vista como "diálogo profícuo" (LOUREIRO, 2005), assumida por pesquisadores/as a partir de Edgard Morin (2002) e Leff (2011), especialmente. Para o último, (2011, p. 311): "Da concepção de uma educação ambiental fundada na articulação interdisciplinar das ciências naturais e sociais, se avançou para uma visão da complexidade ambiental aberta a diversas interpretações do ambiente e a um diálogo de saberes". E a Educomunicação Socioambiental pode, assim, mediar o diálogo sobre o mundo a partir da lente da Complexidade, por sua própria natureza.

A práxis da Transdisciplinaridade e o paradigma da Complexidade ainda são embrionários no espaço formal em face de suas exigências não lineares de pensamento sobre o mundo, especialmente, por se colocarem abertos na recepção e tratamento de diferentes saberes. Quando o/a educador/a se propõe a realizar um trabalho nesse sentido, é preciso deixar de lado os conhecimentos cristalizados para conseguir vê-lo e atravessá-lo por diferentes ângulos, mas nesse movimento, sabe-se que as condições socioeconômicas na atuação de um/a educador/a nem sempre favorece um trabalho vivo, dinâmico, revisado e de portas abertas para o cotidiano de cada sala de aula e comunidade, seja na escola ou no

Ensino Superior. E por esse motivo, percebe-se resistência em propostas pedagógicas que elevem esse tipo de reconstrução paradigmática na educação.

No Ensino Fundamental e Médio grande parte dos/as adeptos/as à outras metodologias de ensino, mesmo com uma série de obstáculos, alcançaram a promoção de outros modelos de educação - ainda que não de forma permanente, na realização de projetos pontuais. E isso, talvez, porque ainda vejam os equipamentos eletrônicos a partir de um olhar de estranhamento e "invasão" desse espaço. Como colocaram Moreira e Kramer (2007, p.1038), "[...] a aura de magia que as envolve (tecnologias) evidencia sua fetichização [...] em síntese, é como se os objetos técnicos pudessem, por um passe de mágica, garantir qualidade na educação".

No espaço do ensino superior, uma contradição. Ao mesmo tempo em que se aponta para a existência de outras formas de olhar a condição humana, abordando as mais diferentes teorias, como a Complexidade e outros, o modelo cartesiano na comunicação dos saberes encontra ainda mais viabilidade de se estabelecer nos rituais acadêmicos. A deslegitimação no uso de técnicas não habituais nas investigações científicas não está somente no discurso de defesa de rigor, mas parece estar também, se não com ainda mais força, na proteção de tradições que bloqueiam a entrada de novos tipos de apreensão da realidade, que combinam a fluidez e o fluxo da própria experiência humana.

As tecnologias fazem parte do mundo: nos ambientes de formação, no trabalho, nas relações cotidianas de comunicação, na manipulação da natureza em seu sentido mais restrito. E é no manuseio delas também que "[...] o ser humano superexplora recursos e desgasta ecossistemas para convertê-los em valor de troca, 'tecnologiza' a vida e coisifica o mundo (LEFF, 2011, p. 312). Esse contraste produz os processos de produção, de reprodução e transformação social, determinando a articulação dos sistemas econômicos e de organização política, muitas vezes, "externalizando" o ambiente.

Reconstruir a organização do pensamento, por meio da Complexidade, manipulando, na prática social, todos os seus processos de contraposição, reinternalizando o meio à vida cotidiana do ser humano/a, promove, segundo Leff (2011), o que ele chama de Saber Ambiental: um saber que está na base do conflito existencial. Para o autor, "Isso significa que os conflitos ambientais não serão resolvidos pelo poder científico da economia ou da ecologia, senão através de sentidos existenciais, de valores culturais e de estilos de desenvolvimento diferenciados" (LEFF, 2011, p. 318).

Por fim, lançar mão de metodologias transdisciplinares auxilia na produção do Saber Ambiental na medida em que se observa os acontecimentos, se contextualiza localmente, se

abre para a comunicação em redes e produz um saber ambiental mobilizado por valores não mercantis e nem utilitários. Sendo assim, a educomunicação socioambiental se insere como cenário frutífero para a colaboração, estímulo e produção do Saber Ambiental.

2.2.2. Educomunicação Socioambiental nas políticas públicas de Educação Ambiental

Com a inserção da Educomunicação na esfera pública, programas e estratégias absorveram seu escopo teórico-metodológico para promover ações e fomentar práticas na sociedade civil. Na política de Educação Ambiental, pode-se ver as seguintes entradas do paradigma em seu tema gerador:

Tabela 3: Educomunicação nas políticas de Educação Ambiental

Programa/Estratégia	Linha de ação em educomunicação
Programa Nacional de Educação Ambiental -ProNEA	Destaca-se a criação da Rede de Educomunicação Socioambiental.
Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas	Estratégia para a democratização da comunicação no ensino formal e como possibilidade para a construção de relação entre os sujeitos e com o meio ambiente.
Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação (ENCEA)	Estratégia para o estímulo à prática de comunicação participativa e coletiva com foco educativo na gestão ambiental, em especial de unidades de conservação.
Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF)	Estratégia pedagógica voltada à democratização do acesso aos meios de comunicação e à informação.
Programa de Educomunicação Socioambiental	Política integrada de comunicação ambiental no âmbito do ProNEA, na linha de ação "Comunicação para a educação ambiental".

Fonte: elaboração própria, baseada no trabalho de Alves (2017).

A linha de ação em educomunicação do Programa Nacional de Educação Ambiental -ProNEA, de 2003, expõe no texto do documento (BRASIL, MMA, 2003, p. 31):

> [...] a atividade denominada “Conversando com as Redes” proporcionou aos participantes a oportunidade de estar em contato com as pessoas que formam as redes de Educação Ambiental de todo o Brasil. As conexões foram reforçadas e renovadas no evento, que viu nascer a Rede Nordestina de Educação Ambiental e a **Rede de Educomunicação Socioambiental**.

Na citação acima, o documento refere-se à criação da Rebeca - catálogo de programas de rádio que utilizam a educomunicação socioambiental para a sua produção de conteúdo relacionado às questões ambientais, conforme já foi anteriormente mencionado neste texto. Na segunda linha, podemos ver o Programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas: Conceitos e Práticas em Educação Ambiental nas Escolas”, tratando-se do livro que é um dos resultados das duas edições da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, iniciado em 2003 junto às escolas e comunidades. O texto apresenta a possibilidade de trabalhar por meio dessa visão de mundo (BRASÍLIA,MMA, 2007, p. 171):

> Estamos nos referindo à possibilidade de usar os mesmos meios de comunicação como verdadeiras ferramentas (igual a pá é para o pedreiro) para construir uma educação diferente dessa que criticamos. Usando computador, internet, equipamentos de rádio, de vídeo, ou outro qualquer, é possível às pessoas passarem de consumidoras de informação a produtoras de comunicação.

Os outros três documentos institucionais referidos na tabela acima, também apresentam estratégias para o uso da Educomunicação a partir de seu universo mais restrito, como nas Unidades de Conservação (UC) e na Agricultura Familiar. O último documento trata-se do texto base da política pública de educomunicação socioambiental, lançada em 2008 pelo Ministério do Meio Ambiente no âmbito do ProNEA.

Nesse percurso, reunimos documentos, eventos e ações que ficaram conhecidas na história da Educomunicação Socioambiental. Alguns dos textos mencionados fazem referência à democratização da comunicação em favor da sustentabilidade e formam uma espécie de conjunto de evidências, que podem ser citadas por educomunicadores/as para comprovar a emergência de construir estratégias de comunicação socioambientalmente direcionadas.

Com isso, a relação entre a Educomunicação e a Educação Ambiental pode ser mais facilmente visualizada, quando ambas corroboram com a autonomia de identidades individuais e coletivas; o estímulo de diversos setores da sociedade a partir de respeito mútuo e diálogo participativo; democratização dos meios de comunicação através do

comprometimento de todos/as os/as cidadãos/ãs, colocando a comunicação como um direito inalienável; o respeito à diversidade humana, se desvinculando da neutralidade ideológica, visando a transformação social a partir de consciência ética.

E como podemos perceber através dessa trajetória de aproximações, os campos foram entrelaçados quase que simultaneamente. Assim, a transição da comunicação ambiental, proposta pela PNEA, para Educomunicação Socioambiental, como estratégia da Educação Ambiental, é consequência, por um lado, do processo de refinamento da relação comunicação-educação para as questões ambientais; e, por outro, da consolidação e popularização do paradigma da Educomunicação.

Vale pensar que a Educomunicação Socioambiental também depende de cenário político favorável para agir amplamente, alcançar as localidades mais extremadas, favorecer diálogo entre pesquisadores/as e comunidades, formar educomunicadores/as, implantar programas e projetos e não ser ladeada por articulações que preferem encobrir os problemas no lugar de encontrar possibilidades de enfrentamento de crises.

2.2.3. Organograma do MMA em 2018

Para melhor compreensão de determinados pontos que abordo a partir daqui, faço a abertura de um breve subcapítulo, que tem como objetivo ilustrar a estrutura organizacional do Ministério do Meio Ambiente no Brasil até o ano de 2018 - ao menos entre as informações que considero relevantes para auxiliar na visualização das transformações pelas quais o órgão passou a partir de 2019.

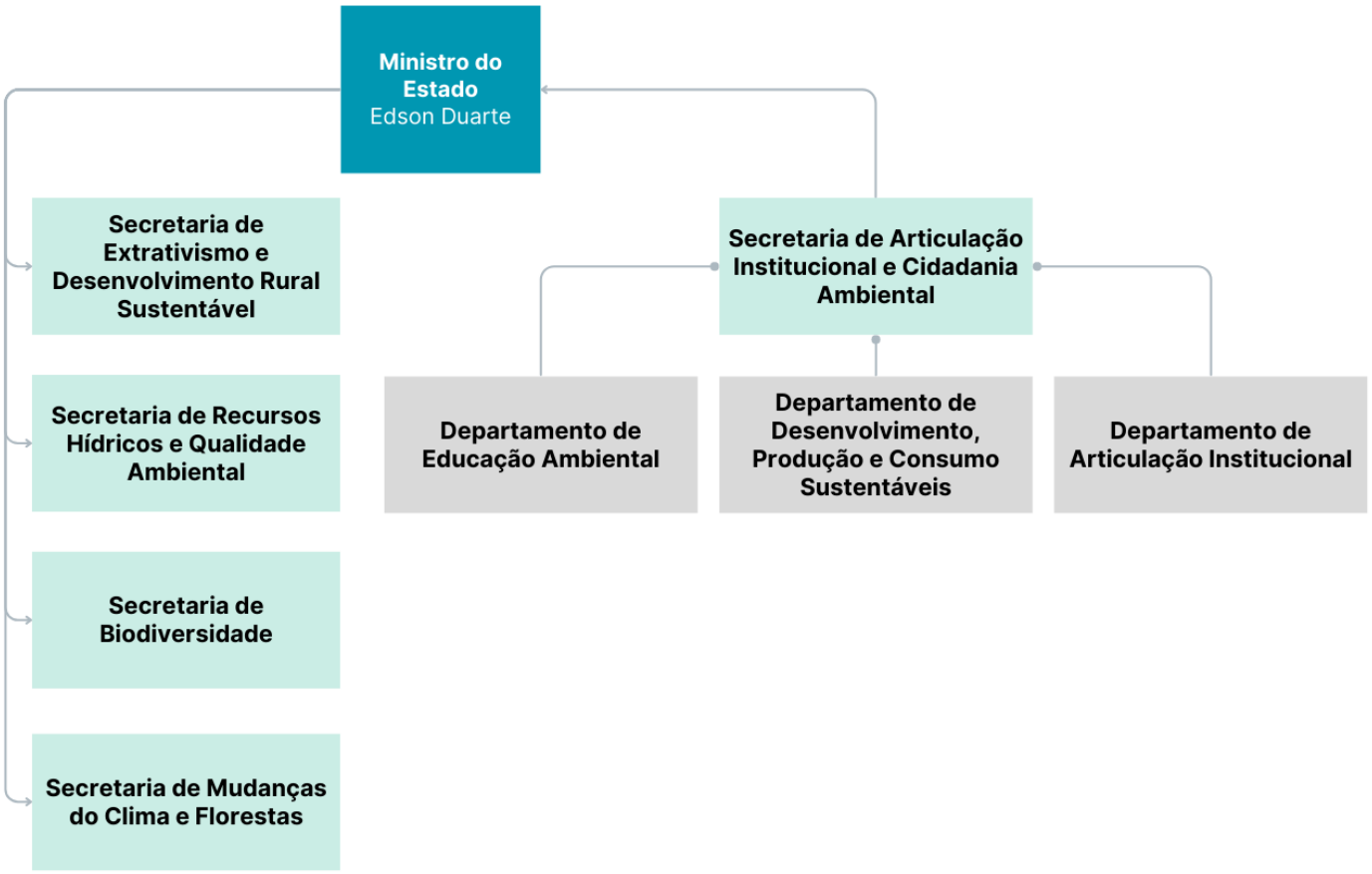
O Ministério do Meio Ambiente tem a mesma configuração desde 1999 (1999-2018), na ocasião do segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Foi estabelecido pela Medida Provisória nº 1.795, de 1º de janeiro de 1999[21] que alterava dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispunha sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios (SOBRINHO, 2018). Na gestão de 2018, era liderado por Edson Duarte, consultor, pedagogo e especialista em planejamento estratégico, com Michel Temer na presidência do Brasil.

Possuía cinco Secretarias: Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável; Secretaria de Recursos Hídricos e Qualidade Ambiental; Secretaria de

[21] Medida Provisória nº 1.795, de 1º de janeiro de 1999 (Diário Oficial da União - Seção 1 - Seção Especial - 1/1/1999, Página 1 [Publicação Original] – Diário do Congresso Nacional - 28/1/1999, Página 1042 [Exposição de Motivos]) – MPV Reeditada com Alterações.

Biodiversidade; Secretaria de Mudanças do Clima e Florestas; e Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, conforme esquema abaixo:

Gráfico 2: Ministério do Meio Ambiente em 2018



Fonte: Elaboração própria, a partir do trabalho de Sobrinho (2018, p. 89).

A Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental tem três departamentos subordinados: (a) Educação Ambiental; (b) Desenvolvimento, Produção e Consumo Sustentáveis; e (c) Articulação Institucional. O primeiro, instituído para desenvolver ações a partir de diretrizes definidas na PNEA, é responsável pela formulação e elaboração de políticas públicas de Educação Ambiental não-formal e informal, conforme Portaria do Ministério do Meio Ambiente n. 268/2003.

A Política Nacional de Educação Ambiental-PNEA foi criada em 1999, é coordenada pelo Órgão Gestor desta, formado pelo MMA e também pelo Ministério da Educação-MEC,

conduzido por Rossieli Soares da Silva, advogado e mestre em Gestão e Avaliação Educacional (MMA, 2023). Tal Órgão Gestor possuia um Comitê Assessor, composto por treze representações da sociedade civil e de instituições federais, estaduais e municipais, além de representar, também, uma instância de controle social (DOSSIÊ, 2022).

Por meio da atuação articulada das duas pastas, MMA e MEC, o Órgão Gestor subsidiava e qualificava ações capazes de promover a educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, em caráter formal e não formal. Tais quais: Circuito Tela Verde - Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente; Projeto Salas Verdes, Coleciona: Fichário do Educador Ambiental; e outros (BRASÍLIA, ProNEA, 2018).

A PNEA é executada pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - SISNAMA, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, pelos órgãos públicos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, envolvendo entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade (BRASIL, PNEA, 1999).

Já o Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA, também coordenado pelo mesmo Órgão Gestor, foi lançado em 2003. Em 2018, na quinta edição, permanecia como um dos marcos referenciais na implementação das políticas públicas de educação ambiental no Brasil.

Tem como Órgãos Colegiados, responsáveis pela formulação de políticas e de controle social das ações conduzidas pelos órgãos públicos: Conselho Nacional do Meio Ambiente-CONAMA; Conselho Nacional da Amazônia Legal-CONAMAZ; Conselho de Gestão do Patrimônio Genético-CGen; Conselho Nacional de Recursos Hídricos-CNRH; Conselho Deliberativo do Fundo Nacional do Meio Ambiente; Comissão de Gestão das Florestas Públicas-CGFLOP; Comissão Nacional de Florestas-CONAFLOR; Comitê Gestor do Fundo Nacional sobre Mudança do Clima; Comissão Nacional de Combate à Desertificação-CNCD; e, o Comitê Gestor do Fundo Nacional para Repartição de Benefícios-FNRB.

Possuia, ainda, o Serviço Florestal Brasileiro e mais quatro entidades vinculadas: o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis-Ibama; o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade-ICMBio; o Instituto de Pesquisa Jardim Botânico do Rio de Janeiro; e, a Agência Nacional de Águas-ANA.

As outras quatro secretarias do Ministério do Meio Ambiente, conforme esquema acima, são: Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável; a Secretaria de

Recursos Hídricos e Qualidade Ambiental; Secretaria de Biodiversidade; e a Secretaria de Mudanças do Clima e Florestas.

2.3. O DESMONTE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ATRAVESSAMENTOS (2019-2022)

Brasil, dia 28 de outubro de 2018. Todos os veículos de comunicação do país traziam como manchete: Jair Messias Bolsonaro é eleito presidente às 19h18, quando, com 94,44% das seções apuradas, alcançou 55.205.640 votos (55,54% dos válidos) e não podia mais ser ultrapassado pelo candidato Fernando Haddad (G1, 2018[22]). Então, no dia 01 de janeiro de 2019, iniciávamos uma trajetória de desmonte dos diversos avanços que reunimos em relação às políticas de Educação Ambiental no país.

O projeto político que declaravam como uma mudança necessária desconsiderava as vulnerabilidades pelas quais historicamente já se encontravam suscetíveis os biomas do país, prometia agir contra a governança ambiental instituída em 1988 (Constituição Federal) e prometia alterar as políticas públicas adequadas para a promoção da defesa do meio ambiente em prol do Agronegócio (OBSERVATÓRIO DO CLIMA, 2021[23]). As promessas, de fato, foram cumpridas.

E a primeira medida foi a inserção de Ricardo Salles como Ministro do Meio Ambiente, que já era réu[24] pelo Ministério Público de São Paulo por prática de improbidade administrativa - ele teria modificado mapas de zoneamento do Plano de Manejo da Área de Proteção Ambiental (APA) da Várzea do Rio Tietê para beneficiar empresas (VEJA, 2018[25]). Salles também já tinha sido diretor da Sociedade Rural Brasileira-SRB, entidade em permanente atrito com os círculos ambientalistas.

Em um mês, Salles exonerou 21, dos/as 27 superintendentes do Ibama. No Diário Oficial da União[26] é divulgada a substituição de 11 coordenações do Instituto Chico Mendes

---

22 https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/28/jair-bolsonaro-e-eleito-presidente-e-interrompe-serie-de-vitorias-do-pt.ghtml

23 https://www.oc.eco.br/wp-content/uploads/2021/01/Passando-a-boiada-1.pdf

24 A 1ª Câmara Reservada ao Meio Ambiente, do Tribunal de Justiça de São Paulo, absolveu, por maioria, o ministro Ricardo Salles no dia 04/03/2021 (G1, 2021). Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/03/04/justica-de-sp-absolve-ricardo-salles-de-condenacao-por-improbidade-administrativa.ghtml Acesso em 09/06/2023.

25 https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-escolhe-ricardo-salles-para-ministerio-do-meio-ambiente .

26 Diário Oficial da União (12/5/2020). Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2020/05/12 Acesso em 08/06/2023.

de Conservação da Biodiversidade-ICMBio por cinco gerências regionais. Para Cláudio Maretti, que presidiu o órgão entre 2015 e 2016, "[...] a reestruturação do ICMBio parece ter sido pensada de forma a manter os analistas ambientais presos em processos burocráticos. Longe da linha de frente do trabalho nas unidades" (ESTADÃO, 2020[27]).

Ocorreu a transferência do Cadastro Ambiental Rural-CAR para o Ministério da Agricultura, o que dificultava o combate aos crimes ambientais. Em cinco meses era, então, divulgada a diminuição de 34% do número de multas aplicadas por desmatamento ilegal. O Conselho Nacional de Meio Ambiente-Conama sofria alterações para a redução do número de conselheiros/as de 96 para apenas 22 e aumentava a participação proporcional de representantes do governo federal de 29,5% para 41%, enquanto diminuía a da sociedade civil em 4 pontos percentuais, de 22% para 18% (O ECO, 2020[28]).

O desmonte da Educação Ambiental segue com a extinção das divisões administrativas/operacionais responsáveis pela EA já no primeiro ano, tanto no Ministério do Meio Ambiente, como no Ministério da Educação. Em Dossiê do Desmonte das Políticas Públicas em Educação Ambiental na Gestão do Governo Federal (2019-2022)[29] (ROSA et al, 2022, p. 13) organizado por educadores/as ambientais brasileiros/as, pode ser lido:

> Em 2019, o Departamento de Educação Ambiental do MMA foi extinto, sendo a equipe e parte das atribuições realocadas para o Departamento de Documentação da Secretaria de Ecoturismo por meio do Decreto no 9.672 assinado pelas autoridades no início de 2019.

Assim, as mudanças nos ministérios e suas diretorias promoveram o enfraquecimento da Educação Ambiental, sendo desarticuladas diversas políticas, programas e iniciativas federais. Diferentes atores/atrizes sociais apontavam a imobilização das estruturas que, em pouco tempo, já passava a provocar grandes perdas, principalmente, nas "[...] experiências educativas, em seus diferentes níveis, com vista a construção de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa, saudável e sustentável" (Ibidem).

A migração da Agência Nacional de Águas-ANA para o Ministério de Desenvolvimento Regional também foi uma medida da atual gestão. A pauta ambiental e climática no Brasil sofre retrocessos; o negacionismo em relação ao desmatamento e ao

[27] https://marsemfim.com.br/icmbio-apequenado-por-ricardo-salles-algoz-mma/
[28] https://oeco.org.br/reportagens/novo-conama-completara-um-ano-esvaziado-e-sem-se-reunir/
[29] https://drive.google.com/file/d/1XjZjnNVB4opdo21IZj0Ft0KsS80koDGO/view

fenômeno do aquecimento global passa a ser justificativa para o avanço de "negócios" no Brasil.

Segundo estudos reunidos por Missiato (2021), tal articulação no período em questão começava a mostrar seus resultados: a Amazônia foi o bioma que mais sofreu com queimadas (46,2%), seguida pelo cerrado (31,4%), pantanal (11,6%), mata atlântica (6,2%) e caatinga (4,4%) (INPE, 2020). No pantanal, as queimadas foram 200% maiores de 2019 a 2020, comprometendo cerca de 20% da região (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020). Além das queimadas, o desmatamento da Amazônia, em um ano, foi 1,7 vezes maior que no período compreendido entre 2016 a 2018 (ARAGÃO; SILVA JUNIOR; ANDERSON, 2020).

Em 2019, nenhum evento significativo para a Educação Ambiental brasileira foi promovido pelo Governo Federal, impedindo a "[...] visibilidade e disponibilização de informações, o diálogo sobre a problemática, as trocas de experiências e a aproximação entre atores do campo, bem como a formulação de propostas e expressão de demandas" (ROSA et al, 2022, p. 21).

Já no âmbito internacional, a Conferência das Nações Unidas sobre Mudança Climática - COP 25 aconteceu em dezembro, em Madrid, na Espanha. Pela primeira vez, depois de figurar papel de destaque em eventos como esse, o Brasil não teve estande oficial no evento. Também não credenciou organizações da sociedade civil para participação nas atividades. A colaboração oficial do país foi reduzida a um pronunciamento do então ministro do meio ambiente, Ricardo Salles, que, segundo as coberturas jornalísticas mais direcionadas às questões ambientais, passou a ser chamado de "sinistro do meio ambiente" a partir de seu discurso negacionista e ameaçador em relação à proteção da Amazônia (LE MONDE, 2019[30]).

No primeiro ano de governo, R$5,83 bilhões foram cortados da educação. As universidades anunciavam o risco de fechamento a médio prazo. O Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, responsável pela admissão à educação superior realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, era acusado de ser ideológico pelo tema de redação que propunha para o ano: "a democratização do acesso ao cinema no Brasil" (UBES, 2022).

O período ditatorial era lembrado como um momento de "ordem" no País pelo próprio presidente. O então ministro da Educação, Milton Ribeiro, declarava que "[...] as

30 https://diplomatique.org.br/o-vexame-do-governo-brasileiro-na-cop-25-e-a-luta-da-juventude/#:~:text=Pela%20primeira%20vez%20o%20Brasil,%E2%80%9Csinistro%20do%20meio%20ambiente%E2%80%9D.

universidades deveriam ser para poucos" (GELEDÉS, 2020[31]). Os/as estudantes de pós-graduação passaram a ouvir que os investimentos para as suas pesquisas eram uma verdadeira "balbúrdia" (TERRA, 2020[32]) e, nas escolas, crianças eram incitadas a gravar com seus smartphones os/as educadores/as que tocassem em temas como: gênero, racismo, feminismos, educação sexual, golpe de 1964 e outros (ESTADO DE MINAS, 2018[33]).

Em 11 de março de 2020, os jornais publicaram: "OMS declara pandemia de Coronavírus" (G1, 2020[34]). As notícias procuravam dar determinadas explicações sobre os dados manifestados pela Organização Mundial da Saúde-OMS: "Segundo o órgão, o número de pacientes infectados, de mortes e de países atingidos deve aumentar nos próximos dias e semanas" (Ibidem).

O Brasil registrou a primeira morte por Covid-19 no dia 12 de março de 2020, 68 dias depois, em maio, o país ultrapassava a marca de mil mortes registradas em 24 horas (G1, 2020[35]). Com uma população de 210.147.125, em 2020, foram registrados 194.949 mortos/as (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2023); um estudo da Fundação Oswaldo Cruz-Fiocruz, no entanto, apontava para 230.452 óbitos pela doença (ICICT/FIOCRUZ, 2020[36]).

Do lado dos/as ambientalistas, uma explicação (DOSSIÊ, 2022, p. 4):

> A Pandemia da Covid-19 é uma pequena amostra do que a Humanidade pode sofrer, na medida que há outras crises sistêmicas ameaçando a vida no Planeta, as quais envolvem, entre outros: os efeitos das Mudanças Climáticas (destacando-se os eventos climáticos extremos que já vem ocorrendo em todo mundo); as restrições de acesso à saúde, alimentação, energia, água em quantidade e qualidade, habitação, etc.; a redução da cobertura vegetal e da biodiversidade e a extrema concentração de recursos e poder, por parte de um reduzido grupo de pessoas, em contraponto ao aumento da miséria e da fome de grandes contingentes da população mundial.

Soma-se à problemática mais uma grave questão: a falta de crença na doença; a disseminação de desinformação, inclusive, em relação ao tratamento; e a resistência por parte do próprio líder do país em aceitar o isolamento social - uma vez que isso impedia o

---

[31] https://www.geledes.org.br/estudar-nao-e-para-filhoa-de-pobre-nao

[32] https://www.terra.com.br/noticias/educacao/os-ataques-de-weintraub-as-universidades-da-balburdia,c5f4988ad50a620e0cf0b0915a9272d6gcjhx8ci.html

[33] https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/10/29/interna_politica,1001102/deputada-do-psl-pede-que-alunos-gravem-videos-para-denunciar-professor.shtml

[34] https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml

[35] https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/22/mortes-por-covid-19-no-brasil-na-pandemia-superam-soma-de-vitimas-de-homicidios-e-de-acidentes-de-transito-em-2019.ghtml

[36] https://portal.fiocruz.br/noticia/estudo-analisa-registro-de-obitos-por-covid-19-em-2020

desenvolvimento econômico da nação. Certamente, as medidas urgentes e necessárias de proteção à vida envolveram, em 2020, maior taxa de desemprego (13,5% - IBGE/2021[37]); de fome (55,2% - Rede Penssan[38]); de violência doméstica (FBSP/2020[39]); maior disparidade entre as populações mais pobres em relação ao acesso à educação[40] - que no período deveria ocorrer por meio da internet e de equipamentos eletrônicos para viabilizar o distanciamento entre as pessoas.

Em agosto de 2020, um novo Decreto (Nº 10.455) revoga parte do anterior, que extinguiu o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, estipulando o Departamento de Educação e Cidadania Ambiental, subordinado à Secretaria de Biodiversidade. Tal articulação, "[...] reduz a EA ao campo da biodiversidade, sendo incoerente com a lei 9795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental, que preconiza a EA a partir da transversalidade; do meio ambiente abrangente no contexto social, econômico, histórico, cultural, político, psicológico, etc" (ROSA et al, 2022, p. 16). Já no caso do Ministério da Educação, no mesmo ano, a Educação Ambiental foi excluída da estrutura administrativa, permanecendo implícita nos Temas Transversais (Decreto no 10.195/2019).

Em 17 de janeiro de 2021, inicia a vacinação contra Covid-19 no Brasil. O sopro de esperança não vem sem imbróglios políticos: o Instituto Butantan afirmava que a oferta do tratamento teria sido oferecida ao Ministério da Saúde desde 30 de julho de 2020 (AGÊNCIA SENADO, 2021[41]). De outro ponto de vista, a saúde mental das pessoas durante o tempo de confinamento; e o temor pelo risco de adoecimento e morte não tinha fácil tratamento (FARO et al, 2020, p. 3):

> Além do medo de contrair a doença, a COVID-19 tem provocado sensação de insegurança em todos aspectos da vida, da perspectiva coletiva à individual, do funcionamento diário da sociedade às modificações nas relações interpessoais (Lima et al., 2020; Ozili & Arun, 2020). Quanto à saúde mental, é importante dizer que as

---

[37] Dado divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=desocupa%C3%A7%C3%A3o&start=100#:~:text=13%2C4%20milh%C3%B5es%20de%20pessoas,%2C%20a%20maior%20desde Acesso em 08/06/2023.

[38] Dado divulgado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania Alimentar e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan). Disponível em: https://olheparaafome.com.br/ Acesso em 08/06/2023.

[39] Foram divulgados 230.160 casos de lesão corporal dolosa durante o 15º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, lançado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Disponível em: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/15-anuario-brasileiro-de-seguranca-publica Acesso em 08/06/2023.

[40] Em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não tinham acesso a escola ou estavam sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil (UNICEF, 2021). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf Acesso em 08/06/2023.

[41] https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/27/brasil-poderia-ter-sido-primeiro-do-mundo-a-vacinar-afirma-dimas-covas-a-cpi

> sequelas de uma pandemia são maiores do que o número de mortes. Os sistemas de saúde dos países entram em colapso, os profissionais de saúde ficam exaustos com as longas horas de trabalho e, além disso, o método de controle mais efetivo da doença, que é o distanciamento social, impacta consideravelmente a saúde mental da população (Brooks et al., 2020).

Diretamente ligado ao tema de saúde pública (ALVES, 2010), o setor da cultura também foi gravemente afetado. Além dos/as trabalhadores/as das artes que perderam seus empregos[42], o acesso às manifestações culturais tornou se, consequentemente, muito mais difícil, totalmente dependente de recursos tecnológicos e financeiros, no que diz respeito a aquisição de equipamentos e pacotes de internet mais estáveis - como também da nova relação das pessoas com arte e cultura no período em que tudo transcorria por meio de telas.

Em 13 de julho de 2021, com o direito de proteção à vida já conquistado, no entanto, ainda de nossas casas, continuamos a assistir: jornais divulgavam que o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais-INPE, um órgão estritamente técnico, vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, não seria mais o responsável por monitorar e divulgar os dados sobre queimadas e incêndios florestais. No seu lugar, faria o trabalho o Instituto Nacional de Meteorologia-INMET, subordinado ao Ministério da Agricultura. Especialistas passam a apontar para o verdadeiro motivo: os últimos dados divulgados pelo INPE mostravam que a Amazônia teve o maior número de focos de queimadas dos últimos 14 anos (EL PAÍS, 2020[43]).

Com imagem completamente desgastada em face da política ambiental dos anos anteriores, chegamos a COP 26, na Escócia, sem a presença do presidente do Brasil[44]. Na apresentação das metas de redução de emissões ou "contribuições nacionalmente determinadas - NDCs", o país não fortaleceu seus parâmetros para além do que já havia anunciado em 2016. Comprometeu-se, entretanto, com metas futuras, como exemplo a adesão

---

[42] 500 mil empregos do setor de cultura, perdidos na pandemia, não haviam sido recuperados até o segundo semestre de 2020. Em 2021, 340 mil vagas foram criadas, mas apesar de superar o de 2020, ficou, ainda, 9% abaixo de 2019. Os dados são fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, a PNAD Contínua. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/9388-indicadores-culturais.html

[43] https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-13/governo-bolsonaro-enfraquece-o-inpe-e-retira-do-orgao-divulgacao-sobre-dados-de-queimadas.html

[44] Em 2021, começamos ver outros grupos sociais enfrentando a atual conjuntura brasileira no cenário internacional, com a participação da advogada indígena Walelasoetxeige Suruí na COP 26 e seu discurso que ganhou destaque no evento: "Os povos indígenas estão na linha de frente da emergência climática, por isso devemos estar no centro das decisões que acontecem aqui. Nós temos ideias para adiar o fim do mundo"(WWF, 2023). Disponível na íntegra em: https://www.wwf.org.br/?80429/Txai-Surui-jovem-indigena-brasileira-acaba-de-discursar-na-abertura-da-COP26

de um novo acordo global para cortar as emissões de gás de efeito estufa metano em 30% até 2030 (CNN, 2021).

Concluímos o ano de 2021 com 412.880 mortes por Covid-19. Desde o início da disseminação do coronavírus, o país somava 619.056 óbitos em decorrência da doença em face, também, de novas variantes que conduziam propagação mais acelerada (CNN, 2022[45]).

Em 08 de março de 2022, acontece a indicação da nova diretora de Educação e Cidadania Ambiental no Ministério do Meio Ambiente, Cristiane Lemos Batista de Freitas (BRASIL DE FATO, 2022[46]). A advogada ocupava cargos de confiança na gestão do atual presidente e, em seu currículo, não constava nenhuma experiência profissional ou acadêmica no tema do meio ambiente ou da preservação. Em manifesto[47] (FUNBEA, 2022) contrário à indicação, educadores/as expuseram:

> Compreendemos a nomeação como um escárnio, como um desrespeito aos profissionais do campo ambiental comprometidos com a educação ambiental. Esta nomeação é um ato de violência simbólica, operando como uma manifestação de cruzada cultural antiecológica. O resultado é a perplexidade dos coletivos educadores do país, já que é um cargo de suma importância à gestão da educação ambiental brasileira. Após o impacto do relatório climático, com o criminoso exemplo de Petrópolis, na região Serrana do Rio de Janeiro, entre outros, o mínimo que necessitamos é uma personalidade com experiência nos processos pedagógicos, que oriente a sociedade sobre o valor da vida e não de uma atiradora esportiva, com armas que eliminam vidas, ao invés de protegê-las.

O exemplo colocado no manifesto, sobre a cidade de Petrópolis na região Serrana do Rio de Janeiro, trata-se de uma tragédia provocada por fortes chuvas na cidade, o que causou mais de 230 mil mortes (BRASIL DE FATO, 2022). O Relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas- IPCC (2022), mostrava que tais eventos extremos aconteceriam com cada vez mais frequência; e que medidas deveriam ser observadas no mundo todo. Pesquisadores/as alertavam (DOSSIÊ, 2022, p. 6):

> A Educação Ambiental pode colaborar, de modo estruturante, na construção de um pacto-compromisso, de natureza moral, ética e política, com o nosso tempo e com o que vem depois (ou devir). Muitos desafios já estão presentes na nossa vida cotidiana e outros estão se aproximando rapidamente da nossa porta. Indicadores da

[45] https://www.cnnbrasil.com.br/saude/brasil-encerra-2021-com-412-880-mortes-por-covid-19/

[46] https://www.brasildefato.com.br/2022/03/03/eventos-como-a-tragedia-de-petropolis-rj-se-repetirao-mais-vezes-aponta-relatorio-do-clima

[47] A carta pode ser lida em diversas páginas eletrônicas, de diferentes instituições relacionadas ao meio ambiente, que apoiaram o manifesto. A exemplo do Fundo Brasileiro da Educação Ambiental-FUNBEA. Disponível em: https://www.funbea.org.br/mocao-de-indignacao-mais-de-60-entidades-assinam-manifesto-contra-a-nova-diretora-de-meio-ambiente-do-governo-bolsonaro/ Acesso em 08/06/2023.

> ruptura do equilíbrio ambiental e os efeitos que desencadeiam estão presentes em toda a parte, impondo-se questões graves, complexas e urgentes que abrangem todos e requerem a formação de pessoas com capacidades, habilidades, conhecimentos e disposição para o enfrentamento que é necessariamente coletivo.

Entretanto, a Educação Ambiental foi um grande alvo do governo em questão. No Dossiê (2022), educadores/as ambientais criaram um levantamento sobre a importância e necessidade da Educação Ambiental; catalogaram as obrigações legais em nível nacional; apontaram para o desmantelamento das políticas em EA durante a gestão em questão; e incluíram suas propostas, recomendações e demandas. Abaixo, faço uma representação de alguns dos dados fornecidos no documento, de forma sintetizada:

Tabela 4: Dados apresentados no Dossiê das Políticas Públicas em EA

Estrutura: Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA/MEC)
Atribuição: A CGEA integrava o OG-PNEA, com papel fundamental do MEC perante a EA**.**
Como foi descontinuado: Por meio do Decreto no 9.665/2019, a EA sai da estrutura administrativa do MEC. Assim, o MEC não tem equipe ou políticas estruturadas específicas para a EA. O tema é abordado de forma pontual. As políticas estruturantes foram descontinuadas, tais como: programa escolas sustentáveis, constituição de Com-vidas, Programa de Juventude, Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente e formação de professores.
Consequências: Devido ao esvaziamento de equipe e atribuições, a implementação da PNEA ficou sem coordenação no âmbito da educação formal, aumentando a discricionariedade da política pública. Como consequência, os sistemas estaduais e municipais não estão incorporando a EA como tema transversal no currículo escolar. O atual arranjo no MEC desconsidera o preceito legal, ocorre, portanto, a ausência do Governo Federal em atuações para garantir a EA nos currículos e nas instituições de ensino, assim como, na formação inicial e continuada de professores, nos materiais didáticos, nas avaliações.
Estrutura: Departamento de Educação Ambiental (DEA/MMA)
Atribuição: Instituído no MMA para desenvolver ações a partir das diretrizes definidas na PNEA, era responsável pela formulação e elaboração de políticas públicas de Educação Ambiental não-formal e informal.
Como foi descontinuado: as autoridades assinaram o Decreto n. 9.672/2019 que extinguiu o DEA/MMA, sendo a equipe e as atribuições realocadas para o Departamento de Documentação da Secretaria de Ecoturismo. Posteriormente, novo Decreto revogou parte do anterior e estipula que: Art. 14. Ao Departamento de Educação e Cidadania Ambiental compete: I - Coordenar, acompanhar e avaliar a implementação da PNEA no âmbito do Ministério; II - Articular com órgãos e entidades do Poder Público federal a implementação de ações referentes à PNEA; III - coordenar, acompanhar e monitorar as melhores práticas ambientais na administração pública federal; e IV - Desenvolver, coordenar e articular ações relacionadas à formação e à capacitação no âmbito da educação ambiental e do desenvolvimento socioeconômico.
Consequências: A reorganização das competências ministeriais transparece graves lacunas nos

instrumentos e políticas socioambientais. No que se refere a EA no MMA houve um esvaziamento de suas funções e atribuições A reestruturação demonstra a redução da sua capacidade de formular e conduzir políticas públicas de EA que anteriormente estavam sob a responsabilidade do Departamento de EA. Esse novo departamento estando vinculado às atribuições da Secretaria de Biodiversidade reduz a EA ao campo da biodiversidade, sendo incoerente com a lei 9795/99 da PNEA que preconiza a EA a partir da transversalidade; do meio ambiente abrangente no contexto social, econômico, histórico, cultural, político, psicológico, etc. Desarticulação do Órgão Gestor, interrupção da implementação do ProNEA e todos os programas e projetos de âmbito da Educação Não Formal ou Informal. Além do enfraquecimento das instâncias de formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas, como as CIEAs, Comitê Assessor do OG, espaços educadores e Redes de EA.
Estrutura: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (MEC & MMA)
Atribuição: Responsável pela coordenação da PNEAe dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente e da Educação. Seu suporte técnico e administrativo necessário ao desempenho de suas atribuições deve ser promovido por meio das Secretarias-Executivas dos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação.
Como foi descontinuado: Na reestruturação institucional de 2019, a partir do momento em que a Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC foi extinta e o DEA/MMA foi desativado e, posteriormente, transformado em outro departamento dentro da Secretaria de Biodiversidade, limitando seus objetivos, ações, equipe e orçamento.
Consequências: Paralisação da quase totalidade das obrigações, atribuições e demandas atinentes ao Governo Federal em relação à PNEA.
Estrutura: Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA (MEC/MMA)
Atribuição: tem por objetivo assessorar o OG da PNEA, conforme estipulado no artigo 4o do Decreto no 4281/2002.
Como foi descontinuado: Quando a Coordenação Geral de EA/MEC e DEA/MMA foran extintas, ainda que a segunda tenha sido retomada, reduziu a um departamento da secretaria de biodiversidade, deixaram de cumprir seu papel de OG, não convocando mais o Comitê Assessor para as reuniões periódicas que ocorriam até 2018. A última reunião desse colegiado ocorreu em dez/2018.
Consequências: Ausência de espaço de controle social. Não existe a construção coletiva conforme determinado pela PNEA.
Estrutura: CISEA - Comissão Intersetorial de Educação Ambiental do MMA e vinculadas
Atribuição: tem a finalidade de promover o fortalecimento, articulação e integração das políticas e ações de EA, em âmbito não formal, desenvolvidas pelo MMA e as entidades vinculadas: IBAMA, ANA, JBRJ, SFB e ICMBio.
Como foi descontinuado: A partir do decreto no 9.759 / 2019 que extinguiu todos os colegiados instituídos sem previsão em lei.
Consequências: não existe a transversalidade da EA nos setores do MMA. Não há articulação intrainstitucional para que a EA ocorra em todos os setores do MMA. Não há o planejamento de ações integradas entre os setores, não há avaliação do que está ocorrendo internamente, nem mesmo a possibilidade de potencialização orçamentária a partir do orçamento de cada pasta.

Estrutura: ProNEA: Programa Nacional de Educação Ambiental
Atribuição: Transversalidade, transdisciplinaridade e complexidade; Descentralização e articulação espacial e institucional, com base na perspectiva territorial; Sustentabilidade socioambiental; Democracia, mobilização e participação social; Aperfeiçoamento e Fortalecimento dos Sistemas de Educação (formal, não formal e informal), Meio Ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental; Planejamento e atuação integrada entre os diversos atores no território.
Como foi descontinuado: Desde que o DEA/MMA e a Coordenação Geral de EA do MEC foram extinguidos em 2019, o ProNEA ficou sem responsáveis por sua implantação, não sendo colocado em prática nenhuma de suas linhas de ação previstas.
Consequências: imobilismo e omissão do Governo Federal perante as demandas elencadas no referido Programa.
Estrutura: Política Nacional do Meio Ambiente - PNMA
Atribuição: Apresenta a necessidade de EA em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, a fim de capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente.
Como foi descontinuado: Não está havendo qualquer tipo de esforço organizado para o cumprimento do previsto na lei no que se refere à educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade.
Consequências: Na medida que a EA é tomada como um instrumento da política de meio ambiente pode-se entender que a desmobilização da EA atua contra a "preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana"(Art. 2o da PNMA).

Fonte: Elaboração própria, baseada nos quadros do Dossiê de Políticas Públicas em Educação Ambiental na Gestão do Governo Federal (2019/2022) (ROSA et al, 2022, p.14-22).

Como pode ser visto no resumo da sistematização elaborada no Dossiê (ROSA et al, 2022), o desmonte da Educação Ambiental se deu em diversos níveis, acarretando em prejuízos em diferentes âmbitos da sociedade, que foram afetados pela ausência de ações em defesa do meio ambiente; não promoção do diálogo entre cientistas e comunidades; impedimento da participação cidadã nas decisões que dizem respeito aos territórios e valores culturais; e para a educação e saúde da vida humana na Terra.

Em 01 de janeiro de 2023, mais uma troca de governo. O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva assume, novamente, a presidência do País. Como ministra do meio ambiente, ingressa Marina Silva, que já possui histórico na pasta, tendo sido ministra de 2003 a 2008, reunindo muitos/as aliados/as no circuito ambiental desde então. Durante entrevista[48], Marcos Sorrentino, ex-diretor de Educação Ambiental de 2003 a 2008; ex-assessor do ministro da

[48] Entrevista concedida à autora, no âmbito de seu trabalho profissional com o Instituto Ecoar, no dia 23/01/2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HNBw4eylSkE&t=2s Acesso em 08/06/2023.

Educação de 2012 a 2014; e, também, um/a dos/as organizadores/as do Dossiê (2022), explica:

> Nós entregamos o dossiê para os senadores na Comissão de Educação em dezembro de 2021, e depois entregamos para os senadores na Comissão de Meio Ambiente em junho de 2022. E a partir dessas entregas do dossiê sobre o desmonte foi elaborada uma arguição de descumprimento de preceito fundamental, porque a educação ambiental está prevista na Constituição Brasileira, então foi protocolado no Supremo Tribunal Federal para que o Supremo julgue e chame às falas da responsabilidade, o governo federal. Então essa ação ainda não foi julgada, mas eu espero que ela tenha continuidade não só para chamar à responsabilidade daqueles e daquelas, que no governo Bolsonaro, impediram que a educação ambiental acontecesse, mas também chamar a atenção do novo governo que essa responsabilidade é constitucional. É preciso ser cumprida. (SORRENTINO, INSTITUTO ECOAR, 2023).

A entrevista foi realizada com, aproximadamente, 20 dias do novo governo. E a presente tese, com defesa ao final do primeiro semestre de 2023 - e publicação no início do segundo -, deixa de ter a oportunidade de realizar um acompanhamento dos fatos. A concentração se dá na trajetória que vivemos até aqui e nas transformações provocadas no objeto em questão: a educomunicação socioambiental.

2.3.1. Breve Análise das publicações do projeto de educomunicação socioambiental Circuito Tela Verde

Durante a dissertação de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-PPGEA/FURG, foi defendida em janeiro de 2019. Naquele momento, concluía produção científica por meio da análise dos vídeos que formaram a primeira edição do Circuito Tela Verde, mostra que divulgou e distribuiu trabalhos audiovisuais, realizados a partir de processo educomunicativo, promovida pelo Ministério do Meio Ambiente em 2009.

Como pode ser notado na trajetória do texto até aqui, em janeiro de 2019 não era possível vislumbrar as transformações futuras que ocorreriam no meu próprio campo de estudos e trabalho após as eleições. Eu presenciei e participei de diferentes manifestações a respeito da discordância em relação aos planos do novo governo federal. Entretanto, de um ponto de vista particular, os sinais se aproximaram com mais força quando, no segundo

semestre do ano, recebi como resposta a um e-mail enviado ao Circuito Tela Verde: “o festival fará uma pausa para reavaliar os filmes participantes da mostra no ano de 2019”.

Trata-se de um retorno oficial sobre a inscrição de mais um filme para participação na mostra, exercício que vinha realizando desde quando tomei conhecimento do evento socioambiental, em 2015. A mensagem de resposta apresentada aqui, vem do resgate da minha própria memória. Infelizmente, não pensei em reservar como evidência para a história que iria contar anos depois.

A prova que temos no curso da história está nos Manuais Orientadores da mostra, onde podemos visualizar a inexistência do evento em 2019 e seu retorno em 2021[49], com a realização, enfim, da décima edição. Outros fatos importantes interferem neste período de interrupção: a pandemia global que exigiria, entre diversas medidas de proteção à vida, o isolamento social. Porém, o Circuito Tela Verde, como descrito e analisado durante o mestrado (HIDALGO, 2019), sendo um festival que não exigia a inscrição de filmes inéditos, muito menos impunha ano limite de produção, ao menos, até a nona edição; e, além disso, possuía a dinâmica ideal para continuar acontecendo de forma virtual, poderia ter sido uma ação extremamente relevante para manter determinados trabalhos possíveis durante o momento de crise que iríamos enfrentar - sendo assim, a sua pausa tão extensa injustificada.

Durante a pesquisa da tese, continuei a realizar meus trabalhos profissionais com a produção de vídeos de temática socioambiental. Com isso, segui, também, acompanhando o andamento de mostras e festivais que envolvem o tema e, por esse motivo, permaneci observando o Circuito Tela Verde: com olhos de realizadora interessada[50], mas também de pesquisadora engajada no meu campo de origem, a Educação Ambiental.

Tal tempo empreendido, de forma simultânea, fez com que eu me debruçasse mais uma vez neste objeto, de forma pontual e sintetizada, com a intenção de comprovar alguns pontos que envolvem a trajetória que apresentei até aqui, neste segundo capítulo. E com o intuito de ilustrar os acontecimentos mencionados, para melhor compreensão sobre como as novas articulações da política pública ambiental brasileira afetaram os projetos criados e desenvolvidos ao longo do tempo na EA, é que apresento o presente subcapítulo.

---

[49] Os manuais do Circuito Tela Verde podem ser encontrados no site do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima- MMA em: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/educacaoambiental/cidadania-ambiental/circuito-tela-verde-1 Acesso em 07/06/2023.

[50] Vale pontuar que a Mostra de Cinema do Circuito Tela Verde não realiza nenhum tipo de premiação, mas insere em diferentes espaços, nas diferentes regiões do país, os filmes que são selecionados para a sua catalogação. Nesse sentido, compartilhando os discursos audiovisuais em todo o Brasil, o que confere trabalho de extrema importância para o debate da problemática ambiental.

O Dossiê (2022) produzido por educadores/as ambientais, que uso como principal referencial sobre o desmonte da Educação Ambiental no Brasil, traz uma série de apontamentos baseados na legislação ambiental. Entre eles, a extinção do Departamento de Educação Ambiental dos ministérios do Meio Ambiente e de Educação, responsável, desde a sua criação, por consolidar políticas públicas de educação ambiental, balizadas pelos princípios da PNEA e do ProNEA, "[...] e nos seus subprogramas voltados a escolas sustentáveis, **educomunicação socioambiental**, **à formação de formadores por meio de coletivos educadores** e ao apoio à descentralização e enraizamento da EA" (DOSSIÊ, 2022, p.21, grifo nosso).

No texto do documento, pode-se ler que, com a rearticulação para um Departamento de Educação e Cidadania Ambiental, subordinado à Secretaria da Biodiversidade, somente três programas pontuais passaram a ser fomentados pelo governo (Ibidem, grifo nosso):

> Nesse momento o departamento desenvolve 3 programas pontuais, são eles:
> 1)Programa Educa +: é um programa de Educação e Cidadania Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA), que tem o objetivo de oferecer um canal de conhecimento gratuito, com informações sobre temas ambientais.
> 2) Cidadania Ambiental: Salas Verdes e **Circuito Tela Verde**.
> 3) A3P - objetiva estimular os órgãos públicos do país a implementarem práticas de sustentabilidade.

O grifo realizado no texto acima tem a intenção de destacar que está na relação dos projetos que tiveram continuidade durante tal momento de crise, o Circuito Tela Verde. Como já mencionado no desenvolvimento do presente texto, e evidenciado no Dossiê (2022), o projeto, de fato, retornou às atividades em 2021. Porém, apresento que seu retorno foi organizado a partir de determinadas descaracterizações a fim de torná-lo possível no contexto.

(1): Exclui a Educomunicação.

Uma delas está na total exclusão do termo Educomunicação - paradigma que foi base para a formação da mostra, desde sua primeira organização em 2009. No manual da primeira edição consta na apresentação (MANUAL ORIENTADOR CTV, 2009, p. 2, grifo nosso):

> O objetivo é facilitar o trabalho de educação ambiental por meio da linguagem audiovisual, com uma mostra de vídeos que traz experiências de projetos de EA, **utilizando a Educomunicação como referência para as produções**. Uma iniciativa que visa contribuir com o processo de construção de valores culturais comprometidos com a qualidade ambiental.

Já no manual da décima edição, de 2021 -momento que marca o seu retorno, além de não fazer referência ao paradigma que, corretamente, é considerado como fruto do projeto político de esquerda do país, não menciona ou fomenta a participação coletiva, democrática e aberta nas produções a serem inscritas, reduzindo o festival a um catálogo de "[...] vídeos com conteúdos diversos na temática ambiental para que sejam exibidos em todo o território nacional (MANUAL ORIENTADOR, 2021, p. 5).

Como a primeira edição do CTV é atípica, isto é, foi realizada, como já descrito, a partir de um PEA que utilizou a Educomunicação em seu processo de produção para fomentar o envio para as próximas edições, há de se pensar que os outros eventos não viriam a se preocupar com os processos participativos a priori - uma vez que a dinâmica do festival tem como ponto de partida a exibição e a promoção do debate por meio dos espaços exibidores inscritos. Sobremaneira, outra característica pode ser observada.

Os manuais das edições 2, 3 e 4 não foram encontrados no atual site do Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima[51], mas consta no antigo blog do Circuito Tela Verde o texto do manual da segunda edição, de 2010. Na reprodução, podemos ler:

> O objetivo da Mostra é divulgar e estimular atividades de Educação Ambiental por meio da linguagem audiovisual; atender à demanda das estruturas educadoras por material audiovisuais para se trabalhar a educação ambiental; **despertar a sociedade para a participação nos processos de gestão ambiental locais** (BLOG DO CIRCUITO TELA VERDE, 31/03/2010, grifo nosso).

E em trecho mais adiante:

> Organizado em conjunto pelas Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania ambiental, por meio do Departamento de Educação Ambiental do MMA, e Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, **o Circuito Tela Verde é uma das ações de educomunicação do DEA/SAIC/MMA**, em sintonia com os princípios do Programa Nacional de Educação Ambiental e em comemoração aos 10 anos da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n° 9.795/99). (BLOG DO CIRCUITO TELA VERDE, 31/03/2010, grifo nosso).

Os documentos da décima (2021) e da décima primeira edição (2022), por outro lado, são mais sucintos, sendo possível visualizar a alteração do conteúdo do texto de divulgação. A exemplo da chamada da segunda edição (2010), onde se lê: "O objetivo da Mostra é divulgar e estimular atividades de Educação Ambiental por meio da linguagem audiovisual, etc.." (BLOG DO CIRCUITO TELA VERDE, 2010) , em citação acima, pode-se ler no texto

[51] O nome do MMA foi alterado a partir do ingresso da ministra Marina Silva e sua equipe na pasta, em janeiro de 2023, mantendo a mesma sigla, a fim de responder à crise mais urgente do planeta, as mudanças climáticas.

da chamada da décima primeira edição (2022): "O objetivo da Mostra é divulgar e estimular atividades de educação ambiental, por meio da produção audiovisual independente, **bem como atender à demanda de espaços educadores por materiais pedagógicos multimídias"** (MANUAL ORIENTADOR CTV, 2022, p. 2, grifo nosso), finalizando de forma diferente o parágrafo e excluindo o importante trecho "[...] despertar a sociedade para a participação nos processos de gestão ambiental locais" (BLOG DO CIRCUITO TELA VERDE, 2010) e sem fazer qualquer referência às ações de educomunicação previstas no ProNEA.

(2) Ignora o histórico da mostra.

O manual da quinta edição (2013), facilmente encontrado na página eletrônica do ministério, revela a origem do projeto (MANUAL ORIENTADOR CTV, 2013, p. 7, grifo nosso):

> Os vídeos que integraram a 1ª Mostra foram 30 curtas-metragens produzidos entre 2007 e 2008, pela Abaeté Estudos Socioambientais, **por meio da Oficina de Cinema Humano Mar**, com a participação de dez municípios da Bacia de Campos, no Rio de Janeiro, que têm sofrido os impactos da indústria do petróleo na região.

O mesmo conteúdo está presente no manual da sexta edição. Depois disso, não há mais menção do conteúdo da sétima edição em diante; e o manual orientador de 2021 segue a mesma linha, reduzindo ainda mais o histórico do projeto, apresentando o Circuito Tela Verde em números, a partir de um quadro ano a ano (MANUAL ORIENTADOR CTV, 2021, p. 6):

> O CTV teve início em 2009, quando ocorreu a primeira Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente. Desde então, já foram selecionados 395 vídeos relacionados à temática ambiental e cadastrados mais de 9 mil Espaços Exibidores.

Já o último manual (2022) não divulga qualquer histórico da mostra (nem mesmo em números, como divulgado na edição de 2021). Além disso, traz informações bastante objetivas em relação ao chamamento de inscrições de vídeos.

(3) Não menciona o ProNEA.

Não faz menção ao Programa Nacional de Educação Ambiental-ProNEA - que estava imobilizado com a extinção do DEA/MMA e da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, respectivamente, em 2019 e 2020.

(4) Não promove diálogo e ações, essencialmente, educomunicativas nos espaços exibidores.

No Manual Orientador da nona edição (2018) bem como em todos os manuais anteriores, há a seguinte inserção (MANUAL ORIENTADOR CTV, 2018, p. 8, grifo nosso):

> **É importante frisar que, após a exibição, deve-se promover um debate entre os presentes acerca dos temas abordados no filme.** A programação fica a critério do organizador da mostra e podem ser convidados educadores, ambientalistas, cineastas, produtores, documentaristas ou outras pessoas que possam **contribuir para o aprofundamento das reflexões, a partir do relato de suas experiências pessoais ou profissionais. Para enriquecer a conversa, a organização deverá ainda estimular a participação do público por meio de perguntas e depoimentos ou outras atividades dinâmicas.**

Entretanto, no manual de 2022, não há o incentivo. Entendo que, como uma mostra que se responsabiliza pela seleção de materiais audiovisuais, promovendo a educomunicação, fazer promoção de possíveis debates é uma característica indispensável - que fica a encargo dos espaços exibidores e que, por sua vez, deveriam encaminhar "[...] uma avaliação do processo de organização e execução da mostra" (MANUAL ORIENTADOR CTV, 2018, p. 8). Ainda que tal movimento não seja garantia da dinâmica nos locais, incluir como parte do processo é de extrema importância. A exclusão da dinâmica comprova, então, a redução do evento em uma mostra simplista.

(5) Exclui texto orientador sobre a política ambiental brasileira e a educação ambiental.

Tomando o manual de 2018 mais uma vez como referência, o documento traz o subtítulo "Texto Orientador", que serve para informação sobre a política ambiental brasileira e sobre a educação ambiental, contendo as atribuições da PNEA; os princípios básicos da EA; os objetivos fundamentais da EA; e, ao final (MANUAL ORIENTADOR CTV, 2018, p. 10):

> A Educação Ambiental é um importante instrumento para o desenvolvimento sustentável. E a PNEA, tendo como base os princípios da Educação Ambiental, possui objetivos que, se alcançados, permitirão à sociedade em geral e às comunidades locais alcançar um meio ambiente ecologicamente equilibrado como versa a Constituição Federal Brasileira de 1988.

O material, dessa forma, compartilhava orientações para disseminação da política pública durante os eventos que ocorreriam em diversas regiões do país, na abertura ou durante o debate da mostra. Tal inclusão ocorre a partir da sexta edição, seguindo em todos os manuais, então, entre a sexta e a nona edição, de 2018. De 2019 a 2022, não há o compartilhamento de tais informações.

(6) Transforma a publicação do CTV em material somente de divulgação.

Com os grandes cortes de conteúdo no material, o manual mais recente também não apresenta as fichas técnicas e nem as sinopses dos filmes selecionados. É possível verificar que os documentos foram reduzidos a objetos de divulgação: há um material de chamamento de inscrições de vídeos; outro para chamamento de espaços exibidores; e outros dois para apresentação do resultado das duas seleções (MMA, 2023). Diferente da dinâmica de publicações do projeto nos anos anteriores, que realizava uma campanha de divulgação para chamamento de vídeos e de espaços e, mais adiante, fornecia material com informações para fomento das mostras e de debates sobre os vídeos reunidos, a legislação ambiental e a Educação Ambiental.

(7) Direcionamento tendencioso para os temas dos vídeos inscritos.

Outra característica importante está nos temas dos vídeos, previamente recortados, a exemplo de (MANUAL ORIENTADOR CTV, 2022, p.2): 1. Introdução **às regras ambientais**; 2. Educação Ambiental; 3. Cidadania Ambiental; 4.Combate ao lixo no mar; 5. Gestão de áreas verdes urbanas; 6. Qualidade do ar; 7. Qualidade das águas; 8. Saneamento básico; 9. Resíduos sólidos; 10. Clima; 11. Desertificação; 12. Conservação da biodiversidade; 13.Uso sustentável da Biodiversidade; 14. **Patrimônio genético e conhecimento tradicional associado**; 15. Ecoturismo; 16. **Prevenção e controle** do desmatamento ilegal, dos incêndios florestais e das queimadas; 17. **Redução da degradação** da vegetação nativa.

Fazendo uma comparação com o manual da nona edição (MANUAL ORIENTADOR CTV, 2018, p. 2): 1. Desmatamento; 2. Agricultura familiar; 3. Biodiversidade; 4. Unidades de conservação; 5. Resíduos sólidos; 6. Recursos hídricos; 7. Desastre ambiental; 8. Responsabilidade socioambiental; 9. Comunidades tradicionais; 10. Agrotóxicos; 11. Patrimônio histórico cultural; 12. Licenciamento ambiental; 13. Permacultura.

Observo, assim, um movimento de controle nos temas da décima primeira edição, na medida em que os/as realizadores/as que quisessem participar da mostra, teriam que adequar

os discursos audiovisuais para abordar um sentido de "prevenção e controle de desmatamento ilegal", impossibilitando, assim, a denúncia e fomentando vídeos mais voltados para um caráter informativo. O mesmo acontece no tema da "redução da degradação", que solicita, no recorte, uma abordagem positiva sobre o assunto. Já na temática de "Patrimônio genético e conhecimento tradicional associado", distinta da temática mais abrangente de 2018, com o tema "Comunidades Tradicionais", compreendo que a intenção era dar ênfase ao sentido econômico dos conhecimentos tradicionais, dos quais se apropriam muitas empresas que reduzem a natureza, e os seus povos tradicionais, a componentes materiais passíveis de valoração, comercialização e geração de lucro.

Por fim, escrevo este subcapítulo como um complemento às demais denúncias apontadas no Dossiê do Desmonte das Políticas Públicas em Educação Ambiental na Gestão do Governo Federal (2019-2022) (2022), organizado por educadores/as ambientais que, em uma grave crise, não se omitiram de acusar o desmantelamento das políticas que foram conquistadas ao longo dos anos em nosso país.

Observando o sentido de "continuidade" inscrita ao Circuito Tela Verde durante tal levantamento, como educomunicadora engajada a partir do uso do vídeo, e pesquisadora de uma tese de doutorado sobre o assunto em andamento, sigo os passos daqueles/as que me precederam e também não me omito.

2.4. Epicentro da tese

A trajetória do presente capítulo foi desenhada de modo que pudesse compartilhar a necessidade das políticas públicas voltadas à democracia, à conscientização da recepção da informação e o direito da participação cidadã nos temas socioambientais. Vale dizer que, certamente, meu texto é partidário[52]: desde o início me coloquei contrária ao governo em questão, mas sabemos, no curso da história, que não foi a única má gestão sobre a qual tivemos expostos/as. Por outro lado, foi a má gestão que mais suscitou debates em torno dos temas ambientais no Brasil em um momento civilizatório em que dominamos muito mais as redes de comunicação e, por isso, na mesma medida em que recebemos mais informações, também podemos opinar com maior frequência por meio de nossos canais particulares. De um ponto de vista pessoal, no que se refere à essa tese, também foi a má gestão que me

[52] Com "partidário" quero dizer que tomo partido de algo e não que integro determinado partido político.

encontrou em maiores condições de embate, em um momento mais engajado e embasado teórico-metodologicamente na educomunicação socioambiental.

Também foi parte essencial deste texto apresentar os aspectos mais relevantes do paradigma da Educomunicação em seu tema gerador Socioambiental - que compreendo como visão de mundo bem direcionada para envolver as questões sobre a nossa permanência na Terra de maneira sustentável. Neste ponto, então, assinalo concordância com Soares e seu grupo de pesquisadores/as do NCE/USP a respeito da educomunicação como estratégia de política pública em favor da construção de espaços coletivos de intercâmbio na relação comunicação/educação. O que antes era visto como "utópico" mostrou prejuízos na tentativa de apagamento do paradigma formado por militantes, comunidades e pesquisadores/as latinoamericanos/as.

Nessa perspectiva, penso que a educação já se encontra permeada de novas estratégias que devem ser exploradas para a evolução dos campos de conhecimento e o desenvolvimento das sociedades, sendo estas capazes de apreender a realidade de maneira complexa e dando, igualmente, tratamento complexificado para os seus objetos - principalmente depois de um período de superexploração da tecnologia provocado pela Pandemia de 2020. Regressar às metodologias no ponto em que paramos, em 2019, me parece retrógrado e uma perda de oportunidade de revoluções no ambiente do ensino-aprendizagem, fruto do trabalho de tantos/as educadores/as que enfrentaram verdadeiras batalhas para garantir a continuidade da educação em tempo tão hostil.

A produção audiovisual mostrou-se, assim, uma das ferramentas capazes de auxiliar em tal transição junto a Educomunicação Socioambiental. Ela pode, enfim, melhorar a compreensão da realidade, ter fins de engajamento político, resgatar e criar acervo de valores culturais, defender direitos humanos, difundir ideias, ser ferramenta de produção de conhecimento… de outro ponto de vista, pode, ainda, compartilhar um pensamento distinto do oficial na História do Mundo (BENJAMIN, 1996) e ser uma introdução para apropriação dos meios - o que pode melhorar, inclusive, a qualidade da participação cidadã em momentos conflituosos como o descrito neste capítulo.

Como vimos nesses dois primeiros capítulos, no entanto, recorrer à produção audiovisual deve levar em consideração muitas variáveis em termos técnico, ético, estético, ideológico e moral. Ao escolhermos um ambiente metodológico como a Educomunicação, também deve-se levar em conta os aspectos democráticos, coletivos e abertos para efetivar a comunicação dialógica.

E assim, assistimos a uma transformação no campo das Ciências Sociais provocada, agora, por uma nova ordem epistemológica depois da experiência pandêmica que está se consolidando aos poucos por meio das ferramentas de interação observadas por outra ótica, teorias e práticas que formam novas metodologias de acesso ao conhecimento carregado de novas experiências do cotidiano. Nesse contexto, buscar as teorias e práticas da Educação Ambiental amplifica o alcance e a compreensão de conceitos-chave como "ecossistema", quando entendemos que tudo é parte de um todo; e que as crises sociais estão diretamente ligadas às relações entre o ser humano e o meio, promovendo Saber Ambiental.

No âmbito da pesquisa científica na Educação, podemos pensar em por quê a produção de vídeo como procedimento de investigação tem menor uso. Ela reflete, talvez, a utilização do instrumento nos processos pedagógicos ao longo dos anos. E se a função da ciência é promover a evolução das práticas, e temos nas práticas, formais e informais, o fornecimento dos objetos para a pesquisa acadêmica, mais do que nunca, podemos considerar que é chegada a hora de rever algumas de nossas tradições e a maneira como realizamos os tratamentos dos nossos dados coletados.

A pesquisadora Gonçalves, que desenvolveu seu trabalho utilizando alguns recursos audiovisuais ainda em 2013, destaca a esse respeito: "Quando os processos tendem ao artístico, ao sedutor, à emoção, à intimidade, há desconfiança e descrédito por parte da comunidade científica" (Gonçalves, 2013, p. 138). Por outro lado, de 2020 para cá, certamente olhamos para tais processos "artísticos, sedutores, emotivos e íntimos" de outra forma, quando visualizamos, na prática, seus benefícios no encargo de capturar a atenção das pessoas quando estamos, necessariamente, distantes uns/umas dos/as outros/as.

Outra pesquisadora, Peixoto (2014, p.139-140), em publicação coletiva com outros/as interessados/as na Pesquisa Visual, questionou: "Seria pertinente pensar na viabilidade de construir uma metodologia audiovisual, ou direções metodológicas, para as pesquisas sociais que usam imagens?". A qual corroboro: Não teria chegado a hora de pensar mais firmemente em questões como essa?

Para tanto, já somos capazes de definir neste percurso: A educomunicação é um paradigma, não atua como campo de conhecimento, mas como campo de intervenção. Seguindo este raciocínio, trata-se de uma mudança na forma de vivenciar os processos, emergindo, da Educação e da Comunicação, uma terceira via: "[...] caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos [...] (SOARES, 2011, p. 15).

Já a educomunicação socioambiental, trata-se do tema gerador nascido do encontro da Educomunicação com a Educação Ambiental, quando incluímos à ideia a dimensão econômica, social e cultural com os aspectos ecológicos, configurando-se, portanto, uma abordagem integradora (LAYRARGUES, 2000).

É a partir deste ponto que podemos passar a olhar para instrumentos, tais quais: rádio, *podcast*, quadrinhos, revista, mural, página eletrônica, redes sociais e a produção audiovisual, entre outros. É por esse motivo que não nomeamos a educomunicação como instrumento, sendo que tal emprego seria um equívoco, uma vez que o instrumento da educomunicação pode variar de acordo com os nossos interesses, permitindo o uso de diferentes metodologias para alcançar os nossos objetivos, como exemplo, a teoria e métodos do cinema, para promover uma prática educomunicativa com o uso do cinema; a teoria e métodos da jornalismo, para promover uma prática educomunicativa na produção de um jornal, e assim por diante. Em outras palavras, Soares explicou (2011, p. 56): "[...] quando nos referimos à educomunicação, falamos de um projeto que discute essencialmente o sentido da ação educativa em sua totalidade, para o que a tecnologia dará a sua contribuição, caso seja pensada como forma de expressão e não simplesmente como inovação didática" (2011, p. 56).

A educomunicação, dessa forma, é a visão de mundo que escolho para o meu trabalho com esta tese, da qual me "armo", em face das situações de conflito e mediação; e me alimento, no sentido da oportunidade de aprendizagem mútua que a educomunicação proporciona. Aqui, a pretensão é que seja articulada no campo da Educação Ambiental, visto pela lente da Complexidade, para desenvolver uma prática social com a linguagem da produção audiovisual. Esse diálogo de saberes é o epicentro do meu trabalho, é o ponto cardeal de onde reverbero as minhas escolhas metodológicas.

São essas questões entrelaçadas que me coloco a encarar nos capítulos a seguir na interação com o meu objeto. Tomando como ponto de partida um estudo que oferece panorama geral da pesquisa em educomunicação socioambiental a partir do uso do vídeo em teses e dissertações; diálogo com outros/as pesquisadores/es e ativistas do campo educomunicativo; da mesma forma que descrevo e realizo autoanálise das minhas próprias experiências a partir de obstáculos semelhantes, em um contexto político defasado para a operação de políticas públicas ambientais e enfrentamentos psicossociais, econômicos e culturais pós-pandêmico.

CAPÍTULO 3: ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo, inicio a exploração em Educomunicação Socioambiental a partir das reflexões, ações e das práticas nos âmbitos formais e informais com o uso da produção audiovisual no setor acadêmico, tomando nota de todos os questionamentos com os quais venho me deparando neste percurso. E como primeiro passo fundamental, apresento um Estado do Conhecimento a partir da busca por dissertações e teses que operaram a partir deste fenômeno em específico. Segundo Soares (2006), caracteriza-se nestes termos a pesquisa bibliográfica que aborda apenas um setor de publicações sobre o tema estudado. Diferente do Estado da Arte, que abrange toda uma área do conhecimento, em seus diferentes aspectos em que geraram produções.

A escolha da primeira modalidade se deu por representar resultado de maior esforço reflexivo de autores e autoras. Segundo Romanowski e Ens (2006), essa etapa da pesquisa pode produzir um balanço e encaminhar um mapeamento importante tanto para a execução do trabalho atual do/a pesquisador/a, bem como auxiliar futuras pesquisas que operam no mesmo universo. Nesse sentido, criando material "[...] que desvende e examine o conhecimento já elaborado, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes" (2006, p. 38). Seguindo tais orientações, o objetivo deste movimento é uma imersão capaz de produzir maior embasamento sobre o tema, viabilizar observação de aspectos abordados em detrimento de outros e utilizar tais parâmetros como uma fase de estudos de extrema importância, em que ainda estou buscando os espaços mais frutíferos de contribuição para o meu campo.

Vale lembrar que esse tipo de trabalho não se restringe apenas a identificar as produções, mas analisá-las e sistematizá-las para a própria organização das ideias dessa tese, ampliando também para o favorecimento do trabalho de colegas que, legitimando tal esforço, a partir desta interpretação dos dados, continuem perseguindo a evolução do tema.

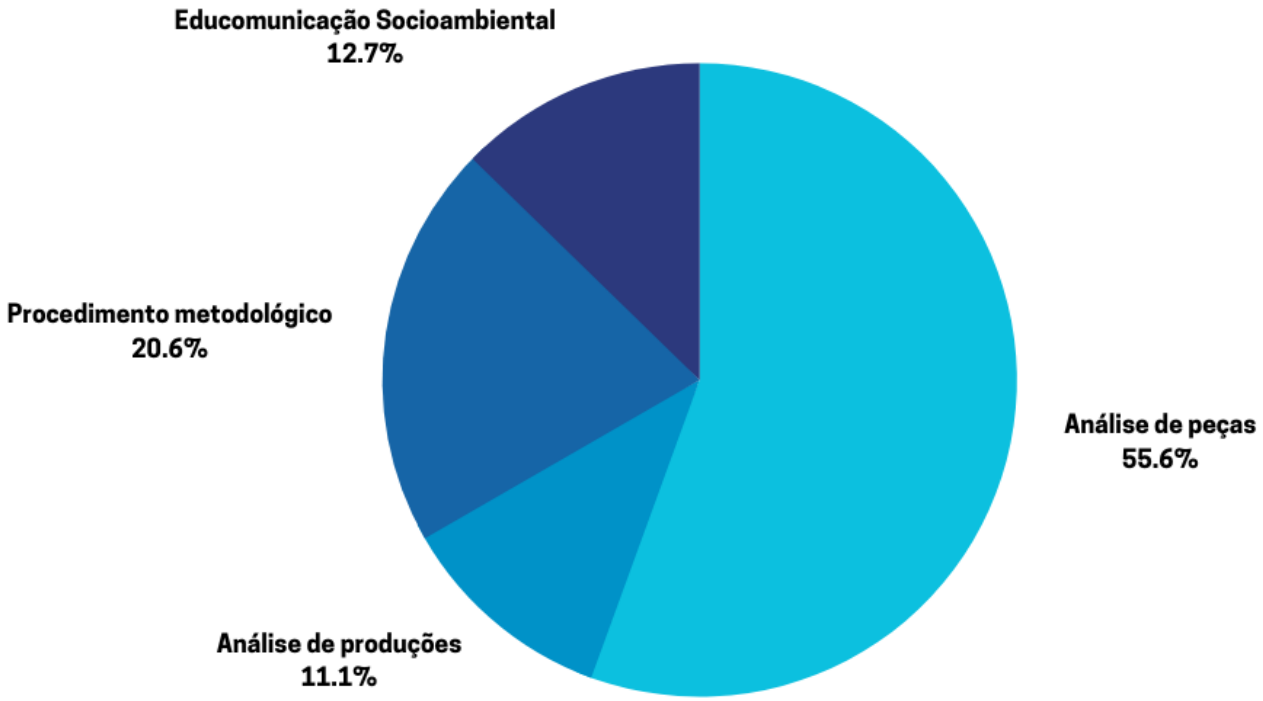
Para tanto, utilizo a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD. Como propõe Romanowski e Ens (2006), inicio com a seleção de descritores, "por considerar-se que o pesquisador é o melhor credenciado para enquadrar seu trabalho" (2006, p. 44), dessa forma, os descritores da busca realizada são: (a) educomunicacao, com incidência de 280 trabalhos; e (b) educomunicacao socioambiental/ educacao socioambiental, com 21. As repetições de trabalhos foram devidamente verificadas.

Segundo os/as autores/as, o próximo passo para a construção do acervo é a leitura de resumos e palavras-chave para iniciar a primeira triagem do material coletado. Assim, foram excluídas todas as investigações que não dialogassem diretamente com a minha procura. Depois disso, com número mais refinado em acervo, faz-se uma leitura mais aprofundada, guiada por seções que permitem maior conhecimento sobre o processo de trabalho de cada pesquisa, gerando, desse modo, a segunda triagem. Neste sentido, foi realizado um cruzamento dos dados, direcionando a construção do Estado do Conhecimento para as investigações, entre dissertações e teses, que abordaram a Educomunicação por meio da produção audiovisual, como: (a) objeto de análise; (b) análise de produção; (c) como procedimento de pesquisa; e (d) anunciando o tema gerador educomunicação socioambiental por meio do procedimento de produção audiovisual (título, resumo e/ou palavras-chave).

A categoria (a) como objeto de análise, refere-se aos trabalhos que utilizam produções audiovisuais acabadas para promover análise; a (b) refere-se às investigações que analisam a produção audiovisual criada e desenvolvida por outros, como projetos, escolas e etc, sem, no entanto, participar da prática; (c) como procedimento de pesquisa, remete-se aos trabalhos que promovem um campo exploratório por meio da produção audiovisual, com a intenção de produzir conhecimento para a sua pesquisa por meio de pesquisa-ação e pesquisa-participante, adentrando diretamente à fase de produção na forma de orientação ou participação junto aos grupos focais; e, por último, (d) anunciando o tema gerador Educomunicação Socioambiental por meio do procedimento de produção audiovisual (título, resumo e/ou palavras-chave), se mostra necessário na medida em que enquadrar o "socioambiental" nas teses e dissertações, sem a afirmação do/a autor/a, torna abrangente. Uma vez que o conceito Socioambiental "procura promover uma maior integração entre os aspectos econômicos, sociais e culturais com os aspectos ecológicos, configurando-se, portanto, uma abordagem integradora" (LAYRARGUES, 2000, p. 7). Desse modo, ainda que alguns trabalhos não informem o conceito, integram o escopo de trabalhos socioambientais.

Foi assim que, criando tabulamento a partir das quatro categorias estabelecidas acima, cheguei ao total de 62 trabalhos. O gráfico abaixo apresenta os dados distribuídos entre eles:

Gráfico 3: Produção científica por método de pesquisa em audiovisual



Fonte: Elaboração própria

Os trabalhos que (b) observam produções, analisando seus sistemas de trabalho constam somente 11,1% do acervo produzido. E, como também pode ser visto no gráfico acima, 20,6% das pesquisas utilizam a produção audiovisual entre os seus (c) componentes de investigação e mais 12,7% o fazem a partir do (d) anúncio da Educomunicação Socioambiental, somando o total de 21 produções - recorte que utilizo para aprofundamento nas teses e dissertações do presente catálogo.

O resultado ao qual cheguei nestes termos estabelece, ainda, um reflexo das pesquisas em educação na América Latina, conforme apresentado no capítulo um desta tese. Entretanto, aponta para um aumento no número de pesquisas que utilizam a técnica da produção audiovisual como procedimento de pesquisa, em comparação aos meus resultados parciais da tese, quando, até 2020, apenas 8 produções, no total de 50, utilizavam a produção de vídeo como procedimento, nesse sentido, alcançando a proporção de 13,8% - vale lembrar que,

nesta atualização do Estado do Conhecimento, refinei a minha sistematização, distribuindo as pesquisas, também, em observação não participante de produções, o que provoca alteração nos resultados.

3.2. GÊNERO AUDIOVISUAL

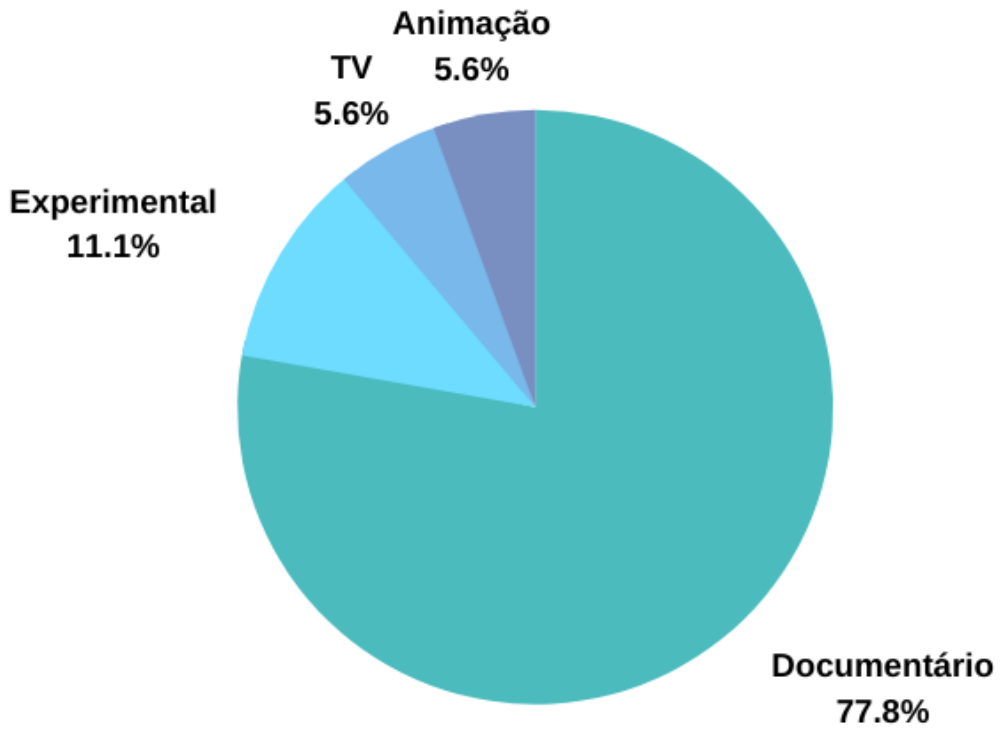
Na categoria "Produção Audiovisual" estão incluídas todas as produções em áudio e vídeo com narrativa, como as encontradas na busca, que são de gênero documentário, telejornalismo, experimental e animação. A categoria de vídeos produzidos especificamente para Educação à Distância-EaD não foi considerada por se tratar de produções armazenadas e compartilhadas internamente nas instituições, bem como não foram consideradas as que trabalhavam com "videogames" e entrevistas de vídeo, sem montagem.

Neste ponto, vale considerar que as entrevistas realizadas em vídeo, ao modo da gravação de áudio, utilizadas como instrumento de pesquisa científica auxiliam ao/à pesquisador/a na soma de informações em relação ao seu objeto, por exemplo, conseguindo incluir em seus dados, na forma de interpretação, gestos, expressões e outros - ao passo que gravando somente a voz o encargo fica para a memória do/a autor/a.

Essa prática estaria devidamente enquadrada na Pesquisa Visual, como vimos no primeiro capítulo desta tese, a partir do uso do vídeo entre seus componentes de investigação. Entretanto, considero nesta tese, que se a entrevista em áudio e vídeo não recebe um tratamento criativo, que a liga a outros parâmetros criando uma narrativa, como outras situações-filme-pesquisa, o procedimento não pode colaborar na mesma proporção. Até mesmo porque tem divulgação científica menos favorecida e acaba por não fornecer resultado científico na linguagem audiovisual, sendo que as entrevistas realizadas neste âmbito permanecem, na maioria das vezes, no acervo particular do/a pesquisador/a.

Como pode ser visto no gráfico abaixo, o gênero documentário é predominante nas produções acadêmicas (77,8%), sendo os filmes realizados por autores/as com ou sem familiaridade com a produção cinematográfica. Nestes casos, a montagem dos produtos parece realizada de forma instintiva, a partir da recepção midiática - uma vez que não apresentam no texto acadêmico alguma epistemologia; seguido do experimental (11,1%) e Animação (5,6%), já relacionado com trabalhos que apresentavam maior teorização e uso de procedimentos nas produções; e por último, TV (5,6%), mais relacionado ao perfil de pesquisador/a já anteriormente envolvido/a com formação em comunicação.

Gráfico 4: Gêneros das produções audiovisuais



Fonte: Elaboração própria

Entre os/as pesquisadores/as que buscaram referência teórica no cinema e seus desdobramentos, podemos ver uma incidência de embasamento na Antropologia. Liberato (2018, p.287), por exemplo, comenta sobre o desenvolvimento de Vídeos Participativos-VP, "[...] também conhecido no Brasil como colaborativo, é o trabalho resultante de um método de pesquisa e produção de vídeo, no qual os protagonistas e sua agenda social são centrais inclusive para o processo de produção". Tal conceito é defendido por Stiegman (2011), autora que trabalha com a temática indígena por meio de pesquisa participativa que considera a produção de vídeo entre seus componentes. O resultado se enquadra no gênero documentário, que tem o objetivo de "superar as representações etnográficas, românticas e fetichizadas do Outro" (Ibidem).

Liberato (2018, p.287) explica a relação que faz do método escolhido com a Educomunicação:

> O VP também é um dispositivo educomunicativo, porque sua elaboração envolve ecossistemas comunicacionais dialógicos, que se ligam aos meios tecnológicos (câmeras, gravadores, softwares), mas os ultrapassa. Ele pode fazer aflorar um ambiente de aprendizagem tanto para quem está imerso na realização quanto para quem a está protagonizando ou assistindo. Seu processo de criação inclui todos os participantes a ouvir, observar, refletir, analisar e expressar suas experiências, em um exercício que implica o questionamento de pressupostos sobre as relações de poder e visibilidade das suas pautas diante da construção das políticas públicas. Sendo assim, o VP é construído em um percurso estreito de confiança e respeito entre o facilitador – realizador e protagonistas.

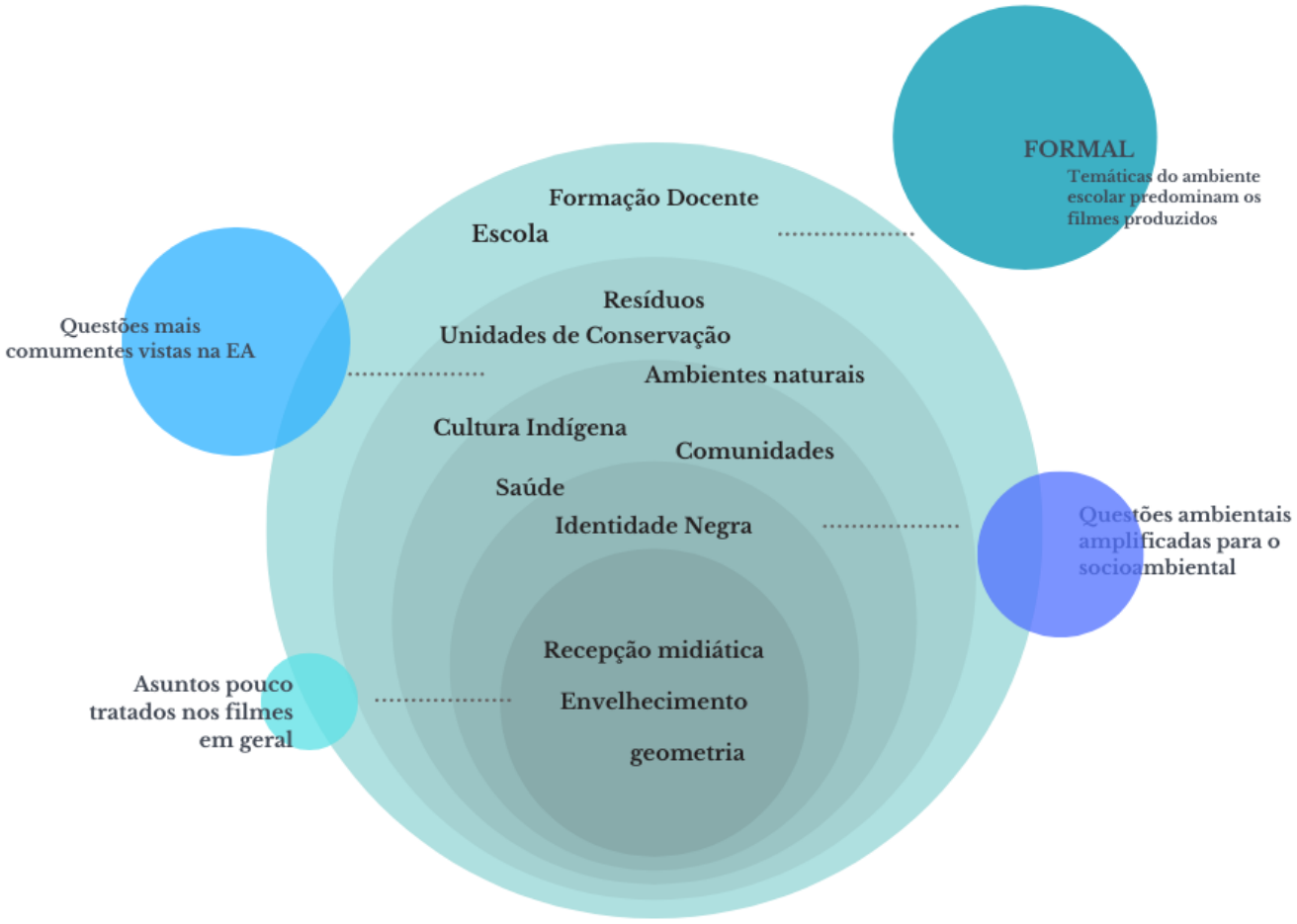
Os trabalhos que remetem aos outros gêneros, ou as produções que não citam referência da teoria do Cinema, estabelecem a mesma relação do processo de produção, buscando na episteme da Educomunicação o fomento da construção coletiva e democrática, valorização da experiência prévia dos/as envolvidos/as, compartilhamento de ideias, acesso às ferramentas da comunicação, democratização da informação socioambiental e aumento da cognição a partir da capacitação comunicativa e relação interpessoal.

3.3. Temas

Os temas das produções, em geral, são contextualizados geograficamente e/ou de acordo com as decisões tomadas pelo grupo focal das pesquisas, afinal, são trabalhos que agem, teórico-metodologicamente, a partir da educomunicação. Também podemos visualizar, comumente, uma relação da temática com o perfil profissional do/a autor/a, o que justifica o interesse acadêmico incidindo sobre um objeto que, geralmente, é o seu campo de atuação - o que garante experiência prévia e maior conhecimento das demandas.

Em se tratando do universo de pesquisas no campo da Educação, há um grande número de trabalhos que operam no ambiente escolar, seja do ponto de vista de grupos focais de alunos/as, do ensino fundamental e médio, seja do ponto de vista da formação de docentes. A educomunicação tem grande entrada na escola e na formação continuada de professores/as, principalmente da esfera pública. Nesse sentido, a educação formal está entre a maioria dos temas escolhidos para as produções apresentadas nas pesquisas do presente acervo, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 5: Temas dos filmes produzidos durante as teses e dissertações do acervo



Fonte: elaboração própria

As práticas no ambiente formal de educação, voltadas às questões socioambientais, geralmente, tem cenário nas transformações dos espaços ou demandas da escola; na observação e mudanças provocadas no território do entorno das instituições escolares, na análise dos currículos, ou ainda, entre a comunidade que as compõem. Do ponto de vista da formação de professores/as, têm relação com as dúvidas sobre os conceitos que remetem à transversalidade da Educação Ambiental nesse ambiente e na busca de construções coletivas para a aprendizagem dos mesmos, buscando na educomunicação base possível para aproximar os ensinamentos do campo da EA e professores/as - sobre isso, apresento maiores informações mais adiante.

Uma reflexão relevante a respeito da escolha de temáticas está na tese de Castro (2016, p. 291, grifo nosso):

> A partir desse estudo se percebe que é possível engajar os sujeitos para que eles mesmos examinem seu contexto ambiental e apontem os problemas a serem resolvidos com conhecimento crítico. **O universo temático não existe de forma preconcebida. Ele precisa ser desvelado.** O esforço para este desvelamento deve ser um ato comum nas rodas de conversa.

O trabalho da autora, localizado na área da Educação, realiza uma ponte concreta entre os princípios da Educação Ambiental Crítica e as possibilidades educomunicativas no contexto da escola de ensino fundamental mineira que foi seu objeto de estudo. No desenvolvimento de seu campo para a produção audiovisual, buscou trabalhar com jovens e docentes da periferia da cidade, discutindo sobre elementos presentes na região que é composta por uma população com perfil econômico bastante heterogêneo. E a partir de dinâmica sumária para identificação de "tema gerador", encontrou a necessidade de debater, e de ter entre os temas do filme, assuntos como poluição dos córregos, exploração de espaço urbano e violação de direitos ambientais dos povos.

O conceito de tema gerador é encontrado em Paulo Freire (1997), a partir de objeto de estudo que surge entre educandos/as na busca da leitura crítica da realidade. É teoria aplicada tanto à Educação Ambiental, como na Educomunicação, que se encontra, justamente, favorecida à Educomunicação Socioambiental.

Outro exemplo relevante está no trabalho de Ratier (2009, p. 83, grifo nosso) que, em sua pesquisa localizada na Sociologia da Educação, verificou a demanda por discussões acerca da recepção midiática em escola pública de São Paulo:

> [...] de um lado, há o interesse e o envolvimento pela comunicação, em todas as suas formas, especialmente, a midiática, demonstrado pelo elevado consumo de seus produtos, interesse em seguir carreira na área, esforço para vencer a exclusão digital e por uma certa "docilidade" para fazer um curso sobre o assunto. De outro, a ideia bastante forte de que a mídia engana, manipula e distorce. Ou seja, a noção de que um recurso tão presente em sua vida é, de forma generalizada, uma influência negativa e pouco confiável. Nesse sentido, a mediação escolar, inserida dentro de uma perspectiva progressista e democrática, mostrou-se capaz tanto de ampliar as competências comunicativas do grupo estudado - especialmente no que diz respeito à comunicação interpessoal e grupal - **quanto de reduzir a dissociação entre discurso e prática da juventude quanto à comunicação**.

A partir desse diagnóstico, o pesquisador comenta (2009, p. 107):

> Como diz Morán Costas (1993) a criança chega à adolescência depois de ter assistido a 15 mil horas de televisão e mais de 350 mil comerciais, contra menos de 11 mil horas de aulas. Elas já possuem, portanto, familiaridade com os gêneros comunicacionais. Falta-lhes, entretanto, a sistematização e a reflexão sobre os elementos da comunicação. Nesse sentido, a escola pode ajudar.

Considerando que a pesquisa do autor foi defendida há 14 anos atrás e que, atualmente, a recepção midiática encontra-se muito mais intensificada com as redes sociais e internet em larga escala a partir de aparelhos smartphone, a exposição de alunos/as com os gêneros comunicativos é muito maior. Afinal, uma das redes mais utilizadas pela maioria dos/as jovens, atualmente, é a Instagram[53], lançada a partir de 2010 e que mudou a maneira de compartilhar informações, incluindo outros elementos à subjetividade das pessoas (ALVES et al, 2018). Sobremaneira, a manipulação de tais instrumentos também é realizada por crianças e jovens de forma ainda mais instintiva, aumentando, no entanto, a necessidade da sistematização e da reflexão nas quais a escola "pode ajudar", como coloca acima o autor da dissertação.

O tema apresentado no gráfico como "Geometria Espacial", também localizado no ambiente da escola, trata-se do uso de temática disciplinar a partir da introdução de ferramentas da educomunicação, que considera, então, a experiência docente e de aprendizagem para os/as alunos/as, tomando como ponto de partida as suas histórias e o seu conhecimento sobre a realidade.

Temas mais estritamente alinhados às questões ambientais naturais também estão entre as temáticas mais recorrentes no universo de pesquisas da Educomunicação Socioambiental. É o caso dos trabalhos que produziram filmes sobre/em, unidades de conservação, territórios indígenas, pensando nas florestas brasileiras, em animais em extinção e na proteção da flora, entre outros, incluindo, assim, além da dinâmica natural do território, a relação entre as pessoas que nele vivem. E, de outra perspectiva, relacionados ao descarte incorreto de resíduos sólidos nas águas, entre outras práticas mais voltadas a uma questão de hábitos sociais ecologicamente transformados.

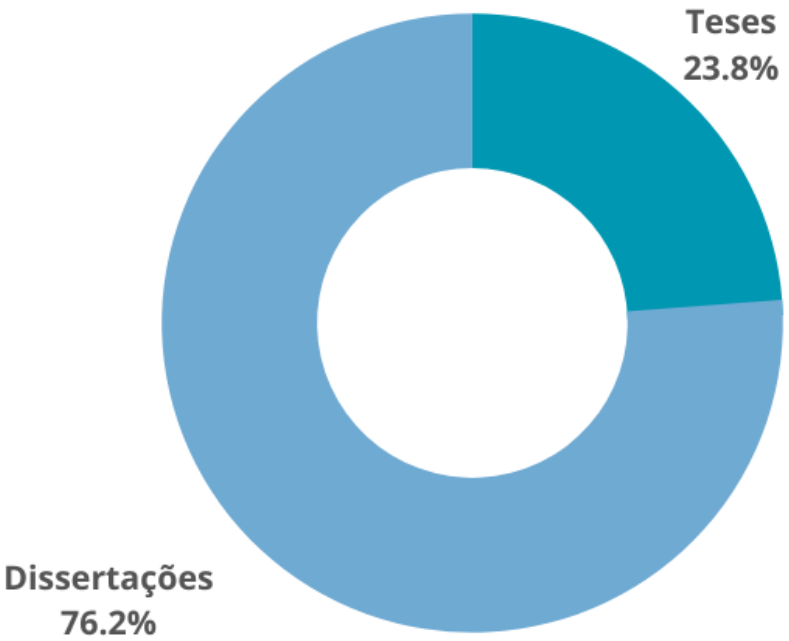
Outros temas, como envelhecimento, identidade negra e outros, fizeram uso da produção audiovisual para abordar questões mais abrangentes, como qualidade de vida das mulheres, racismos, protagonismo jovem, valorização da experiência na terceira idade e novas metodologias para levantamento e debate de temáticas sensíveis às sociedades.

[53] Rede social gratuita em que é possível compartilhar fotos e vídeos.

3.4. Localização, Programas de Pós-Graduação e Níveis Acadêmicos das pesquisas

O universo de pesquisas do acervo aqui construído mostra que a Educomunicação Socioambiental é fomentada, em maioria, na primeira etapa da pós-graduação *stricto sensu*, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 6: Níveis acadêmicos das produções do acervo da tese



Fonte: elaboração própria

Com isso, demonstra que o uso do procedimento da produção audiovisual se encontra, muito mais, no âmbito da análise interpretativa do que da proposta acadêmica nesse momento, tratando-se, neste acervo, de 76,2% de dissertações e 23,8% de teses. Isso pode estar relacionado, mais uma vez, à pretensa necessidade de desenvolver uma linguagem audiovisual mais direcionada à investigação científica no campo da Educação e da Educação Ambiental, como apresentado no primeiro capítulo desta tese.

A Universidade de São Paulo (USP) continua sendo a instituição que mais apresenta trabalhos acadêmicos nesta esfera, entre os programas de Ciências da Comunicação, principalmente, mas também em Educação, Sociologia da Educação e Geografia Humana.

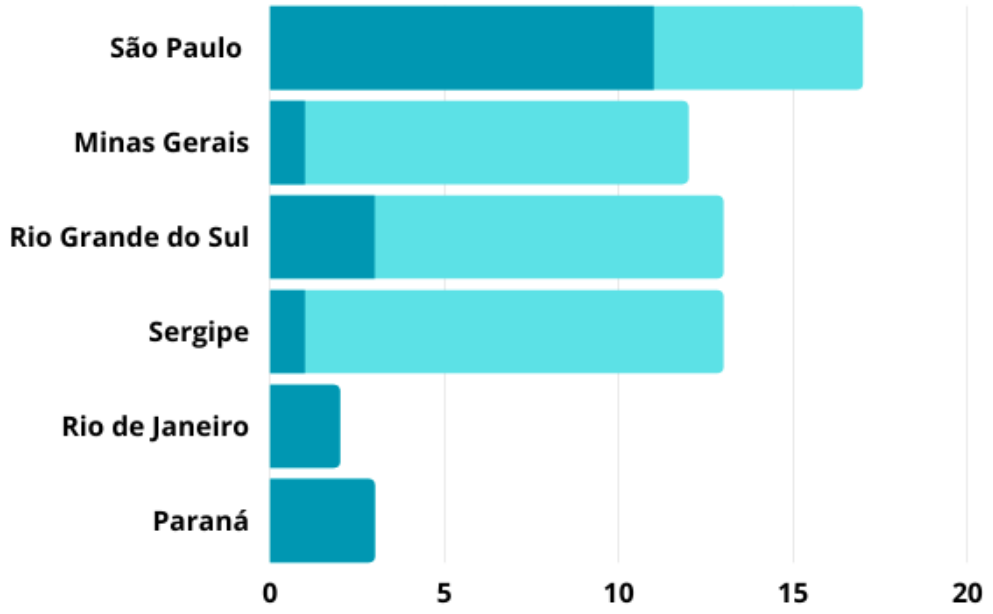
Ainda no Estado de São Paulo, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), os trabalhos foram defendidos em programas como Educação e Conservação da Fauna; na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), foi defendido no programa de Educação.

No Paraná, há trabalhos propostos na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no programa de Desenvolvimento Rural e Sustentável; já na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o trabalho publicado é do programa de Ciências; e no programa de Educação para a Ciência e a Matemática, a pesquisa defendida é da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

No Rio de Janeiro, há pesquisa do programa de Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), assim como também do programa de Sistemas de Gestão, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em Minas Gerais, há trabalho do programa de Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

No Rio Grande do Sul, o programa de Ambiente e Desenvolvimento apresenta duas pesquisas da Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Ainda no estado, a Universidade de Caxias do Sul (UCS) também consta a partir do programa de Ensino de Ciências e Matemática. A Universidade Federal de Sergipe (UFS) apresenta trabalho do programa de Educação.

Gráfico 7: Regiões do Brasil no acervo da tese



Fonte: elaboração própria

Desse modo, como fica visível no gráfico acima, com a cor mais escura indicando o alcance das regiões, São Paulo continua sendo a maior região de incidência de trabalhos em Educomunicação no Brasil, seguida do Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Sergipe.

Nenhum trabalho de programa de pós-graduação em Educação Ambiental, realizado a partir do uso do procedimento da produção audiovisual, foi encontrado entre os dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD. O PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, apresentou somente uma dissertação[54] produzida a partir da análise de vídeo; e uma tese[55] que utiliza o suporte entre seus componentes de pesquisa, sem, no entanto, construir uma narrativa audiovisual. Como programa mais antigo em EA no

[54] HIDALGO, Rachel. Mar à vista da Educomunicação Socioambiental: apropriações socioambientais da zona costeira no Circuito Tela Verde (edição de estreia). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande - PPGEA/FURG, Rio Grande, 2019. Disponível em: https://repositorio.furg.br/handle/1/10050 Acesso em 28/06/2023.

[55] AZEVEDO, Cláudio Tarouco de. Por uma Educação Ambiental Biorrizomática: cartografando devires e *clinamens* através de processos de criação e poéticas audiovisuais. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande-RS, 2013. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/6009 Acesso em 20 de julho de 2021.

Brasil, apesar de se tratar de um campo interdisciplinar, tal dado pode refletir a necessidade de ampliação do diálogo entre a área e instrumentos científicos contemporâneos.

3.5. Público-alvo das pesquisas

Entre os grupos focais das pesquisas que operaram por meio da educomunicação neste acervo, estão presentes, principalmente, alunos/as de escolas públicas. Em segundo lugar, docentes, seguido de jovens participantes de projetos sociais, agrupamentos indígenas, grupos de mulheres e outros.

Gonçalves (2013, p. 131) que trabalhou com o tema de envelhecimento feminino, expõe sobre o seu público e a relação com a tecnologia:

> O estudo chama a atenção também para o fato de que a utilização de equipamentos eletrônicos e/ou digitais não deve ser encarada como obstáculo para a promoção, junto à população idosa, de propostas que deles se valham. Em sentido oposto, mostra que, para atingir uma meta que tenha significado para si, a pessoa idosa sente-se mais motivada a apreender a utilizar as novas tecnologias eletrônicas e/ou digitais. Este estudo traz contribuições no sentido de mostrar para pessoas que atuam no campo de pessoas idosas, que a educação pelos meios de comunicação é uma, entre as muitas possibilidades ainda pouco exploradas, de promover processos educativos junto a esse público.

A partir da minha própria experiência de pesquisa, posso afirmar que os trabalhos em educomunicação, voltados para públicos da terceira idade, quase não incidem nas buscas. Entre os meus dados de pesquisa parcial, até 2020, não tinha encontrado nenhum apontamento sobre o assunto; já nos dados atualizados, somente uma pesquisa havia atuado neste grupo social. No entanto, entre jovens, as pesquisas em educomunicação são realizadas, desde a sua fundamentação, de forma crescente, como é o caso da pesquisa em educação informal, realizada por Toricelli (2018, p.15), a partir de agrupamento rural da Estação Ecológica de Angatuba (SP):

> A Estação Ecológica de Angatuba preserva um importante fragmento de vegetação natural dos biomas Cerrado e Mata Atlântica, abrigando espécies representativas da fauna brasileira, dentre elas o mico-leão-preto (Leontopithecus chrysopygus) (Mikan, 1823) (SÃO PAULO, 2009), espécie endêmica do Estado de São Paulo e ameaçada de extinção [...] Diante deste contexto e da necessidade de conservação da biodiversidade na região, fica a dúvida de qual será o futuro dessas propriedades, visto que essas terras são de grande interesse econômico para empresas que possuem seus negócios nas proximidades. Ainda, a percepção dos herdeiros desses imóveis quanto ao uso da terra e a importância da área adjacente a ela era desconhecida até o momento. Muitos desses herdeiros já não moram mais na região,

> porém outros ainda estão em idade escolar e residem no município, tornando-se eles então o foco deste estudo.

Para a pesquisadora, o seu recorte foi impulsionado pela relevância de "fortalecer os laços de pertencimento da comunidade jovem" (TORICELLI, 2018, p. 16), no sentido de desenvolver atividades de interesse acadêmico que fossem voltados para a relação interpessoal, "visando aproximar a comunidade do entorno, especialmente os jovens, de assuntos relacionados à conservação da biodiversidade" (Ibidem).

Já nas investigações que consideraram como grupo focal os/as docentes, um exemplo é a tese de Galasse (2016). Entre seus critérios de seleção de sujeitos/as de pesquisa, estavam o aceite do uso de tecnologia nas aulas e o fundamental interesse de desenvolver maior protagonismo de seus alunos. Para ele (2016, p. 115):

> Admite-se o uso mais fluído das tecnologias por parte dos alunos, mas evidencia-se a necessidade do professor, na figura do mediador, provocador e grande incentivador, para o desenvolvimento do olhar científico dos alunos [...] revela-se ainda que que o uso das tecnologias de forma planejada e intencional pelo professor permite que os alunos tenham uma experiência formativa mais significativa e relacionada à sua realidade, oportunizando que o uso dos recursos não esteja restrito a um espaço físico, mas que possam os recursos e as linguagens, permearem e permanecerem nos diversos espaços da escola.

Nesse ínterim, o pesquisador observa demandas no perfil de docentes que, identificada por ele em 2016, em muitos casos, segue até os dias de hoje, quando muitos/as educadores/as ainda não admitem a entrada de equipamentos eletrônicos no ambiente escolar, seja pela falta de familiaridade em seu uso ou seja pela insegurança de suas dinâmicas sociais. Um exemplo, são fatos precedentes que causaram transtornos à comunidade escolar, como divulgação de fotos e vídeos entre alunos/as e outros que podem levar à distrações - entre causas mais graves - mas que, por outro lado, podem ser também utilizadas como situações-problema para discussão acerca de diversos assuntos que fazem parte do universo dos/as jovens, como respeito às diferenças, racismos, diversidade, justiça social, gênero, educação sexual, etc.

3.6. Recurso audiovisual

O uso do recurso audiovisual foi um dos elementos mais observados no catálogo aqui produzido, com a intenção de visualizar bons resultados, justificando o meu empenho, mas

também as suas lacunas e dificuldades, para que tal análise pudesse fornecer pistas que pudessem direcionar a presente pesquisa no sentido de atender possíveis demandas desse universo de pesquisas e traçar, na minha própria experiência, caminhos de evolução.

Entre as práticas que sublinham preocupação com o processo educomunicativo, destaco o trabalho de Prandini (2013, p. 118), que explica sobre o grupo trabalhado:

> Kléber também optou - de maneira autônoma, por se tratar de um processo educomunicativo - por fazer o seu depoimento apenas utilizando a câmera, em um tripé, e narrando os fatos, de maneira informal e a partir de ideias que surgiam em sua mente. Para isso, esta pesquisadora se posicionou - a pedido dele - por detrás da câmera para poder acompanhar a gravação e ajudá-lo, caso tivesse alguma dúvida. No entanto, é importante dizer que foram raros os momentos de intervenção. Os que existiram foram apenas para responder questões, tais como "Está ficando bom, professora?" ou "Você acha que devo falar mais alguma coisa"?

Considero importante que as pessoas que fazem parte de nossas práticas possam escolher, além das temáticas, a maneira como querem captar a experiência vivida na produção audiovisual. A autora comenta também sobre algumas de suas percepções imediatas em seu campo (PRANDINI, 2013, p. 184):

> Muitos dos vídeos tiveram uma estrutura parecida, por conta do aproveitamento das ideias dos colegas, mas pude perceber que o vídeo em si não traz todo o significado da reflexão, mas sim a experiência a qual os alunos estavam envolvidos é o que importa nesta vivência. Observar alunos arredios falando sobre suas vidas, alunos tímidos perfeitamente desenvoltos frente à câmera, seus sonhos, suas vontades, seus problemas, humaniza o ambiente escolar.

Sobre o mesmo assunto, Galasse (2016, p.51, grifo nosso) complementa a partir da sua experiência com docentes: "**Essa relação estabelecida na confiança propicia novas descobertas** e uma relação na qual o saber se constrói à medida em que educando e educador se tornam protagonistas da ciência que produzem ao descobrirem novas aprendizagens". Com isso, estamos, de fato, construindo o que a educomunicação fornece de mais relevante em seu desenvolvimento efetivo: o respeito e a valorização da história do/a Outro/a; a oportunidade de aprender mutuamente; e a possibilidade de elaborar um conhecimento realmente coletivo.

Em relação ao planejamento da prática junto aos grupos, os/as autores/as que compõem o presente acervo contribuíram com uma série de ideias relevantes. Na etapa de planejamento das ações e levantamento de tema gerador, Moser (2020, 133-134, grifo nosso) ressalta uma ferramenta interessante:

> No que diz respeito às contribuições dos momentos de discussão e reflexão sobre as temáticas socioambientais oportunizadas nos encontros teóricos e práticos do curso, destaca-se que aos poucos os participantes foram agregando elementos socioambientais às discussões naturais. Como exemplo, **podemos destacar a atividade sobre as concepções de meio ambiente dos professores por meio da ferramenta Padlet**, a qual oportunizou aos participantes identificar a sua concepção por meio de imagens, ou seja, o que pensam sobre o meio ambiente e confrontarem a suas visões. Eles passaram por um processo de autoavaliação das suas concepções e ao se avaliarem, refletiram sobre o que argumentavam. Diante dessa ação e das demais situações promovidas no curso, inferimos que tal processo serviu como um importante momento de formação docente, possibilitando uma "troca de lentes" sobre as questões ambientais

Padlet é uma ferramenta digital inspirada na criação de murais - na falta do acesso, pode ser feito em seu formato original, utilizando cartolina, recorte de revistas e jornais, cola e tesoura. Em sua versão digital, essa dinâmica permite a elaboração criativa com o uso da tecnologia, viabilizando a inserção de fotografias e vídeos como parte do processo de pensar a produção audiovisual. Tal etapa tem extrema relevância, nos rituais modernos, em sua versão mais "comercializada", as pessoas costumam chamar de *Brainstorming* ou, na expressão em português, pouco usada, Chuva de Ideias.

Sobre sua fase de *Brainstorming,* Saldanha (2016, p. 32) explica que buscou estruturar em dois blocos: o primeiro, para estimular a construção de conhecimentos conceituais, como problemas socioambientais; e o segundo, para descortinar aprendizagem sobre as técnicas que seriam utilizadas na produção audiovisual:

> À medida que os alunos conheciam e se familiarizavam com novos procedimentos de leitura e produção audiovisual, estes serviam como apoio para que conceitos mais inclusivos e complexos sobre meio ambiente fossem sendo elaborados. Concomitantemente, os estudantes também demonstraram ter desenvolvido novas habilidades de cognição relacionadas à capacidade de leitura crítica.

O autor trabalhou com alunos/as do Ensino Fundamental de escola pública e afirma não ter encontrado dificuldades para operar o recurso com os/as jovens, ainda que tivessem etapas não tão conhecidas por eles/as (Ibidem):

> [...] os grupos também realizaram a edição do vídeo. Para isso, eles foram orientados sobre como realizar as principais operações oferecidas pelo programa de edição de vídeo gratuito Windows Live Movie Maker: cortar e ordenar trechos das gravações, inserir caracteres e transições e salvar o arquivo do filme. Embora praticamente nenhum aluno tivesse conhecimento prévio sobre edição de vídeos, todos os grupos tiveram facilidade em realizar as edições.

Trabalhar com a produção audiovisual tem características que são centrais na educomunicação. Uma delas é o manuseio dos equipamentos, mas também a desmistificação de que os filmes só podem ser realizados a partir de câmeras compostas por milhares de apetrechos de alto custo. O conhecimento de programas e aplicativos de edição gratuitos também é fundamental para garantir a continuidade da prática naquele ambiente, após a saída do/a pesquisador/a. Sobre isso, Staudt (2016, p.70), afirma:

> A câmera usada para gravação foi amadora, pois o objetivo é que as atividades possam continuar sendo realizadas após o final da pesquisa. Segundo Citelli (2000), o fato de algumas escolas não possuírem dispositivos de qualidade para produzir o audiovisual não é motivo impeditivo.

Concordo com Citelli (2000), convocado pelo pesquisador. Em muitas das minhas experiências pessoais, durante a apresentação de oficinas de produção audiovisual, notei pessoas preocupadas com a falta de equipamentos adequados para gravação e edição dos materiais. Porém, os aparelhos não são os únicos responsáveis pela qualidade técnica. Toda dinâmica que antecede a gravação, composta por roteiro, roteiro técnico, produção de objetos e outros, são centrais para garantir as condições técnicas de um filme, como também percebeu Staudt (2016, p. 149):

> No entanto, essa qualidade alcançada nos dois documentários se deu em razão da continuidade da participação dos envolvidos na construção do vídeo, já que em todas as etapas houve interação dos alunos e professores com o mediador, inclusive na confecção do roteiro, por ser um dos momentos norteadores para o prosseguimento do processo.

Parte importante do processo é também observar as dificuldades dos/as atores/atrizes sociais envolvidos/as. Staudt (2016, p. 156, grifo nosso) relata trecho em relação a isso:

> Desde as primeiras oficinas que trabalharam com a experimentação na utilização de câmeras até os encontros para montagem dos materiais, esse quadro se repetiu durante todo o projeto (interação entre alunos e professores), com exceção do momento em que a professora MC do Castelinho, por não compreender o processo de edição decidiu criar uma própria sistematização para saber como proceder, tendo como parte da metodologia: papel, lápis e caneta para a continuidade da produção audiovisual. **Isto demonstra o quanto os professores têm receio e dificuldade em trabalhar com as novas tecnologias** e, possivelmente, o porquê desses elementos tecnológicos ainda não serem utilizados no ambiente escolar.

Considero de forma muito positiva o envolvimento da professora citado pelo pesquisador, assim como a abertura dada pelo mesmo, considerando uma prática educomunicativa, observou, relatou e participou da solução prática oferecida pela professora de sua oficina - conduta essencial nesse contexto. O que, de outro modo, também foi solucionado por Toricelli (2018, p. 40, grifo nosso):

> Apesar dos participantes terem tido total autonomia para a criação do documentário, foi necessário que **a pesquisadora ficasse responsável pelo processo de edição final do vídeo, devido ao tempo necessário de dedicação a esta tarefa**. **Por isso, foi acordado entre os participantes o roteiro de edição, que foi seguido criteriosamente pela pesquisadora,** a fim de manter a identidade da idealização juvenil.

Como pode ser notado, a etapa de edição do filme pode ser a mais complexa para aqueles/as que optam pelo recurso no âmbito da produção coletiva. Afinal, a montagem da narrativa exige tempo adequado para absorção desse conhecimento específico, tanto em relação a linguagem, como em relação a operação de ferramentas capazes de fornecer cortes, transições e outros. Um roteiro de edição, construído de forma coletiva, não possibilita a mesma experiência, mas viabiliza, com certeza, uma parte dela.

Do ponto de vista do uso do instrumento mais voltado para a elaboração científica, por parte do próprio/a pesquisador/a, Gonçalves (2013, p.65) explica sobre o seu método:

> As informações que coletava, eu registrava, logo após o encontro com as participantes, em um documento chamado diário de campo [...] complementando essa ferramenta de registro, utilizei gravações de nossas reuniões, em áudio e vídeo, bem como o material filmado pelo grupo. Assistindo e ouvindo o material, pude complementar detalhes que haviam passados despercebidos e pude transcrever parte das falas a fim de obter maior precisão das expressões das participantes.

Gonçalves é uma pesquisadora que trabalhou com o tema de envelhecimento feminino. O filme, segundo ela, foi produzido em conjunto com o grupo de mulheres que participaram do seu campo exploratório e utilizado, a contento, para formular a sua análise diante do tema pesquisado. Entretanto, além da produção acabada, a autora teve também a oportunidade de aproveitar as gravações de forma mais tradicional, como também traz entre as suas possibilidades esse recurso.

Já Liberato (2018, p.42, grifo nosso) comenta sobre o seu fazer científico a partir de uma ação-reflexão-ação com o seu objeto e o seu método:

> Fiz a escolha da minha forma de interpretação inserindo o espaço onde as narrativas foram enunciadas e observando a rotina dos sujeitos da pesquisa. **O enquadramento da câmera me ajudou a escanear panoramas e observar detalhes das cenas**. Agrupei cinco blocos de arquivos com algumas imagens filmadas e fotografadas que são representadas na comunidade por palavras como: território, educação, bem viver, alimento, plantas medicinais e comunicação. A construção do Diário de Campo foi importante para tomar notas durante as entrevistas, quando a câmera estava no tripé. **O encadeamento da construção de narrativas, saberes e práticas dos diferentes entrevistados face a face com a câmera me auxiliaram na composição da análise, uma vez que eu percebia que as narrativas da comunidade se entrelaçavam**.

O uso do Diário de Campo é frequentemente citado entre os/as autores/as que utilizam o recurso audiovisual. Como feito pela autora acima, "ler" as imagens enquadradas é um parâmetro muito importante na pesquisa visual, assim como criar anotações dessas leituras em um diário de campo pode, certamente, contribuir com a análise final, observando pontos correlatos entre o objeto e a maneira como o mesmo é captado na ação coletiva.

Sobre isso, também explicou Richter (2017, p.44, grifo nosso), afirmando a notória colaboração da camada subjetiva dos dados coletados:

> Rocha et al (2013) afirmam que o melhor instrumento metodológico para nortear este tipo de investigação é a pesquisa qualitativa, haja visto que o seu objetivo é avaliar como o processo de produção e utilização de vídeos documentários pode contribuir para o aprendizado de questões ambientais, sendo também um elemento gerador de sensibilização socioambiental. Ressaltam, ainda, que esta concepção metodológica trata do comportamento humano no âmbito social e busca a realidade dos fatos no campo das Ciências Sociais, **lidando com emoções, valores e subjetividades**.

Nesta seção, pude reunir uma série de contribuições, tanto no sentido das dúvidas que se apresentavam nos diferentes contextos de pesquisa, como nas soluções que foram dadas pelos/as pesquisadores/as aqui citados/as. No texto a seguir, partimos para os/as autores/as a priori, aqueles/as por quem esses/as pesquisadores/as foram inspirados/as.

3.7. Autores/as mais citados/as

Nesta seção, a ideia é apresentar os/as principais autores/as e obras utilizados como referência para as pesquisas em Educomunicação Socioambiental. E o método de identificação dos/as autores/as, bem como seus materiais, se deu por meio de tabulação simplificada e, especialmente, do uso de recursos localização de palavras para encontrar

repetições nas seções de “Referências Bibliográficas” das dissertações e teses pesquisadas no acervo.

De imediato, posso afirmar que me deparo com outro dado a se repetir apesar da ação do tempo: na minha pesquisa parcial, concluída em 2020, o autor Paulo Freire[56] figurava como principal pensador da educomunicação socioambiental. Nesse momento, três livros seus continuam a ser os mais referenciados entre as dissertações e teses: “Pedagogia do Oprimido” (2013), como a obra mais vezes referenciada; seguida da “Pedagogia da Autonomia” (2002) e “Extensão ou Comunicação?” (1979).

Na “Pedagogia do Oprimido” (2013), Freire desenvolve seu pensamento sobre uma proposta de educação libertadora: a partir do pensamento crítico, é possível favorecer que as pessoas compreendam suas reais condições sociais e possam lutar pela própria emancipação. É nessa publicação tão relevante que o autor passa a falar sobre a Educação Bancária, que tem como objetivo fazer permanecer a hegemonia de classe, mantendo a relação opressor/a-oprimido/a; e a Educação Problematizadora, que provoca a identificação de problemas e as suas origens, ampliando a visão dos/as educandos/as e educadores/as, fazendo com que abandonem, por si mesmos/as, o papel de oprimido/a sem ocupar a condição de opressor/a, buscando relações horizontais e igualitárias.

Para o autor, pensar e avaliar os elementos que podem auxiliar nesse processo, significa imaginar a educação como o caminho para a transformação, para a liberdade. O mesmo discurso central está exposto em “Pedagogia da Autonomia” (2002), quando enfatiza a ética universal humana, sublinhando que a ética é fundamental para que o/a indivíduo/a seja sujeito/a histórico/a e transformador/a.

Em “Extensão ou Comunicação?” (1979), Freire reflete sobre o conceito de extensão, primeiramente, a partir da aproximação semântica do termo, quando apresenta a origem da palavra: “estender algo à alguém”. E a partir dessa ideia descortina a proposta de dominação a qual aceitamos de forma bastante dócil na condição de colonizados/as, fazendo emergir outros conceitos como: passividade, transmissão, messianismo, superioridade, inferioridade e invasão cultural. Em todo momento, Paulo Freire pergunta se o que estamos fazendo é comunicação, de fato, ou se estamos somente servindo de extensão das ideias de outrem?

Os três livros têm extrema relevância em diversas propostas educativas no Brasil e na América Latina. E a literatura da Educomunicação, como apresentado no capítulo dois desta tese, mostrou a relação de inspiração que os/as autores/as atribuem ao pensador. A saber, o

[56] Outras pesquisas científicas apontaram para o mesmo dado, como a de Messias (2011) e de Pinheiro (2013), comentadas nesta tese e com indicação nas referências bibliográficas do presente material.

próprio documento da política pública da Educomunicação Socioambiental, lançado pelo Ministério do Meio Ambiente em 2008, em sua versão final, traz o autor entre uma de suas referências[57] (BRASIL, MMA, 2008).

Abaixo, apresento, além de Paulo Freire, os/as autores/as mais citados/as entre os trabalhos que compõem o presente acervo:

Tabela 5: Autores/as mais citados no acervo

Atores/as	Obras
Paulo Freire	Pedagogia do Oprimido (2013) Pedagogia da Autonomia (2002) Extensão ou Comunicação? (1979)
Ismar de Oliveira Soares	Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação (2011) Educomunicação, um campo de mediações (2000)
Jesús Martin-Barbero	Desafios culturais da comunicação à educação (2000). Dos meios às mediações (2009)
Mário Kaplún	Processos educativos e canais de comunicação (1999)
Maria Aparecida Baccega	A construção do real e do ficcional (2012)
Adílson Citelli	Comunicação e educação: o problema da aceleração do tempo (2017)
Guilhermo Orozco	Comunicação, educação e novas tecnologias: a tríade do século XXI (2002)

Fonte: elaboração própria

O autor Ismar de Oliveira Soares é o segundo mais citado. O livro "Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio" (2011) foi quase tão referenciado nas pesquisas como os livros de Freire, apresentando grande relevância para os/as pesquisadores/as em Educomunicação Socioambiental. Como descrito no capítulo dois desta tese, Soares foi o responsável pelo primeiro registro do termo Educomunicação, tendo capitaneado a equipe de pesquisadores/as do NCE/USP que, após a

[57] Sobre esse assunto mais específico, publiquei artigo em parceria com Simione e Freitas (HIDALGO et al, 2019) elencando as contribuições do autor no documento do MMA e MEC (BRASIL, MMA/MEC, 2008). Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/anais-paulo-freire-vol-2.pdf Acesso em 17/06/2023.

identificação do fenômeno, passou a delinear contornos que auxiliaram na construção do escopo teórico-metodológico com o qual contamos hoje.

O livro em questão é o primeiro da coleção "Educomunicação", publicado pela editora Paulinas. Como pode ser visto em seu título, é focado no ensino-aprendizagem de jovens e busca apresentar soluções possíveis para os desafios que se apresentavam à educação na época de sua divulgação. Também expõe as áreas de intervenção que foram sistematizadas, criando "portas de ingresso ao universo das práticas educomunicativas" (SOARES, 2011, p. 47) e que são utilizadas, atualmente, de maneira a fomentar as diferentes possibilidades que o paradigma é capaz de alimentar. Já a publicação "Educomunicação, um campo de mediações" (2000), trata-se do primeiro artigo publicado pela revista Comunicação & Educação sobre o assunto, em que o autor demonstra como o fenômeno foi se configurando em um campo de atuação.

Saindo do Brasil, os outros dois autores citados na sequência também são nomes importantes na literatura, participando, ativamente, das reflexões que compõem o campo, Jesús Martín-Barbero, com o artigo "Desafios Culturais da Comunicação à Educação" (2000) e o livro "Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia" (2009); e Mário Kaplún, com o artigo "Processos Educativos e Canais de Comunicação" (1999).

Maria Aparecida Baccega e a produção "A construção do 'real' e do 'ficcional'" (2012) figura logo em seguida; e o trabalho do autor Adilson Citelli a partir do livro que é mais um integrante da coleção "Educomunicação", "Comunicação e Educação: Os desafios da aceleração social do tempo" (2017). Por último, a publicação, também lançada na revista Comunicação & Educação, número 23, do autor Guillermo Orozco Gómez: "Comunicação, educação e novas tecnologias: a tríade do século XXI" (2002).

O texto base da política pública em Educomunicação Socioambiental, lançada pelo Ministério do Meio Ambiente, em parceria com o Ministério da Educação, em 2008, em colaboração com diferentes autores/as da confluência comunicação, educação e meio ambiente, foi citada somente 6 vezes entre os 21 trabalhos pesquisados. Isso representa que menos de 25% dos/as pesquisadores/as lançaram mão de suas propostas para construção de sua pesquisa científica.

3.8. Período pandêmico

Uma dúvida fundamental fez parte do cotidiano de muitos/as pesquisadores/as desse campo de intervenção que se encontraram no período pandêmico: como *fazer acontecer* a educomunicação à distância? A comunicação, de maneira alinhada aos parâmetros da Educomunicação - que requerem alto nível de relação interpessoal, escuta e fala ativa, construções coletivas, se efetivará em formato virtual? A comunicação remota disponível atualmente pode receber uma proposta educomunicativa *de verdade*? Como nos empenhar nessa direção em tal momento de crise? Como criar caminhos para além das transposições que produzem tantas lacunas?

Entretanto, como tratava-se de um momento atípico, para além de todos os problemas provocados durante o período, era também uma oportunidade de explorar ainda mais a mediação dos meios, encontrando novas perspectivas para o fenômeno. Com isso, como um dos primeiros passos para essa reflexão, busquei a possibilidade de encontrar discursos acadêmicos na construção do presente Estado do Conhecimento - experiências que me ajudassem a pensar sobre as minhas próprias intervenções, fornecendo uma espécie de análise comparativa, e ideias para formular proposição própria. No entanto, entre as quatro pesquisas encontradas para elaboração do acervo, três foram defendidas e publicadas ainda em 2020 - o que, certamente, não despendeu tempo hábil para devidas reflexões do tempo presente e suas intercorrências na investigação acadêmica. Somente uma delas, publicada em 2022, reservou algumas linhas para tal discurso.

Trata-se da tese de Prandini, autora que tem dois trabalhos neste catálogo, além da referida tese, a sua dissertação, publicada em 2013, sendo assim, de uma autora que também persegue o fenômeno da Educomunicação em sua trajetória de pesquisa. A autora (2022, p. 198), como eu, também estava procurando respostas de como desenvolver a sua pesquisa neste contexto:

> Embora a mediação tecnológica seja uma das áreas trabalhadas na educomunicação (SOARES, 2011), essa não se faz somente por meio de recursos cibernéticos, e por isso também, enquanto educomunicadora, tive que refletir sobre "como fazer educomunicação" em tempos de pandemia de covid-19. Os procedimentos metodológicos que apresentei foram modificados e questionados por mim e por minha orientadora, em vários momentos, à medida que a pandemia modificava os rumos e as esperanças.

A autora trabalhou com docentes brasileiros/as e moçambicanos/as buscando construir ideias sobre as branquitudes e as colonialidades presentes nos currículos dos dois países. Precisou, então, redesenhar os procedimentos, afinal, a troca de ideias e propostas de produção educomunicativa estariam prejudicadas pelos perigos de contaminação, adoecimento e morte que regiam o momento. No entanto, como estava geograficamente em outro lugar, em Maputo - Moçambique, e informou estar em condições mais seguras, em comparação ao Brasil, para estabelecer o diálogo presencial, pôde atender algumas de suas expectativas (PRANDINI, 2022, p. 256):

> Em relação ao processo de pesquisa de campo, mesmo vivenciando esse processo durante a pandemia do covid-19, ainda assim, assegurei para que os diálogos com os/as educadores/as fossem presenciais seguindo todos os protocolos de segurança necessários nestes tempos. Essa opção, ressalto, está atrelada ao fato de que, com base nos princípios educomunicativos que regem esta pesquisa, assim como pelas limitações de acesso à internet encontradas em parte dos territórios em que estive, o encontro presencial seria - e definitivamente foi - a melhor estratégia.

Assim, Prandini explica que todas as entrevistas feitas em sua tese foram realizadas de forma individual e presencial, em locais públicos e ao ar livre, seguindo todos os protocolos de segurança. Primeiro, porque via como essencial com "base nos princípios educomunicativos"; e segundo, porque muitos/as sujeitos/as de pesquisa não tinham acesso fácil à internet.

Já as "peças educomunicativas", como vídeos, poemas e outros que faziam parte de sua proposição inicial, transformaram-se em materiais não obrigatórios que poderiam ser enviados pelo grupo estudado à pesquisadora, sendo que a mesma, pelo que transparece em seu texto, não esteve presente durante as elaborações. Ficou ao seu encargo uma mediação entre o grupo focal e filmes pré-selecionados que pudessem favorecer o debate, tanto para a confecção das peças como para viabilizar o diálogo durante as entrevistas. Ao final, utilizou os produtos recebidos e o conteúdo das conversas, além de outros instrumentos de pesquisa, para produzir as suas considerações a respeito de seu objeto.

No texto da pesquisadora, não há indicativo de sua metodologia inicial, isto é, de como era planejada antes da pandemia. O método que se estabeleceu em seu trabalho, talvez, tenha sido fruto de uma diferente, e obrigatória, decisão metodológica, que alterou o "epicentro" educomunicativo da tese diante das necessidades do momento, das peças para os diálogos estabelecidos no formato de entrevistas. E os filmes selecionados pela autora também forneceram camada sensível à discussão, dessa forma, sem deixar de ter extrema relevância em seu trabalho (PRANDINI, 2022, p. 157):

> O cinema pode colaborar com o emprego de mediações que estejam alinhadas com os valores pertencentes ao paradigma educomunicativo. Mediações que se fundamentam em teorias e práticas que façam, por exemplo, críticas ao sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2018) vigente, que é majoritariamente constituído por ideários capitalistas, patriarcais, sexistas, LGBTQIAfóbicos, coloniais e racistas, que estão na contramão do que a práxis educomunicativa pode estabelecer. Apesar de se apresentar no globo de forma mais abrangente, podendo, inclusive, contribuir para os valores hegemônicos apontados, o cinema, quando do encontro com a educomunicação, pode vir a ser empenhado por diferentes perspectivas e cosmovisões que estejam alinhadas às lutas pluriversais [...]

Por fim, a autora comenta a pandemia de COVID-19 como um desafio que se colocou para todos/as os/as pesquisadores/as no período (PRANDINI, 2022, p. 199):

> Acredito que a pandemia de covid-19 nos possibilitou morrer - simbólica e carnalmente - vivenciar lutos e buscar fazer deles parte das lutas diárias por sobrevivências urgentes. Sobrevivências que combatam a necropolítica (MBEMBE, 2018), já instalada no globo, e que pode ser, de algum modo, combatida a partir da práxis educomunicativa decolonial e decolonializadora [...] Ter tido o desafio - e ao mesmo tempo, a oportunidade - de desenvolver uma pesquisa de doutorado durante a pandemia me possibilitou refletir sobre esses aspectos que aponto e também compreender que o que faço só terá sentido se fizer sentido não apenas para mim e meus/minhas pares, mas para a transformação das vidas das pessoas (de carne, ossos, mente, coração, alma e espírito).

A palavra do momento, de fato, é desafio. E os meus sentimentos são os mesmos relatados pela autora - resguardo mais comentários sobre o assunto na última seção deste capítulo. O tempo exige que façamos o nosso trabalho, buscando olhar para tais dificuldades como enfrentamentos dos quais não vamos nos retirar.

3.9. EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL ANUNCIADA

Um ponto de interesse de observação e análise neste Estado do Conhecimento é a utilização do tema gerador Educomunicação Socioambiental anunciado pelos/as autores/as das teses e dissertações, uma vez que, tal informação refere-se, necessariamente, à trabalhos que abordam as questões ambientais em Educomunicação associada à Educação Ambiental.

Um exemplo é relatado por Staudt (2016, p. 168-169, grifo nosso):

> Quanto à apropriação da temática socioambiental considera-se que foi restrita ao espaço da escola e do bairro. E, apesar de o trabalho ter sido de proposta educomunicativa socioambiental e sendo ofertado em um dos encontros um embasamento com a temática ambiental, os alunos e professores pouco discutiram ou debateram esse assunto. Dentro das oficinas, o que mais foi discutido entre os participantes acabou sendo a forma, ou seja, a maneira como criar, montar e finalizar o vídeo. A curiosidade tecnológica superou a curiosidade ambiental. Direcionando o estudo para um processo mais de mediação tecnológica do que de mediação ambiental. Isto demonstra a necessidade do momento. Talvez a superação da curiosidade tecnológica deixasse emergir a curiosidade ambiental, o que **dependeria da continuidade do processo educomunicativo**.

Quando o autor conclui que "[...] a superação da curiosidade tecnológica [...] dependeria da continuidade do processo educomunicativo", concordo com ele. Até mesmo porque, do ponto de vista do que pode ser mais atrativo à grupos jovens, também percebo em minhas experiências que a curiosidade pelo manuseio dos equipamentos acaba por se sobressair. Por outro lado, como para aplicar as técnicas de produção audiovisual demanda conhecimento também teórico pelas mensagens que se quer produzir, em etapas como produção de roteiro, entrevistas e outros elementos para construção da narrativa, compreendo que é nesse momento em que há maiores chances de tornar os dois campos, a educação ambiental e o cinema, indissociáveis.

O mesmo ponto é discutido por Toricelli (2018, p.50):

> O desinteresse dos jovens por questões ambientais é algo comum, seja por falta de proximidade com o tema ou até mesmo pelas características peculiares à fase pela qual estão passando. Diante disso, se faz necessário o emprego de estratégias adequadas, que permitam abordar o assunto de forma atrativa e contextualizada, uma vez que o discurso da biodiversidade não deve ser apenas conceitual, mas sim plural, envolvendo valores e participação social.

Conte (2015, p. 99) debate o mesmo assunto acima abordado, incluindo ainda outro dado à discussão: a necessidade de ampliar a compreensão sobre o conceito de meio ambiente:

> A prática educomunicativa elaborada pela oficina se fez necessária para ampliar o conhecimento e a compreensão dos jovens, sobre a importância da informação dos problemas atuais dos sistemas aquáticos nas grandes cidades. Esta atividade proporcionou a verificação da indissociabilidade entre questões sociais e ambientais e dos atos educativos e comunicativos.

Sobre isso também comenta Castro (2016, p.279), mas do ponto de vista dos/as docentes com os/as quais trabalhou em seu grupo:

> Nos espaços escolares formais, a educação ambiental é um meio de transmitir conhecimento de forma transversal. Espera-se que promova a conscientização, a vida sustentável e a mobilização cidadã. Porém, embora haja expectativa apontada nos documentos em legislação pertinente e em políticas públicas, a implantação da educação ambiental se encontra fragilizada, porque parece que, nas pequenas instâncias decisórias, ainda não se sabe como torná-la possível em ambientes de ensino.

O comentário da autora está relacionado a ausência ou desinteresse pela formação continuada em Educação Ambiental entre professores/as, sem o qual depende somente dos estudos em EA oferecidos nas graduações de pedagogia e outras licenciaturas em relação a disciplina transversal que, legalmente, deve ser introduzida nas atividades escolares - isso inclui também a maneira pela qual a EA é inserida nos currículos entre as instituições de ensino. Sobre tal lacuna, Castro fomenta a criação de grupos de estudos nas escolas por meio de processos educomunicativos (CASTRO, 2016, p. 279, grifo nosso):

> Neste sentido, a educomunicação sinaliza possibilidades de desenvolver educação ambiental como conteúdo transversal sem ter que modificar a realidade existente nas escolas, sem gerar dívidas, sem onerar com exigência de insumos ou novos profissionais. **Um grupo de estudos indisciplinar sobre meio ambiente e educomunicação implatado em qualquer escola pode provocar mudanças** como as realizadas por meio desta pesquisa.

Com isso, vemos que a Educomunicação pode ser vista como uma proposta emergente que pode, inclusive, amparar as lacunas da Educação Ambiental no território escolar. Da mesma forma, coloca Moser (2020, p.134):

> Cabe destacar que a criação das peças educomunicativas contribuiu para que fossem evidenciadas diferentes potencialidades no processo de ensino e aprendizagem das temáticas ambientais, como a ampliação das concepções de meio ambiente, análise crítica de notícias ambientais, aprendizagem significativa, aproximação escola-comunidade, criatividade, envolvimento de outros professores e dos alunos, habilidade com as TICs, letramento científico, respeito à diversidade humana, sensibilização e conscientização, trabalho com a juventude e com os ODS e, finalmente, a valorização dos alunos. Acreditamos que essas potencialidades favoreceram para a inserção da EA Crítica no ambiente escolar.

Percebe-se que, em geral, os/as autores/as observaram êxito em seus processos educomunicativos em relação ao objetivo de trabalhar com o tema gerador da educomunicação socioambiental. Da mesma forma, concluiu Conte (2015, p.100) afirmando: "[...] a Educomunicação socioambiental estimula e promove, através de seu uso e ações,

valores, significados e mudanças de postura da realidade percebida e, seus atributos permitem a sintonia do processo educativo com as necessidades das novas gerações".

3.3. Reflexões do Estado do Conhecimento

A experiência de construção do Estado do Conhecimento para esta tese se mostrou fase indispensável para a pesquisa. Em primeiro lugar, para criar um panorama geral sobre como os/as autores/as que operam pela Educomunicação Socioambiental estão atuando a partir de seus campos de conhecimento, elencando problematizações para visualizar onde se encaminham os principais questionamentos já colocados na trajetória de investigações.

Em segundo lugar, para produzir um mapeamento possível dos lugares e linhas de pesquisas em que a Educomunicação Socioambiental tem encontrado espaço na academia. Tal desvelamento é benéfico para levantar diferentes contribuições e traçar novos diálogos que estão sendo elaborados tomando o fenômeno como ponto de partida e base epistemológica.

Em terceiro, vale ressaltar que a abordagem realizada pelos/as autores/as do acervo foram realizadas de forma diferente da qual aplico neste material. Afinal, após a experiência de imersão neste conjunto de teses e dissertações, posso afirmar que a maioria dos/as pesquisadores/as utiliza o fenômeno da Educomunicação Socioambiental como instrumento para as suas investigações e, aqui, faço uso dos mesmos estudos para buscar uma metodologia possível para a produção de conhecimento no campo da Educação Ambiental em que me localizo.

Sobre o primeiro ponto, no sentido de conhecer as problematizações já apresentadas por pesquisadores/as, posso destacar, por exemplo, a dificuldade que muitos/as encontram em estabelecer diálogo concreto entre a Educação Ambiental e a Educomunicação em suas práticas. Na ocasião do relato de Staudt (2016, p. 169), quando menciona que "[...] a superação da curiosidade tecnológica [...] dependeria da continuidade do processo educomunicativo", sublinho a necessidade de, cada vez mais, mostrar-se como necessária maior fluência em relação às técnicas de produção audiovisual nas oficinas de Educomunicação que optam por usar a expressão.

É certo afirmar que as pessoas, em geral, apresentam maior interesse pelo manuseio dos equipamentos do que pela apropriação dos conceitos em educação ambiental. No entanto, se as etapas que antecedem as gravações, como já exposto, são devidamente realizadas,

descortina-se aí a maior oportunidade de discussão em EA. E isso porque para produzir um roteiro de filme, roteiro de perguntas que guiam entrevistas e identificação de território para levantamento de personagens, cenários e outros, parte fundamental para garantir esse processo é a pesquisa. Durante essa fase os/as envolvidos/as passam a conhecer, de forma indissociável, tanto as informações socioambientais compartilhadas entre possíveis personagens e seus territórios, como as técnicas em linguagem audiovisual para elaborar o discurso fílmico.

Nesse sentido, cabe aqui destacar que se trata de um ponto, talvez, fragilizado na maior parte das vezes. Ainda que não seja possível apontar, de forma precisa, se é um problema na aplicação das técnicas em audiovisual ou das teorias que permeiam as práticas, tal observação convida a uma maior concentração nesta fase, lacuna que assinalo percebida.

O debate, também fundamental para efetivar a construção coletiva das produções, mostrou-se o contexto ideal para troca de ideias sobre as informações sumariamente coletadas e aprendizagem mútua em relação às experiências prévias dos/as participantes, assim como também para oportunizar a tomada de consciência da realidade de cada um/a. Relembro a reflexão de Castro (2016, p. 292) quando pontua que: “O universo temático não existe de forma preconcebida. Ele precisa ser desvelado. O esforço para este desvelamento deve ser um ato comum nas rodas de conversa”.

Essa fase, em que temos a chance de promover o debate para a construção de ideias e criação de subsídios que permitam iniciar os processos de elaborações técnicas, por exemplo, compete também à indissocialização da Educação Ambiental das técnicas do Cinema, como também apontou Ratier (2009, p.83), em passagem em que sublinha que seu processo: “mostrou-se capaz tanto de ampliar as competências comunicativas do grupo estudado [...] quanto de reduzir a dissociação entre discurso e prática da juventude quanto à comunicação”.

De outro ponto de vista, ainda no momento de debate e desenvolvimento dos documentos que fazem parte da elaboração audiovisual - como um roteiro e outros - assinalo que a abertura para novas formas de pensar um filme - levantadas pelos/as participantes na expectativa de contribuírem com os seus conhecimentos à prática - tem extrema relevância em processos educomunicativos. Primeiro porque, com isso, estaremos seguindo as orientações da Educomunicação quando se destaca que o fenômeno deve ser, essencialmente, democrático e aberto (SOARES, 2011). E segundo porque, à medida em que não se respeita tal pressuposto, distanciando a dinâmica da condição de Educomunicação, perde-se a oportunidade de aprendizagem mútua.

Sobre o assunto, trago novamente a passagem de Staudt quando relata que uma das professoras envolvidas em seu grupo focal sugeriu uma opção diferente da recomendada pelo autor para construir a narrativa do filme. Segundo ele, tal atitude demonstrou "[...] o quanto os professores têm receio e dificuldade em trabalhar com as novas tecnologias" (STAUDT, 2016, p.156). Por outro lado, demonstrou também que uma demanda se apresentou e uma solução possível também foi oferecida a partir do conhecimento prévio de sua participante.

Destaco também que o respeito e a valorização dos conhecimentos apresentados pelos/as envolvidos/as durante as práticas educomunicativas, além de contribuir para a retirada o/a pesquisador/a do papel de detentor/a do conhecimento, colabora para o aprofundamento dos laços que são favorecidos nesse tipo de ambiente, como menciona Galasse (2016, p. 51): "Essa relação estabelecida na confiança propicia novas descobertas".

E seguindo este raciocínio, acabamos por receber maiores oportunidades de trabalhar com as "emoções, valores e subjetividades" (RICHTER, 2017, p.44), tanto na promoção das discussões a respeito dos temas, como na construção estética das peças audiovisuais que favorecem as camadas sensíveis à dinâmica, em geral.

Penso que o dado que se apresentou a respeito do pouco uso do conteúdo disposto na política pública de educomunicação socioambiental - quando menos de 25% dos/as pesquisadores/as fizeram referência ao texto do documento - pode estar relacionado com cenário político do atual momento em que se insere esta tese, olhando para os quatro últimos anos, quando as políticas públicas de Educação Ambiental foram pouco ou nada fomentadas por parte do governo, conforme apresentado no capítulo anterior; quando desde 2019 foi interrompida uma série de processos públicos a respeito da EA e, consequentemente, a sua ligação com a Educomunicação.

De outra perspectiva, o quanto o texto base da política pública em Educomunicação Socioambiental (BRASIL, MMA, 2008) ainda atende aos/às interessados/as na implementação de seus processos? A menção tão irrisória estaria, assim, na emergência de uma revisão das ideias propostas em 2008?

CAPÍTULO 4: DIÁLOGOS DA TESE

Neste capítulo, compartilho os diálogos que pude estabelecer sobre os temas que envolvem essa tese. A metodologia para as entrevistas foi baseada nos preceitos da Pesquisa Qualitativa, em que a inter-relação, as experiências cotidianas e a linguagem do senso comum são consideradas como dados interessantes à coleta (BAUER; GASKELL, 2014). Desse modo, redigi um roteiro de perguntas que, à medida de sua aplicação e da ação do tempo no sentido da minha aproximação com os questionamentos e propostas, transformou-se em um guia de temas, aberto e passível de mudanças a depender da história narrada pelas personagens envolvidas.

E como exigência do período, a maior parte delas foi produzida a partir do suporte eletrônico, ora por chamadas de vídeo - quando a relação emprestava maior gama de dados a serem interpretados - ora via aplicativo de mensagens, quando tive acesso à discursos mais duros e objetivos, variando de acordo com a relação entre o/a entrevistado/a e entrevistadora, amplificando-se a partir de intervenções em meio às respostas fornecidas. O empenho em formar um diálogo, no lugar de entrevistas de perguntas e respostas, está baseado também na epistemologia da Educomunicação, quando as conversas possuem a intenção de chamar às pessoas para a construção concreta das ideias desta tese.

E a escolha em utilizar o *Whatsapp* como ferramenta também possível para este trabalho, para além do uso mais comum que é o *Google Meet*, tem a ver com a possibilidade de lançar mão de instrumentos que já compõem o nosso cotidiano. Com ele, se propôs que os/as entrevistados/as pudessem ter mais tempo para a conversa, respondendo dentro dos limites do seu dia a dia, alargando as suas colaborações conforme rememoravam novos acontecimentos e abriam, novamente, o diálogo em um maior espaço de tempo. Da mesma forma que tal "*chat* aberto" com o/a entrevistado/a, de certa maneira, acaba tendo um caráter quase permanente de conversa, mantendo-se a longo prazo. Segundo Bauer e Gaskell (2014, p. 273), a Análise de Conversação que essas alternativas permitem: "[...] pode ser um passo na direção de uma pesquisa mais reflexiva, capacitando os pesquisadores a considerar o tipo de situação que eles criaram, a orientação dos participantes para com ela, e seus próprios papéis nelas como pesquisadores".

Desse modo, levo em consideração o que os autores elencam como metodologia para propiciar a Análise de Conversação: 1.Transcrição Detalhada: que contém clímax,

sonoridade, ritmo, respirações audíveis e cronometragem; as 2.Atribuições: estabelecendo "quem disse o quê", ainda que haja consensos que nos permitem criar blocos de temas para a análise; a 3.Análise: que pode ser feita de forma menos extensa, a partir de busca automática no computador por palavras-chave, sendo que não há ferramenta substituta para a leitura atenta, preferencialmente, junto a escuta das entrevistas; e o 4. Relatório: que comporta possíveis seções, já reservando algumas argumentações a serem realizadas a posteriori (2014, p. 275-276).

Seguindo este raciocínio, e sem a possibilidade de extrapolar os parâmetros da exigência de crise sanitária, busquei conversar com pessoas envolvidas com as temáticas da tese, mas que tinham maior proximidade com o meu trabalho na maior parte do tempo. Desse modo, convoquei educadores/as ambientais que já haviam atuado comigo em alguma oportunidade, provocando mergulhos mais profundos no campo, com quem pude debater dúvidas e questionar a validade de alguns métodos empregados em nosso universo em comum.

Foi o caso do prof. dr. Rafael Nogueira Costa, responsável pelo Curso de Cinema Ambiental - CUCA[58] e integrante do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro -NUPEM/UFRJ[59]. Educador Ambiental que, desde o trabalho como professor de escola pública em Macaé-RJ, interage com a produção audiovisual em seu trabalho. Em 2007, participou do PEA HumanoMar e o filme que produziu com o seu grupo compôs a primeira edição do Circuito Tela Verde - Mostra de Cinema Independente[60] realizada pelo Ministério do Meio Ambiente em 2009, o que levou a assumir a ferramenta como um de seus componentes de pesquisa em sua tese de doutorado: "Contribuições do audiovisual para o campo da educação ambiental: hibridismo e democracia na Capital do Petróleo"[61], em 2016, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ.

Desde então, já participou de uma série de festivais de cinema setorizados pelo tema de Meio Ambiente, além de encontros e congressos sobre Educação Ambiental e Cinema, dialogando em diversos momentos com a Educomunicação Socioambiental, especialmente, no Ensino Superior.

O professor Felipe Nóbrega é doutor em Educação Ambiental e integramos o mesmo grupo de pesquisa Ribombo[62], onde iniciamos os primeiros projetos em educomunicação do

[58] CUCA: https://www.facebook.com/cuca.bio.1/?locale=pt_BR
[59] NUPEM/UFRJ: https://nupem.ufrj.br/.
[60] CTV: https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/educacaoambiental/cidadania-ambiental/circuito-tela-verde-1
[61] https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14322
[62] Ribombo - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Gestão Ambiental, Mudanças Climáticas e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável em áreas Litorâneas, tem como uma de suas visões de mundo a

grupo. Trabalha com Ensino Médio em escola pública no Rio Grande-RS e com a graduação de História da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Reúne experiências educomunicativas nos dois âmbitos formais, assim como também no contexto informal, onde realizou projetos como o "Zona Oeste - A Comunidade e a sua Arte"[63] por meio do fomento da Secretaria de Cultura da cidade, realizado em 2021 e 2022, período pandêmico que forçou alterações substanciais na forma de trabalhar com educomunicação.

Seu ponto de vista ajuda também a refletir sobre os instrumentos de produção, especialmente o uso do celular na escola, representando os/as professores/as que atuam na defesa da inclusão dessa ferramenta como subsídio pedagógico.

Também conversei com os/as educadores/as ambientais Bruno Garcia e Rachel Trovarelli, ambos são responsáveis pela realização do projeto Ecoar Piracicaba - Educação, Comunicação, Ambiente e Resíduos[64], realizado no formato totalmente virtual em 2021, em Piracicaba-SP. Seu projeto contou com o planejamento digital desde a origem e empresta reflexões acerca das propostas de engajamento e outros enfrentamentos necessários no período de crise com base na educomunicação socioambiental.

Os/as quatro primeiros/as entrevistados/as, acima apresentados/as, foram selecionados/as por contribuírem diretamente com o mesmo campo por onde se opera esta tese - a partir da produção audiovisual para a educação ambiental nos âmbitos formais e informais. Dessa forma, são devidamente capacitados/as ao diálogo que proponho e que, como será possível ver mais adiante, também exploraram as teorias e métodos por meio de suas experiências práticas e de investigação próprias nos períodos de crises sobre as quais abordo também a minha pesquisa -, e que, gentilmente, compartilharam comigo.

De outro ponto de vista, trago as falas Altemir Viana. É artista plástico e está em processo de dissertação em Educação Ambiental na FURG. Integra o grupo de pesquisa Ribombo e desenvolve trabalho acerca do uso da fotografia, sendo que a sua pesquisa já apresenta determinados resultados após a fase de qualificação, quando aponta que a técnica de produção de conhecimento com a câmera fotográfica é realizada, em sua maioria, com a

---

Educomunicação Socioambiental para a produção de conhecimento em produção audiovisual e podcasts. Link: https://www.instagram.com/gruporibombo/

[63] Projeto realizado com fomento da Pró-Cultura, Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal do Rio Grande,RS, em 2021, que resultou na produção de um curta documentário realizado por estudantes da escola pública da cidade. (https://www.instagram.com/culturazonaoeste/)

[64] Ecoar Piracicaba - Educação, Comunicação, Ambiente e Resíduos, realizado a partir de parceria entre a Secretaria de Defesa do Meio Ambiente da Prefeitura de Piracicaba-SP, o Grupo Multidisciplinar de Educação Ambiental-GMEA e a empresa Aiôn Socioambiental, em Piracicaba, São Paulo. (https://www.instagram.com/ecoarpiracicaba/).

proposta de registro, e não de composição, nas teses e dissertações em EA do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-PPGEA/FURG (VIANA, 2022[65]).

Já Franciely Frasseto Delolmo Ledesma, ou Ledy, é gestora ambiental e produtora fonográfica. Nunca nos vimos pessoalmente e, apesar disso, já atuamos juntas em dois projetos de Educação Ambiental e Cinema seguidos, de 2018 a 2022: o Impactos na Pesca[66] e o Parmis[67], realizados pelo grupo de pesquisa o qual integra e com o qual mantenho, desde então, diálogo profícuo sobre os temas, o Laboratório Interdisciplinar MaRéSS, em São Lourenço do Sul- RS. Nossa produção coletiva se dá, desde a criação do primeiro projeto, de forma virtual, por motivos de crise sanitária à princípio; e distanciamento geográfico, posteriormente. Entretanto, passamos a ter o hábito da produção à distância, promovendo experiências nesse contexto.

Vale dizer que tanto Viana, como Ledesma, atuam de uma perspectiva diversificada em relação ao campo. Diferentemente dos/as outros/as atores/as aqui presentes, ambos procuram demorar seus olhares um tanto mais para a questão da técnica do que do desenvolvimento propriamente dito. Nesse caso, suas colaborações emprestam discursos que também são caros aos estudos dessa tese, quando a técnica se inscreve relevante para uma elaboração eficiente do método que pretendo discutir como proposta possível para a Educomunicação Socioambiental aliada à produção audiovisual.

De uma terceira via, as/as outras/os três entrevistadas/os do grupo que aqui componho, não atuam por meio da EA. Tratam-se de personagens que apresentam relações com a produção audiovisual e a educação capazes, igualmente, de auxiliar na formação de pensamento profícuo ao debate por conta de suas vivências no período.

Monica Aparecida Hidalgo Munhoz é professora da Educação Básica de uma escola particular em São Paulo. Assumiu experiência forçada e apressada do uso do vídeo como ferramenta para a Educação durante a pandemia, apropriando-se e gerando novos

[65] O trabalho do autor ainda não foi publicado e tive acesso ao seu material por meio da parceria entre pesquisadores/as.

[66] Impactos na Pesca: "Avaliação de Impacto Social: Uma leitura crítica sobre os impactos de empreendimentos marítimos de exploração e produção de petróleo e gás sobre as comunidades pesqueiras artesanais situadas nos municípios costeiros do Rio de Janeiro, foi um projeto de pesquisa criado e desenvolvido pelo Laboratório MaRéSS/FURG, de 2019 a 2021, que trabalhou com temas relacionados à exploração de petróleo nas comunidades costeiras do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, culminando na produção de cinco curtas metragens.
(https://maress.furg.br/projetos-em-andamento/16-em-andamento/impactos-na-pesca/8-impactos-na-pesca).

[67] Parmis: Plano de Avaliação e Revisão da Mitigação de Impactos Socioambientais (Parmis), é um projeto de pesquisa realizado pelo Laboratório MaRéSS/FURG, que trabalha a divulgação de seus dados por meio da produção de cinema documentário, a ser concluído em 2024. (https://maress.furg.br/27-projetos-em-andamento/87-parmis).

conhecimentos e impressões sobre esse universo. Enquanto Thalita Afonso Sampaio é produtora audiovisual e arte-educadora no Instituto Querô[68], projeto de educação informal em Santos-SP: domina a ferramenta de produção há muitos anos, mas precisou extrapolar o sentido de transposição da prática para dar vazão à produção audiovisual durante o período de isolamento social.

Por último, Saulo França Rosa é educador e cineasta, trabalha desde 2011 em uma das mostras com maior reconhecimento no tema de meio ambiente no Brasil, a Mostra Ecofalante de Cinema Ambiental[69]. Entretanto, ainda que tenha acesso à maior fluência na produção de filmes e em temas ambientais, atua com mais frequência na ponta da exibição, o que garante como contribuição à tese reflexões acerca das mensagens a serem transmitidas na produção audiovisual sobre a temática.

A partir dos diálogos produzidos com este grupo diversificado de perfis profissionais e de experiências, foi possível a criação do Relatório de Análise de Conversação (BAUER; GASKELL, 2014) que, no campo da escrita narrativa para esta tese, foi separado em três seções: a primeira, trata da apropriação da ferramenta audiovisual para o desenvolvimento dos trabalhos em educação formal, no âmbito do Ensinos Básico Fundamental, Médio e Superior; e informal, em contexto de projeto social de produção e de exibição de filmes; a segunda seção tem intenção de compartilhar as experiências de transformação das práticas durante o período de crise sanitária, considerando as estruturas socioeconômicas e psicossociais de um mesmo espaço de tempo para diferentes profissionais; por último, abordo tema interessante aos encaminhamentos dessa tese: a questão da estética nos filmes em educomunicação socioambiental.

[68] ONG de capacitação audiovisual para jovens em situação de vulnerabilidade social: http://institutoquero.org/
[69] ONG que atua nas áreas de cultura, educação e sustentabilidade, produzindo filmes, documentários e programas de televisão de caráter cultural, educativo e socioambiental desde 2003 (https://ecofalante.org.br/).

4.2. **Conversas sobre a experiência:** a produção audiovisual como método possível para a educação; e a Educomunicação como base teórico-metodológica capaz de criar novos cenários no "novo normal"

4.2.1. Apropriação da ferramenta de produção audiovisual

Munhoz é professora de Educação Infantil em uma escola particular em São Paulo. Nunca tinha tido a experiência de gravar qualquer história em vídeo, no entanto, logo nos primeiros meses de isolamento social, percebeu que a apropriação da ferramenta seria necessária para enfrentar as exigências do período na sua atuação docente.

Ela conta que a proposta de produção, no lugar do uso de salas virtuais, veio da diretoria do colégio. A ideia era que todo o corpo docente se adequasse ao referido modelo, afinal, trabalhando com crianças e adolescentes de 5 a 14 anos, consideraram mais dificuldades em manter atividades síncronas. Assim, era necessário produzir até 9 vídeos por semana, distribuindo os tópicos de seus currículos em cada produção (MUNHOZ, 10/11/2021):

> Desde o começo preferi essa opção, porque eu tinha medo de usar a sala virtual, nunca tinha participado de reuniões online e tinha medo de não conseguir controlar os alunos todos juntos, todos falando ao mesmo tempo ou muitas coisas acontecendo em suas casas que atrapalham as aulas. Controlar a turma pessoalmente é uma coisa, cada um em um lugar diferente, através de uma câmera, é outra. E também ficava muito insegura imaginando que todo mundo estava assistindo junto, as famílias e todos que estavam nos lugares junto com os alunos. E também apresentar meus slides muitas vezes não dava certo, não conseguia, ficava nervosa quando eu demorava para acertar.

A professora explica que tinha maiores chances de se adequar ao modelo escolhido porque tinha como contar com a ajuda de suas filhas, com experiência profissional, mas que, depois do anúncio de que não se trataria de apenas uma quarentena, precisou ela mesma buscar maneiras de atuar (MUNHOZ, 10/11/2021):

> [...] no começo, confesso que pedi a elas que me gravassem e editassem para mim, mas isso era insustentável porque elas tinham a sua própria carga de trabalho. Pouco tempo depois, não teve jeito, eu mesma tive que aprender a fazer e somei ao coro dos desesperados. Foi assim que começamos a dividir aulas de produção de vídeo na internet e conheci aplicativos de celular para isso. No começo eu gravava com a

> câmera do notebook e depois passei a gravar com o meu celular pra ficar mais rápido.

Munhoz conta que, mesmo com a insegurança de que suas aulas fossem compartilhadas entre os/as alunos/as para, possivelmente, "brincar" com a sua performance, o fato de poder se preparar com maior antecedência, repensar as falas e, principalmente, editar a aula, a deixava muito mais confortável com o novo modelo. Por vezes, ela sentava na frente da tela e fazia uma exposição de, aproximadamente, 20 a 30 minutos. Com o tempo, aprendeu a usar produtos prontos dispostos em canais como YouTube, fazer o *download*, retirar o áudio e implantar sua própria narração. Afinal, podia usar imagens mais interessantes que o seu "próprio rosto falando por meia hora" (MUNHOZ, 10/11/2021):

> Quando contei às minhas filhas o que tinha feito, elas começaram a falar sobre direitos autorais, que eu não podia usar o vídeo produzido por outras pessoas, mas como estava na internet, eu nem cheguei a pensar nisso antes. Até mesmo porque era muito vídeo para fazer por semana, não dava tempo de eu gravar todos sozinha. Depois aprendi que devia falar sobre onde retirei aquela produção e que só a voz era minha. De qualquer forma, fazia dessa maneira para ficar mais interessante do que assistir ao meu próprio rosto falando por meia hora.

A professora relata que, durante as reuniões *online* entre os/as professores/as, muitos/as mostravam indignação com a carga de produção. A maioria encontrava dificuldades para produzir seus materiais e nem tinha conhecimentos adequados para o trabalho, principalmente com a demanda exigida. "Era uma choradeira na reunião. Tinha professor tomando remédio para aguentar o baque. Tinha professor falando que ia desistir da profissão" (MUNHOZ, 10/11/2021).

Apesar da camada psicológica - estruturante no período, tanto do ponto de vista das dificuldades, como também de resistência - muitas propostas teórico-metodológicas surgiam para auxiliar o trabalho de docência após a instalação de um "novo normal" na pandemia. Um exemplo é o novo *design* para aulas proposto por Garcia (Et al, 2020), que apresentou um modelo em três fases: aplicação, aquisição e retenção. Em tal elaboração, os/as autores/as explicam ainda a necessidade de oportunizar intervenções e perguntas, tempo para a leitura e aprofundamento e meios e técnicas de avaliação da aprendizagem. Esse foi o material usado por Munhoz durante o percurso, usando a fase de (a) aplicação, na gravação de materiais próprios e compartilhamento entre os/as alunos/as; (b) aquisição, a partir da proposta de atividades, muitas vezes, também na gravação audiovisual por parte da turma; e (c) retenção, na fase da avaliação das atividades.

Ainda assim, como explica a professora, não era um modelo que tinha condições de ser tão efetivo em face de suas necessidades preliminares. "A gente fez o máximo que podia, mas se eu me prendesse muito nessas teorias, eu não tinha tempo de fazer acontecer. E o que eu precisava era aprender a usar o vídeo, era isso que eu não sabia mesmo" (MUNHOZ, 10/11/2021). Desse modo, passou a buscar materiais mais objetivos, relacionados à produção audiovisual, isto é, publicações focadas no *como* fazer: "porque eu tinha que fazer logo" (Ibidem).

Existem muitos materiais que abordam a produção audiovisual disponíveis na internet. Porém, analisando algumas ocorrências[70], é possível notar a fundamental necessidade de orientação de uma pessoa especializada no assunto, ou ainda, a aquisição de equipamentos que, geralmente, não são de fácil acesso para educadores/as. Nos sites de buscas surge uma série de opções ao incluir a pesquisa "Guia de produção audiovisual" ou, mais simples, "como fazer um filme": inúmeras páginas eletrônicas que mostram como angular uma câmera, o que é *storyline*, o que é um argumento, como escrever um roteiro e muitas outras informações. O canal do Youtube também reserva inúmeros vídeos de orientação.

Há também certas publicações que circulam entre os/as profissionais de vídeo que trabalham, eventualmente, com educação. Há artigos e revistas que abordam a educomunicação e o desenvolvimento de peças no ambiente formal de educação: analisam obras, apresentam teorias e métodos, narram experiências, geram dados e, com certeza, dependem de certo olhar mais habituado à leitura de textos científicos. Também tive a oportunidade de encontrar relatos de processos realizados por professores/as familiarizados/as com o uso de tecnologia na sala de aula; programas que incluem dicas de filmes para serem debatidos pela turma antes de produzir um filme educativo; e mais uma série de outras publicações.

O ponto, na verdade, não é sobre a ausência de informação. Afinal, a produção audiovisual em processos educativos não é uma novidade. No entanto, independente do formato da informação disponível, nesse contexto, solicita o estudo autônomo. Requer o esforço criativo para oferecer um aprendizado por meio de um suporte sobre o qual, apesar de já tão familiar de certa perspectiva, se abre como um novo mundo, muitas vezes, misterioso e

[70] Em uma rápida busca pelo *Google*, posso destacar de imediato dois deles: "Manual básico de produção audiovisual em unidades de conservação"# (SANCHES et al, 2019), voltado para a produção de filmes com câmeras digitais, que auxilia o/a usuário/a a criar um plano de trabalho com uso de lentes objetivas e outros equipamentos comuns, como filtros de lentes, tripé e outros; e o "Guia para produções audiovisuais acessíveis"# (NAVES, 2016), que traz uma série de orientações para obras inclusivas, com o uso de Libras, audiodescrição e outros.

hostil. E a experiência do fazer, oferecida na dimensão da prática de estudos como esse, se mostra mais uma vez indispensável.

Nesse caso, vale apontar também para os equipamentos que o/a educador/a tem a sua disposição para fomentar práticas diferentes das tradicionais na escola. Muitas instituições não possuem computadores ou câmeras de foto e vídeo para uso docente ou discente. E, desse modo, a falta de acesso a outras formas de produção de conhecimento gera uma espécie de conformismo e de justificativa para a não abertura de tais possibilidades. Levando em consideração tal realidade, a tecnologia era inserida de maneira pontual, durante atividades especiais, geralmente, aplicadas por educadores/as especializados/as, sem qualquer tipo de continuidade a posteriori.

Esse distanciamento, que foi totalmente suprimido pelas exigências do isolamento social, é o principal motivo da ansiedade provocada no âmbito escolar durante o período e trouxe novamente ao debate os dispositivos móveis. O uso do celular na escola, apesar de ser instrumento tão recorrente no cotidiano das pessoas, sejam crianças, adolescentes ou adultos, dificilmente era colocado no papel de objeto a ser explorado.

Os aparelhos *smartphones*, atualmente, são pouco usados para estabelecer comunicação via ligação telefônica, sendo que tal processo já se estabeleceu de maneira naturalizada a partir de aplicativos de mensagens, fotografias e videochamadas. No entanto, ao adentrar ambiente escolar, ao que parece, há um descolamento dessa realidade contemporânea - o que provoca uma transformação desse objeto em algo proibido, inapropriado, capaz de promover distrações para as relações de ensino-aprendizagem, quando não um instrumento que pode gerar transtornos ainda mais graves. Tal problemática não é pauta recente, sendo discutida muito antes do período de pandemia, como coloca Nóbrega (NÓBREGA, 18/10/2022):

> [...] ainda existe muita resistência com o objeto que eles podem filmar que é o celular, essa resistência é um horror dentro da escola, ainda tenho colegas que simplesmente mandam eles guardarem ou vai pra secretaria, então é como se fosse assim a porta tá aberta, é só a gente querer entrar, mas nem todo mundo quer entrar, nem todo mundo quer ir pra esse lugar de se desacomodar e inserir isso no ensino formalizado

Quando o professor Nóbrega argumenta sobre um possível lugar para “desacomodar” no trabalho docente, ele faz referência a uma ressignificação desse objeto. De gerador de distrações para extensão de experiências, capaz de promover novos conteúdos no ambiente escolar, não somente do ponto de vista de viabilizar pesquisas através de sites de busca

durante as aulas, como também no uso do aparelho para produzir conhecimento através dos aplicativos de produção de áudio, fotografia e vídeo. Em comparação a uma câmera, os celulares são instrumentos do cotidiano que promovem uma relação diferente com a produção de imagem e som, de forma corriqueira e naturalizada. Apesar disso, ainda são pouco considerados como potência de subsídio pedagógico.

Para autores/as que abordam a especificidade do tema, como Nagamini (2017, p. 137):

> Hoje, é difícil - quase impossível - realizar ações cotidianas sem auxílio de um dispositivo. Dito de outro modo, criamos dependência, sobretudo de aparelhos móveis que se tornaram praticamente parte do corpo, como órgão vital. Não duvidamos, inclusive, que se tivermos um apagão, boa parte das pessoas não saberá o que fazer para realizar as tarefas mais simples do cotidiano.

Há ainda os/as pesquisadores/as que apontam para outra face dessa mesma temática, informando que o "[...] ritmo incessante de consumo tecnológico impede que exista um tempo para que nos familiarizarmos com um determinado produto, ou uma combinação deles, a ponto desse produto integrar o cenário de nossas vidas" (CRARY, 2014, p. 53). Segundo os/as autores/as, damos um uso automático para este objeto, sem, contudo, imaginar papéis diferentes em que o mesmo pode ser colocado em favor da educação ou de qualquer outro plano que não seja o de comunicar como uma extensão do corpo. Ele está, dessa forma, naturalizado em nossas ações mais corriqueiras, mas ainda é ignorado dentro da escola, quando não estigmatizado como danoso nos processos de educação.

Do ponto de vista dos possíveis transtornos, são comuns as histórias que tratam de captações indevidas no ambiente escolar. Porém, apesar de incômodo, tais ocorrências também podem ser problematizadas, fomentando discussões a respeito da privacidade, do assédio, valorização das diferenças, conversas sobre gênero, educação sexual, preconceitos em relação à raça, crença, entre outros temas que poderiam ter mais espaço no ambiente educativo no atual momento civilizatório. Desse ângulo de observação, não há a tentativa de tornar a escola uma instituição apartada da sociedade, em movimento contrário, oportuniza-se que os conflitos possam ser solucionados para generalizar no cotidiano extra-curricular.

Durante o período de pandemia, os dispositivos móveis foram colocados como solução mais acessível tanto para os/as educadores/as, na produção, compartilhamento de conteúdos e relacionamento com os/as educandos/as; como para os/as alunos/as que davam preferência para esse tipo de acesso ou não tinham outra escolha para integrar os processos de ensino-aprendizagem no contexto de isolamento.

E foi com a inserção do celular na escola que o professor Nóbrega passou a lançar mão de ferramentas de produção para alcançar novos nexos ambientais. Ele explica que não é um produtor audiovisual tradicional, mas identificava no aparelho, sempre a mão de seus/suas alunos/as e na sua própria, uma possibilidade de ampliar a possibilidades de interação na turma (NÓBREGA, 18/10/2022):

> [...] é uma linguagem muito fácil pra eles, porque eles moram dentro do celular, eu to falando algo muito simples, não requer uma grande aula, não requer uma grande perspectiva de linguagem, requer olhar para o que eles têm na mão e dizer vamos usar isso! E quando isso acontece, aí vem um processo de qualificação automático, que é vamos construir um roteiro antes, como é que constrói um roteiro? Vamos organizar o passo a passo de uma rotina de filmagem? vamos separar os grupos e os grupos vão ter a sua autonomia para trabalhar e construir suas histórias, e depois sabendo que vão mostrar para o grande grupo, então eu não fico… eu não tenho a educomunicação como objeto, eu tenho ela como um campo que me ajuda em todo um processo pedagógico que eu vou lá pego esse campo, pego esse acúmulo de saber que tem lá e eu acho que ele permeia quase que organicamente, assim… porque, assim, como é que eu não vou usar o celular? como é que eu não vou usar que o tempo inteiro eles estão se filmando, estão se tirando fotos, então é muito mais as vezes de construir entendimentos e, digamos assim, como é que é… não é o que eu digo pra eles de discursividade, mas de "n" formas eu fazer eles entenderem que existe um discurso muito poderoso quando tu faz da imagem a tua forma de colocar coisas no mundo. Isso é algo que eu construo junto com os conteúdos, que eu construo junto com o processo de ensino-aprendizagem que eu to fazendo, seja o conteúdo que for, seja o conteúdo que for eu não vou negar que tem um celular em cima da mesa, e que, em algum momento, eu olhe pra ele, e diga, vamos fazer alguma coisa com ele? a minha preocupação é isso nunca ser feito no "upa", eu tenho que ter pensado e organizado, eu vou vendo pra onde está indo e digo, agora é a hora de falar sobre isso como um objeto específico, separar um momento pra isso, mas eles cansam demais se isso vira uma teoria, então eu preciso o tempo inteiro, ter prática, eu preciso o tempo inteiro fazer eles saírem do teórico do discurso, porque isso motiva, inclusive eu ter eles antenados para qualquer discussão teórica, vamos dizer assim, de conhecimento de linguagem.

E foi buscando trabalhar a potência de diferentes linguagens que passou a usar o formato de *podcasts*. Para o professor, antes, esse tipo de produção era visto por ele somente como um *hobby* em seu cotidiano, mas que tais distrações puderam ser canalizadas a partir da ressignificação do objeto "celular" em sala de aula, especialmente, ao usar como base epistemológica a Educomunicação. Dessa forma, passou a estimular a produção de episódios de *podcasts* como componentes pedagógicos no Ensino Médio em escola pública no Rio Grande do Sul.

Ele iniciou uma primeira experiência em 2019: o Jornal dos Negão[71] - uma espécie de jornal digital em áudio protagonizado por três estudantes residentes da periferia do Rio

[71] Projeto de educomunicação a partir da produção de podcasts, realizado em escola pública do Rio Grande-RS> https://www.instagram.com/jornal_dos_negao/

Grande-RS. Durante os programas, os garotos comentam sobre os problemas dos bairros marginalizados, entrevistam personalidades locais e problematizam situações, como: o acesso da periferia na universidade pública do município; o número de assaltos e violência; o acesso da população à equipamentos de cultura e educação; entre outras pautas desenvolvidas pelo grupo fazendo uso da linguagem característica, carregada de sotaque e das gírias da região: "Fogo no museu, fogo no Pantanal, fogo na Amazônia e os moralistas só reclamam do nível do fogo quando o povo grita 'fogo nos racistas'" (EPISÓDIO 20/11/2021)[72].

Ele explica que os primeiros episódios foram gravados como uma tarefa realizada de maneira democrática, em que os/as estudantes puderam escolher a maneira como gostariam de trabalhar com os temas propostos em aula. No entanto, a tradução de linguagem para a produção de conhecimento lhe pareceu tão proveitosa, que passou a estimular a continuidade das gravações que, seriam, inclusive, importantes em uma possível sistematização:

> Se eu fosse me preocupar com qual teoria, eu jamais faria isso, eu vou metodologizar depois, na reflexão, mas eu acho que, sim, que quanto mais trabalho a gente fizer na escola e construir esse saber, mais a referência vira nós, a referência são essas pessoas que estão produzindo.

Um episódio do Jornal dos Negão chegou a ser inscrito na primeira edição da Mostra Latinoamericana de Arte e Educação Ambiental da FURG - MOLA[73], sendo organizado sistematicamente por outros/as pesquisadores/as interessados/as na confluência entre comunicação e educação ambiental, além do próprio professor Nóbrega. Depois dessa experiência de apropriação, via celular, o professor conta que o seu trabalho docente havia sido transformado (NÓBREGA, 18/10/2022):

> Demorou muito porque eu tinha muito problema em assumir que algumas coisas de *hobby*, ou algumas coisas de gosto, muito como esse, entrariam na minha vida ou acadêmica ou docente, de maneira metodologizada. Então o encontro com o audiovisual ele é um processo de me-metodologizar.

[72] https://www.instagram.com/p/CWgdis6Pc9s/

[73] A MOLA é um evento criado pelo grupo de pesquisa Ribombo na Universidade Federal do Rio Grande-FURG, com o objetivo de fomentar encontros e debates sobre imagem e som na Educação Ambiental, sendo dirigido pelo grupo de pesquisa na primeira e segunda edição. Atualmente, é organizado por demais estudantes da Pós-Graduação em Educação Ambiental da universidade, ocorrendo paralelamente ao tradicional Encontros e Diálogos sobre Educação Ambiental-EDEA. Link: https://www.instagram.com/mostralatinaea/

Ao perceber as possibilidades do aparelho, voltou-se também para a produção audiovisual por meio do dispositivo, ainda que não reunisse antes conhecimentos tradicionais sobre as técnicas de cinema (NÓBREGA,18/10/2022):

> [...] eu não mexo em lente, eu não mexo em edição, mas de alguma forma, eu lido com pessoas há muito tempo. E dentro do audiovisual na educomunicação, em algum momento eu entendi que é muito importante saber lidar com pessoas para estar ali, querer estar ali com gente, porque eu acho que a docência é o tempo todo estar com gente, é nunca estar sozinho.

O professor Nóbrega passou a acessar, com mais frequência, os conhecimentos atribuídos ao campo de intervenção da Educomunicação. No ano seguinte, como ele mesmo diz, "tomou coragem" para realizar a inscrição de um projeto por meio de edital público, dessa vez, para usar como subsídio pedagógico a produção audiovisual com base na Educomunicação Socioambiental, em que os/as estudantes produziram um documentário em curta metragem sobre a cultura do bairro: assim nasceu o projeto "Zona Oeste - A Comunidade e a Sua Arte".

A notícia do fomento viabilizado, no entanto, chegou junto às primeiras informações sobre a obrigatoriedade de isolamento social logo no início de 2020. O que fez com que a sua primeira produção em vídeo com os/as alunos/as fosse, necessariamente, transformada.

Ao ouvir a narração das histórias de Munhoz, professora de Educação Infantil, e Nóbrega, professor no Ensino Médio, de perspectivas diferentes quanto a apropriação do uso de equipamentos, criamos esse cenário que representa obstáculos para a primeira, e de mais fácil compreensão para o segundo, uma vez que o envolvimento com outra visão de mundo, como a educomunicação, facilitou a aproximação de instrumentos comunicativos como subsídios pedagógicos antecedente ao período de crise. O que não é o caso do restante dos/as entrevistados/as para esta tese: Costa (CUCA-NUPEM/UFRJ) passou a produzir filmes ainda no período de sua graduação em Biologia, o que o levou a pensar em sistemas diferentes de mediação de educação durante a pós-graduação; Trovarelli e Garcia (Ecoar Piracicaba) também são do campo de conhecimento das ciências naturais, mas como o primeiro, tiveram acesso à educomunicação ainda durante a graduação; já os/as entrevistados/as Rosa (Ecofalante), Sampaio (Instituto Querô), Viana (Ribombo) e Ledesma (Impactos na Pesca/Parmis), possuem formação específica em Cinema, Fotografia e Produção Fonográfica. Ainda assim, todo o grupo foi colocado quase em pé de igualdade diante da máquina a partir de 2020: aprender a aprender através dos suportes; reaprender a ensinar por meio deles.

4.2.2. TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DURANTE A PANDEMIA

No texto anterior, pode-se ver três pontos diferentes de apropriação do uso das ferramentas de comunicação, especialmente, para a produção audiovisual: o primeiro, como necessidade básica para execução do trabalho docente durante a pandemia; o segundo, como um conhecimento antecedente ao período de crise; e o último, como parte fundamental do trabalho dos/as educadores/as. Entretanto, com *lockdown* instalado, todos/as tiveram que repensar sobre as suas práticas.

Em termos gerais, a princípio, ocorreu uma transposição. Na maioria dos casos[74], os/as educadores/as e educandos/as passaram a se encontrar em salas de webconferência, compartilhando materiais digitais para leitura e acompanhamento das aulas, com uma metodologia semelhante a do ensino presencial, incluindo horários fixos de aulas por períodos e com salas virtuais com o mesmo número de estudantes do modelo presencial. A realização de atividades, nesse contexto, serviu, tanto como método do ensino-aprendizagem, como também para manter o compromisso dos/as alunos/as com seus estudos e evitar o desânimo diante de aulas que, por vezes, corriam o risco de ficarem exclusivamente expositivas.

Do ponto de vista dos projetos sociais, as dinâmicas também precisaram ser redesenhadas para continuar acontecendo, principalmente, em um momento em que as pessoas precisavam de atividades que pudessem fornecer algum tipo de apoio emocional, força criativa para imaginar soluções possíveis, engajamento e participação cidadã para não entrarem em completo desespero diante da crise. Esses espaços, ainda que virtuais, tornaram-se, de alguma maneira, terapêuticos. Ambientes seguros para continuar exercendo a criação, onde podia-se continuar a pensar junto sobre tudo que estava acontecendo. No entanto, como o momento sublinhava com tanta ênfase o primordial para o desenvolvimento da sociedade, isto é, a educação, a saúde - no seu sentido mais restrito de sobrevivência - entre outros, muitos projetos de educação e cultura encaravam desafios para lembrar a todos/as o quanto também é importante seguir criando, imaginando novos mundos.

E tudo que solicitava o coletivo, passou a ocorrer nesse mesmo espaço-tempo mediado pelos suportes eletrônicos. Para os/as facilitadores/as de processos diversos, os

[74] Não incluo nessa discussão, em respeito ao tema central da tese, as dificuldades em cada âmbito da educação como, por exemplo, no ensino infantil - quando a família foi solicitada a participar ainda mais da escola, auxiliando nas atividades que eram feitas em casa e as crianças precisaram a se acostumar com a ausência do/a educador/a; ou, por outro lado, do ensino superior, quando mães, pais e responsáveis não conseguiam prosseguir com os estudos com a presença das crianças em casa; entre outros vários recortes possíveis.

pedidos de que as câmeras estivessem “abertas”, para que as pessoas pudessem, minimamente, se verem. Simularem a presença. A concorrência com todas as atividades dos setores mais urgentes… afinal, para aqueles/as que já tinham ficado pelo menos duas horas na frente de um computador ou com um celular nas mãos para estudar, trabalhar ou “ir” à uma consulta médica, era difícil se comprometer em dedicar mais algum tempo preso/a ao mesmo ato físico.

Para aqueles/as que acessaram esse universo pela primeira vez, em um momento em que não havia tempo hábil para a reflexão, foi extremamente espinhoso. Tão espinhoso quanto a outra ponta dessa discussão: enquanto Munhoz precisava aprender a usar a ferramenta de maneira emergencial e Nóbrega, já familiarizado com o suporte, buscava alternativas possíveis para o uso à distância, ambos no ensino formal; de outro lado, a arte-educadora Sampaio, que já reunia os conhecimentos necessários, precisava descobrir como ensinar sobre as ferramentas de produção no formato virtual, no âmbito de um projeto de educação informal. E a pergunta que logo se formou para a sua equipe: Como produzir um set de gravação de maneira remota?

O Instituto Querô, onde trabalha Sampaio, é uma OSCIP localizada em Santos-SP. Atua desde 2007 na capacitação audiovisual de jovens em situação de vulnerabilidade social, oferecendo aulas técnicas e teóricas de Cinema e de formação cidadã. Seus projetos não assumem o fenômeno da educomunicação em nenhum de seus documentos, no entanto, é possível identificar que o trabalho está relacionado com a “educomunicação fundamentada a partir de saberes constituídos”, como categorizou Messias (2011), quando valorizam o processo e realizam ações voltadas para a apropriação técnica do meio audiovisual, dando protagonismo aos/as envolvidos/as.

Nesse sentido, se fosse possível considerar somente o trabalho final, isto é, focar no produto pronto, o objetivo poderia ser alcançado sem tantas preocupações. No entanto, a ideia era dar continuidade ao projeto em que os/as próprios/as jovens participantes constroem, coletivamente, um filme; e o processo de formação é fase importante, inclusive, para aquisição de temas como o respeito pelas diferenças, o trabalho em equipe, a valorização da democracia e outros.

Para solucionar a problemática, Sampaio explica que a equipe parou por alguns dias para reavaliar o projeto, repensar as suas ferramentas, estudar as possibilidades financeiras e de recursos humanos. Depois, criaram a seguinte dinâmica: os filmes seriam gravados por tutores/as, presentes em um set de composição mínima, utilizando todos os materiais de segurança necessários e orientados pelo Sindicato dos Trabalhadores da Indústria do Cinema

e do Audiovisual-Sindcine[75]. Os/as jovens do projeto participavam de suas casas, por meio de videochamadas, acompanhando a gravação e opinando em relação aos caminhos técnicos e estéticos que o filme teria em seu percurso.

Dois curtas metragens foram gravados por eles/as durante o período de pandemia. E para além de todas as dificuldades técnicas e de infraestrutura, considerando que nem todo/a participante podia contar com equipamentos e internet em casa, a arte-educadora explica que o foco principal se direcionou para o modo de se relacionar com a turma (SAMPAIO, 20/01/2022):

> [...] alguns jovens realmente não queriam ter essa experiência de fazer só online. Mas para tentar engajá-los a gente sempre tentava ter uma troca com eles não só durante as aulas, durante o uso do google meet ou zoom, mas principalmente pelo whatsapp, conversando no particular com cada um e pensando em atividades que, mesmo online, eles gostariam um pouco mais. Lembrando que a gente não tinha uma alternativa e as próprias escolas e outras instituições estavam da mesma forma.

Foi a partir dessa identificação que a equipe de Sampaio passou a lançar mão de ferramentas de uso mais comum entre o seu público para garantir melhor comunicação. Assim, além dos encontros por webconferência, onde realizavam os estudos para a elaboração do filme que seria produzido, o aplicativo de mensagens *Whatsapp* mostrava-se mais efetivo para o engajamento da dinâmica. Esse dado sublinhou a demanda por conversas individuais para possibilitar a construção coletiva, afinal, nem todos/as conseguiam compartilhar suas ideias perante a turma formada nas salas virtuais. Já por meio da troca de mensagens individualmente, tiveram acesso a mais características pessoais de cada integrante, conseguindo, assim, traçar melhores estratégias de engajamento, pois, eventualmente, notaram que a qualidade técnica estaria esvaziada sem a contribuição do grupo.

Segundo Sampaio, tal aspecto já era observado nas dinâmicas presenciais, afinal a inter-relação entre o grupo sempre se tratou de uma das preocupações do Instituto Querô durante as formações. Porém, no formato virtual, a arte-educadora conta que precisou verificar tantas outras questões, em termos técnicos, como por exemplo: como efetivar as gravações em grupo à distância? Como fazer com que todos/as possam acessar equipamentos e internet com perfis socioeconômicos tão heterogêneos? Como engajar os/as jovens nas

[75] Em suas diretrizes gerais em relação aos protocolos durante a pandemia mundial, o Sindcine comunicou: "Em respeito à medida do Poder Público mais restritiva (distanciamento, isolamento social, lockdown) fica caracterizada a suspensão das filmagens e gravações em locações públicas ou privadas. São apenas permitidas filmagens por meio remoto, com deslocamento mínimo de equipe, de equipamentos e ítens específicos, sem interação humana" (SÃO PAULO, 2020, p. 16). Disponível em: http://www.sindcine.com.br/Store/Arquivos/protocoloaudiovisual21ago2020-(2).pdf

atividades de pré-produção por meio das telas, quando estavam impedidos/as de ir até um set pela primeira vez?... que a relação interpessoal foi identificada em seus problemas somente no percurso das ações.

Figura 1: Oficinas de produção audiovisual realizadas pelo Instituto Querô em 2020/2021



Fonte: Redes Sociais do Instituto Querô

A partir de tal diagnóstico, Sampaio conta que foi preciso rever também a dinâmica de horizontalidade que tanto relevavam em suas propostas (SAMPAIO, 20/01/2022):

> A minha relação com os participantes, com os jovens, a gente sempre tenta fazer o mais democrática possível, mas ela não podia ser totalmente horizontal porque a gente também teve que ter esse papel de liderança para dar rumo às coisas. Mas dentro desse contexto, a gente sempre fazia da maneira mais democrática tentando sempre contemplar o que a turma, o que o todo gostaria de realizar, ou qual caminho ir, lógico que sempre tendo esse cuidado para que isso não acabasse prejudicando o produto final [...] o maior desafio é sempre não ter essa troca presencial, não ter o presencial que ajuda muito, na verdade, faz toda a diferença na formação de vínculo e até na troca mesmo, na própria questão de ensino-aprendizagem e nas relações humanas também, então isso acabou sendo prejudicado, não prejudicado, mas ficou bem limitado, porque a gente fazia isso de forma online.

Nesse ínterim, a forma de se relacionar com os grupos foi transformada no curso do projeto. E na mesma medida em que criavam estratégias de aproximação entre equipe de educadores/as e jovens, também precisaram intensificar o papel dos/as mediadores/as no que diz respeito à gestão do tempo para intervenções, à concretização das atividades, no contato individualizado que gerasse maior engajamento para o coletivo e na qualidade da produção do filme em todos os seus aspectos.

Do ponto de vista de projetos que assumem a conduta educomunicativa, e por essa característica, existe a expectativa de que a relação entre as pessoas já é relevante em todo o planejamento da prática, resgato a história do professor Nóbrega no ponto em que parei anteriormente em relação ao projeto "Zona Oeste - A Comunidade e a sua Arte", para implicar a questão que sobressai de imediato no contexto emergencial: a transposição da prática.

Considerando que a pandemia fosse durar pouco mais de um mês, ele explica que a iniciativa foi iniciar a dinâmica do projeto, mais ou menos, como seria no formato presencial. Com isso, foram marcados encontros síncronos para conversar sobre Educomunicação, Comunicação Comunitária, Produção Técnica e outros temas que abarcavam o projeto. No entanto, ainda que contasse com tempo planejado para intervenções a qualquer momento durante as exposições, na maior parte das vezes, obteve o mesmo resultado apresentado por Sampaio: desconforto e descolamento com os temas propostos.

Na avaliação da equipe, então, outros métodos foram realizados a contento, o que traz, hoje, a possibilidade de materializar, no campo da escrita, alguns resultados da ação-reflexão-ação, como já colocado por Freire (2011, p. 39): "o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" e a partir desse processo de revisão, concluiu-se que os encontros deveriam estar reservados para o debate e não para exposição de conteúdos e intervenções sobre as temáticas.

No plano seguinte, passaram a gravar vídeos em que as teorias e técnicas de cinema eram expostas, mas ampliando com a possibilidade de incluir a experiência de outros/as profissionais e imagens de filmes, trechos de gravações e outros, como também exposto por Munhoz.

Assim, os vídeos eram enviados à turma e o encontro por webconferência se concentrava, então, na divisão de funções, no esclarecimento de dúvidas, no compartilhamento de ideias e troca de referências estéticas, experiências de vida e outros. Esse segundo modelo evidenciou o que já sabiam, mas que no formato virtual, precisavam

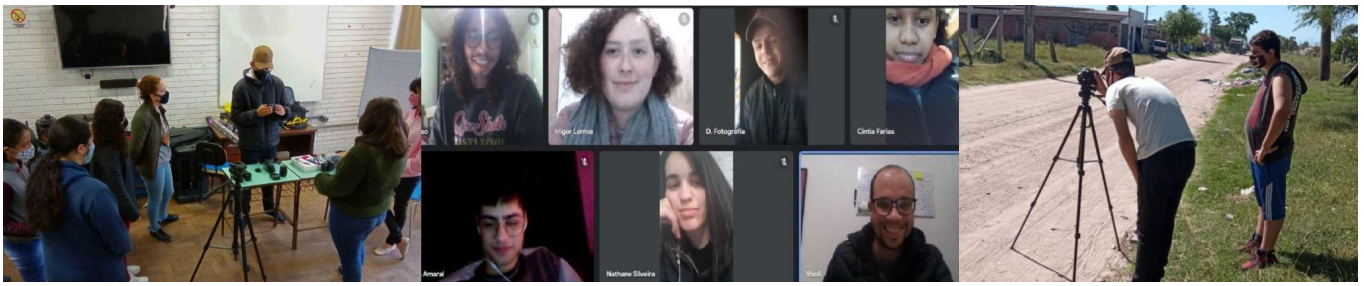
descobrir o caminho para a concretização, como ocorreu com Sampaio e sua equipe: sem a preocupação com a efetiva participação do/a outro/a, não há ganho para o coletivo. E ainda que isso pareça óbvio nesse ponto da trajetória, as dúvidas circulavam em como fomentar isso no universo virtual. E a percepção de que um produto educomunicativo podia ser elaborado no formato digital passou a ganhar alguns contornos mais firmes.

Por outro lado, o roteiro do documentário construído pela turma reservava gravações pelos bairros, entrevistas com as lideranças comunitárias, além das gravações que poderiam ocorrer no ambiente doméstico de cada participante. Frustrados/as com a necessidade de isolamento, os/as educadores/as do projeto do professor Nóbrega tomaram a decisão de aguardar a flexibilização do *lockdown* para realizar a produção audiovisual, até mesmo porque, durante o percurso, as notícias de adoecimento não paravam de ocorrer entre os/as participantes, como Nóbrega rememora (NÓBREGA,18/10/2022):

> [...] nesse processo de pandemia, foi um horror do ponto de vista da equipe, ficamos um ano parados com esse projeto, esperando… mas depois a gente teve que fazer, era um curso dentro da escola no período letivo. A gente pegou pessoas nesse processo em que estavam adoecidas, que estavam doentes, em que a gente não tinha mais condições de estar com as pessoas por uma questão sanitária, então eu nem sei se a gente adaptou, porque a gente foi muito resistente, a gente foi muito batalhador em construir algo de audiovisual durante a pandemia.

Com a cobertura vacinal em larga escala e a reabertura das instituições, o documentário do projeto foi gravado e está, atualmente, em processo de edição. E muitos acertos e ajustes continuam sendo realizados via comunicação pelas redes sociais e salas virtuais. Além disso, há toda uma memória imagética produzida pelos/as estudantes que fica reservada em perfis como o *Instagram*, *Facebook* e outros.

Figura 2: Projeto Zona Oeste - A comunidade e a sua Arte - Rio Grande-RS (2022)



Fonte: redes sociais do projeto> https://www.instagram.com/culturazonaoeste/

Obstáculos e soluções semelhantes são encontrados em outros projetos informais, como o dos/as educadores/as ambientais Bruno Garcia e Rachel Trovarelli. Eles/as foram os/as responsáveis pelo Ecoar Piracicaba - Educação, Comunicação, Ambiente e Resíduos e, assim como Munhoz, Sampaio e Nóbrega, também tiveram que traçar estratégias para desenvolver o seu processo que, diferentemente dos anteriores, passou pelas alterações ainda no contexto do planejamento em 2021 - o que possibilitou testes ainda mais aprofundados no tema da interação social no formato virtual.

Trabalhando a partir de um escopo teórico-metodológico facilitador, a Educomunicação Socioambiental, dispuseram, desde o início, de parâmetros como: diagnóstico do território e da população participante para desenvolvimento de prática contextualizada; criação de tema gerador; criação de vínculos para confiança e respeito mútuo; construção democrática; entre outros. A partir de tais princípios, então, adotaram técnicas sociais para engajamento que foram colocadas em práticas desde o início, como explicou Garcia (GARCIA, 04/03/2023):

> A estratégia que a gente adotou para conseguir manter o grupo coeso, atento a tudo que vinha acontecendo desde o começo, criando laços, fortalecendo as relações, foram as metodologias participativas. Durante todos os nossos encontros online, a gente sempre pensou nisso de maneira participativa, com atividades em grupo, com uso de vídeos, poemas e imagens no geral. A gente sempre acolhia os participantes com uma música de fundo, fazia dinâmicas para eles contarem como estavam, tínhamos a dinâmica de presente… então logo no começo do curso, as pessoas podiam dar presentes, ou a gente enquanto equipe pedagógica trazia um presente para os demais cursistas. Então a gente foi adotando algumas táticas, tanto de participação, quanto de acolhimento, que acho que a gente conseguiu criar esse

> sentimento de unidade. Então todo encontro, a gente fazia um momento específico em que a gente tirava uma foto e nessa foto a gente tinha que registrar o sentimento que ficou ali daquele encontro, o sentimento que essa pessoa compartilhava, a gente tentava registrar junto da foto. A gente teve foto com cara de animado, entusiasmado, de feliz, de revolucionário… e acho que isso também estimula o pertencer, porque a gente estava, de fato, querendo fortalecer esse sentimento de grupo. Eu acho que a gente conseguiu superar esses desafios com participação, engajamento e também com essa cultura de acolhimento.

As Metodologias Participativas mencionadas por Garcia se caracterizam pela criação de espaços para a participação plena e pelo incentivo para que todos/as os/as envolvidos/as estejam aptos/as a opinar, decidir e avaliar o processo, garantindo, assim, a sua legitimidade. Como explicita Tenório (Et al, 1997, p. 25):

> Os projetos sociais, em especial os que empregam metodologias participativas, têm no processo avaliativo um aspecto ainda a ser aprimorado. Devem ser sistematizados não somente mecanismos para a avaliação final, mas instrumentos de acompanhamento da evolução do projeto. Esta preocupação, já identificada em diversas experiências, deve ser disseminada até o ponto de se tornar uma prática corriqueira. A avaliação permanente, entendida enquanto sinônimo de controle democrático, pautada na participação eqüitativa de todos os envolvidos, consubstancia-se no único caminho para efetuar eventuais correções ou alterações nos objetivos propostos sem significar a perda da legitimidade do processo.

É por esses aspectos que, na literatura, alguns/mas autores/as já aproximam as Metodologias Participativas da Educomunicação (SANTOS et al, 2020; KLUNK et al, 2017). E corroborando com o modelo, Trovarelli (TROVARELLI, 04/03/2023), complementa sobre a importante fase da avaliação para o seguimento do processo:

> Ao final de cada encontro, nós fazíamos uma boa avaliação com questionários, com espaço para as pessoas se expressarem e, a partir da devolutiva, a gente ía replanejando os próximos passos do curso. Isso foi muito dialogado ao longo do processo, as demandas que as pessoas traziam, a gente buscava incorporar já no encontro seguinte. E isso veio trazendo uma sensação de horizontalidade, de participação, Esses foram os aspectos essenciais para que a gente conseguisse que 30 pessoas estivessem com a câmera ligada no Zoom, ao longo das aulas, participando, falando no chat, interagindo. Acho que isso foi essencial.

.

Como pode-se notar, a reflexão das demandas do período interferiu no planejamento das práticas, transformando-as substancialmente. Para os/as profissionais que assumiam uma base epistemológica favorável à comunicação dialógica, percebemos maior efetivação e exploração de instrumentos capazes de ultrapassar a transposição do processo educativo a partir das vivências. Desta forma, a ferramenta é deslocada para outro eixo da comunicação,

dando espaço à educomunicação, quando: "[...] sua função é a de qualificar tais relações a partir do grau de interação que for capaz de produzir" (SOARES,2011, p.18).

Partindo do ponto da extrapolação tecnológica, o momento de crise também se apresentou como uma aceleração de condutas que, eventualmente, já ocorreria no futuro próximo. Rosa, cineasta e educador da Mostra Ecofalante, lembra que durante a essencial fase de replanejamento pelo qual muitos projetos, e o próprio currículo de educação, passaram as pessoas se deram conta que a tecnologia poderia trazer benefícios que não eram ainda tão considerados no tempo presente, apesar de já reunir condições favoráveis (ROSA, 10/04/2023):

> A pandemia acelerou mudanças de hábitos e hoje a gente tem hábitos muito diferentes, ou a gente acelerou hábitos que a gente teria, principalmente em questões digitais e de privacidade. Pensando que agora, sem pandemia, a gente ainda pode ter espaços públicos com internet, coisas do tipo.

Rosa aponta para a reestruturação que diversos sistemas receberam dentro dos fatores digitais. Muitas questões que já sabíamos como implantar para alcançar novos públicos ou a importância de subsidiar esse público, com equipamentos e internet, para que pudessem efetivamente participar das questões do mundo, ainda que geograficamente tivessem distantes, como explica (ROSA, 10/04/2023):

> eu posso dizer que a pandemia foi um catalisador, então depois que você se viu dentro disso, ela trouxe muitas coisas em uma velocidade muito mais rápida, muitas coisas que a gente já iria digitalizar, que a gente já poderia estar fazendo para alcançar outros públicos, teve que ser feito de uma forma muito mais rápido, porque não existia outra opção. Então, por um lado foi bom, mas por outro foi ruim, ou por um lado foi ruim, mas por outro foi bom. A gente não conseguia mais atender presencialmente as pessoas, mas a gente conseguiu fazer uma plataforma digital para acessar pessoas em diferentes partes; a gente não conseguiu fazer o nosso festival aqui em São Paulo, mas a gente conseguiu fazer o nosso festival online, que foi o nosso recorde de público, porque não estava mais preso a um local específico, mas tinha todo o Brasil na internet. [...] então ela trouxe mudanças no sentido de consumo e de interação, obviamente foi algo trágico e a gente não gostaria de ter de novo, mas os seus resultados em consumo e de socialização foi diferente.

Sobre isso também comentaram Garcia e Trovarelli do Ecoar Piracicaba. Afinal, para um projeto que ocorreria somente no formal virtual havia a possibilidade, então, de expansão: do interior de Piracicaba para toda a região metropolitana, até mesmo os locais de mais difícil acesso para os/as educadores/as. Em geral, esse é um dos principais benefícios do advento da internet: aproximar pessoas que estão distantes geograficamente. E quando não havia outra

alternativa, esse princípio foi muito mais naturalizado, não somente para alcançar os diferentes públicos, como também para descentralizar conhecimentos.

O mesmo esteve nas falas apresentadas por Munhoz e Sampaio. Nvesos dois casos, foi possível trazer, por meio do suporte, experiências de outras pessoas às suas práticas que, de outro modo, teriam maiores dificuldades. Para a professora Munhoz, a produção audiovisual como tarefa aos/as alunos/as, foi um convite às histórias de cada família quando as crianças gravaram um pouco de suas rotinas e tradições para compartilharem com a turma. Já para Sampaio, foi a inserção de profissionais que estavam em outro país e que puderam dividir conhecimentos fora do centro de acontecimentos, como Estados Unidos e outras regiões na capital paulista.

Na visão macro, a forma como cada projeto ou atuação profissional conseguiu se desenvolver durante o momento de crise também tem a ver com uma questão estruturante. Naquele momento, as políticas públicas que costumam costurar as ações encontravam-se estacionadas e muito do que pode ser efetivado durante a pandemia aconteceu através de um trabalho de resistência por parte dos/as educadores/as apesar das tentativas de impedimento e apagamento da gestão atual do governo.

Afinal, principalmente para educadores/as ligados a projetos considerados de "esquerda", como os envolvidos com Educomunicação e Educação Ambiental, o movimento na trama social tornava-se muito mais dependente da mobilização da sociedade civil. Nesse contexto, os/as pesquisadores/as não contavam mais com encontros para discutir os caminhos do momento na esfera pública, assistiam a um desmantelamento de estruturas, esvaziamento de seus pares dos papéis de representação política, instituições e centros de referência de estudos anunciarem possível fechamento e os ideias que sustentavam seus projetos, como a própria democracia, sofrerem tantas interdições, tornando mais complexa a atuação, de alguma forma, isolada.

Apesar disso, Rosa lembra que quando criamos essa análise de comparação entre governos, em face do que ele mesmo chama de "terra arrasada" na última gestão do Brasil, corremos o risco de nos contentar com o mínimo daqui para a frente. Afinal, depois de uma experiência tão devastadora, nos sentir contemplados/as em alguma instância, pode parecer cabal - o que, em termos de meio ambiente, não é, na verdade, o suficiente (ROSA, 10/04/2023):

> [...] eu acho muito que a questão ambiental ela está em constante transformação, primeiro porque finalmente a gente está olhando ela com a devida atenção e a gente está aprendendo muito com essas observações, então, se por um lado foi um

> momento de terra arrasada, o que as políticas governamentais passaram em quatro anos, por outro lado, eu acho que no período em que a gente vive, a gente tem mesmo que fazer transformações, mesmo que a política ambiental fosse boa, a gente teria que transformar, a gente não poderia ter o que a gente tem hoje, amanhã, muita coisa muda, a gente sente isso quando assiste aos filmes na Ecofalante, a gente vê que os discursos, as questões vão mudando.

Sem dúvida, a dimensão de enfrentamento e transformação, já intrínseca ao trabalho do/a educador/a, ficou ainda mais evidenciada nos últimos quatro anos. Ela trouxe a demanda essencial da revisão de nossas práticas, um novo olhar de valorização da presença do/a outro/a e a necessidade cada vez mais fundamental de apropriação dos meios por parte da população.

E quando afirmo que não havia fomento para a linha de frente, sublinho o quanto foi preciso buscar forças para agir diante de questões tão caras à sobrevivência humana. Aos/às educadores/as ficou o encargo também de oferecer a expectativa de futuro, como relembra Trovarelli (TROVARELLI, 04/03/2023):

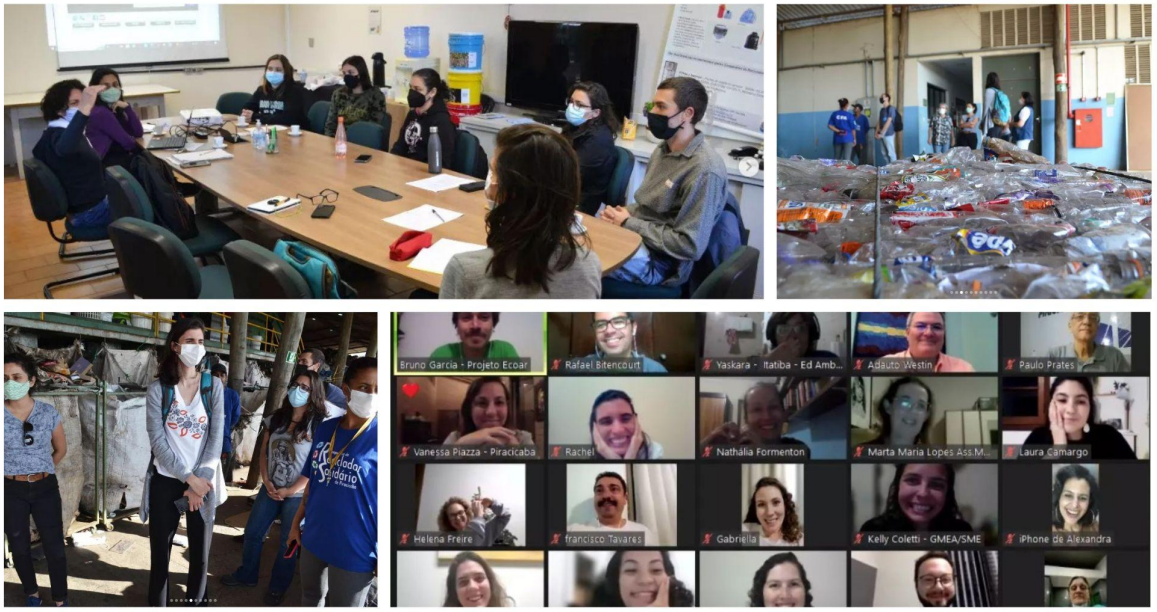
> É importante dizer que o governo Bolsonaro desmontou as políticas públicas de Educação Ambiental, muitas delas incluem a Educomunicação. Então, nesse contexto de tantas atrocidades que foram cometidas no sentido de retrocesso às políticas e num contexto de pandemia que a gente viveu, de isolamento social, era um contexto muito sensível para falar de questões ambientais, de promover empoderamento, participação, então fazer, ter a oportunidade de trabalhar com esse projeto, foi como uma terapia. Era um espaço em que eu me sentia potente, em que eu podia realizar, que eu podia estar num ambiente relativamente seguro para continuar fazendo o que eu acredito que tenha que ser feito no sentido de fortalecimento da educação ambiental, da qualificação da educação ambiental, da transformação dos territórios, era um momento de manter a força em grupo, de se conectar com as pessoas, de encontros que potencializam a nossa ação. Não no sentido de lamúrias, mas no sentido de acumular forças para esse momento que entramos agora que é de reconstrução. Não significa que não seja, também, um momento de luta.

A educadora ambiental toca em pontos de extrema relevância quando identifica nas estratégias da Educomunicação Socioambiental e no uso da tecnologia, a oportunidade de criar espaços seguros e potentes para o coletivo continuar discutindo questões ambientais. Garcia (GARCIA, 04/03/2023) complementa:

> Quando a gente fala das crises ambientais, da crise climática, da crise civilizatória que a gente está vivendo, a gente tem que tomar muito cuidado de não deixar que toda essa crise desmobilize ou desmotive a gente, porque a gente começa a pensar, sou só eu aqui nesse oceano de dificuldades… então, a gente buscou criar relações com os participantes e, justamente, estimulá-los a entender que, quando a gente está junto, a gente é mais potente e consegue, de fato, atuar na transformação da

realidade. Não podemos colocar o pé no acelerador, estamos em um trem desgovernado rumo ao abismo. Estamos! Temos que agir com urgência, mas também temos que estar juntos para conseguir encontrar fôlego, fazer emergir sentimentos positivos também nessa construção de uma sociedade sustentável que a gente sonha. Então é preciso equilibrar esse jogo de sentimentos.

Figura 3: Projeto Ecoar Piracicaba 2022



Fonte: Redes Sociais Ecoar Piracicaba

Nota-se, então, que a preocupação com o efetivo envolvimento dos grupos de trabalho durante a pandemia foi fundamental para incluir temas sensíveis relacionados ao meio ambiente e que algumas correntes mais alarmistas, por exemplo, poderiam ter encaminhado à situações de desistência e de conformismo diante dos conflitos existentes.

Se é possível apontar para benefícios nesta experiência de crise que todos/as passaram, uma delas é a transformação substancial do trabalho docente em muitos casos, como os que apresentei aqui. Munhoz, por exemplo, passou a utilizar a produção audiovisual em projetos pontuais em seu currículo, sendo que há dois anos atrás não imaginava a possibilidade de protagonizar trabalhos realizados nesse formato: “Depois que voltamos para escola, as crianças ainda falavam muito dos vídeos, então, de vez em quando a gente faz de

novo com o celular mesmo, também deixei como uma opção para entrega de tarefas durante os trabalhos escolares" (MUNHOZ, 10/11/2021).

Da mesma forma como reflete Nóbrega (NÓBREGA,):

> Minha carreira mudou, a minha carreira docente, eu não consigo mais não ter isso, dizer simplesmente, agora eu não faço mais isso, não, porque eu tenho uma história de um projeto que, de alguma forma, ele me provocou a ir constituindo novos saberes para que eu possa qualificar ainda mais o que eu to fazendo, então quando eu digo, ele não é um objeto de estudos pra mim, mas é um objeto de trabalho pra minha carreira e a minha docência, está ligado ao que eu faço com o meu trabalho, trabalho no sentido mais teórico, abstrato, marxista, seja lá o nome que queira se dar dentro de uma sociedade de classes, em que o trabalho ele é o que eu faço, classe trabalhadora a partir do meu trabalho e me faço classe trabalhadora com que o audiovisual entra nessa história e muda a mim dentro do meu trabalho.

Vale dizer que no caso de Nóbrega em específico, ele iniciou o trabalho com educomunicação no contexto formal, depois passou a desenvolver projetos com as turmas da mesma escola, mas fora do calendário letivo. E, hoje, é o autor também do primeiro Festival Cinema de Praia[76], em que os/as estudantes precisam apresentar as relações de suas comunidades a partir do fenômeno costeiro no contexto de uma das disciplinas escolares. Para ele, não há cabo de guerra a ser feito contra o celular, uma vez que foi transformado em instrumento que auxilia na captação da atenção de seus estudantes.

A trajetória de narrativas que conflui na tentativa de aproximar as dificuldades e elencar contribuições de perspectivas distintas, mostra como os/as profissionais da educação, de contexto formal ou informal, passaram por diferentes enfrentamentos na relação com a ferramenta e com a sobreposição da mesma em um período em que precisou ser extrapolada. Nesse sentido, ainda que algumas pessoas já dominassem a tecnologia em questão, novos aprendizados foram construídos para torná-la mais efetiva na educação, de maneira que as demandas historicamente apontadas pela Educomunicação emergiram: como a ênfase no processo, a importância de valorizar a experiência do/a outro/a e o quanto é relevante construir uma relação de confiança para uma comunicação dialógica direcionada para o ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o momento de crise sublinhou que a relação entre as pessoas é crucial para um processo educacional qualificado.

Com isso, passamos por uma revisão forçada da prática social, tanto na maneira de aprender, como de ensinar e se comunicar em ambas as dimensões. Isso representou, em algumas ocasiões, o quanto o ambiente escolar, formal, perde substancialmente ao tentar

[76] https://www.instagram.com/p/Cl210Dkgd_N/

impedir que os atravessamentos do momento civilizatório alcancem o seu espaço; da mesma forma que os contextos informais de educação acabam prejudicados quando buscam a objetividade com enfoque na produção de produtos.

As experiências aqui apresentadas, de maneiras diferentes, buscaram evitar a transposição da prática presencial para a virtual, identificando soluções em meio aos processos, exercitando a reflexão das ações para os empreendimentos futuros. E ainda que algumas não tenham obtido êxito, sofrendo com os obstáculos das condições socioeconômicas que são reflexo de uma sociedade que ainda mantém hábitos insustentáveis, pode-se ver que o trabalho docente certamente foi transformado nessas vivências.

Seja no ambiente formal ou informal, com campos de interesses distintos, os/as educadores/as metodologizaram ferramentas de uso doméstico e deram novos sentidos para os objetos que tinham em mãos, especialmente, quando imaginavam um cenário inalcançável para práticas que só faziam desacomodar. Nesse raciocínio, pode-se pensar nas esferas do ideal e do material atravessadas pela economia, a tecnologia e a cultura, produzindo novas perspectivas sobre a educação.

"Equilibrar o jogo de sentimentos" foi o mote do período. E a maneira que os/as educadores/as encontraram para alcançar esse objetivo, envolve também uma outra questão a ser mencionada e que interessa ao tema gerador da Educomunicação Socioambiental: a questão de estética para os filmes produzidos durante as práticas sociais. Uma que possa ser capaz de criar maior envolvimento das pessoas com as problemáticas ambientais; que sensibilize para preocupações sobre a vida humana na relação com o seu meio; que conscientize sobre o papel de cada pessoa em seus territórios; e posteriormente, possa ampliar a visão de todos/as por meio da experiência de produção audiovisual.

4.2.3 A questão da estética nos filmes na educomunicação socioambiental

Até aqui, a ideia foi narrar o percurso que, apesar de tamanhos obstáculos, levou a construção de novos pensamentos para o trabalho do/a educomunicador/a. Considerando a gravidade da crise socioambiental que se instalou no mundo todo, as perdas, as interferências psicossociais, também fez com que, de um outro ponto de vista, tivéssemos a oportunidade de compreender, no espaço vivido, algumas teorias já sublinhadas por grande parte dos/as

teóricos/as, viabilizando na prática, e na reflexão das ações, porquê, de fato, tratavam-se de temas tão relevantes nos processos. Além disso, aceleramos a exploração das ferramentas tecnológicas que abriram ainda novos caminhos.

A partir de agora, trago a discussão para um tema específico: a questão da estética ambiental nos filmes produzidos no campo de intervenção da Educomunicação Socioambiental a partir da expressão do cinema. É relevante afirmar com antecedência, que a tentativa de pensar uma estética ambiental não está aliada a um simples desejo artístico ou de categorização nesse contexto, mas tem a ver com a possibilidade de sensibilizar os/as espectadores/as, bem como seus/suas produtores/as, para as questões ambientais por meio da produção.

E para guiar tal discussão, resgato o questionamento de Guido e Bruzzo (2011, p. 65) disposto anteriormente nesta tese:

> Vale pensar em quais aspectos são tomados para definir a significação do filme e marcar a relevância da preocupação ambiental: será o tema, o cenário ou a denúncia? Pode-se considerar que a temática ambiental está presente em qualquer narrativa que esteja ambientada em lugar "mais natural", como faz Leão, privilegiando a paisagem; é necessário que a trama pretenda apontar para alguma mensagem ecologicamente relevante ou espera-se que sejam apresentadas práticas adequadas e bons exemplos a serem seguidos?

Beto Leão (2001) é um jornalista que, como já vimos, buscou delimitar uma filmografia que pudesse ser caracterizada a partir da nomenclatura "Cinema Ambiental" no Brasil. Para as autoras (2011, p.62), os fatores elencados por ele, geralmente, estão ancorados "[...] na dicotomia entre o urbano e o rural. Assim a locação do filme pode ser condição suficiente para sua adequação ao gênero". No entanto, tal exercício, como colocado pelas pesquisadoras, reitera uma visão estereotipada da natureza e das pessoas, quando, por exemplo, denotam recurso ao ambiente bucólico da vida no campo, a simplicidade de determinadas populações e a natureza apresentada como "exótica" de alguns territórios.

Nesse sentido, Leão (2001) tinha o objetivo de catalogar produções que pudessem ser atribuídas na concretização de uma categoria de interesse para o mercado da indústria cinematográfica, bem como pudesse ser mais facilmente acessada por educadores/as com a intenção de subsidiar temas aliados às questões ambientais. Porém, apesar de uma proposta legítima que intenta anunciar a existência e consolidação de um Cinema Ambiental no Brasil, tal organização também produziu discursos reducionistas e estereotipados sobre o meio ambiente.

Dessa forma, que abordagem mais abrangente pode-se pensar para um cinema que trate do assunto quando o inserimos na educação? Neste ponto da investigação, acredito já ser capaz de ensaiar algumas argumentações em conjunto com as autoras a esse respeito, com o auxílio dos/as pesquisadores/as que participaram do meu trabalho. Um deles é o professor Costa que já visualizava que os caminhos entre a Educação Ambiental e a produção audiovisual deveriam ser aprofundados (COSTA, 05/08/2021):

> O campo da Educação Ambiental em diálogo com a linguagem audiovisual ainda precisa de aprofundamento, mas poucas pessoas estão pensando em como essas questões se conectam. O caminho está aberto. O audiovisual é um aliado fundamental para o fortalecimento da Educação Ambiental.

Como pudemos acompanhar na trajetória dessa tese, e fica evidenciado também no trabalho de Leão (2001), o meio ambiente, por muito tempo, foi atribuído a determinado grupo ou imagens "ecologizadas", enquanto a comunicação, e seus instrumentos de expressão, era localizada em outras frentes. Na tentativa de unir os dois campos, alguns resultados receberam, então, um enfoque moralista e categórico, assinalando a necessidade de incluir imagens "mais naturais" ou abordar "práticas adequadas". Sobremaneira, o curso do tempo e as demandas sociais fizeram com que pudéssemos associar os universos com menos dificuldades.

Um marco já mencionado foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, de 1972. Porém, a disseminação da nova forma de pensar sobre a condição humana chega aos/as interessados/as de diferentes maneiras, em tempos distintos, como relembra Rosa (ROSA, 10/04/2023):

> [...] era algo como um tema meio desconexo, assim como acho que grande parte do mundo achava, você tinha os problemas ambientais de um lado e o mundo acontecendo de outro. Os temas ambientais eram importantes, mas tinham as pessoas que estavam ligadas a esses problemas ambientais, eu acho que aqui pra gente, em São Paulo, muita coisa mudou quando a gente teve a crise hídrica e a gente conseguiu ver as coisas melhores.

A crise hídrica referenciada nas palavras de Rosa aconteceu entre os anos de 2013 e 2015, quando ocorreu severa falta de água para abastecimento humano/a em grandes cidades brasileiras, principalmente na Região Metropolitana de São Paulo (CÂMARA DOS

DEPUTADOS, 2023[77]). O assunto foi abordado na Mostra Ecofalante de diferentes perspectivas, inclusas as percepções da problemática nas comunidades locais, que o educador acompanhou desde seu ingresso na instituição. Se para Rosa, esse foi um marco pessoal, para Costa teve a ver com a abertura de sua trajetória de estudos, das ciências naturais para outros campos do conhecimento (COSTA, 05/08/2021):

> No início da minha trajetória essas questões teóricas não eram tão claras. Então, estava sempre em defesa da biodiversidade e da diversidade cultural. Como docente do Ensino Básico em uma escola experimental e voltada para as questões socioambientais, fui lendo teóricos e teóricas da Educação, da Comunicação e da Antropologia, como Paulo Freire, Consuelo Lins, Bruno Latour, Muniz Sodré, Jean Rouch, Marco Antonio Teixeira Gonçalves, Bill Nichols, Vilém Flusser, Walter Benjamin, entre outros. Como docente na universidade, minhas questões se aprofundaram a partir do estudo da obra de Paulo Freire e inclinaram para sul, a partir do movimento decolonial.

O acesso às diferentes literaturas, bem como a experiência vivida apresentada por Rosa, esbarram ainda na fluência da linguagem, isto é, a forma técnica e estética que assumimos para comunicar uma mensagem. Para que essa comunicação receba um tratamento complexificado, é necessário "[...] 'internalização' de uma 'dimensão ambiental' através de um 'método interdisciplinar', capaz de reintegrar o conhecimento para apreender a realidade complexa", como explicou Leff (2011, p.309). Em outras palavras, o "método interdisciplinar" sobre o qual partimos aqui é a expressão cinematográfica; e a "reintegração do conhecimento para apreender a realidade complexa" está vinculada a uma prática que seja ampliada a ponto de perceber que, aos temas "ecológicos", podemos chegar, também, pelo caminho do cinema que representa as pessoas e as coisas no meio em que estão localizadas.

Se, por um lado, ocorre esse entendimento, e no campo da Educação Ambiental é certo dizer que esse conhecimento já está consolidado (LEFF, 2011; CARVALHO, 2009), por outro, tal complexidade esbarra ainda na ausência de efetivação do aspecto transversal da Educação Ambiental nos ambientes educativos, como vimos ao analisar dissertações e teses do Estado do Conhecimento desta investigação: "A curiosidade tecnológica superou a curiosidade ambiental", apontou Staudt (2016, p.169) ou "Dentro das oficinas, o que mais foi discutido entre os participantes acabou sendo a forma, ou seja, a maneira como criar, montar e finalizar o vídeo" (Ibidem).

---

77 https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/fiquePorDentro/temas/crise-hidrica-mar-2018 .

Essa visão apartada é um cenário recorrente. Principalmente quando estamos na operação de instrumentos que não receberam uma metodologização direcionada ou, de fato, foram assumidos entre os Aspectos Expressivos (Barros, 2014) do campo de conhecimento. A minha experiência pessoal com o projeto Impactos na Pesca, de 2019 a 2022, na companhia da produtora fonográfica Ledesma, proporcionou uma vivência que remete a essa problemática na execução de filmes para a Educação Ambiental.

Vale dizer que ambos os projetos do Laboratório MaRéSS/FURG já possuíam em seu escopo teórico uma visão abrangente sobre o meio ambiente, operando por meio de conceitos como a Ecologia Política (PORTO, 2007) e a Justiça Ambiental (ACSELRAD, 2006), por exemplo. No entanto, no ato da tradução de linguagens, do mundo texto para a narrativa audiovisual, é quase um movimento natural recorrer ao que é mais evidente na tentativa de se *fazer entender* entre públicos mais distanciados do assunto. E isso pude perceber tanto na posição de operadora da câmera, quando forçamos a lente para imagens que remetem o quanto mais à essa questão de ilustração; quanto no papel de editora dos filmes, buscando recursos para guiar o/a espectador/a para a compreensão de uma mensagem que se quer atrelar à categoria de meio ambiente.

No âmbito do projeto, foi planejado um documentário para representar os conflitos que envolvem o tema de gênero entre pescadores e pescadoras artesanais na Ilha dos Marinheiros, em Rio Grande-RS[78]. Como um dos primeiros filmes a serem captados durante esse projeto de pesquisa, ocorreu a oportunidade da saída de campo - ocasião em que o cotidiano das mulheres que vivem do ofício foi retratado. Desse modo, foram produzidas imagens que mostram os barcos saindo em alto mar, os peixes entremeados às redes, a força física necessária para o manuseio dos petrechos de pesca, entre outros. A discussão de gênero, nesta camada, está implícita na visualização de um trabalho que é atribuído, majoritariamente, aos homens e, apesar disso, vemos sendo plenamente realizado por mulheres que garantem, assim, a sua subsistência. Também está intrínseco ao que é culturalmente categorizado à imagem da mulher, como a vestimenta, comportamento, modo de falar e de se posicionar perante o grupo na comunidade. Nesse caso, o que provoca estranhamento no/a espectador/a é justamente o ponto que se quer mostrar como outra perspectiva, legítima e possível, sobre o trabalho na pesca, na direção da desconstrução de estereótipos milenares.

Por outro ponto de vista, o que torna tal produto um filme possível para a categoria de Cinema Ambiental, nesse caso em específico, não é somente o fato de que aborda a questão

[78] "Eu sou pescadora", do projeto Impactos na Pesca. (Lab MaRéSS/Preamar, 2021). https://youtu.be/auvwjH2ZHRI

da pesca, mas também por apontar para um conflito social que é fruto dessa reprodução, a insustentabilidade presente nas relações de gênero. Como um filme do gênero documentário, a sensação de "registro de acontecimento real" ajuda nesta composição. E os depoimentos das entrevistadas que apontam para o tema-chave, costurados a partir dos recursos de edição, complementam para o discurso final.

Já o segundo documentário, produzido no ano seguinte no âmbito do projeto[79], foi integralmente realizado com imagens de arquivo - uma vez que o isolamento social tinha sido anunciado se impunha no exercício do trabalho. Nesse caso, foi necessário contar com imagens captadas por terceiros/as e a questão de ilustração ficava, assim, mais difícil de ser desviada. Por isso, buscou-se como solução usar outras expressões que pudessem dar corpo ao filme, como a música como parte da narrativa, videoclipe e outros, para além da exposição de depoimentos muito alongados. Por outro lado, alargaram-se as possibilidades de entrevistas, sendo realizadas com pessoas em qualquer lugar do mundo via webconferências e gravações de áudio do *Whatsapp* - o que marcou uma estética da época.

Em outras palavras, a qualidade da imagem e do som, em alguns casos, foi suprimida pelo conteúdo que representam - o que antes era quase impensável em uma produção que, certamente, dava preferência pelas captações que pudessem ser feitas *in loco*. Nesse caso, a recepção midiática durante a pandemia normalizou a captação realizada tanto via web, como as realizadas com aparelhos celulares que, não necessariamente, fossem de última geração - e isso trouxe novas possibilidades para a produção audiovisual pós-pandemia nos diversos setores, marcando na imagem os atravessamentos do tempo.

Tratando-se ainda da questão de ilustração, Ledesma, no papel de *designer* de som no mesmo projeto, também fez esse exercício a partir da captura do sons produzidos por matéria orgânica para buscar representar aspectos comuns à Educação Ambiental: "eu busquei os ruídos, tambores, sons produzidos manualmente, barulho da água corrente, essas coisas que podem transferir o pensamento de alguém por conta da memória" (LEDESMA, 28/02/2022) .

No curso da produção, e por se tratar de uma prática educomunicativa com pesquisadores/as em EA, chegamos à compreensão de que representar os conflitos presentes nos territórios[80], já reunia subsídios suficientes para sustentar discussões sobre o meio em que vivem nas aulas onde os filmes seriam utilizados a posteriori. E, assim, construímos coletivamente o nexo ambiental, tanto para uma interpretação possível dos produtos, como na

[79] Documentário "Ecologia Política"> https://youtu.be/odQWvuLJi-U
[80] Curta documentário "Eu sou pescadora", realizado no âmbito do projeto de pesquisa Impactos na Pesca, do Laboratório MaRéSS/FURG: https://www.youtube.com/watch?v=vc6H3DhQHQ0&t=3s

tradução da linguagem. Apesar disso, penso que os estudos referentes aos apelos da memória afetiva e representação também são válidos no conjunto de estratégias.

Ledesma aponta que o áudio consegue ser "tanto quanto, ou mais importante, que a imagem" no sentido da captura de sentimentos. E por isso, durante o seu trabalho, busca embasamento da Psicologia e da Simbologia no momento de composição das obras. Ao mesmo tipo de conclusão chegou o fotógrafo Viana, do grupo de pesquisa Ribombo: "[...] no meu entender, a técnica serve para isso, enquadramento, composição, cor, plano, o uso da cor ou não, você quer levar a saber algo. Se você não direciona, não usa técnica, está fazendo simplesmente um registro" (VIANA, 02/06/2022).

Sem dúvida, tais elementos contribuem na significação e podem participar da construção de intenções de um filme. Ainda assim, há outra camada ao que se refere ao acesso das memórias afetivas, levantada por Rosa (10/04/2023):

> [...] Se na Educação Ambiental sabemos que cada comunidade é uma comunidade específica, cada pessoa é uma pessoa mais específica ainda. Eu não acho que tenha algo que a gente tenha uma ação estética, que sensibilize dessa forma, e seja para questões ambientais ou qualquer outra questão. Aquilo que pode afetar uma pessoa pode ser completamente diferente de afetar qualquer outra pessoa. Imagina uma criança com 12 anos, que cresceu num apartamento, dentro da cidade de São Paulo, nunca sentiu cheiro de terra molhada, chuva pra ela está ligada a congestionamento do trânsito…

Dessa forma, as experiências em educomunicação socioambiental mostram, mais uma vez, a relevância do diagnóstico dos territórios e de suas populações, a importância de conhecer o contexto, como colocam os/as autores/as vinculados/as à Educomunicação (FREIRE, 2013; SOARES, 2011), não somente no planejamento da prática, no que concerne ao tema gerador, como também na forma de comunicá-lo por meio da produção, utilizando as técnicas e os discursos estéticos para tal.

Nesse movimento, voltando à primeira parte da pergunta de Guido e Bruzzo (2011), sobre "privilegiar paisagens" para denotar a categoria ambiental nos filmes; como podemos dizer também sobre incutir sons que remetem à uma natureza "natural"; é coerente dizer que essa questão foi superada e é em momentos como esse que vemos pontos convergirem nas Ciências Humanas. Entretanto, ao partirmos para a segunda parte da questão das autoras (2011,p.65): "[...] é necessário que a trama pretenda apontar para alguma mensagem ecologicamente relevante ou espera-se que sejam apresentadas práticas adequadas e bons exemplos a serem seguidos?", passamos para outro estrato da estética: o discurso do filme.

A “moral da história” como frequentemente são chamados os discursos em seu contexto integral, sobre o tipo de mensagem que queremos compartilhar como resultado de processos educativos para as questões ambientais, enfim, nos traz outras questões de complexidade. Nesse momento, pode-se levantar uma dúvida comum: é possível categorizar produções de tema ambiental, uma vez que o conceito é visto de forma tão abrangente?

E aqui, retorno ao ponto de vista de Leff (2011), em relação ao Saber Ambiental. Para o autor, “o saber ambiental reafirma o ser no tempo e o conhecer na história e se estabelece em novas identidades e territórios de vida” (CARVALHO, 2009, p. 12). Assim, emerge de uma reflexão sobre a construção da própria vida humana na Terra.

Porém, no processo educativo, o ato de ensinar faz com que aprendamos mais sobre os assuntos por outras perspectivas. Nóbrega, com experiência no emprego dos dois campos, identifica a problemática na operação com o seu público (NÓBREGA, 18/10/2022):

> [...] isso é apartado na cabeça deles e eu não posso partir do princípio que vai ser simples juntar as duas coisas, é como se fossem dois trabalhos paralelos em que meu esforço, como mediador, é fazer eles enxergarem a conexão, é isso, é ler ambiente, é ler espaço, é ler que tema.

E penso que a resposta para isso também já está consolidada: está na indissociação da Educação Ambiental com o processo comunicativo (neste caso em particular, a produção de cinema) que se estabelece por meio da educomunicação. Nóbrega dá pistas da maneira como podemos olhar através dessa lente (NÓBREGA, 18/10/2022):

> A orientação para uma prática ambiental, digamos assim, ambientalizada, em que esse conceito esteja dentro, eu acho que ela, a priori está, porque eu acho que a ambientação de uma equipe ela é um ambiente a ser problematizado enquanto questão ambiental, enquanto questão ambiental uma produção audiovisual, eu não tenho a menor dúvida que é um saber ambiental sendo construído *in loco*. O Leff[81]quando fala disso, ele abre todas as nossas portas para dizer, olha, gerir um grupo, estar num grupo, filmando, com interesse em comum, por si só, é estar num ambiente complexo.

Com isso, é possível entender que o trabalho da produção audiovisual, em seus aspectos mais sumários, também pode ser visto a partir de um saber ambiental. Enfrentar dificuldades nos processos educativos, ou na tradução da linguagem, dessa perspectiva,

[81] LEFF, Henrique. Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

representa tentativas de separação em blocos de conhecimentos específicos. Rosa expõe uma maneira de facilitar o ensino-aprendizagem na prática do cinema: “eu acho que quanto mais a pessoa se envolver ao fazer um filme, e não só no conteúdo, na parte técnica, melhor. Então, quanto mais voltada, apaixonada pelo filme ela está, mais ela vai se importar com o que ela está passando” (ROSA, 10/04/2023).

Ele relembra o trabalho de diretores/as e roteiristas que ficaram conhecidos/as por se envolverem o quanto mais com os temas de seus filmes na tentativa de realizar o melhor trabalho cinematográfico possível:

> [...] é muito normal a gente ver diretores, roteiristas, que realmente querem fazer um baita trabalho, fazer aquele filme, aquele projeto, eles acabam pesquisando muito sobre aquele filme, porque eles demonstram esse afinco por fazer o projeto dar certo. E pra fazer um projeto, como você mesma disse, você pesquisa, tem que ficar vendo as coisas, e as coisas vão surgindo, então dentro de fazer com a comunidade, com as crianças, se você já tem um recorte, dê a oportunidade delas fazerem o melhor que elas podem dentro desse filme e elas vão se envolver de forma apaixonada.

Seguindo este raciocínio, criar envolvimento das pessoas com os temas requer gestão de tempo e o oferecimento de subsídios durante as práticas, proporcionando um mergulho no tema gerador. O que faz ponderar em relação ao planejamento dos recursos a serem utilizados e a forma de explorá-los durante os processos. Para Rosa “[...] um bom filme audiovisual, você ter um material de qualidade, que apaixone e sensibilize como um todo, é mais fácil você passar mensagem, então se você quer passar uma boa mensagem ambiental, faça um bom filme” (ROSA, 10/04/2023). Sua fala sobre a categorização de “bom filme”, na verdade, representa a qualidade que pode ser atribuída na análise posterior à produção, em questão da obra acabada, e do seu uso como material para interpretações.

Por outro lado, se tratando de práticas em educomunicação, a preocupação está em um processo de qualidade para os/as envolvidos/as. E o filme gerado como resultado pode ser considerado “bom” ao materializar a memória dos aprendizados transcorridos durante a prática. Se a sua extensão fica, de certo modo, com os prejuízos de uma qualidade técnica inferior, significa que isso pode ser debatido no campo da fluência da linguagem. E tal ponto recebeu novos tratamentos após o período de pandemia, como vimos no decorrer do texto.

Tal conclusão aponta para uma prática que não seja capaz de unir, senão de confluir, os campos da educação ambiental e do cinema, até que não seja mais plausível dissociar os

dois universos. O que leva a pensar que isso, talvez, seja o tema da maior lacuna ainda persistente neste campo transdisciplinar.

Na teoria, já alcançamos fundamentos sobre a hipertecnologização (LEVY, 2000; MARTÍN-BARBERO, 2000); a demanda essencial de métodos interdisciplinares para apreensão do conhecimento (LAYRARGUES,2000; LEFF, 2011); e na dimensão teórico-prática, experiências que mostram deslocamento possível do eixo comunicacional para criar relações educativas em que se releva o protagonismo por meio da produção de mensagens (FREIRE, 2013; MORÁN,1995; SOARES, 2011). E para além das pesquisas acadêmicas, Costa sublinha o conhecimento dos/as: "[...] teóricos/as que vivenciam questões existenciais, como indígenas, quilombolas, moradores da periferia, do Sul Global. Pessoas que vivenciam conflitos em potenciais" (COSTA, 05/08/2021). Desse modo, a pertinência dos estudos parece estar no delineamento do *como fazer*, especificamente, em audiovisual - que mostrou ser a linguagem contemporânea mais acessada pelas pessoas nos últimos anos.

CAPÍTULO 5: PROPOSTA

O documento de referência para essa proposta é o "Educomunicação Socioambiental: Comunicação Popular e Educação" (MMA, 2008), que traz em seu texto o resultado das reflexões dos/as participantes da I Oficina Nacional de Comunicação e Educação Ambiental, promovida pelo Departamento de Educação Ambiental - DEA/MMA, em 2004; e as colaborações analisadas por pesquisadores/as e profissionais da consulta pública realizada sobre o seu conteúdo no ano seguinte, além de tomar como base um ciclo de contribuições de autores/as de extrema importância para os campos da Educação, Comunicação e Meio Ambiente. Trata-se, assim, de um marco para a literatura deste campo de intervenção, que tem a missão de "[...] subsidiar propostas de políticas públicas associadas ao PNEA e orientar práticas de comunicação no campo da Educação Ambiental, tendo como foco princípios de dialogismo e participação em toda ação comunicativa irradiada a partir deste campo" (MMA, 2008, p. 4).

Assim, ao empreender esforços para a criação de um planejamento pedagógico com base em tais orientações, produzi uma vivência mais aprofundada nos conteúdos deste documento, que viabilizou a formação de uma proposta ligada ao PNEA e às diretrizes dos programas e projetos de Educação Ambiental propostas pelo IBAMA.

No texto do referido documento, pode-se acompanhar uma série de reflexões acerca das ações em comunicação voltadas às questões ambientais. Por exemplo, quando esclarece que (MMA, 2008, p. 9):

> Às vezes se confunde política de comunicação com ações de monitoramento e intervenção pontuais nos meios de comunicação e, outras vezes, apenas com gestão e difusão da informação, da mesma forma como acontece com a comunicação dominada pelo interesse comercial. Dessa forma, a comunicação fica reduzida a apenas uma diretriz que ordena a produção de materiais informativos e documentos ou faça gerência de redes de informação. Uma política de comunicação ambiental baseada nos princípios da democratização, promoção da autonomia e emancipação, se materializa quando há condições de inclusão ampla no direito à comunicação, que significa não só poder ter acesso à informação e aos bens culturais mediatizados ou não, mas também acesso à participação na criação e na gestão dos meios de comunicação.

Dessa forma, há um exercício de "ação comunicativa para a emergência de sociedades sustentáveis", a partir de um conteúdo de fácil compreensão e que prioriza, em diferentes momentos, a diferenciação entre uma "comunicação dominadora: monólogo, poder, vertical,

unidirecional, monopolizada e concentrada em minorias" e a "comunicação popular: diálogo, comunidade, horizontal, de dupla via, participativa e a serviço das maiorias" (MMA, 2008, p. 15).

Elenca princípios norteadores para a Educomunicação Socioambiental, a partir do Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA, no qual expõe os seguintes compromissos: 1. com o diálogo permanente e continuado; 2. com a interatividade e produção participativa de conteúdos; 3. com a transversalidade; 4. com o encontro/diálogo de saberes; 5. com a proteção e valorização do conhecimento tradicional e popular; 6. com a democratização da comunicação e com a acessibilidade da informação socioambiental; 7. com o direito à comunicação; e 8. com a não descriminação e o respeito à individualidade e diversidade humana (MMA, 2008, p. 22-23).

Entre os trechos de grande relevância para as ações, está a sistematização de quadros de referência para práticas em educomunicação socioambiental, em que exemplifica ações características para: 1. Articulação de ecossistemas comunicativos no campo da Educação Ambiental; 2. Produção Interativa/Participativa em mídias massivas; e 3. Formação do educomunicador socioambiental (MMA, 2008, p. 24-28).

Esses quadros realizam uma considerável exposição de ações que podem ser desenvolvidas para a concretização de práticas de formação de educomunicadores/as, eventos de animação cultural e emulação, monitoramento e avaliação de processos, exercícios para recepção midiática, entre outras. No desenvolvimento da presente proposta, foi possível abarcar uma série destas contribuições - uma vez que a produção audiovisual torna possível a absorção de outras expressões em seu bojo de atuação.

Expõe ainda meios de implementação para ações complementares integradas, em que se recomenda: 1. Realização de diagnósticos e mapeamentos iniciais em todos os níveis ; 2. Desenvolvimento de pesquisas e publicações de metodologias apropriadas; 3. Apoio, em seu âmbito de atuação, para a constituição de estruturas educadoras voltadas para a informação e a comunicação popular em meio ambiente; 4.Articulação de bases virtuais de informação (páginas, plataformas, sistemas); 5. Trabalho em rede; 6. Apoio ao planejamento e à gestão de programas, sub-programas ou componentes de programas de Educomunicação Socioambiental, em qualquer nível do poder público, como meio de fortalecer a Educação Ambiental como prática de todos/as; e a 7. Definição de meios institucionais para apoio permanente e financiamento da Educomunicação Socioambiental (MMA, 2008, p.28-31).

Divulga campos possíveis de aplicação para a Educomunicação Socioambiental no Brasil, apresentando um roteiro programático que indica áreas de maior evidência para essas

ações, tais quais: 1. Processos formativos da Educação Ambiental popular, não-formal e informal; 2. Políticas públicas e movimentos sociais pela sustentabilidade, associados a processos educativos: 3. Educação Formal; 4. Educação difusa e nos meios de comunicação de massa; e 5. Gestão ambiental pública (MMA, 2008, p. 32-25).

O último tópico trabalhado no documento traz indicações para o fomento das ações, quando explicita sobre o Fundo Nacional do Meio Ambiente - FNMA, além de outras medidas que podem ser estabelecidas pelo poder público, por empresas e pela sociedade civil. Neste ponto, podem ser observados grandes intervalos na abertura da participação social nas políticas públicas de meio ambiente e que atendem, assim, diretamente à política pública de Educomunicação Socioambiental: o primeiro entre 2007 a 2012; e o segundo de 2018 a 2023[82]. Uma vez que o financiamento tem a missão de contribuir para a governança e, com isso, com a multiplicidade de práticas, métodos, teorias, processos, estruturas e organizações (MOURA, 2016) é de extrema relevância que tenha continuidade.

Por fim, pode-se verificar a produção de um documento capaz de efetivar a participação social, que apresenta estratégias que consideram diferentes instrumentos da comunicação e orienta caminhos para as suas implementações.

A proposta de tese, nesse sentido, foi elaborada para responder como asserção possível de tais orientações, no exercício de reduzir dicotomização entre os conhecimentos teórico-metodológicos do Cinema e da Educação Ambiental identificado na trajetória de investigação com o auxílio do trabalho da Complexidade em Leff (2015).

Com isso, utiliza atividades recomendadas nas linhas de ação conjugando a Articulação de Ecossistemas Comunicativos no campo da Educação Ambiental, quando:

> [...] o objetivo é promover a articulação e a manutenção da interação dialógica e da qualidade participativa em todas as instâncias e processos de Educação Ambiental, contribuindo para a sua ampliação e popularização. Ela é fundamental para demonstrar a importância dos processos comunicativos fora dos meios de comunicação, ou utilizá-los apenas como apoio dos encontros presenciais (BRASIL, MMA, p. 24).

com a de Formação do/a Educomunicador/a Socioambiental, onde se estabelece que as ações tenham o propósito de:

> [...] desenvolver nas pessoas habilidades comunicativas voltadas para fortalecer suas capacidades expressivas e formação cidadã; desenvolver nas pessoas capacidade de leitura crítica dos fenômenos e dos conteúdos e como são vistos pelos meios de

[82] https://www.gov.br/mma/pt-br/acesso-a-informacao/apoio-a-projetos/fundo-nacional-do-meio-ambiente

> comunicação; [...] promover atuação conectada de educadores e comunicadores ambientais em processos de intercâmbio de conhecimentos, baseados no interesse comum e solidário pela Educação Ambiental; desenvolver pesquisas e experimentações, principalmente coletivas, sobre as relações entre comunicação e Educação Ambiental (BRASIL, MMA, p. 27).

Entre as ações complementares integradas, o planejamento proposto pretende atuar nas "metodologias de formação de educomunicadores socioambientais" (MMA, 2008, p. 30), articulando bases virtuais de informação com o trabalho em rede (MMA, 2008, p. 30).

Assim, a presente proposta se concretiza na **criação de um material textual para orientação de prática de produção audiovisual para construção de conhecimentos coletivos sobre os espaços em Educomunicação Socioambiental**. É um material de produção analítico-descritiva, em que processos são expostos em diferentes passos para possibilitar a execução de projetos que visam integração de conteúdos da Educação Ambiental, Educomunicação e do Cinema de maneira fluida, e não separada por blocos de conhecimentos. Tal empenho busca atender a algumas das problematizações identificadas nesta investigação, quando muitos/as educadores/as, em contexto formais e informais, apontam para obstáculos presentes nesse sentido, ainda que no primeiro, a EA esteja na obrigatoriedade da legislação em aspecto transversal.

Do ponto de vista de projetos informais, igualmente se pretende atender a propostas que possam estimular a produção de conhecimentos voltadas para a produção de cinema ambiental sem, contudo, reduzir o conceito de meio ambiente.

É direcionada para todos/as os/as interessados/as em promover a linguagem do cinema por meio de processo educomunicativo, com base nas orientações da política pública de Educomunicação Socioambiental (MMA, 2008). No entanto, apesar do esforço de descrição de processos, por se tratar do uso de equipamentos tecnológicos, demanda, em alguma medida, conhecimentos específicos, especialmente na última etapa que compreende a edição de materiais. Com tal característica, intrínseca à tradução da linguagem, apresento uma solução possível mas que não dispensa a participação de perfis profissionais que possam atuar a partir de um saber constituído.

Como também identificado na trajetória de tese, para dar corpo à proposta, além do referido documento da política pública, tomo como referência as contribuições do "Manual de Metodologias Participativas para o Desenvolvimento Comunitário" (INSTITUTO ECOAR, 2008) - uma vez que tal conjunto de estratégias se mostrou, durante a pesquisa, ainda mais relevante após reflexões sobre o uso de tecnologia na mediação das relações interpessoais no atual momento e por identificar, também, que, é por meio das Metodologias Participativas

que concretizou-se, de fato, a possibilidade de atravessar a prática com o olhar complexo do Saber Ambiental (LEFF, 2015).

Afinal, é na experiência do corpo vivido no espaço, na relação entre participantes, na re-elaboração coletiva facilitada pelas atividades das Metodologias Participativas que penso estar o "convite" aos atravessamentos do cotidiano, da vida real e contextualizada de cada envolvido/a. Certamente, os/as teóricos/as da Educomunicação já realizaram propostas que vão de encontro aos mesmos objetivos de forma assertiva. No entanto, é com o objetivo de colaborar e de enfatizar a importância de tal camada, no âmbito do desenvolvimento da prática, que trago o pensamento complexo à essa discussão.

Até mesmo porque, como problema apresentado nesta pesquisa, proponho a questão metodológica para a produção de conhecimento em Educomunicação Socioambiental com a produção audiovisual - o que acredito atender a partir da preocupação com a dimensão da Complexidade em Leff para a prática.

Dessa forma, trabalhei com o objetivo de construir uma relação direta entre os exercícios das Metodologias Participativas com as etapas comuns à produção audiovisual, utilizando como subterfúgio para aprofundamento possível na prática de cinema através de métodos de "participação plena e pelo incentivo para que todos/as os/as envolvidos/as estejam aptos/as a opinar, decidir e avaliar o processo" (TENÓRIO, Et al, 1997) e contribuir com a experiência a partir de seus olhares próprios sobre as temáticas propostas.

Com isso, além de propiciar maior envolvimento de públicos-alvo, os métodos participativos também viabilizam avaliação constante, realizada por mediadores/as e público, que não só garante modulação da prática em seu curso, oportunizando maior aderência das pessoas participantes, como também facilita a sistematização para fins acadêmicos ou para outros tipos de registros e interpretações que possam generalizar experiências no campo de intervenção social.

Sua aplicação tem potencial, especialmente, para os "processos formativos da Educação Ambiental popular, não-formal e informal" (MMA, 2008, p. 32), quando exponho uma metodologia modular para práticas de médio a longo prazo, intencionando o trabalho tanto na dimensão presencial. Dessa forma, pode ser usada para o desenvolvimento de cursos mais extensos, como também práticas pontuais em ambientes educativos. A ideia, no entanto, é que o desenvolvimento dos métodos empregados possam subsidiar futuras propostas que tenham caráter de continuidade a partir de processos de avaliação e reconstrução de novas práticas para a evolução do campo.

Também foram consideradas as práticas de aproximação/reaproximação entre mediadores/as e públicos por meio das ferramentas virtuais que possam produzir engajamento em projetos realizados.

A publicação também pretende auxiliar na estruturação pedagógica de processos educativos na gestão pública, a partir das exigências de condicionantes de licenciamento ambiental por meio de Projetos de Educação Ambiental-PEAs - uma vez que tem como base o PNEA, por meio da política pública de Educomunicação Socioambiental, e possui entre os seus objetivos a apropriação de ferramenta comunicativa para análise crítica e diagnóstico socioambiental de espaços através das ferramentas do cinema.

Entre as Diretrizes para programas e projetos de Educação Ambiental do IBAMA, estão:

- Promover o espaço de gestão ambiental como um lugar de ensino aprendizagem, buscando criar condições para a participação individual e coletiva dos cidadãos, de forma crítica, a fim de subsidiar as políticas públicas ambientais.
- Fomentar a articulação de diversos saberes, fazeres, valores e crenças, fortalecendo a ação coletiva e organizada junto aos diversos segmentos sociais que são afetados e ou onerados pelo ato de gestão ambiental.
- Desenvolver procedimentos metodológicos de caráter dialógico que facilitem a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessárias à participação individual e coletiva na gestão do uso de recursos ambientais.
- Estabelecer parcerias e fomentar o diálogo entre os órgãos governamentais, organizações da sociedade civil e setores privados, para viabilizar a construção e implementação coletiva de projetos de educação ambiental, de caráter formal e não formal, nos ambientes rurais e urbanos.
- Promover e apoiar a produção, divulgação e disponibilização de recursos e materiais, das diferentes áreas de atuação do Ibama, como ferramenta para implementação de projetos educativos.
- Alinhar os projetos e as ações da educação ambiental do Ibama aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), identificando, sempre que possível, as respectivas metas e divulgando seus símbolos em todos os materiais informativos e educativos.
- Integrar os planejamentos de fiscalização e controle com projetos de educação ambiental promovendo atividades preventivas e ações que estimulem a redução dos ilícitos ambientais e a mediação dos diferentes tipos de conflitos.
- Acompanhar as ações de educação ambiental no âmbito do licenciamento ambiental estimulando a reflexão crítica dos atores sociais sobre os impactos ambientais que poderão ser gerados pelo empreendimento.
- Desenvolver ações educativas relativas ao manejo de fauna, de recursos pesqueiros, a proteção e recuperação de áreas degradadas, gestão de recursos hídricos e prevenção e controle de incêndios florestais visando à consolidação de acordos e instrumentos de gestão.

Assim, a publicação que se propõe considera ações de caráter dialógico e participativo na direção de processos que propiciem espaços de aprendizado e apropriação comunicativa,

garantindo o direito à expressão a partir de atividades de desenvolvimento analítico-crítico e de protagonismo para as pessoas de diferentes públicos. Neste caminho, é que se desenvolve um planejamento em oito etapas que aludem às fases de (1) Pré-Produção: quando organizamos reconhecimento do espaço e facilitamos, nessa prática, os conhecimentos e as pessoas para a produção fílmica nos territórios; (2) a Produção: quando a ênfase está na captação de imagens e sons a partir de experiências com embasamento teórico e técnico; e, por último (3) Pós-Produção: quando se constrói a mensagem por meio da lógica da criação de uma narrativa e empresta caráter de extensão ao produto ao emular exibição e debate sobre a experiência vivida e o seu resultado junto aos/as realizadores/as e comunidade participante.

Etapa 1 - Tema Gerador

Com orientações para a construção de um planejamento de prática adaptável ao contexto e ao formato selecionado, a primeira etapa se caracteriza como **Desenho e Planejamento de Círculos Participativos - Planos de Aprendizagens Dialógicas**, em que oferece condições para a habilidade de "planejar, propor e negociar formatos de dinâmicas educativas, integração e articulação de múltiplas dinâmicas, numa espécie de 'engenharia' social e cultural, voltada para a aprendizagem ambiental (MMA, 2008, p. 25).

Com isso, intenciona promover o diálogo aberto e participativo com o auxílio de instrumentos das Metodologias Participativas, como um Estudo do Meio (INSTITUTO ECOAR, 2008, p. 79), criação de Biomapa Comunitário (INSTITUTO ECOAR, 2008, p. 77; MMA, 2008, p. 25), Inventário Cultural e ações para levantamento de um tema gerador com o público participante, bem como o refinamento de uma situação-problema que dará vazão à elaboração do Argumento e do Roteiro de Gravação da produção audiovisual.

Trata-se de uma etapa que reproduz a pesquisa em cinema, mas que foi pensada para também fomentar vivência criticizada a partir de temas trabalhados no campo da Educação Ambiental, além de uma experiência artística, das pessoas em seu meio. São orientações introdutórias que operam sobre a ideia da *representação* da realidade para que a sua tradução para a linguagem audiovisual ocorra gradativamente a partir da coleta de informações.

Proponho, assim, cinco passos para formação do olhar do público-alvo e construção de relações, a partir de sensibilização artística e mergulho na história da própria comunidade e envolvidos/as por meio de instrumentos dos campos em confluência.

Contribuem com essa etapa, a proposta no documento da política pública de Educomunicação (MMA, 2008), as Metodologias Participativas (INSTITUTO ECOAR, 2008), parâmetros de estudos dos autores Castillo Pomeda (2012) e Wainer (2010), assim como também a coleta de informações realizadas por meio dos diálogos desta tese e das experiências que desenvolvi ao longo do meu trabalho de extensão com oficinas e atividades em Educomunicação Socioambiental.

Etapa 2 - Tratamento do tema

Aqui são inseridos instrumentos comuns à produção de cinema documentário, como o Argumento e desenvolvimento de Roteiro de Gravação, fomentando exibições seguidas de debates para melhor compreensão da linguagem. Ainda na dimensão do trabalho textual, o público-alvo passa a ter maior contato com a tradução para a linguagem audiovisual, ainda imaginada, por meio da elaboração de documentos.

Inclui-se, nesta etapa, exercício de **Edição/Reedição de textos, imagens e sons coletivamente**, em que se propõe "atividades formativas, reflexivas e críticas a partir da experiência da edição / reedição de materiais" (MMA, 2008, p. 28). Ao trabalhar com uma reconfiguração de discursos textuais, imagéticos e sonoros, evidencia-se o poder da apropriação dos produtos de comunicação, bem como pode suscitar discussões acerca de temas como: fontes confiáveis, f*ake news*, a neutralidade imaginada no jornalismo e sobre quem são as pessoas chamadas a falar na mídia, desvelando uma análise sobre as linguagens, a compreensão sobre as possibilidades de manipulação da informação e articulação de um outro tipo de conhecimento sobre aquele espaço que preenchem ao perceberem como é retratado pelos veículos de comunicação locais e nacionais.

Dessa forma, está se colocando de maneira intrínseca à prática, os conhecimentos reunidos pela Educomunicação Socioambiental, quando se sublinha apropriação de métodos para a comunicação, deslocando o eixo comunicacional para o protagonismo das pessoas, bem como a apropriação de saberes sobre o território de forma crítica e problematizadora por meio das discussões e consideração do conhecimento prévio de todos/as que integram o grupo.

Etapa 3 - Enquadramento do/a outro/a

Nesta fase, a ideia central é dar continuidade ao processo anterior, em que se propôs uma análise sobre o tratamento da mídia para a comunidade em questão, para dar enfoque à dimensão da responsabilidade sobre a produção dos discursos ao se aproximar e manipular, através das ferramentas, a história do/a outro/a.

Com isso é promovido o método participativo da História do Pedaço (INSTITUTO ECOAR, 2008, p. 74) em que a investigação do passado das pessoas que integram o grupo pode levar a desvendar as histórias do lugar. "É uma forma de estimular a curiosidade, despertar o senso de pertencimento, além de fortalecer a identidade dos alunos e a auto-estima da comunidade em que estão inseridos", além de dar continuidade às práticas de interação entre todos/as envolvidos/as ao grupo.

Entre os instrumentos de trabalho também está uma avaliação coletiva para produzir um processo de autoanálise que gere respeito mútuo e valorização das diferenças, relacionado às **Tecnologias de Aprendizagem e Convivência (TAC)**, que em uma alusão às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), "[...] buscam desenvolver meios de facilitação da comunicação interpessoal para lidarmos com a diversidade" (MMA, 2008, p. 26).

Etapa 4 - Pesquisa e Preparação de objetos

Possivelmente, considerada como a etapa mais extensa de todo o processo, trabalha com a pesquisa ativa, com vivências para favorecer a compreensão da linguagem audiovisual e preparação de ferramentas que servirão como guia para a produção do grupo. Nesse ínterim, se propõe a criação de documentos preparatórios e de peças como *Storyboard/Fotoboard* que irão auxiliar na narrativa fílmica, além da exposição de conteúdo acompanhada de exercícios criativos que consideram a interação social direcionada para o aprendizado mútuo.

Desse modo, sugere duas intervenções coletivas: "A música muda tudo" e "Quem sou eu", que podem gerar entendimentos mais aprofundados sobre as ferramentas expostas a partir de um processo simultâneo de criação e de organização. Por esse motivo, se alia ao **Monitoramento e Avaliação de processos participativos**, quando recomenda "acompanhar, de forma dinâmica, envolvente e criativa, o nível de participação do grupo, buscando desenvolver um ambiente inclusivo e horizontalizado" (MMA, 2008, p. 25).

Nesta fase de pesquisa mais específica sobre a linguagem, os exercícios propostos estão focados em técnicas já teorizadas pelo campo do Cinema, mas que não deixam de abrir a possibilidade inventiva e de criação de novas formas de captação que podem ser sugeridas no ato da experiência. Até mesmo porque já é esperado que nem todos os projetos possam contar com equipamentos específicos para esse tipo de produção - e a inovação sempre emerge para atender às dificuldades. Com embasamento em Educomunicação Socioambiental, pretende-se, nesta mesma direção, estimular que a colaboração dos/as envolvidos/as seja sempre considerada de maneira democrática e aberta para uma construção, de fato, coletiva.

Etapa 5 - Fechamento das ideias

Esta fase promove uma visão sistêmica sobre o trabalho com o cinema, em que também é inserida uma proposta de transformação dessa prática social ao solicitar pequenas mudanças de hábitos na execução das tarefas, além de ampliar a visão para a desorganização ecossistêmica em que ela ocorreu ao longo dos anos. Não deve ser visto como "um momento isolado para abordagem em Educação Ambiental de corrente comportamental", mas sim de uma fase comum à produção de cinema, em que o roteiro sofre diferentes tratamentos, de teor técnico e criativo.

Nesse ínterim, como na etapa 5 o Roteiro de Gravação que está sendo construído já se encontra em alguma medida avançado, pode ser oportunizada uma avaliação de transformação para a melhoria do mesmo, considerando as necessidades do espaço e da equipe de realizadores/as.

Para facilitação do entendimento, propõe-se um exercício de **Leitura Crítica e Debate de Conteúdos e Abordagens da Mídia sobre o Meio Ambiente e Conflitos Ambientais** (MMA, 2008, p.), a partir da peça comunicativa Ilha das Flores (1989), no formato de texto para dinâmica de leitura coletiva, em que espera-se envolver as pessoas sensibilizando para questões ambientais e de formato cinematográfico no percurso da análise do texto que dirige as imagens deste documentário.

Etapa 6 - Captação

Após a construção do ambiente desde a primeira etapa, propõe-se a "quebra de paredes" em que o público-alvo passa a elaborar um discurso coletivo através do uso dos instrumentos. É uma fase que extrapola o espaço em favor da reconstrução de um Saber Ambiental (LEFF, 2015) por meio do embasamento teórico-metodológico, já de certa maneira, vivenciado e exercitado, das ferramentas do cinema, do território e das pessoas que o preenchem.

Solicita, dessa forma, uma harmoniosa **Mediação Dialógica do Grupo**, "assegurando o direito de expressão e argumentação a todos, minimizando impactos no contato entre diferentes pessoas e interesses" (MMA, 2008, p. 25) - uma vez que muitos pontos de vista distintos serão confrontados com o objetivo de evolução dos conhecimentos do grupo e alinhamento estético da mensagem a ser produzida no coletivo.

Etapa 7 - Edição

O retorno das gravações solicita mais uma roda de conversa, depois que muitos sentimentos possam ter convergido, como ansiedade, frustração com imprevistos, novos conhecimentos durante as entrevistas - e que, possivelmente, mudam os caminhos do filme - sensações de felicidade com a realização do trabalho, laços de amizade fortalecidos pela confiança e parceria na execução das tarefas, desentendimentos e outros sentimentos que podem ser compartilhados. Por isso, o diálogo aberto e democrático, mais uma vez, é a proposta para facilitar a compreensão sobre a experiência.

Nesta fase, sugere-se uso de metodologia participativa intitulada **Muro das Lamentações** (INSTITUTO ECOAR, 2008, p. 72), em que a ideia é perceber quais foram os maiores desafios coletivos que precisam ser solucionados para garantir melhores práticas futuras. Tal dinâmica, facilita a compreensão do processo tanto para o grupo de mediadores/as como para as pessoas que foram o público-alvo.

Como proposta da etapa, também é realizada exposição sobre conteúdo específico da edição, em que o grupo lança mão do último tratamento do roteiro que foi iniciado nas primeiras etapas. Com ele, dão início às primeiras versões da mensagem, que passa por um processo coletivo de alterações até que atinja um consenso para o corte final.

Exercício de extrema importância nesta fase é o **Diagnóstico Socioambiental Comparativo**: de como conceberam o tema gerador e como consideram que ele foi transformado após a experiência de captação e edição. Nesse ínterim, sublinha-se o novo papel do grupo como defensores/as ativos do tema em questão que, através da apropriação da linguagem audiovisual, produziram discurso para extensão das suas ideias.

Essa atividade tem a ver com a **Formação de comunicadores comunitários pelo meio ambiente**, uma vez que visa a capacitar o grupo na produção de linguagem audiovisual em favor da relação produzida com o seu meio (MMA, 2008, p. 26).

Etapa 8 - Exibição e debate

A última etapa da proposta é fundamental para a prática de produção audiovisual em Educomunicação Socioambiental. É o momento de "se ver" na tela, quando o produto ganha caráter de extensão e pode atingir, a princípio, a comunidade participante do entorno, família e amigos/as do público-alvo. Nesta fase, sugere-se a criação de um evento que possa convocar outras expressões artísticas realizadas no mesmo espaço, além da parceria de espaços exibidores.

É quando se propõe um diálogo aberto entre realizadores/as, público afetado e demais personalidades que podem emprestar diferentes pontos de vista sobre a interpretação da peça produzida. É o momento também em que o novo grupo de produtores/as audiovisuais, além de compartilhar o filme, tem a oportunidade de divulgar uma **Carta-Manifesto**, com todos os apontamentos que foram capazes de conceber para a melhoria de seu espaço a partir da pesquisa e produção de conteúdo em educomunicação socioambiental.

A elaboração em oito etapas, então, consideram a realização de 30 exercícios em Metodologias Participativas aliadas às práticas comuns na produção de cinema documentário, inspiradas tanto na literatura (WAINER, 2010), no conteúdo trabalhado em apostilas de oficinas de cinema (OFICINAS QUERÔ, 2015; SANCHES et al, 2019), como também na minha trajetória particular como educomunicadora. São eles, em sua totalidade:

1. **Diálogo Aberto Introdutório**: dinâmica para familiarização e interação de todos/as, participantes e mediadores/as na relação das pessoas com o meio.

2. **Estudo do Meio**: pesquisa in loco, re-reconhecimento do próprio território.
3. **Biomapa Comunitário e Inventário Cultural**: construções criativas para materialização de diferentes pontos de vista sobre as pessoas e o espaço, assim como também de diferentes inspirações artísticas que podem ser relacionadas à experiência do espaço vivido.
4. **Diário de Campo dos/as mediadores/as**: material de acompanhamento da prática, particular de cada mediador/a, que possa reservar avaliações e sistematização final para melhor aderência da mesma, bem como de práticas futuras. Também está ligado à construção de uma fonte para fins acadêmicos.
5. **Tema Gerador e Situação-Problema**: delimitação do problema e linha de confronto para a narrativa fílmica.
6. **Argumento:** primeiro documento textual elaborado para a construção do filme.
7. **Roteiro de Gravação:** primeiro tratamento da organização de imagens, sons e outros dados para organização da captação.
8. **Edição/Reedição de peças:** metodologia participativa em que os/as envolvidos/as fazem análise sobre a recepção midiática referente ao tema gerador e reelaboram, a partir de seus próprios pontos de vista, outros tratamentos possíveis para o mesmo tema.
9. **Imagens de Arquivo**: possível produção de acervo para o filme e discussão estética.
10. **História do Pedaço:** metodologia participativa para entrevistas-teste entre o grupo.
11. **Avaliação Coletiva:** momento de pensar sobre as responsabilidades do/a produtor/a de mensagens e sublinhar o respeito mútuo e a valorização das diferentes e distintos saberes e fazeres.
12. **Roteiro de Perguntas:** elaboração de documento para guiar a produção audiovisual.
13. **Tratamento - Roteiro de Gravação:** inserção de novos dados ao roteiro.
14. **Funções e responsabilidades:** seleção de uma função e compartilhamento de informações a respeito de cada papel a ser executado na produção de cinema.
15. **Composição imagética e sonora:** exposição e exercício sobre teorias e técnicas do cinema.
16. **Organização e produção de objetos:** agendamento de entrevistas, de uso de espaços e confecção de objetos de arte do filme.
17. **Fotoboard/Storyboard:** produção de peça para imaginar a captação fílmica.
18. **A música muda tudo / Quem sou eu?:** dinâmicas para aprofundamento de técnicas em cinema.

19. **Visualização de referências:** exercício de visualização e atenção aos objetos em cenas de filmes.
20. **Fechamento do Roteiro de Gravação:** último tratamento antes da saída de campo.
21. **Leitura Coletiva:** dinâmica de interpretação do texto do filme Ilha das Flores (1989) com problematização.
22. **Captação**: momento de operacionalizar os aprendizados no set.
23. **Check List**: verificações para evitar transtornos na gravação.
24. **Muro das Lamentações:** metodologia participativa para avaliação da experiência da captação.
25. **Roteiro de Edição:** organização das imagens produzidas a partir de uma narrativa textual.
26. **Edição/Roteiro de Edição coletivo:** processo de edição do filme ou de montagem de roteiro coletivo para edição de especialista.
27. **Diagnóstico Socioambiental Coletivo**: repensar a experiência, o que mudou no tema gerador depois da experiência de gravação e primeiro corte?
28. **Corte Final:** Filme pronto em consenso geral.
29. **Organização do evento de exibição e debate:** momento de compartilhar e discutir ações com a comunidade, amigos/as e familiares.
30. **Carta-Manifesto:** exercício para colaboração com a comunidade após a experiência de pesquisa, diagnóstico socioambiental e produção fílmica.

Ressalto que, para confluir conhecimentos em Educação Ambiental, considerei também a Complexidade (LEFF, 2010) para um planejamento que não separe a técnica da teoria, a vivência no território de seu registro possível e, por fim, para viabilizar uma experiência propositiva e de caráter de avaliação contínua entre mediadores/as e público envolvido. O material está disposto integralmente em Anexos desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória desta investigação, foi possível apontar características presentes na relação das pessoas com os produtos da imagem e som. A máquina biológica que usamos para receber e produzir mensagens - o corpo vivido no espaço - é atravessada pela ação do tempo e pelo desenvolvimento da cultura das civilizações (GRUN, 2008). Dessa forma, é um movimento natural que tanto a recepção quanto a produção seja afetada pela nossa exposição ao mundo.

As categorias de "comunicação" ou "extensão" em Freire (2013) ajudam a pensar que ambos os processos fazem parte dessa relação e, por esse motivo, também podem qualificar tais funções na nossa reprodução social. A Revolução Industrial, a Revolução Tecnológica - produtos da Globalização e da Modernidade - provocaram alterações substanciais quando a superexploração de suportes eletrônicos abriu diferentes portas para outros mundos afora em alguns casos; e fechou muitas outras portas mundo adentro, em outros. Esse descolamento da realidade local e abertura global interferiu, então, na matéria prima daquilo que processamos na comunicação.

Esse estado de superinformação e subinformação crônica (SANTOS, 1976) é um dos resultados da potencialidade de uma ferramenta que superou o controle dos/as usuários/as. Afinal, ao integrar uma rede de significações, as mensagens penetram tão profundamente nas estruturas que provocam naturalização de lógicas dominantes. Essa rede, permeada de informações distintas, sem firmes contornos, é manipulável e, assim, transformada em uma massa que recebe a forma da mão dos grupos mais fortes. O que faz com que possam interferir nessa configuração é uma base sustentada por economia injusta, soberania alimentar, saúde de qualidade, acesso à conhecimentos e às artes e, assim, poder de convencimento para que o ciclo nunca se encerre.

A fantasia dos filmes é um dos instrumentos que participam como mantenedores dessa estrutura que, aos olhos de quem está de fora, pela opacidade que traz a sensação de falsa transparência, parece tão forte e impossível de ser desmontada (BELTRÁN, 2000). Esse sistema tão cuidadosamente fincado, faz pensar que existem somente dois lados que precisam ser respeitados em seus limites: aquele que pertence a um grupo menor e o pertencente ao maior. Contraditoriamente, o primeiro é quem dita as regras. Esses mandamentos estão incrustados nas vidas das pessoas de tal forma que faz parecer que o conformismo é a maneira menos dolorosa de prosseguir com menos prejuízos. Afinal, a fome, a desapropriação

de recursos materiais e naturais, o distanciamento de centros imaginativos de conhecimento, produz outras prioridades.

Por outro lado, ultrapassar a barreira psicológica sobre a questão do merecimento, isto é, do direito inalienável à uma vida digna, de acessos, de possibilidades de trânsito que compõem a liberdade, só é possível quando há a percepção das nuances. De que, do contrário daquilo que está sendo a cada milésimo de segundo exigido, convencido e arrancado das mãos, toda essa produção é fruto tanto do conhecimento como do trabalho da maioria das pessoas e não da minoria como tem sido ferrenhamente imposto ao longo dos anos.

Porém, além de criar as peças que integram a máquina, e oferecer a energia necessária para que ela funcione, também é preciso desvendar onde se encontra o volante que dá a direção. A reapropriação, em muitos casos, nos coloca no papel de, agora, dominadores/as em face daqueles/as que não conseguiram reunir forças para "furar a bolha", faz pensar que, finalmente, chegou a nossa vez de desfrutar, ainda que, ao nosso lado, estejam vivendo os/as outros/as que continuam a desempenhar os nossos antigos papéis, dos quais só queremos distância.

Essa condição também foi apontada por Paulo Freire (2013) e muitos/as outros/as autores/as que identificaram, igualmente, um nada discreto trabalho sendo realizado às margens. A Educomunicação é um fenômeno produzido por aqueles/as que não se preocupam com a discrição. Não se sentem constrangidos/as com os seus lugares porque criaram, eles/as mesmos/as, uma maneira própria de participar e de apontar contradições. E isso fizeram questionando as fontes de produção de mensagens, valorizando outros saberes e fazeres, e lançando mão das peças que eles/as mesmos/as produzem e que, antes, apenas entregavam sem mais indagações.

Ainda que o pensamento colonizador, como uma carga de estereótipos impregnados na consciência coletiva limitem a identificação e a libertação que pode dar lugar a outras compreensões de mundo, existe um trabalho sendo realizado. Ele ajuda a enxergar com mais clareza as nossas próprias concepções, contornos e demandas. Não se trata de um passe de mágica, mas sim de um processo carregado de possibilidades que permite reconexão com os espaços locais, que mostra a riqueza da diversidade que existem neles e, no lugar de distanciar e esconder, surge o ímpeto de escancarar tanto a beleza como também os problemas.

E ingressamos, assim, no jogo de forças. O cinema que atua como um refletor altamente complexificado, ora apresenta um argumento e ora discute outro, a depender de onde está, de quando foi feito, por quem está sendo interpretado. E como ele não transita com

um rótulo de indicações, cabe a nós buscar as lentes que possam desvelar o que está sendo dito ou criar novos sentidos.

O cinema em favor da educomunicação, dessa forma, capacita no uso da tecnologia ao mesmo tempo que procura superar a noção de que existem somente dois lados. Não somos nós contra eles. Na verdade, somos muitos tipos de nós contra eles. Somos mulheres, mães solos, populações LGBTQIAPN+, somos negros e negras, nordetinos/as, católicos/as, umbandistas, candomblecistas, ateus, crianças, jovens, idosos/as, moradores/as do campo, das cidades, quilombolas, indígenas, estudantes, atletas, artistas, escritores/as e inúmeros/as outros/as. A diversidade é uma força nesse contexto e inferiorizá-la faz com que não se use todo o potencial.

Viver em democracia, no entanto, é respeitar as diferentes relações com o meio. Viver em contradição é imaginar que essas relações têm liberdade para atuar conforme a estrutura seja capaz de sustentar. Não é mais uma questão de merecimento. Afinal, as construções não foram realizadas a partir das mesmas oportunidades e, além disso, ainda que eu esteja usando uma analogia à máquinas e sistemas, e fazemos isso o tempo todo, os recursos de onde retiramos essas capacidades não é uma fonte inesgotável. Não há tecnologia que possamos desenvolver para dar permanência à vida do planeta. O que fizemos até agora, na maioria dos casos, foi tentar estender essas capacidades ao máximo. Passamos a conceituar essa ideia através da cultura, chamando de Insustentabilidade, e quem sente primeiro os seus prejuízos é quem está nas pontas, onde é preciso fazer mais força para garantir subsistência.

Vimos isso ainda mais de perto ao passar por uma Pandemia Global. Nesse sentido, tal consideração sumária que trago neste texto, não é uma novidade, sobremaneira, é sempre relevante mostrar que, apesar da pressão exercida em diferentes populações que seguem historicamente distanciadas do poder social, não estamos conformados/as. Pelo contrário, continuamos trabalhando na direção de construir espaços e fazer emergir discussões que problematizem as contradições provocadas pelos atravessamentos econômicos, sociais, culturais e outros.

A pandemia de COVID-19 foi um desses “outros”. Se fez representativa porque não escolhia entre esse/a ou aquele/a. A contaminação atingiu a todos/as e, dessa vez, era possível esgotar a vida de alguém que estivesse em um condomínio de luxo da mesma forma que podia fazer com quem estivesse em um cortiço. Essa avalanche estremeceu as mais distintas bases e, por esse motivo, é um cenário importante para observar as novas relações produzidas diante da crise.

Neste novo ambiente, a Ciência e a Tecnologia se converteram, novamente, na maior força produtiva e destrutiva da humanidade (LEFF, 2011). E o que podemos fazer de melhor sobre essa experiência é coadjuvar um processo de reconstrução. Pronunciando as reflexões a partir da localização do campo da Educação Ambiental, esta tese é o meu movimento de reconstrução. Contei com o auxílio de muitos/as teóricos/as, de agentes sociais que fizeram diferentes experimentações, de pessoas que foram público-alvo dos mais distintos experimentos.

Nessa trajetória, concluo que, agindo por meio das minhas sensibilidades, dos meus afetos, das minhas condições sociais, culturais, econômicas, capacidades intelectuais e de me relacionar ao meio, que a Educomunicação Socioambiental pode ser uma lente potente para interagir com o meu mundo. E através dela, a maneira que selecionei para operar o sistema que, para mim, se abre, me engole, compartilha, me domina, ao mesmo tempo que me faz evoluir, me convence, é o Cinema. E, com isso, assumo os riscos das contradições que ele me proporciona. O trabalho de desvelamento é contínuo e segue se transformando.

Por isso, fui motivada a construir diálogo com as pessoas que chamei à esta tese. Elas me emprestaram os achados dos seus enfrentamentos nesse contexto que descrevi dos últimos quatro anos. **Percebo que, muito do que já se falava em Educomunicação, recebeu maior ênfase em um momento em que a relação interpessoal nos pareceu ainda mais cara**. Quando a relação permitida foi somente a virtualizada, as lacunas de diversos setores foram evidenciadas. Exploramos formas de preenchê-las de nossas casas, para quem tinha casa, e como se isso não bastasse, acesso à rede de internet.

Afirmo que a Educomunicação encontra muitos problemas para se manifestar somente com a presença virtual do/a outro/a. Busquei listar uma série de contribuições a esse respeito nesta investigação: **a integração das Metodologias Participativas através de gestão do tempo para intervenções e interações; ferramentas de uso doméstico para alcançar os/as mais afastados/as, como o *Whatsapp*; o *smartphone* como possibilidade de cumprimento de um papel educativo diante de muitas resistências que ainda perduram no espaço da educação; a valorização das sensibilidades como matéria do ensino-aprendizagem; o trânsito de diferentes expressões artísticas para impulsionar conteúdos; e tudo o mais que foi feito para desviar de uma simples transposição de práticas** quando descobrimos que não se tratava apenas de quarenta dias.

E mesmo com este exercício de tentar trazer algumas respostas para essa problemática, no ato da experiência, no campo da escrita, não pude abrir mão do que foi reconquistado: a presença. É por esse motivo que, por mais que tenha trabalhado para

qualificar os achados das relações virtuais que foram identificados na minha pesquisa, **a minha proposta ainda sublinha a prática presencial**. Por mais que tenha empenhado energia em descrever os processos, **reafirmo que a prática é indispensável e a sua aplicação presencial é a oportunidade mais eficaz para a construção do conhecimento em Educomunicação Socioambiental**.

Por outro lado, também considero que ignorar tal período de explorações, que permeou a educação e a comunicação de tantas novas estratégias, é uma tentativa infundada de regressar no tempo, do ponto onde "paramos", em 2019. Isso não só não é possível, como também me parece uma perda de oportunidades no ambiente do ensino-aprendizagem.

Objetivamente, reitero a apropriação das ferramentas da comunicação como um direito à participação sobre o mundo. Corroboro com a desmistificação dos instrumentos do cinema como uma das portas disponíveis para a garantia desse acesso. Identifiquei um vasto alcance de produção intelectual e de diferentes métodos para este trânsito. Confirmo que a literatura, por si só, não pode alcançar a todos/as, sendo a prática imprescindível para efetivação do aprendizado também daquele/a que já é capaz de acessar desde a teoria.

Notei que o processo de isolamento social, por cerca de dois anos, para além de todos os sofrimentos, acelerou uma série de questões que ficavam ainda plainando no universo de poucos/as autorizados/as ou interessados/as. Penso que, forçosamente, trouxe a vivência de sua operação para mais perto de quem abria mão desses conhecimentos ou, antes, era considerado/a como participante dispensável. Acredito que a maior parte da angústia nessa manipulação apressada seja fruto das tentativas de cristalizar tradições que, em pouco tempo, se apresentaram como insustentáveis.

Acompanhei, neste caminho, os benefícios e os malefícios de tentar contornar a existência de um Cinema Ambiental. No ato de nominar, de catalogar determinadas características que é um dos trabalhos das Ciências Humanas, a nossa linguagem nunca parece alcançar todas as nuances. Contudo, isso já está na dimensão da consciência: *o limite da minha linguagem é o limite do meu mundo*… Através do trabalho com as ciências, também tentamos solucionar tal crise e o **diálogo que entendo como profícuo nesse sentido é o da Complexidade**.

A palavra já anuncia: a complexidade desestabiliza qualquer tema. E se não há melhor forma de considerar a nossa produção se não essa, que evidencia como equivocada qualquer tentativa de separação em blocos, de isolamento diante de uma imensa trama ecossistêmica. Por outro ângulo, talvez, ainda não tenhamos tantas formas de materializar esse entendimento, do meu ponto de vista, no atual momento, **a linguagem audiovisual é a que**

mais se aproxima de um produto complexificado pela capacidade de reunir tantas experiências e formas de expressá-las. Sobremaneira, ao ingressar no mundo da matéria, torna-se mais um objeto que sugere apoio para interpretação.

Desse modo visualizo que seu **ponto de maior complexidade não seja o seu fim, o filme, mas sim o seu processo de construção: a *produção* audiovisual.** Por isso entendo que **a Educomunicação não seja reconhecida pelo que produz, mas sim pelo que é capaz de fomentar durante a execução.** E imagino que, quanto maior fluência na manipulação das ferramentas disponíveis nesta tradução de linguagens, mais nos aproximamos de uma comunicação que comunique a mensagem ao mesmo tempo que seja capaz de emprestar sentimentos - se não é uma das capacidades do cinema sublimar a vida.

Assim justifico esse trabalho. Trata-se de um esforço analítico-descritivo que, naturalmente, será confrontado na ação do tempo e do espaço vivido. Contudo, **procuro reunir conhecimentos e métodos da Educação Ambiental, da Educomunicação e do Cinema que, através das Metodologias Participativas possam oferecer em diferentes medidas a possibilidade de construção de novas experiências por meio de uma publicação propositiva.**

Para a essa elaboração, usei como referência a **política pública de Educomunicação Socioambiental publicada no ano de 2008** (MMA, 2008), **e ainda que defenda a revisão e a problematização que todas as nossas produções exigem em intervalos tão grandes de tempo, considero que o conteúdo seja assertivo, de fácil compreensão, alinhado ao que ainda se entende por Educomunicação, capaz de alcançar os processos que são desenvolvidos na atualidade em termos teóricos e técnicos.** Entretanto, entendo como uma necessidade dessa política, fomentar processos contemporâneos direcionados pelas diferentes formas de expressão, seja através de novas publicações, eventos, encontros, oficinas, etc.

Em relação ao desenvolvimento científico da tese, no emprego de métodos e coleta de teorias, percebo que buscar a originalidade nos coloca em uma situação vulnerável. Tanto de insegurança - quando não encontramos eco para fortalecer as elaborações identificadas e justificá-las, devidamente, a partir dos parâmetros da academia - quanto de esperança, de que estejamos, assim, caminhando para a frente. O "novo" não é confortável, ainda que absolutamente toda discussão seja passível de dúvidas, até mesmo para criar robustez.

Por último, entendo também que o presente trabalho tenha uma dimensão prática analisada a posteriori, fundamental para a sua produção teórica. Ou seja, seu desenvolvimento, no fim, não passou por uma "comprovação", por um teste de aplicação, por estar localizado historicamente em um período de isolamento social obrigatório. Nesse caso,

foi produzido com base em experiências, mas sua construção - iniciada na reconstrução do pensamento em Educomunicação Socioambiental diante das crises mencionadas - não teve chance de ser observada no cotidiano. Dessa maneira, finalizo a etapa do doutorado já carregada de outras perspectivas para um possível pós-doutorado, em que tal dimensão possa se concretizar.

Da nova direção política para o Meio Ambiente, espero que a fase de reconstrução que sonhamos possa ser, de fato, conquistada. Que os planejamentos que desenhamos na Educomunicação Socioambiental possam superar o que, hoje, ainda chamamos de retrocessos e ataques à democracia. Que amanhã sejam somente utópicos. E depois de amanhã tornem-se parte do cotidiano de um novo normal.

A contribuição que concretizo na defesa da presente tese, encontra neste ponto mais uma justificativa. Na publicização dos conhecimentos e práticas aqui reunidos, espero colaborar para a redução da dicotomização identificada em grande parte das explorações que foram listadas neste trabalho, de tal maneira que possamos expressar o Saber Ambiental ao experimentar a vida ainda que seja mediada por um suporte. Sendo assim, dou como revelada a minha questão ambiental.

Referências

ALVES, Laura Rodrigues. Ecologia, alegria e saúde: um estudo de metodologia de educação ambiental. 2010. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118016/alves_lr_tcc_rcla.pdf?sequence=1

ALVES, André Luiz; MOTA, Marlton Fontes; TAVARES, Thiago Passos. O Instagram no processo de engajamento das práticas educacionais: a dinâmica para a socialização do ensino-aprendizagem *In*: **Revista Rios**, v. 12, n. 19, p. 25-43, 2018. Disponível em: https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/295 Acesso em 17/06/2023.

ALVES, Beatriz Truffi. **Interfaces entre Educomunicação e Educação Ambiental:** caminhos desenhados a partir das políticas públicas e de teses e dissertações brasileiras. TCC (Graduação- Licenciatura) Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.eca.usp.br/acervo/textos/tc3725-truffi.pdf Acesso em 19 de novembro de 2023.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, p. 12-32, 2008.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19 *In*: **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621 Acesso em: 19 de novembro de 2023.

AUFDERHEIDE, Patricia. **Documentary Film**. Oxford University Press, 2007.

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar; HIKIJI, Rose (org.). **Imagem-Conhecimento**. Antropologia, cinema e outros diálogos. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do 'real' e do 'ficcional In: FIGARO, Roseli (org.). Comunicação e Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2012.

BARRETO, Márcio. Cinema e ciência, natureza e cultura In: **Interthesis**, v. 14, n. 2, maio-ago, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2017v14n2p19/34018 Acesso em 24 de agosto de 2021.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**: Coleção Pesquisa Qualitativa. Bookman Editora, 2009.

BARROS, José D'assunção. Teoria da História: Princípios e Conceitos Fundamentais. Vol 1. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.

BELTRÁN, Luis Ramiro; RAMIRO, Luis. **Comunicación para el Desarrollo**. Proyecto Educación y Medios de Comunicación. Comunicación y Educación: interrogantes y desafíos. Cochabamba, Bolivia, Proyecto Educación y Medios de Comunicación, p. 9-34, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. v. 1: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1996

CARRASCOZA, João Anzanello; DE ASSIS FURTADO, Juliana. O pensamento estruturalista e as teorias de comunicação. **Comunicação Mídia e Consumo**, v. 6, n. 16, p. 173-183, 2010. Disponível em: http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/162 Acesso em 27 de agosto de 2021.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental *In:* **Educação e Realidade**, v. 34, n. 03, p. 11-15, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v34n03/v34n03a02.pdf Acesso em 04/04/2023.

CASTILLO POMEDA, José Maria. **Cultura audiovisual**. Editorial Paraninfo, 2012.

CITELLI, Adilson. **Educomunicação: Os desafios da aceleração social do tempo**. São Paulo: Paulinas, 2017.

COSTA, Rafael Nogueira. **Contribuições do audiovisual para o campo da educação ambiental**: hibridismo e democracia na "Capital do Petróleo". Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/14322/1/tese_rafaelcosta_posbanca_versaofinal_impressao.pdf Acesso em 21 de agosto de 2021.

COSTA, Ana Carolina Estrela da. "Jean Rouch" *In*: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: https://ea.fflch.usp.br/autor/jean-rouch Acesso em 28 de agosto de 2021.

CRARY, Jonathan. 24/7. Capitalismo tardio e os fins do sono. Tradução de Joaquim Toledo Jr. São Paulo, Cosac Naify, 2014.

DE HEUSCH, Luc. **Cinéma et sciences sociales: panorama du film ethnographique et sociologique. Unesco**, 1962.

DIAS, Genebaldo Freire, Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004

DIAS, Erika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a COVID 19 *In*: **Ensaio**: Avaliação das políticas públicas de Educação, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzcn/?format=pdf&lang=pt Acesso em 19 de novembro de 2023.

DIEGUES, Antonio Carlos. **O mito da natureza intocada**. 6ª ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2008.

DOLCI, Luciana Netto; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental na produção científica de dissertações e teses no Brasil *In*: **Ambiente e Educação** - Revista de Educação Ambiental, v.20, n.2, 2015. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/5823/3765 Acesso em 28 de agosto de 2021.

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

ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética**: experiências da escola cubana. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

FARO, André; BAHIANO, Milena de Andrade; NAKANO; Tatiana de Cássia; REIS, Catiele; SILVA, Brenda Fernanda Pereira da; VITTI, Laís Santos. Contribuições da psicologia no contexto da pandemia da covid-19 *In*: **Estudos de Psicologia**, Campinas, 37, Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/dkxZ6QwHRPhZLsR3z8m7hvF/?format=pdf&lang=pt Acesso em 08/06/2023.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. *In:* **Educação e Realidade.** 33(1): 117-134 jan/jun 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v33n01/v33n01a10.pdf

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: LMP, 2011.

GALVÃO, Elisandra. **A ciência vai ao cinema: uma análise de filmes educativos e de divulgação científica do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE).** Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Gestão e Difusão de Ciências, Departamento de Instituto de Ciências Biomédicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GATTI, José. Uma situação pós-colonial. *In:* **CORSEUIL**, Anelise Reich. A América Latina no cinema contemporâneo: Outros olhares. Florianópolis: Insular, 2012.

GOETHE, Johann Wolfgang Von. **Doutrina das Cores**. Apresentação, tradução, seleção e notas Marco Geraldi Giannotti. 4ª ed. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2013.

GOMEZ, Guilhermo Orozco. Comunicação, educação e novas tecnologias: a tríade do século XXI *In*: **Comunicação & Educação**. (23), 57-70, 2002. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37017 Acesso em 19 de novembro de 2023.

GONÇALVES, Denise Ramos; COSTA, Maria Cristina Castilho. Opinião pública e Censura no Mundo Contemporâneo: a Construção de Fontes de Pesquisa pelo Documentário In: **XVIII Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sudeste**. Disponível em:

https://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-1385-1.pdf Acesso em 23 de julho de 2021.

GUIDO, Lúcia de Fátima Estevinho; BRUZZO, Cristina. Apontamentos sobre o Cinema Ambiental: A invenção de um gênero e a Educação Ambiental *In*: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v.27, julho a dezembro de 2011. Disponível: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3249 Acesso em 26/06/2023.

GRIERSON, John. First principles of documentary *In:* Ed. Forsyth Hardy, **Grierson on documentary**, Revised edition, University of California Presss, Berkeley, Los Angeles, 1966, pp. 145- 156.

GRUN, Mauro. A importância dos lugares na Educação Ambiental. *In:* **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande-RS, v. especial, dez/2008. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3384/2030

HAICAULT, Monique. La méthodologie de l'image peut-elle être utile à la recherche en Sciences Sociales? *In*: **Sociedade e Estado**, Brasília, v.17, 529-539, jul/dez.2002. Disponível em:
https://www.scielo.br/j/se/a/VYq8nq8KJ7Lz4fgDXywftCg/?lang=fr Acesso em 28 de agosto de 2021.

HANNIGAN, John. **Sociologia Ambiental**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

HIDALGO, Rachel. **Mar à Vista da Educomunicação Socioambiental**: Apropriações socioambientais da zona costeira no Circuito Tela Verde (edição de estreia). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-PPGEA/FURG. Disponível em: https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/55-publicacoes-de-2019/572-12291dissertacao-rachel-aline-hidalgo-munhoz . Acesso em 23 de agosto de 2021.

HODGES, C.(et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning *In*: **Educause Review**, 2020. Disponível em:
https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3. Acesso em 09/06/2023..

HOLLIDAY, Ruth. Filming the closet: the role of video diaries in researching sexualities *In*: **American Behavioral Scientist** 47 (12), 2004, 1597-1616. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764204266239 Acesso em 28 de agosto de 2021.

INSTITUTO ECOAR. **Manual de Metodologias Participativas para o desenvolvimento comunitário**. TEIXEIRA, Débora de Lima; DUARTE, Mariana Ferraz; MORIMOTO, Pamela (Orgs), 2008. Disponível em:
https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/ems/PDF%20DOS%20PROGRAMAS/MANUAL_DE_METODOLOGIAS_PARTICIPATIVAS.pdf
Acesso em 05/07/2023.

KAPLÚN, Mário. Processos Educativos e Canais de Comunicação. *In:* **Comunicação & Educação**, (14), 68-75. Disponível em:

https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36846 Acesso em 19 de novembro de 2023.

KLUNK, Luzia; MAZZARINO, Jane Márcia. Conflitos Hídricos e Educomunicação Socioambiental: Contribuições das Metodologias Participativas. *In*: **Revista Estudo & Debate**, v. 24, n. 1, 2017. Disponível em: http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/1184 Acesso em 24/06/2023.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. *In*: **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.** São Paulo: Cortez, p. 87-155, 2000. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/Publica%C3%A7%C3%B5es_da_COEDU/Referencial_Te%C3%B3rico/Educa%C3%A7%C3%A3o_para_a_gest%C3%A3o_ambiental.pdf Acesso em 13/06/2023.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social In: **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, p. 72-103, 2006. Disponível em: https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/valenca/files/2011/05/MUITO-ALEM-DA-NATUREZA_EDUCACAO-AMBIENTAL-E-REPRODUCAO-SOCIAL.pdf Acesso em 25/06/2023.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Repensar a educação ambiental - um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31. Acesso em 25/06/2023.

LEÃO, Beto. **O cinema ambiental no Brasil**. Uma primeira abordagem. Goiânia: Agência Goiana de Cultura, 2001.

LEFF, Enrique. Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental *In*: **Olhar de professor**, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/3515/2519 Acesso em 25/06/2023.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, Enrique. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência** - O futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho:** televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação ambiental crítica**: contribuições e desafios. Conceitos e práticas em educação ambiental na escola, p. 65, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *In*: **Ambiente & Educação**, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897

MARTÍN-BARBERO. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Polido e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais da Comunicação à Educação *In*: **Comunicação & Educação**. (18), 51-61, 2000. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36920 Acesso em 19 de novembro de 2023.

MARTIRANI, Laura Alves. Comunicação, educação e sustentabilidade: O novo campo da educomunicação socioambiental In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Natal, RN– 2 a 6 de setembro de 2008. Disponível em: https://silo.tips/download/comunicaao-educaao-e-sustentabilidade-o-novo-campo-da-educomunicaao-socioambient. Acesso em 07/06/2023.

MASCARELLO, Fernando (Org.) **História do Cinema Mundial**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

MISSIATTO, Leandro Aparecido Fonseca; SILVA, Leila Graciele da; CARVALHO, Fábio Rodrigues; DENES, Daylan Maykiele; MISSIATO, Heverton Magno. A Colonialidade nas Políticas Ambientais do governo Bolsonaro e a inversão dos órgãos de defesa do meio ambiente *In:* **Margens - Revista Interdisciplinar**, v.15, n.24, jun de 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/14096/1/Artigo_ColonialidadePoliticasAmbientais.pdf Acesso em 25/06/2023.

MOREIRA, Claudia da Consolação. Educom.radio: indícios e sinais. Dissertação (mestrado)

NAGAMINI, Eliana. Linguagem na internet: diálogos nas atividades de leitura e de escrita *In:* **Educomunicação: Comunicação e Educação:** os desafios da aceleração social do tempo / Adilson Citelli (Org.). São Paulo: Editora Paulinas, 2017. (Coleção Educomunicação).

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. Cinema e Imaginário Científico In: **História, ciências, saúde-Manguinhos**, v. 13, p. 133-150, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/sj4GXK3M9Xhn7TsgPFZpzsJ/ Acesso em 25/06/2023.

PENAFRIA, Manuela. O Documentário do Cinema *In:* **Ícone**. volume 1, n. 7, Julho de 2004, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, pp.61-72. Disponível em: http://bocc.ufp.pt/pag/penafria_manuela_documentarismo_cinema.pdf

PEIXOTO, Clarice E. Antropologia visual: como transmitir esse conhecimento? In: **Antropologia Visual: perspectivas de ensino e pesquisa** (org.): João Martinho de Mendonça e Ana Lucia Ferraz. Coleção e-books ABA, 2014. Disponível em:

https://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401933645_ARQUIVO_EnsinodaAntropologiaVisual.-ClaricePeixoto.pdf Acesso em 19 de novembro de 2023.

PINHEIRO, Rose Mara. **A Educomunicação nos centros de pesquisa do país**. Um mapeamento sobre a produção acadêmica com ênfase à contribuição da ECA/USP na construção do campo. Tese [Doutorado] Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo-ECA/USP, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-27022014-111812/publico/RosePinheiroCorrigida.pdf Acesso em 13/06/2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação In: **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf Acesso em 24 de julho de 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/pt-br.php Acesso em 24 de julho de 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000

SANTOS, Ariadne Cardoso dos; SOUZA, Mariana Aranha de; MARCONDES, Juliana. A educomunicação como possibilidade para formação de professores *In*: **XV Simpósio dos Programas do Mestrado Profissional Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa**, 2020. Disponível em: http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1029/026d9c9c738a1febd67d1f30f2b6b588.pdf Acesso em 24/06/2023.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. Org. de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SILVA, Claudionor Renato; TEIXEIRA, Denilson. Inventário de Programas de Rádio em Educomunicação Ambiental *In*: **Revista Brasileira Multidisciplinar-ReBraM**, v. 11, n. 2, p. 50-59, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Rachel/Downloads/177-Texto%20do%20Artigo-609-1-10-20150901.pdf Acesso em 07/06/2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações *In:* **Comunicação & Educação**. (19), 12-24, 2000. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934 Acesso em 19 de novembro de 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos *In*: **Nómadas** [online]. 2009, n.30, pp.194-207. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502009000100015&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em 20/06/2023

SOARES, Ismar de Oliveira. Alfabetização e Educomunicação: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. Teleconferência. **3ª Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Sesi, UnB e Unesco (2010).

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: O conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma do Ensino Médio. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.

SOBRINHO, Milton de Souza Mendonça. **Perdas e Ganhos de Office e Policy Payoffs em três ministérios brasileiros**. Tese (Doutorado) - Programa Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília-UNB. Brasilia-DF, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34994/1/2018_MiltondeSouzaMendon%C3%A7aSobrinho.pdf Acesso em 12/06/2023.

STACHESKI, Denise Regina. Transdisciplinariedade, complexidade e educomunicação. Novas tendências na formação do professor universitário *In*: **Revista Ação Midiática** - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura, v.2, n.2, 2012. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/32454/20590 Acesso em 30/06/2023.

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio. In: MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg:** a formação do homem tipográfico. São Paulo, Editora Nacional, Editora da USP, 1972. 390p.

TENÓRIO, Fernando Guilherme; ROZENBERG, Jacob Eduardo. **Gestão Pública e cidadania**: Metodologias Participativas em ação, 1997. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/26239/43833.pdf Acesso em 24/06/2023.

VIANA, Nildo. **Cinema e Mensagem** - Análise e Assimilação. Porto Alegre: Asterisco, 2012.

VIEIRA, Toni André Scharlau. As Contribuições da Teoria da Complexidade e da Autopoiesis para a Educomunicação *In*: **Ação Midiática–Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura.**, v. 1, n. 4, 2012. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/32454 Acesso em 29/06/2023.

WAINER, Julio. **Ideia, imagens e sons:** caminhos para a estruturação de um documentário. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo-SP, 2010. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/5318 Acesso em 20 de julho de 2021.

WALTER, Tatiana; Jéssica Fischer; Natália Barreto Gonçalves Rosa; Roxana Ruiz Buendía. **A História dos PEAs:** Um olhar sobre os Projetos de Educação Ambiental no Licenciamento de Petróleo e Gás. São Lourenço do Sul, 2021. Disponível em: https://maress.furg.br/images/PRODUCOES/A_Historia_dos_PEAs.pdf.
Acesso em 07/06/2023.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *In*: **Learning, Media and Technology**. Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: A opacidade e a transparência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

AGENDA 21 BRASILEIRA: AÇÕES PRIORITÁRIAS/COMISSÃO DE POLÍTICAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E DA AGENDA 21 NACIONAL. 2 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. Disponível em: file:///C:/Users/Rachel/Downloads/Agenda_21_Brasileira_-_acoes_prioritarias.pdf
Acesso em 07/06/2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. PROGRAMA DE EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL. Série Documentos Técnicos 2. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2005. Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/progr_educom.pdf
Acesso em 19 de novembro de 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL E CIDADANIA AMBIENTAL. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Educomunicação Socioambiental: Comunicação Popular Educação. Org.: Francisco de Assis Morais da Costa. Brasília, MMA, 2008. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/txbase_educom_20.pdf
Acesso em 19 de novembro de 2023.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. AGENDA 21. Brasília, câmara dos deputados, coordenação de publicações, 1995. Disponível no link: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/528199/mod_resource/content/0/Agenda%2021.pdf
Acesso em 06/06/2023.

DOSSIÊ SOBRE O DESMONTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GESTÃO DO GOVERNO FEDERAL 2019-2022. Organizado por Vitor Rosa, Marcos Sorrentino, Henriqueta Andrade Raymundo. Brasília: EAResiste, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1XjZjnNVB4opdo21IZj0Ft0KsS80koDGO/view Acesso em 19 de novembro de 2023.

RELATÓRIO SÍNTESE INDICADORES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DA CONDIÇÃO DE VIDA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA: 2021. IBGE - COORDENAÇÃO DE POPULAÇÃO E INDICADORES SOCIAIS. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 206 p. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica).
Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf Acesso em 19 de novembro de 2023.

TRATADO, DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. 2012.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/comissao–futuros–da–educacao–da–unesco–apela–ao–planejamento–antecipado–o–aumento–das Acesso em 01 de setembro de 2021.

VAMOS CUIDAR DO BRASIL: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Coordenação Soraia Silva de Mello e Rachel Trajber. Brasília - Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf Acesso em 19 de novembro de 2023.

DISSERTAÇÕES E TESES CITADAS NO ESTADO DO CONHECIMENTO

AZEVEDO, Cláudio Tarouco de. **Por uma Educação Ambiental Biorrizomática**: cartografando devires e clinamens através de processos de criação e poéticas audiovisuais. Teses (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande-RS, 2013. Disponível em: http://repositorio.furg.br/handle/1/6009 Acesso em 20 de julho de 2021.

CASTRO, Cláudia Rodrigues. **Contribuições da Educomunicação para a Educação Ambiental Crítica no Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Humanidades da Universidade Católica de Petrópolis. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6535
Acesso em 19 de novembro de 2023.

CONTE, Andria Angélica. **Educomunicação Socioambiental como instrumento de informação e sensibilização sobre a poluição dos rios por resíduos sólidos**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1425
Acesso em 19 de novembro de 2023.

GALASSE, Bruno Tonhetti. **Narrativas de práticas em educação e tecnologia**: a trajetória do professor digital. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1624 Acesso em 19 de novembro de 2023.

GONÇALVES, Marta Nakamura. **Mulheres idosas ressignificam o envelhecimento**: contribuições da educomunicação. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, São Paulo, 2013. Disponível em:

https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2662/5070.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 19 de novembro de 2023.

LIBERATO, Rita Simone Barbosa. **Comunicação, Saberes e Sabores**: Estratégias de sobrevivência e práticas de bem viver na aldeia Cinta Vermelha - Jundiba. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10660 Acesso em 19 de novembro de 2023.

MOSER, Anderson de Souza. **Peças educomunicativas socioambientais**: contributo à formação continuada em Educação Ambiental. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_483dde47b9d7b030aae2a7d7bb125123 Acesso em 19 de novembro de 2023.

PRANDINI, Paola Diniz. **A cor na voz: linguagem e identidade negra em histórias de vidas digitalizadas contadas por meio de práticas educomunicativas**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-30012014-105233/publico/PAOLADINIZPRANDINI.pdf Acesso em 19 de novembro de 2023.

PRANDINI, Paola Diniz. **Conexão Atlândica**: Branquitude, decolonialitude e educomunicação em discursos de docentes de Joanesburgo, de Maputo e de São Paulo. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo-USP, 2022. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27164/tde-08062022-110935/publico/PaolaDinizPrandinioriginal.pdf Acesso em 19 de novembro de 2023.

RATIER, Rodrigo Pelegrini. **A centralidade da comunicação na socialização de jovens**: Um estudo sobre mediação escolar. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP. São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15092009-151246/publico/RodrigoPelegriniRatier.pdf Acesso em 19 de novembro de 2023.

RICHTER, Edgar. **Produção e Avaliação do Potencial Pedagógico de um Vídeo** Documentário sobre Gestão de Resíduos Sólidos para Alunos de Graduação do CEFET/RJ. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense- UFF, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/5486/Dissert%20EDGAR_RICHTER%20.pdf;jsessionid=2A9E361FF628FB6C58DAEAA44076B21F?sequence=1
Acesso em 19 de novembro de 2023.

SALDANHA, Felipe Gustavo Guimarães. **Oficina Educomunicativa de Produção de vídeos:** construção de significados sobre problemas socioambientais. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17615
Acesso em 19 de novembro de 2023.

STAUDT, Marcus Vinícius. **Educomunicação Socioambiental: Experimentações com audiovisual no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado-RS, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/10737/1083 Acesso em 20 de julho de 2021.

TORICELLI, Bruna. **Expedição Campina dos Leites: uma construção participativa sob a ótica do jovem morador local.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Conservação da Fauna da Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10403 Acesso em 19 de novembro de 2023.

ANEXO - Publicação

Produção Audiovisual em Documentário para Educomunicação Socioambiental

Uma prática de produção audiovisual em Educomunicação Socioambiental pode ser vista a partir de três etapas:

Pré-Produção, em que se prepara e organiza informações, objetos e as pessoas para a produção do filme, facilitando os conhecimentos intrínsecos à linguagem de comunicação e à Educação Ambiental; a **Produção**, quando se materializa o Saber Ambiental desenvolvido coletivamente; e a **Pós-produção**, quando todas as imagens e sons ganham sentido em uma narrativa "montada", recebendo caráter de extensão.

Para além das três fases, podemos incluir também outras duas que, nesse tipo de experiência, tem extrema relevância: a **Exibição** e o **Debate** entre os/as realizadores/as e as comunidades.

Para saber qual será o formato de gravação, é preciso planejar, desde o início, se as captações serão feitas *in loco* ou à distância - ou das duas maneiras. Assim, pode-se verificar a possibilidade de reunir pessoas que estão geograficamente separadas ou se é preferível realizar no formato tradicional, com a equipe presencial. Vale lembrar que é possível realizar entrevistas com pessoas que estejam em outros espaços via *Google Meet*[83] ou *Riverside*[84], fazendo posteriormente o *download* das gravações para edição do filme, independente do formato escolhido para a gravação.

É importante estabelecer um número limite de participação. Seja no formato virtual ou presencial, para que as ações sejam efetivas, pode-se trabalhar com turmas de 10 a 15 pessoas por prática. O grupo pode ser intergeracional, composto por pessoas de diferentes idades; ou pode-se focar em grupos de crianças, jovens, pesquisadores/as, professores/as da Rede Básica, professores/as universitários/as, mães, pais e responsáveis, terceira idade,

[83] https://meet.google.com/
[84] https://riverside.fm/login

colaboradores/as de empresas e projetos, comunidades tradicionais, entre outros públicos. Entre as reuniões, identifica-se quais são os contextos e preferências estéticas que ressaltam no grupo em questão.

Para garantir o acesso de todos/as aos documentos que serão elaborados, é importante que seja aberta uma nuvem[85], local virtual para armazenamento de arquivos, que pode ser usado de forma gratuita por meio de contas de e-mail. Também é interessante já realizar a inscrição em um mural virtual, como o *Padlet*[86] ou *Prezi*[87], que poderá reservar todas as referências oferecidas pelo grupo.

Recomenda-se também a abertura de uma conta em *blog*[88], de *Facebook*[89] ou *Instagram*[90], para armazenar todo o processo realizado e criar, a posteriori, um ambiente virtual em que todos/as possam rememorar os aprendizados da experiência, assim como favorece o acompanhamento de público externo. A conta a ser utilizada pode ser escolhida a partir da decisão de uso mais comum para todos/as os/as integrantes do grupo. Há páginas[91] que oferecem *designers* prontos e de uso livre que podem auxiliar na criação de uma identidade visual para o projeto, oferecendo modelos de postagens para as redes sociais, montagem de fotos e vídeos, documentos, gráficos, apresentações, cartazes, convites, panfletos e outras comunicações. Uma identidade visual que gere identificação das pessoas com o filme e o projeto auxilia a fomentar o sentimento de pertença àquela nova tribo que está se formando, assim como facilita a divulgação das ações para o exterior ao grupo.

Uma estratégia importante de engajamento para esta fase pode considerar um grupo de *Whatsapp*[92], em que os/as mediadores/as poderão falar sobre as atividades, datas importantes, compartilhar links, fotos, vídeos e outros. Assim como também podem conversar em particular com aquelas pessoas que observam ter menor participação, bem como sanar dúvidas. Os grupos digitais devem ter mediação para que não sejam realizadas nenhuma incursão preconceituosa ou discriminatória.

---

[85] https://www.google.com/intl/pt-br/drive/about.html
[86] https://padlet.com/rachelhidalgomz/minha-produ-o-audiovisual-r58nr2stlbrmrm93
[87] https://prezi.com/login/
[88] https://www.blogger.com/about/?hl=pt-br
[89] https://www.facebook.com/
[90] https://www.instagram.com/
[91] https://www.canva.com/
[92] https://web.whatsapp.com/

O equipamento necessário para as captações pode incluir uma câmera digital, gravador e um computador, bem como aparelhos *smartphone*. Outros apetrechos como tripé, filtros, pontos de luz e outros, podem ser confeccionados na fase de Produção que vou detalhar mais adiante.

Ao final de cada encontro, tratando-se de uma prática de interesse acadêmico ou não, é oportuno manter um **Diário de Campo:** um caderno ou agenda para anotações das impressões, inspirações estéticas e ideias que surgiram durante os processos. Tais tópicos podem ser usados para posterior sistematização científica ou ainda para averiguar maior aderência do grupo nas próximas atividades da mesma prática, que pode e deve ser revisada ao final de cada atividade ou para implantação de uma prática futura, "permitindo que os aprendizados e as experiências sejam registrados e colocados à disposição para continuação do processo" (MMA, 2008, p. 25).

Essa avaliação que se pretende contínua em cada etapa aqui apresentada será estimulada em meio às metodologias participativas presentes no planejamento e pode ser realizada, em segunda ordem, também internamente com o grupo de mediadores/as.

As atividades são previstas para a realização em coletivo, em que cada integrante tem direito à expressão individual. Assim, se conflui as vivências a partir da valorização do conhecimento prévio das pessoas participantes, formando um discurso em comum para comunicar uma história para e sobre todos/as os/as envolvidos/as. Na fase de extensão, a produção é aberta para interpretações além-grupo de realizadores/as e torna-se um produto capaz de reservar uma memória afetiva sobre os aprendizados emergidos no coletivo.

Pré-Produção

Etapa 1 - Tema Gerador

Os primeiros encontros desta prática têm o objetivo de favorecer a interação social entre os/as participantes e mediadores/as, assim como também intenciona promover um reconhecimento do território em que estão inseridos/as facilitando conhecimentos para construção de um saber coletivo. As atividades de pré-produção aqui sugeridas podem ser realizadas em um encontro

ou mais e os/as mediadores/as podem gerir o tempo conforme os objetivos e recursos do projeto em particular.

Seja no formato presencial ou virtual, o princípio é estabelecer um **Diálogo Aberto e Democrático**, que precisa ser mediado de maneira que todos/as tenham tempo hábil de falar e de ouvir. É de extrema relevância que a conversa tenha caráter horizontal, em que os/as mediadores/as participam ativamente da atividade sem se posicionarem em papel de liderança, mas sim de facilitadores/as da atividade, isto é, aqueles/as que participam, mas também observam a participação de todos/as os/as envolvidos/as, buscando estratégias para dar direcionamento ao diálogo até um lugar comum a todos/as.

Os temas, inicialmente livres, podem envolver: apresentações individuais de cada integrante do grupo para se conhecerem e conhecerem outros pontos de vista sobre o mesmo espaço que ocupam, compartilhamento das características da comunidade onde estão inseridos/as, preferências estéticas relacionadas ao que gostam de assistir/ouvir em termos de produto comunicativo, conhecimentos prévios sobre comunicação, cinema e o território, entre outros temas que podem ser listados a partir dos interesses identificados no processo. Caso a prática esteja sendo realizada no formato virtual, com cada integrante geograficamente em um lugar diferente por meio de plataformas de webconferência, será necessário estabelecer um ponto de interesse em comum.

Uma proposta para as práticas em formato presencial pode considerar um **Estudo do Meio** (INSTITUTO ECOAR, 2008, p.79), delimitando uma área de abrangência. É como uma saída de campo para re-reconhecimento do território, em que se promove a criação de vínculos entre os/as participantes e mediadores/as, proporcionando um novo olhar sobre a realidade. Estabelece-se um percurso em que todos/as possam caminhar e ter tempo para verificar pontos no local que, muitas vezes, passam despercebidos na correria do cotidiano.

Para essa atividade, pode-se solicitar que os/as participantes façam uma observação direta, explorando os sons, as cores, formatos, cheiros, pessoas, animais e demais elementos que compõem o local, tomando nota, desenhando, fotografando ou gravando os pontos que perceberem como mais interessantes com a ajuda de seus aparelhos de celular. O retorno do Estudo do Meio, compreende, então, um diálogo sobre a percepção de cada pessoa do grupo, com a separação dos materiais que irão compor uma primeira produção. No caso de uma

atividade em formato virtual, existe a opção de realizar *tour virtual*[93] em que os espaços podem ser acessados via internet, e também pelo serviço da *Google Earth*, em que os/as participantes podem realizar *prints*[94] dos pontos que chamam maior atenção.

O diálogo sobre as percepções do território levam à construção do **Biomapa Comunitário**. Trata-se de "[...] um método de construção de diagnóstico socioambiental com envolvimento de todos/as" (MMA, 2008, p. 25). E a ideia central é ampliar a noção do espaço, identificando a estrutura básica da comunidade, refletindo sobre questões como: as atividades econômicas relacionadas com a região; características naturais e de urbanização; quais são os equipamentos públicos disponíveis no local; se as vias contam com iluminação, calçamento, placas de trânsito e outros; se as vias possuem chão de terra; quais trajetos realizam com frequência; qual é a percepção das estações do ano ao longo do tempo; quais são os trabalhos executados pelas famílias e quando se instalaram no local; como é o atendimento da promoção da saúde; dos recursos voltados para o bem estar e a qualidade de vida; para a cultura e educação; entre outros aspectos que podem surgir da colaboração do grupo que conhece as demandas da localização em questão.

Pode ser produzido a partir de um mapa de abrangência da região, com o auxílio de transparências, como também pode ser elaborado a partir de desenho e colagem com cartolina e outros. Outra opção é lançar mão de ferramentas virtuais como *Padlet* ou *Prezi*, em que podem ser incluídos links, imagens, gravações e outros. Esta segunda opção tem uso favorável tanto na dimensão presencial como na virtual; para o trabalho à distância, recomenda-se então o uso da tecnologia, oferecendo acesso à mesma conta para todos/as trabalharem na composição.

.

Para o desenvolvimento da atividade, podem ser seguidas as seguintes orientações (INSTITUTO ECOAR, 2008, p. 77-78):

1. Mapear vias de acesso (vielas, ruas e avenidas).

[93] Algumas opções de *tour virtual*, são: Museu do Louvre, em Paris, na França https://www.louvre.fr/en/online-tours; Pinacoteca de São Paulo, em São Paulo, Brasil> https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/tipo/tour-virtual/ ou diversos pontos que contam com acesso via Google Earth> https://earth.google.com/web/.

[94] Pressionando a tecla do teclado com a inscrição "PrtScr" ou "Print Scr", é possível tirar a foto da tela, que automaticamente é salva no computador. Os aparelhos smartphones possuem diferentes formas de acessar a mesma função.

2. Identificar os pontos de ônibus, os semáforos, lombadas, detectores de velocidade.
3. Indicar os locais que oferecem maior perigo aos/às pedestres.
4. Serviços públicos disponíveis (posto de saúde, delegacia, escola, creche, biblioteca).
5. Espaços de lazer (praças, parques, bares, clubes, quadras esportivas).
6. Recursos hídricos na comunidade (nascentes, córregos, riachos)
7. Pontos de encontro da comunidade (centros religiosos, associações de bairro, grupos de jovens, ONGs).
8. Áreas de risco (depósito de lixo, pontos passíveis de desmoronamento).

Se a atividade for realizada por meio de *tour virtual,* pode-se observar, por exemplo, as coleções disponíveis em um museu, sendo verificados:

1. Quais são os tipos de obras expostas.
2. Que formatos possuem? (Telas, estátuas, artesanatos).
3. Se elas fazem acessar alguma memória afetiva.
4. Se são parecidas com alguma outra expressão que conhecem.
5. Se conhecem os/as artistas e o que sabem sobre aquelas expressões.
6. Se já tiveram alguma experiência de maior contato com as expressões artísticas dispostas.
7. Qual a história da estrutura física do museu? Quando e por quem foi construído? O que era antes de se tornar um centro de cultura?

A partir dessa construção, pode-se gerar discussões acerca da experiência de montagem, quais foram os pontos descobertos por cada pessoa, quais serviços em termos de saúde, cultura, educação e outros mais utilizam, se o atendimento desses equipamentos públicos são considerados adequados, se os espaços estão em bom estado de conservação, se as ruas são iluminadas e arborizadas, se propiciam áreas para atividades ao ar livre, entre outros; ou se o museu está localizado em um país diferente, quais são as percepções que forneceram com a mediação do suporte eletrônico.

O Biomapa Comunitário, como ferramenta que auxilia a mapear as características ambientais, sociais e culturais de uma localização, auxilia na compreensão visual das relações entre moradores/as e o território, assim como também estimula o pertencimento. Problematizações podem ser realizadas pelos/as mediadores/as no formato da promoção de diálogo, indagando

sobre o atendimento de serviços públicos e buscando desvendar as relações afetivas que compreendem a "geografia humana" que está sendo composta coletivamente.

Uma outra dimensão possível para o trabalho com a mesma atividade, é o **Inventário Cultural** que pode ser anexo ao Biomapa, em que todos/as imaginam as referências estéticas que podem ser relacionadas à primeira produção, como filmes, música, poesia, fotografia, gravações, quadrinhos e outros itens da cultura que podem ilustrar a construção. Uma maneira de promover esse levantamento é através de perguntas, como: *que tipo de música escuta em seu fone de ouvido quando está realizando o trajeto de casa até a escola? A obra em grafite na parede do supermercado faz lembrar algum filme?*

Como se pode notar, tais referências culturais não precisam, ainda, ter a ver com o filme que será desenvolvido pela turma, mas fazem parte da técnica de sensibilização para aproximação da produção coletiva de biomapa com expressões artísticas, favorecendo pensamentos sobre a tradução de linguagens. A memória afetiva dos/as integrantes é acionada neste momento, o que auxilia na formação de um exercício capaz de gerar vínculos de confiança e o sentimento de colaboração entre todos/as. Afinal, poderão emprestar suas experiências estéticas, generalizando sentimentos individuais para o coletivo, sendo relevante observar a riqueza da diversidade presente no grupo.

Neste segundo momento, amplia-se o primeiro mapeamento, aproveitando as distinções para perceber qual a experiência estética dos/as mais velhos/as em relação aos/as mais novos/as; de que lugares se originam as expressões artísticas que acessaram por meio da memória, entre outros parâmetros que trarão uma visão macro para o Inventário Cultural referente ao Biomapa Comunitário. O Inventário Cultural é trabalhado na mesma construção, física ou virtual, do Biomapa.

É por meio dessas montagens que se materializam os diferentes pontos de vista sobre um espaço em comum e os/as mediadores/as podem fazer uso de uma listagem de palavras-chave para delimitar quais foram os temas mais recorrentes apontados pelos/as integrantes do grupo. É a partir daí que encaminham-se as discussões para um **Tema Gerador**.

O tema gerador é o refinamento das colaborações do grupo em uma mesma direção. Por exemplo: se o espaço explorado for os arredores de uma escola, o que mais foi frequente nas

falas do grupo? A relação entre alunos/as e professores/as? os espaços físicos do ambiente educativo? ou os espaços externos? os problemas na estrutura? as diferenças e contextos do currículo escolar? a alimentação que é oferecida pela cantina do colégio? De onde vem os ingredientes? entre outros pontos que são desenhados por meio da contribuição de todos/as.

Também observam-se os dados presentes no inventário, como: qual o tipo de música mais foi relacionada ao lugar? Filmes de quais gêneros? Tratam-se de expressões brasileiras ou de quais outros países? São referências populares? Costumam estar na programação de TV da região? Tem relação com as tradições culturais do local? Que momento histórico é possível traçar nesse mapeamento cultural?

A partir do tema gerador, entre um questionamento e outro, estabelecemos a **situação-problema**. Apesar da nomenclatura, não se trata, necessariamente, de um "problema", mas sim de uma dúvida com potencial para a exploração do grupo por meio da produção do filme. Tal dúvida, movida pela curiosidade da descoberta, é o que pode trazer ao filme o que chamamos de "confrontação" ou "clímax" para um roteiro: traz ao trabalho uma espécie de chamariz que pode ser trabalhado para a captura da atenção do/a espectador/a.

Abaixo, faço a representação do alcance de uma situação-problema, baseado na oficina de educomunicação Escola de Ilha[95]:

Caminho do percurso da situação-problema
1. O filme vai ser feito na escola. Onde ela está localizada? na Ilha dos Marinheiros, em Rio Grande-RS.
2. Com quem podemos falar? com as crianças, professores/as e comunidade do entorno.
3. Quais são as atividades da escola? Elas trabalham o contexto geográfico? As tradições da região? Quem são as pessoas que fazem parte da comunidade? Quais festas comemoram?
4. Quais são as brincadeiras das crianças? São diferentes das brincadeiras das crianças na cidade? O que veem no caminho de casa até a escola? Como chegam até a escola todos os dias?
5. Fisicamente, como é o espaço da escola?

[95] Oficina realizada pelos grupos de pesquisa Ribombo e Ecoinfância na escola Apolinário Porto Alegre, em Rio Grande-RS, 2019.

6. Quais são as características que tornam essa escola diferente das outras?

Fonte: elaboração própria (HIDALGO; DAS NEVES, 2020).

O exemplo simplista acima tem o objetivo de mostrar quais foram as perguntas realizadas internamente pelo grupo para que chegassem, coletivamente, à conclusão de que o filme deveria mostrar as especificidades de uma escola localizada em uma ilha, que tem, por sua localização, um currículo contextualizado na vida dos/as ilhéus/ilhoas. *Como é esse currículo? Como ele é aplicado e qual é a experiência dos/as alunos/as em relação a esse conjunto de métodos?* Surge assim, o engajamento para contar essa história.

O exemplo citado parece facilitado no contexto ambiental pela localização da escola. No entanto, pode-se realizar o mesmo exercício, usando como tema um time de futebol de bairro: ao buscar os aspectos da promoção de qualidade de vida, por meio do esporte; a existência de um incentivo público; a mobilização comunitária para garantir a permanência da prática no bairro; o envolvimento dos/as jogadores/as, da torcida; laços afetivos que se formam ao longo dos anos a partir do time; as mudanças na vida das pessoas provocadas pelo senso de comunidade, como melhora na autoestima; o acesso, ou a falta dele, a equipamentos públicos como uma quadra; quem são os/as trabalhadores/as que mantém o local; e demais elementos que podem compor a história, promovendo, também, uma pesquisa socioambiental.

E para garantir tal característica, é possível colocar o tema gerador através de lentes que ampliam ou afunilam as questões. No caso do time de futebol, o exercício de ampliação que busca a visão macro, pode envolver uma pesquisa por outras promoções esportivas pelo bairro: *por que a comunidade não conta com outros projetos que associam o esporte à qualidade de vida das pessoas*? *Como a prefeitura da cidade tem trabalhado com o assunto? Os outros bairros recebem maior incentivo? Onde estão localizados? Ao mostrar a mudança de hábitos das pessoas que frequentam a quadra, não seria importante que outras propostas fossem inseridas no bairro?*

Do ponto de vista das implicações do time de futebol na comunidade, a partir da visão micro: *quem são as pessoas que compõem o time de futebol? Quando chegaram no bairro e como ingressaram no time? Quem é a pessoa que costuma apitar os jogos? Qual a sua relação com aquela comunidade?*

O objetivo de maior relevância nesse processo é o envolvimento das pessoas do grupo com o tema gerador. Estimular a vontade de "saber mais" sobre o assunto, fazendo emergir possíveis identificações, oposições, histórias correlatas e outros. Quanto mais subsídios forem favorecidos para essa composição, mais as pessoas terão possibilidades de criar laços afetivos com a temática ou gerar uma curiosidade capaz de mover ações na direção do desvelamento da história.

Vale lembrar que é importante registrar os momentos do processo, em comum acordo com o grupo, para compartilhamento de tais registros no perfil criado na rede social selecionada, em foto ou vídeo. Os registros podem ser feitos por todos/as, compartilhando no grupo digital que integrarem em comum. Além disso, esses materiais podem servir também para criação de acervo sobre tudo que está sendo realizado, que poderá ou não, ser usado como parte da narrativa do próprio filme a ser produzido e também para a criação da memória digital da vivência.

Por exemplo, o percurso do Estudo do Meio pode render boas imagens do trajeto ou das relações que estão se formando entre as pessoas e os/as mediadores/as. Assim como também a montagem do Biomapa Comunitário e do Inventário Cultural podem gerar um interessante *timelapse*[96] para integrar a produção audiovisual.

Pré-Produção

Etapa 2 - Tratamento do tema

O universo de materiais na primeira etapa favoreceram o diálogo aberto e a troca de experiências entre os/as integrantes, assim como um primeiro contato com a sensibilização artística guiada pela relação das pessoas com o meio. O próximo passo, então, é um trabalho de tratamento do tema gerador e da situação problema - resultados da primeira vivência - a partir de instrumentos comuns à pré-produção de cinema.

[96] Processo cinematográfico em que a frequência de cada foto, ou quadro por segundo de filme, é muito menor do que aquela em que o filme será reproduzido. Quando visto a uma velocidade normal, o tempo parece correr mais depressa. O timelapse pode ser pensado também através da técnica de virar páginas, com imagens que possuem um seguimento, dando a impressão da aceleração do tempo.

As dinâmicas dessa etapa continuam sendo realizadas junto ao grupo em sua totalidade, mantendo as construções de forma visível para todos/as: se for uma prática presencial, pode ser feita com a ajuda de um quadro, um telão ou uma lousa; se for virtual, usando o recurso de compartilhamento da tela na plataforma de webconferência. Antes, recomenda-se um breve resgate das experiências anteriores, refazendo o caminho até o tema gerador.

Nessa fase, o tratamento pode ser realizado a partir de um exercício de perguntas e respostas, em que, ao buscar soluções para os questionamentos, está se delimitando um **Recorte** para narrativa fílmica - etapa importante que dá início a elaboração dos documentos que irão guiar a produção audiovisual, conforme metodologia a seguir apresentada.

Definição do argumento	
1.O quê?	Recorte do tema
2.Quem?	Indicação das personagens
3.Quando?	Demarcação do tempo histórico da situação-problema
4.Onde?	Cenários, locações, lugares
5.Como?	Estratégias de abordagem
6.Por quê?	Porque devemos contar essa história?

Fonte: elaboração própria.

Ao responder as questões presentes na tabela, produz-se as primeiras linhas do **Argumento** do filme - instrumento que posteriormente dará vazão ao **Roteiro** do documentário. Esse texto ajuda a sublinhar a dúvida a ser explorada na produção e propicia maior afunilamento do tema. Sigo com o modelo de exemplificação, com base no filme Escola de Ilha:

1. **O quê?** *O documentário retrata o cotidiano de uma escola que está localizada na Ilha dos Marinheiros, em Rio Grande-RS.*
2. **Quem?** *Por meio do cotidiano de alunos/as, professores/as e comunidade escolar, em que aborda-se as relações de afeto e aprendizados.*
3. **Quando?** *Durante o ano letivo de 2019.*
4. **Onde?** *O filme se passa no ambiente da escola e seus arredores.*
5. **Como?** *O/a espectador/a acompanha entrevistas e as imagens do dia a dia de todos/as os/as envolvidos/as, como as aulas, as brincadeiras e atividades realizadas na escola, a partir do ponto de vista da professora Gabrielle.*
6. **Por quê?** *Porque essa escola possui características marcantes, promovendo um currículo contextualizado na vida de ilhéus/ilhoas, o que faz com que possamos pensar em um novo conceito para a educação: uma escola de ilha.*

Fonte: elaboração própria.

Assim, percebe-se que o percurso das respostas ajudam a montar a ideia central do filme e orientam maior aprofundamento sobre a história a ser contada. Há diferentes exercícios que podem ser realizados com o grupo para alcançar tal compreensão. Um outro exemplo é tentar separar o tema em três atos: 1. Apresentação; 2. Confrontação; 3. Resolução - essa técnica corresponde à dimensão "começo, meio e fim" e promove a separação da narrativa do filme em três blocos manipuláveis de acordo com os interesses do grupo, na qual descrevemos as ações a serem vistas/ouvidas no percorrer da história em tela.

Por exemplo:

1. **Apresentação**: *vemos a ilha por meio de um mapa, que se dilui entre as imagens das crianças correndo e chegando à escola. Passamos pelo portão de entrada, adentramos as salas de aulas, os corredores, até chegar até uma professora que dará a primeira entrevista.*
2. **Confrontação**: *ao acompanhar as entrevistas de professores/as e alunos/as, percebemos que não se trata de uma escola comum, é uma escolha em uma ilha e, por isso, possui um currículo diferenciado, em que os aprendizados são compartilhados através das tradições do lugar, como a confecção de redes de pesca, por meio da prática de agricultura familiar e outros.*

3. **Resolução:** *As diferenças no formato de ensino-aprendizagem trazem contribuição para outros processos de educação, pode-se começar a falar em um processo específico para comunidades localizadas em ilhas, gerando novas teorias e métodos. Além disso, conhecer as histórias de vida dessas pessoas ajuda a generalizar uma prática preocupada com a contextualização, sentimento de pertencimento e mobilização social.*

Quando se menciona tratar de "blocos manipuláveis", diz respeito à possibilidade de pensar a mesma história sendo contada de diferentes maneiras. Por exemplo, começar com confrontação: *em que as entrevistas marcam as diferenças do currículo escolar*; depois, *vemos os resultados desse currículo aplicado no cotidiano dos/as alunos/as e professores/as*; para, somente no final do filme, *descobrir sobre a escola e sua localização geográfica*. Dessa forma, trabalha-se o meio, fim e começo. E assim, por diante.

Nesse momento do tratamento vale apontar que, para a construção de um argumento ou de um roteiro, não há regra fechada. Não há noção de certo ou errado, o objetivo é traçar uma história que gere a curiosidade ou desperte algum tipo de emoção no/a espectador/a. E, principalmente, envolva o grupo no sentido de levá-los/as a investigar o assunto.

O argumento no cinema é um documento extenso, com uma série de apontamentos que abarcam diferentes camadas da produção (WAINER, 2010). No entanto, para a presente prática, pode-se utilizar em um formato simples, com o objetivo de detalhar o tema a partir da linguagem escrita que será posteriormente traduzida em imagens e sons. Todos os documentos produzidos deverão ser colocados na pasta de armazenamento com acesso de todos/as. Recomenda-se, ainda, que o grupo de mediadores/as mantenham um *backup* para evitar possíveis transtornos no processo de manipulação da nuvem coletiva.

A partir da elaboração do argumento simplificado, um Roteiro pode ser criado. Em documentário, utiliza-se mais frequentemente o **Roteiro de Gravação,** que é diferente de um roteiro de ficção - que comporta as sequências, planos e o áudio. Nesse caso específico, ele é mais sintético porque tem o objetivo somente de organizar a produção das imagens e sons. Com ele, listamos:

1. As **imagens** que pretendem ser captadas: é importante que seja considerado o tempo necessário para cada captação, pensando, inclusive, no tempo de deslocamento até os locais caso seja necessário e o período do dia em que serão gravadas, se no período noturno - quando é necessário auxílio de luz artificial; ou diurno - quando podemos contar com a iluminação natural, mesmo em ambientes internos. Exemplo: escola, centro comunitário, praça e outros.
2. As **pessoas**: aqueles/as que podem oferecer histórias sobre o assunto, sendo possíveis entrevistados/as ou que darão seus depoimentos de forma livre. Exemplo: uma professora da escola, o/a vizinho/a, um/a artista local e outros/as.
3. **Locações**: os lugares que vão compor os quadros para as entrevistas, bem como o espaço em que se passa o filme. Por exemplo: na escola, a sala 2; no centro comunitário, no espaço de reuniões; etc.

Depois disso, cria-se o roteiro que compreende o cruzamento de todos esses dados para a organização da gravação:

Roteiro de Gravação "Escola de Ilha"		
07h	Imagens externas e internas da escola	Sem deslocamento
9h	Trajeto do ônibus escolar	1 hora de deslocamento
13h	Comércio local, plantações, marina	2 horas
15h	Entrevista 1: diretora da escola	2 horas
	Escola, sala 2.	

Fonte: elaboração própria.

Tais elaborações podem ser feitas de forma mais extensa e detalhada, segundo os interesses do grupo e o tamanho da produção, como podem também ser bastante simples, mais próximos de rascunhos que guiam a produção.

Ao começar a listar as possíveis imagens e entrevistas, ganha-se a visão do formato da produção em relação a sua duração. Para práticas de produção audiovisual como processo educomunicativo, recomenda-se a realização de curtas metragens, que podem ter de 1 a 15 minutos, enquadrando-se entre os critérios da maioria de festivais independentes de cinema.

Por outro lado, esse formato também é mais facilitado do que médias e longas metragens, que exigem mais tempo de preparação, captação e edição.

Para as práticas à distância, podem ser incluídos no roteiro os nomes dos/as responsáveis por cada captação que, nesse contexto, poderá ocorrer de forma simultânea em cada espaço particular. Da mesma forma, precisam ser previamente combinadas todas as imagens que serão produzidas *in loco*, em cada território, ou por meio de diálogos construídos em outras ligações virtuais, com entrevistados/as.

Como já está previamente delimitado que se trata da produção de um documentário, vale fazer apontamentos sobre os subgêneros presentes nesse tipo de linguagem ao listar as imagens que podem ser captadas. Para maior embasamento, o grupo de mediadores/as pode ter em mãos referências de produções audiovisuais para compartilhar com o grupo, bem como pode incluir nesta listagem as referências que emergiram da contribuição de todos/as durante o encontro. Alguns sites importantes para esta fase são: Ecofalante Play[97], Bombozila[98], Instituto Alana[99] e outros que realizam serviço de *streaming* gratuito. Assim, podem ser debatidos tanto os temas como os subgêneros identificados, para que se defina em comum acordo o refinamento a ser feito nas próximas etapas.

O projeto também pode promover dias específicos para exibições de filmes no local em que todos/as compartilham as experiências de visualização e fornecem mais momentos para exposição de conteúdos sobre a linguagem audiovisual em formato de diálogo. Independente desse planejamento, é recomendado compartilhar a programação com antecedência.

Entre os subgêneros categorizados na literatura do Cinema, estão:

Modo	Definição e características
Expositivo	Prioriza a palavra falada e o discurso direto. Narração em OFF. Uma fonte única ou unificadora do discurso. Faz diálogo direto com o/a espectador/a.

[97] https://play.ecofalante.org.br/
[98] https://bombozila.com/
[99] https://alana.org.br/acervo/filmes-e-documentarios/

Poético	Forma alternativa de apresentação de informações. Promove comentários visuais através da associação de imagens e da trilha sonora ou chega bem perto do que também podemos considerar como “experimental”.
Observativo	Do ponto de vista de uma câmera discreta, “observa-se” internamente o cotidiano do objeto filmado.
Participativo	O/a cineasta/produtor/a interage com o espaço e com as pessoas no filme.
Reflexivo	O/a cineasta/produtor/a discute a forma como foi desenvolvendo seu filme à medida que o exibe.
Performático	Percebe-se um engajamento próprio do/a cineasta/produtor/a a partir da, criação de uma narrativa pessoal. Também pode parecer “experimental”.

Fonte: elaboração própria.

Para identificar os subgêneros, o diálogo que se propõe sobre o assunto, pode ser baseado nas seguintes perguntas pós-visualização de filmes de referência:

1. O filme tem narração? Em primeira ou terceira pessoa?
2. O/a diretor/a é o/a narrador/a da história?
3. Vemos a história por meio dos olhos de alguma personagem?
4. Há entrevistas? Elas foram feitas com uma ou várias pessoas ao mesmo tempo?
5. Como as pessoas foram enquadradas nesses momentos? Sentadas, em pé, enquanto caminhavam? Enquanto executavam alguma tarefa?
6. O que vemos no quadro em que as pessoas aparecem sendo entrevistadas? Há objetos que chamam maior atenção em relação ao tema do filme? As vestimentas, acessórios dão pistas sobre quem são?
7. Quais foram os sons percebidos? O filme tem trilha sonora musical? Qual sensação emprestou ao filme? Há pontos silenciosos? O que isso pode representar?
8. O filme conta com imagens de arquivo?
9. Há inserção de texto? Para que serviram no filme?
10. Percebe inserção de recursos, como animações, infográficos, etc?
11. Há uma moral da história fechada ou o filme deixa sua conclusão em aberto?

Cada pessoa pode ser o/a responsável pela observação de um documentário diferente ou podem emprestar as suas impressões sobre um mesmo filme. O importante é que cada um/a possa mostrar o seu ponto de vista sendo lembrado/a que, em termos de expressão cinematográfica e de interpretação fílmica, não há certo ou errado. Afinal, cada pessoa pode alcançar uma percepção diferente sobre uma mesma obra.

Assistir a filmes é imprescindível para a produção audiovisual de cinema. Principalmente porque a recepção midiática é composta por diferentes linguagens audiovisuais e é interessante delimitar as diferenciações. Pode-se incitar uma discussão, por exemplo, sobre as diferenças entre os filmes de ficção e de documentário, debatendo o sentido de realidade proposta no segundo gênero. Vale lembrar que o documentário, apesar da carga contratual com o público, também é uma montagem de cinema e, por isso, não possui as mesmas responsabilidades que um produto do jornalismo, que, por sua natureza, deve apontar os diferentes lados de uma mesma história. E mesmo os produtos jornalísticos são montagens feitas a partir de um ponto de vista.

Para facilitar a compreensão sobre o assunto, recomenda-se a próxima dinâmica. Com o Argumento e o primeiro tratamento do Roteiro de Gravação reservados, a ideia é que os/as integrantes lancem mão de uma pesquisa na mídia, por jornais, artigos, revistas, programas de TV, *podcasts* e sites que se referem ao tema gerador. Nesta fase, então, amplia-se a pesquisa iniciada com o Biomapa para coletar a maneira como a mídia retrata aquele mesmo espaço.

Por exemplo: em que seção do jornal o bairro costuma aparecer com mais frequência? Já foram publicadas matérias sobre o centro comunitário? a professora já deu entrevista em algum programa de TV? O objetivo é que os/as participantes "[...] façam uma leitura crítica perguntando que ponto de vista está sendo priorizado e se há outros que mereçam ser considerados" (INSTITUTO ECOAR, 2008, p. 81) sobre o tema em questão.

Para o desenvolvimento da atividade, pode-se seguir as seguintes orientações:

1. Qual a ideia principal da publicação?
2. Quem são as pessoas que emprestaram o seu ponto de vista?

3. De quem é a autoria da publicação? Esse/a profissional faz parte de qual veículo de comunicação? Trata-se de um grande ou pequeno veículo em termos de empresa?
4. Observando o veículo que publicou a matéria ou artigo, como são definidos os cadernos do jornal, quais são os tipos de manchetes? Quais matérias vão para a primeira página?
5. Em caso de TV ou vídeo na web, como foi construída a narrativa? O que foi captado pela câmera e o que pode ter ficado de fora do quadro?
6. Que tipo de fotografia utilizaram para ilustrar a publicação?
7. Quais são os outros pontos de vista possíveis nessas publicações? É possível trabalhar um mesmo aspecto de outra forma?
8. Essa publicação é confiável? Quais fontes podemos identificar?

A análise crítica de cada peça ajuda a pensar em como a localização é considerada pela mídia e a maneira como percebemos esses discursos, assim como pode-se dar conta de que as matérias publicadas nos veículos tratam-se, assim como no cinema, de montagens de narrativas a partir do ponto de vista de um/a profissional ou de um veículo de comunicação. Para tornar essa compreensão mais aprofundada, é possível solicitar que os/as participantes promovam uma reedição das peças, construindo-as de maneiras diferentes e criando novos olhares sobre aquele mesmo assunto tratado pelo veículo ou profissional independente.

Ao trabalhar com uma reedição de discursos, evidencia-se o poder da apropriação dos produtos de comunicação, bem como facilita o entendimento de que os veículos de comunicação podem conduzir as sociedades que não a recepcionam a partir de um olhar crítico.

Nesta dinâmica, também é possível listar os veículos de comunicação presentes no local: os produtos da comunicação comunitária, jornais regionais, TVs universitárias, grandes empresas e produtos independentes na internet, mostrando que o alcance de cada canal tem ligação direta com as suas responsabilidades diante do público. Por outro lado, é importante enfatizar que as ações comunitárias ou independentes são de extrema importância para dar voz às pessoas que geralmente não ocupam espaço na grande mídia.

Um exercício profícuo é comparar o tratamento de um mesmo assunto dado por veículos diferentes, em que pode suscitar discussões acerca de temas como: fontes confiáveis, f*ake news*, edição de discursos, a neutralidade imaginada no jornalismo e quem são as pessoas chamadas a falar na mídia?

Tal discussão não extrapola os objetivos da prática de produção audiovisual, uma vez que está sendo promovida uma análise sobre as linguagens de comunicação, a compreensão sobre as possibilidades de manipulação da informação, entre outros tópicos que interessam, e serão evidenciados, ao trabalhar principalmente na etapa de edição do filme. Por outra via, também estará sendo articulado um outro tipo de conhecimento sobre aquele espaço que preenchem ao perceberem como é retratado pelos veículos de comunicação.

Outro ponto de ligação com a produção audiovisual em questão é que os achados dessa dinâmica poderão vir a compor a narrativa do filme que será produzido, quando possivelmente, também estarão construindo acervo propício para as "Imagens de Arquivo" no filme. Esse recurso pode auxiliar em um resgate histórico, em um ponto de vista opositor ou ainda para justificar alguma ação na narrativa audiovisual.

Pré-Produção

Etapa 3 - Enquadramento do/a Outro/a

Até este ponto, espera-se que as pessoas envolvidas na prática já possuam um maior nível de interação, assim como já conheçam um pouco mais sobre o lugar que está sendo pesquisado e reelaborado a partir dos diferentes pontos de vista. Dessa forma, está se colocando de maneira intrínseca à prática, os conhecimentos reunidos pela Educomunicação Socioambiental: quando se sublinha apropriação de métodos para a comunicação, deslocando o eixo comunicacional para o protagonismo das pessoas, bem como a apropriação de saberes sobre o território de forma crítica e problematizadora por meio das discussões e consideração do conhecimento prévio de todos/as que integram o grupo.

A partir de agora, aprofundam-se esses conhecimentos, trabalhando a dimensão da responsabilidade sobre a produção dos discursos ao se aproximar e manipular, através das ferramentas, a história do/a outro/a.

O/a outro/a aqui é colocado como a *outra* pessoa detentora de *outra* experiência sobre um mesmo acontecimento ou de acontecimentos correlatos. Ao emprestar a experiência do/a outro/a para contar uma história coletiva ou individual, fazendo o emprego e a confluência de diferentes narrativas, toma-se para o/a produtor/a daquela nova mensagem formada, a responsabilidade pelas escolhas de composição.

Por esse motivo, recomenda-se a dinâmica da **História do Pedaço** (INSTITUTO ECOAR, 2008, p. 74), em que a investigação do passado das pessoas que integram o grupo pode levar a desvendar as histórias do lugar. "É uma forma de estimular a curiosidade, despertar o senso de pertencimento, além de fortalecer a identidade dos alunos e a auto-estima da comunidade em que estão inseridos", além de dar continuidade às práticas de interação entre todos/as envolvidos/as ao grupo.

Nesse sentido, a proposta é que o grupo realize entrevistas entre si, já iniciando percepções sobre as formas de enquadramento, angulação e composição. Pode ser feito de maneira simultânea no grupo ou com cada integrante por vez, em que todos/as acompanham as perguntas e respostas, bem como as decisões de quadro com o uso do celular ou da câmera digital. Em formato virtual, pode ser feito através do recurso de *live*[100] no *Instagram*, em que somente aparecem o/a entrevistador/a e entrevistado/a, e o restante do grupo acompanha como público participante ou então, seguir com a plataforma de webconferência[101] - nesse formato, não se deve esquecer de realizar o *download* do arquivo para compor o acervo do processo.

Para o desenvolvimento dessa atividade, pode-se seguir as seguintes orientações:

1. Escolher os/as entrevistados/as e entrevistadores/as na turma, estabelecer uma ordem

[100] É possível criar um live no Instagram somente para os/as componentes do grupo. Em stories, observe as opções na parte inferior da tela e busque o botão "ao vivo"; depois o aplicativo vai exibir a tela e vai fazer o informe de que a transmissão será iniciada; a partir do botão "compartilhar status", é possível definir os perfis que poderão acessar àquela live.

[101] Vale lembrar que, para executar uma webconferência gravada é necessário custear um serviço de alguma das plataformas disponíveis, como *Google Meet* e outros.

para a execução das entrevistas individuais, ou pedir que se separem em grupos para a realização das entrevistas simultâneas.

2. Solicitar que cada pessoa no papel de entrevistador/a rascunhe as perguntas que irá realizar aos/as seus/suas entrevistados/as mantendo o tema geral comum a todos/as, mas buscando especificidades para aprofundamento na história do/a entrevistado/a.
3. Observar o espaço onde o/a entrevistado/a estará para a realização da prática e o que será mantido no quadro. Vais inserir objetos? Retirar objetos?
4. Verificar a distância em que irá posicionar o/a entrevistado/a da lente da câmera ou celular. Se vê o corpo todo? Da cintura para cima? Somente o rosto bastante aproximado? Quais são as sensações que se quer causar com essas manipulações do quadro?
5. O/a entrevistado/a vai responder olhando diretamente para a câmera ou para alguém que está ao lado da mesma?
6. Alguma pergunta pareceu incomodar ao/a entrevistado/a? Identifica-se alguma expressão facial específica ao responder a alguma pergunta?
7. O/a entrevistado/a manifesta algum tipo de emoção? O que isso pode trazer para a reflexão do filme?

As perguntas podem ser incitadas em formato livre ou podem ter ligação com o tema gerador trabalhado para o filme. Alguns exemplos são (INSTITUTO ECOAR, 2008, p. 81-82):

1. Como o bairro foi criado? O que era o local antes (sítio, fazenda, várzea, etc.)?
2. Como era a disposição das casas? Havia áreas de uso coletivo, como praças, bosques, parques e áreas verdes, como o bairro se configura atualmente?
3. Como eram os rios, riachos e córregos que passavam pelo bairro? Suas águas eram limpas e havia peixes? Os moradores os utilizavam para lazer? E como eles são agora?
4. Como e onde eram cultivados os alimentos consumidos na região? Como eram conservados, como se dava o transporte, como eram preparados? E hoje, quais as mudanças que se apresentam?
5. Como era o abastecimento de água? (água encanada, poço artesiano, água coletada do rio, cisterna)
6. Que meios de transporte eram utilizados pelos moradores?
7. Como era feita a iluminação das ruas?

8. Quais atividades constituíam a base econômica da comunidade? E hoje, o que mudou?
9. Que tipo de pessoas ocupavam os cargos públicos mais importantes como os de prefeito e vereadores etc?
10. Quais tradições religiosas eram mais comuns? E nos dias atuais?
11. Como viviam os ricos e os pobres?
12. Como era o lazer dos jovens? E as brincadeiras infantis?
13. Quais atividades industriais eram instaladas no bairro e quais os benefícios e prejuízos decorrentes ao longo dos anos?
14. Como a sua família se instalou na região?
15. Você gosta da região em que vive? O que mudaria?

Na prática, o grupo estará pensando em enquadramento, angulação e, assim, na composição possível para as entrevistas a serem realizadas para o filme. Por outro lado, também podem perceber que nem sempre algumas emoções são bem vindas, quando se *sente*, por exemplo, que aquela manifestação pode gerar algum desconforto para o/a entrevistado/a ou se aquela determinada emoção faz parte dos objetivos do/a entrevistador/a. Esse é um momento chave para abordar a questão da ética em relação ao filme e o quanto os/as realizadores/as se tornam os/as responsáveis pelo discurso que será produzido ao selecionar uma resposta ou outra, ao fazer uma pergunta específica, entre outros parâmetros.

É de extrema importância realizar essa **avaliação coletiva** após a dinâmica**,** considerando ainda as sensações de autoperformance ao se verem captado/as por uma câmera, ouvirem-se contando as histórias e outros detalhes que podem ser observados, como a maneira como realizaram a entrevista, os gestos, as expressões faciais, aspectos da personalidade (timidez, simpatia, introspecção) para que desenvolvam senso de responsabilidade com os/as entrevistados/as para o filme e percebam a relevância da relação respeitosa, não discriminatória, a partir da valorização das diferenças.

O exercício também auxilia na redução de ansiedade que algumas pessoas podem ter em relação à manipulação do equipamento no dia oficial de gravação, seja no uso de uma câmera digital ou do celular. Com uma gravação à distância, via *Riverside*, *Google Meet* ou *Zoom*, muitas outras dúvidas podem surgir e serem sanadas durante o exercício. Ao realizarem esse primeiro teste entre si, possuem mais espaço para fazer questionamentos sobre os recursos técnicos, sobre o posicionamento do/a entrevistador/a e de entrevistados/as, podem trabalhar

as informações em quadro com mais tempo e tranquilidade, percebendo se a imagem está nítida, se o som está audível, entre outros elementos técnicos, de linguagem e execução do trabalho em grupo.

Depois do teste, pode-se pensar na projeção dessa prática para os/as entrevistados/as reais da produção audiovisual, sem deixar de considerar que algumas das entrevistas realizadas durante a fase de exercícios também poderá entrar para o filme. O passo a seguir é uma listagem das pessoas que podem colaborar para a história, verificando as suas localizações e tempo disponível para participar do projeto, assim, também delimitando os formatos, se serão realizadas de forma presencial ou algumas delas à distância, via plataformas.

Neste ponto, vale pensar em quais pontos de vista se solicita para construir o filme: que lado da história está sendo privilegiado? Quais pontos de vista estão sendo convocados para o filme? De profissionais? Ou de pessoas que estão vivendo o tema do filme no cotidiano? O resgate sobre a experiência de "edição e reedição" de produtos da mídia é recomendado para dar mais corpo ao debate.

Durante a listagem coletiva, podem surgir muitos nomes, mas é importante que mantenham um número não muito extenso de pessoas. Afinal, o filme não será feito somente de entrevistas, caso seja, é recomendado estabelecer alguns parâmetros para não realizar trabalhos que não poderão ser aproveitados na edição.

Além de listar os/as agentes sociais, é preciso pensar também sobre o formato das entrevistas, que pode seguir os seguintes modelos:

Modelos de entrevistas	
Depoimento	Comentário direto, sem interrupções, diretamente para a câmera ou para o/a entrevistador/a.
Entrevista	Entrevistado/a e entrevistador conversam na frente da câmera.
Debate	Entrevistador/a conversa com mais de uma pessoa na frente da câmera ou várias pessoas conversam ou discutem determinado assunto na frente da câmera.

Fonte: elaboração própria.

Vale lembrar que os modelos de entrevistas podem estar diretamente ligados ao subgênero de documentário que se pretende produzir. Não é uma regra, mas a ligação pode facilitar o caminho estético para a produção do grupo. Por exemplo: depoimentos são comuns aos documentários reflexivos, enquanto o debate é facilmente associado aos documentários participativos, etc.

A escolha do formato de entrevistas também precisa considerar os equipamentos disponíveis. A captação de um depoimento ou de uma entrevista individual é facilitada por exigir somente um conjunto de equipamentos por vez. Já o debate solicita que cada integrante tenha a sua fala captada individualmente, ao mesmo tempo, ainda que a captação da imagem possa ser feita com somente uma câmera ou celular. Para a edição, tal formato se torna também mais complexificada e, utilizar apenas um equipamento de gravador de áudio para a captação de todas as falas na mesma trilha sonora prejudica a qualidade do áudio no filme.

Estratégia 1[102]	
Câmera digital com cartão de memória	Gravador de áudio, com cartão de memória e fone de ouvido.
Estratégia 2[103]	
Aparelho smartphone com aplicativo de câmera	Aparelho smartphone com aplicativo de gravador de áudio

Fonte: elaboração própria.

Com a listagem em mãos, é preciso informar que todas as pessoas captadas pela câmera precisam estar de acordo com o uso de sua imagem, som e performance no filme. Para isso, é necessário assinar um **Termo de Cessão**[104], assim como também devem assinar termos[105] de imagem os/as responsáveis pelos espaços que também serão captados. Por exemplo, a

[102] Se o projeto possuir recursos, é recomendado utilizar duas câmeras para a captação de entrevistas, em que uma se posiciona à frente do/a entrevistado/a e se mantém fixa ao tripé, enquanto a outra capta o mesmo momento, mas de ângulos diferentes. A variação de imagens sobre a mesma cena torna o filme mais fluido.
[103] A captação de imagens para a entrevista realizada com celulares é facilitada porque o aplicativo tem configuração automática. Caso haja a possibilidade de usar dois aparelhos para gravar a mesma cena, a edição contará com maior diversidade de imagens, tornando o filme mais fluido.
[104] Um modelo de termo de uso de imagem, som e performance consta em Anexos desta tese.
[105] Um modelo de termo de uso de imagem para locações consta em Anexos desta tese.

diretora da escola, o líder comunitário que dirige um equipamento público, entre outros.

O passo seguinte é a elaboração de mais um documento para o filme, o **Roteiro de Perguntas.** Pode ser baseada no exercício de entrevistas realizado anteriormente pelo grupo, que já passou por uma espécie de teste para perceber o tipo de pergunta que tem potencialidade de alcançar o tipo de resposta desejada para o filme. Vale dizer que o direcionamento é importante, mas que podemos descobrir novas histórias ao deixar que o/a entrevistado/a faça comentários para além do que está previamente estabelecido no roteiro (LINS, 2004).

Ao produzir a listagem de possíveis entrevistados/as para o filme, há que se considerar alguns pontos relevantes:

1. A pessoa estará disponível em que dia e horário? De quanto tempo ela pode dispor para a realização da entrevista? Caso só esteja disponível no período noturno, deve-se levar em conta as questões estéticas em relação à falta de iluminação.
2. O/a entrevistado/a conhece a pretensão do filme?
3. Concorda com o uso de sua imagem atrelada ao discurso fílmico? Assinou o termo de uso de imagem?

Com o fechamento da lista, o Roteiro de Gravação iniciado em fases anteriores deve receber um novo tratamento: agora contendo as informações dos/as entrevistados/as, com encaixe no cronograma de captação de acordo com a organização disponível.

Caso as entrevistas sejam feitas à distância, é necessário custear um plano pela plataforma escolhida para viabilizar a gravação e o posterior *download*. Na dimensão virtual, é possível ainda realizar entrevistas por *Whatsapp*, por meio da gravação e posterior envio de áudios. Para a edição deste formato, compartilho recomendações na etapa que se refere à essa prática.

Também pode-se usar essa etapa, em que várias camadas pessoais e sensíveis foram acionadas entre o grupo, para abordar as funções a serem desempenhadas para a produção do filme. Vale apontar que mais de uma pessoa pode empreender a mesma função e que todos/as precisam estar confortáveis com as escolhas.

Funções e responsabilidades	
Direção	Tenta manter todas as expressões do filme seguindo uma estética em comum. Geralmente, também é quem realiza as entrevistas.
Produção	Lista tudo que é necessário para o filme acontecer: cadeiras para as entrevistas, reúne os objetos de cena, cuida do cronograma de gravação, dirige a equipe para as paradas para alimentação e outros e mantém todos/as informados/as sobre os horários e atividades.
Produção de elenco	Agenda e recebe os/as entrevistados/as, mantendo contato direto para que não haja faltas ou atrasos. Também é responsável pelas assinaturas dos termos de uso de imagem.
Produção de locação	Agenda e organiza as visitas nas locações em que serão captadas imagens. É responsável pelas assinaturas dos termos de uso de imagem das locações.
Produção de arte	Pensa e confecciona todos os objetos que aparecerão em cena, levando em consideração as cores e formatos que contribuem para a estética do filme.
Operador/a de câmera	Opera a câmera digital ou o celular. É responsável pelo backup dos arquivos.
Operador/a de som	Opera o gravador de áudio ou celular que estará captando o áudio separadamente. É responsável pelo backup dos arquivos.
Claquete	“Bate” a claquete, ou palma, antes de cada cena gravada para facilitar a edição. Também cuida para que o roteiro de gravação seja completamente cumprido a cada dia.
Making of	Produz fotos e vídeos dos bastidores da gravação. Pode realizar entrevistas com a equipe sobre o filme.
Edição	Realiza a montagem do filme.
Assistente de edição	Realiza transcrições, decupagens e organiza

	os arquivos em pastas.

Fonte: elaboração própria.

Pré-Produção

Etapa 4 - Pesquisa e preparação de objetos

Esta etapa da pré-produção considera as pessoas do grupo a partir das funções escolhidas para empreender na prática de produção audiovisual. Por esse motivo, é possível criar subgrupos de trabalho para dar início às fases mais avançadas de preparação para o filme. Para que todos/as tenham acesso a todas as exposições, diálogos e exercícios desta fase, recomenda-se trabalhar cada dia com uma temática específica de cada subgrupo. Assim os/as integrantes também podem conhecer melhor as funções e realizar trocas de papéis ainda em tempo antes da gravação, além disso, como todas as informações precisam convergir, é importante que todos/as participem dos processos.

Segue abaixo um modelo possível de organização entre subgrupos e temáticas:

1. **Subgrupo 1 - Composição imagética e sonora:** diretor/a, operador/a de câmera, operador/a de som, making of, assistente de editor/a e editor/a. Este grupo, pode ser responsável pela produção do **Roteiro Técnico** e pela confecção de tripés e outros apetrechos para captação. É composto pelas funções que estão mais diretamente ligadas a produção imagética e sonora do filme.
2. **Subgrupo 2 - Organização**: produtor/a, produtor/a de elenco, produtor/a de locação, produtor/a de arte e claquete. Este grupo é responsável pela organização geral das ações, por isso pode ser responsável pela criação das listas que orientam as demandas a serem cumpridas, novo tratamento do roteiro de gravação e, se necessário, Ordem do Dia. Também é o grupo que poderá se responsabilizar pela criação de canal de comunicação entre filme e público por meio de objetos da Produção de Arte.

Subgrupo 1 - Composição imagética e sonora:

O subgrupo responsável por esta camada do filme irá produzir um **Roteiro Técnico**, que é um outro documento a ser elaborado para a captação do filme. Diferente do roteiro de gravação que é mais como um cronograma, esse guia tem a função de apontar todos os dados técnicos imaginados para o filme, como enquadramentos, tanto para as entrevistas, como para todas as outras captações a serem realizadas; apontamento de som direto e trilha sonora musical, entre outros aspectos da composição. Nesse sentido, vale mediar a exposição de conteúdos a partir de algumas indicações:



Fonte: Adaptação da Brainstorm Academy> https://www.instagram.com/brainstorm.academy/

Na imagem acima, compartilho algumas opções possíveis para se pensar a imagem em termos de composição:

1. Enquadramento: considera-se formas quadradas para dar forma enquadrada ao objeto.

2. Simetria: leva-se em consideração o espaço da tela, com a pretensão de posicionar o objeto de forma a deixá-lo simétrico em relação ao formato de tela.
3. Repetição: a repetição de objetos em cena é uma composição bastante utilizada e é uma composição que pode trazer beleza à cena.
4. Linhas: ao visualizar as linhas formadas no cenário, pode-se aproveitá-las para encaminhar a visão do/a espectador/a ao objeto.
5. Cores: realizar uma oposição ou complementação das cores.
6. Foco: tornar um objeto em primeiro plano, focado e nítido, enquanto os outros objetos da cena estão desfocados para guiar a atenção. Pode-se fazer o contrário, quando mantém o primeiro plano (o que se vê mais perto) desfocado, passando a mensagem de que o nosso objeto, focado, está mais distante.
7. Padrões: listras, círculos e outras formas em repetição compõem quadros esteticamente diferenciados.
8. Equilíbrio: pensar na disposição dos objetos em cena.

Também vale expor opções de angulação e planos:



Fonte: Adaptação da Brainstorm Academy> https://www.instagram.com/brainstorm.academy/

Na imagem acima, compartilho opções de planos e angulações:

1. Plano aberto: quando se vê grande parte do espaço.
2. Plano médio: quadro um pouco mais fechado na direção do objeto.
3. Plano fechado: quadro direcionado totalmente ao objeto.
4. De cima: também chamado de plongé, esse plano e angulação faz com que o objeto seja visto da perspectiva de cima.
5. De baixo: também chamado de contra-plongé, faz com o que o objeto seja visto da perspectiva de baixo.
6. Plano detalhe: quando a imagem é recortada direcionando o/a espectador a um ponto bem específico.

Tais metodologias são somente algumas formas de olhar para os objetos em cena, existem ainda muitas outras questões que podem ser trabalhadas nesse campo, como movimentos de câmera, distância focal, luz e carga dramática, entre outros. O mais interessante é que o grupo tenha acesso a algumas dessas informações e possibilidades sempre imaginando as sensações que podem provocar para quem está assistindo. Por exemplo: usar um plano aberto significa que se quer dar informações sobre o lugar às pessoas, dessa forma não se vê, por exemplo, que o noivo está chorando de emoção na cena; por outro lado, usar o mesmo cenário em plano detalhe, pode levar o/a espectador/a a ver, diretamente, as lágrimas caindo dos olhos do noivo em cena, o que pode trazer uma carga dramática maior.

Outro tema de interesse neste momento é pensar sobre os discursos produzidos com a ajuda dos planos. Nesse sentido, o que se deixa de fora e o que se insere no quadro em termos de informação imagética?



Fonte: Imagens do livro "Zoom", de Istvan Banyai. Rio de Janeiro: Brinque-book, 1995.

Na imagem acima, o primeiro quadro apresenta uma espécie de cidade. No segundo, há a impressão que essa cidade é uma maquete, sendo que é possível visualizar mãos que estariam manipulando o objeto. Por último, vê-se que a imagem, na verdade, trata-se da capa de uma revista. O que leva a perceber as inúmeras possibilidades de manipulação imagética, como a manipulação do discurso que essa imagem produz.

Um exercício que pode ser realizado no formato presencial é a partir de uma moldura quadrada, que pode ser realizada em papel cartolina, com recorte vazado. Com ela, os/as integrantes realizam enquadramentos usando a cartolina como se fosse uma tela de cinema, assim criam os enquadramentos a partir da movimentação da moldura, aproximando-se ou afastando-se dos objetos.



Fonte: Oficina de educomunicação realizada pelo Ribombo com a Prefeitura de Joinville-SC. Acervo próprio.

Já no formato virtual, vale pensar que todos/as os/as presentes já estão sendo enquadrados/as pelas suas câmeras do computador ou celular. Aproveitando-se disso, pode solicitar que se

aproximem, se afastem; girem o corpo; e criem diferentes perspectivas para a visualização do grupo.

Imaginar as sensações que cada plano, cor, angulação e outros podem provocar é um caminho exitoso para trabalhar a questão estética do filme. No Roteiro técnico, então, o subgrupo pode pensar o filme em tela, realizando apontamentos "imaginativos". E isso porque um documentário é um filme vivo, que depende da ação dos acontecimentos e tudo pode mudar a qualquer momento. No entanto, criar uma abordagem inicial é um bom exercício para a criatividade, apropriação de linguagem e pode ser efetivado em alguma medida durante a captação real, adiantando os planos para a gravação.

Uma outra questão a ser trabalhada é a camada de áudio da produção audiovisual, som direto e trilha sonora musical. O áudio, no cinema, também auxilia na condução de emoções, sendo igualmente importante para a composição do filme. Para maior aproximação deste conhecimento, pode-se realizar a seguinte dinâmica com o grupo "**A música muda tudo**":

1. Convide duas ou três pessoas e peça que façam um rascunho de algumas falas. Por exemplo: "Oi, tudo bem? Eu preciso muito te falar uma coisa!", enquanto a outra pode responder: "Oi, estou aqui, pode falar".
2. Depois selecione três músicas bem categóricas que representem: tensão[106], comédia[107] e romance[108].
3. A dinâmica consiste em soltar a música logo após a primeira palavra da frase do/a voluntário/a.
4. Repita com as três músicas selecionadas.

Ao soltar a trilha de tensão, a ideia de "*preciso muito te falar uma coisa*" se aproxima da carga dramática de mistério, suspense; ao ouvir a trilha de comédia, pode parecer se tratar de um problema sendo visto de forma engraçada, a partir da música, esperamos rir desse problema; com a última trilha sonora musical, de romance, as mesmas falas fazem parecer que o que está por vir é uma declaração de amor.

[106] https://www.youtube.com/watch?v=xz4q1Sr-itI
[107] https://youtu.be/RPnbYp35myQ
[108] https://youtu.be/gFspfUBZRCw

À distância, ela também pode ser executada na plataforma de webconferência por meio de compartilhamento da tela, em que os/as mediadores/as acessam algum *player* online ou diretamente de seu equipamento.

Essa dinâmica rápida e simples mostra o quanto a camada de áudio, no que diz respeito a trilha sonora, provoca diferenças substanciais na composição fílmica. Ao soltar as músicas, pode-se perceber o movimento natural de modulação no tom da voz das pessoas que estão atuando - uma vez que a expressão musical vai mexer, inclusive, com a desenvoltura dos/as voluntários/as. Tal exercício, além de facilitar a compreensão do assunto, também pode gerar momentos de risos entre o grupo, o que auxilia na criação de memória afetiva do processo, além de bons registros para as redes sociais do grupo.

Aqui, uma explicação: Trilha sonora abarca todos os sons do filme, sendo que o som direto trata-se do som natural do ambiente captado, por exemplo: cachorro latindo, alguém cantando ou tocando instrumento, passarinhos, som de reforma, copos quebrando; e a trilha sonora musical é o som que incluímos na edição. Todas essas camadas de áudio compõem a trilha sonora do filme, enfim.

O exercício que pode materializar esta etapa é a criação de um **Fotoboard ou Storyboard**.

O Fotoboard é realizado por meio de fotos, pensando nos enquadramentos e ângulos que serão realizados para o filme, já foi iniciada algumas elaborações a respeito, anteriormente, no exercício de entrevistas. Da mesma forma, considera-se o *Storyboard,* sendo que as imagens são feitas por meio da técnica de desenho. Para esse momento, é possível aproveitar a habilidade de algum/a dos/as participantes. Vale lembrar que este exercício tem grande potencial para divulgação do projeto nas redes sociais, afinal, trata-se de uma peça criativa que pode ser generalizada com o público sobre o processo de criação do filme.



Fonte: Apostila Querô na Escola (2015).

O Roteiro Técnico deve compreender todas as cenas que se pretendem para o filme e, abaixo, deixamos espaço para a descrição das cenas e do áudio que faz parte do mesmo momento. Por exemplo: abaixo da cena 1:"*vemos um casal tirando uma selfie, ouvimos uma música romântica e o som de passarinhos no campo*". Para uma prática à distância, pode ser usado um *storyboard* digital[109].



Fonte: Acervo próprio.

[109] https://www.storyboardthat.com/pt#

Na imagem acima, apresento alguns exemplos de composição realizados no documentário Escola de Ilha. A cena 1, considera um primeiro plano desfocado, com foco na criança correndo pelo corredor da escola; a cena 2, aproveita as linhas do balcão, bem como os objetos em cima do mesmo para criar um equilíbrio no quadro; a cena 3, aproveita-se dos galhos à direita e das linhas da plantação para encaminhar o olhar do/a espectador/a diretamente para a pessoa que está executando uma tarefa; a última cena, mostra a captação de depoimento de uma das alunas da escola, com plano fechado em seu rosto, disposta à esquerda da tela.

Visualizar filmes e tomar nota das composições, assim como praticá-las, é um outro exercício que pode ser feito com o grupo após as exibições de referências fílmicas. Ver as aplicações em um filme "real" facilita a compreensão dos conteúdos, quando usamos os elementos disponíveis no cotidiano, como galhos, balcão de comércio e outros para produzir os padrões, angulações e planos compartilhados nesta etapa.

Importante acrescentar que conhecer as técnicas já teorizadas no campo do cinema é importante para aquisição de fluência em linguagem, mas igualmente importante, é deixar livre o espaço para novas criações contextualizadas, pois a inovação surge da criatividade perante às dificuldades. Um fato interessante pode ser mencionado para inspiração: no longa metragem "Cidade de Deus" (2002), o diretor de fotografia e sua equipe, usou uma cadeira de rodas para captar a perseguição da galinha que é apresentada logo na abertura. Tal ação representa o uso de um *travelling*[110], que também pode ser feito com um skate e outros aparatos dos quais dispõem ou podem ser confeccionados durante a prática.

[110] movimento de câmera cinematográfica, geralmente, montada em carrinho sobre trilhos dispostos em conformidade com cada tomada.



Fonte: moviescrennshots.blogspot.com

Subgrupo 2 - Organização

As pessoas que escolhem as funções de "produção" estão associadas àquelas que gostam de executar tarefas de organização. Afinal, os/as produtores/as de elenco, de locação, de arte e outros, são os/as responsáveis, em outras palavras, por fazer o filme acontecer. Por isso, são eles/as que elaboram as listas que contém todas as necessidades do filme e vão buscar soluções para que a equipe possa contar com tudo que será apontado nesses documentos.

A lista de elenco e de cenário, demandam o contato com terceiros/as, como os/as entrevistados/as e responsáveis pelos lugares em que vão ocorrer as gravações, assim devem organizar as informações separadas por nomes, endereços e contatos. Já a lista da produção de arte, armazena em tópicos todos os objetos que serão inseridos em cena, por exemplo, cadeiras para as entrevistas, vaso vermelho com arranjo de flores para a mesa da professora, uma cortina *blackout*, e outras ideias que vão surgindo ao longo da produção.

Seguindo este raciocínio, a produção de elenco entra em contato com os/as entrevistados/as para agendar os horários de entrevistas; enquanto o/a produtor de locação agenda o uso dos espaços que serão usados na gravação - o mesmo ocorre para a gravação à distância, em que cada participante fará a captação em um local diferente. Todos os contatos podem ser feitos via *Whatsapp* após uma pesquisa de alternativas de pessoas e lugares. Em ambos os casos, essas pessoas são as responsáveis também pela assinatura do Termo de Cessão de Direitos, mencionado anteriormente.

Fazendo um cruzamento das informações, dão início ao cronograma de produção, que deve ser organizado, mais ou menos, como um quebra-cabeça, segundo a disponibilidade de cada participante e locação usada. Esse cronograma será utilizado para o próximo tratamento do roteiro de gravação mais adiante.

Já o/a produtor/a de arte é a pessoa, ou pessoas, que foca a atenção aos objetos e, em algumas ocasiões, também ao figurino daqueles/aas que aparecem no filme. Priorizam em seu trabalho uma questão de cor e formato e podem ainda produzir os objetos de forma artesanal.

Por exemplo: *para a entrevista da professora Gabrielle, será colocado um vaso vermelho com arranjo floral para dar mais beleza à cena e trazer opções diferentes para a captação de imagem*. *Cada entrevistado/a irá aparecer junto a algum elemento vermelho que representa a principal cor da escola.*

Em relação à vestimenta das pessoas, não é comum fazer esse tipo de alteração em um filme documentário, a não ser por algum motivo em especial - quando, por exemplo, *querem fazer alguma relação com a escola e pedem para que todos/as possam ir vestidos da mesma cor*.

Por outro lado, há casos que podem ser mais preocupantes. Quando o filme quer se aliar a alguma mensagem específica, por exemplo, *em defesa da pesca artesanal*, e algum/a dos/as entrevistados/as aparece com uma camisa que contém uma mensagem opositora à esse movimento. Nesse caso, há duas opções: assumir a imagem produzida, buscando um sentido para aquele discurso opositor de forma respeitosa ou não usar a entrevista. Tal decisão precisa ser tomada por todo o grupo.

Por fim, os/as produtores/as de arte podem *produzir* papel picado colorido para uma chuva emocionante com as crianças da escola; pensar em compor uma mesa cheia de frutas e doces para inserir na sala de reunião do colégio em que os/as professores/as se encontram; criar uma parede com colagens para captar os/as jovens em defesa da educação, entre muitas outras opções que demandam criatividade. Neste ponto, vale pensar: *mas documentário não se trata de captar a realidade? Por que criar uma mesa de doces e frutas se esse não é o cotidiano dos/as professores/as?*

Essa questão depende do filme que se pretende produzir. Há muitos documentários que "criam" cenas que podem ser imageticamente mais interessantes e oferecer mais informações a respeito do discurso do filme, bem como há os filmes realizados a partir somente do registro da cena "real". Independente da perspectiva, documentário é cinema. E o cinema se faz usando a imaginação e todas as decisões metodológicas podem ser tomadas pelos/as realizadores/as.

No entanto, provocar uma situação "diferente" naquela realidade que será retratada precisa respeitar alguns limites. Adentrar a um ambiente portando uma câmera já é um ato de interferência e tal ação provoca, naturalmente, mudanças de hábitos nos locais e no comportamento das pessoas. Vale apontar que nenhuma inserção é um movimento neutro, porém, a partir do direcionamento pedagógico, pode produzir relações de aprendizados tanto para quem registra quanto para quem é registrado/a.

Nesta etapa, vale lembrar que ao trabalhar com a produção ou retirada de objetos nas cenas, é necessário dialogar sobre o respeito em relação ao espaço do/a entrevistado/a ou da locação em questão. Tudo que é feito em um *set* de gravação necessita de autorização formal, ou verbal, de um /a responsável. E todos os pedidos e manuseios devem ser realizados com extremo cuidado, com a promessa de que tudo voltará para o mesmo lugar em que foi encontrado.

Como pode ser visto, o subgrupo da produção, assim como o primeiro, apesar de ter tarefas muitas vezes mais objetivas, também pode criar e manipular a história. Um exercício possível para aprofundamento da temática remete a objetos e histórias misteriosas "**Quem sou eu?**":

1. Peça que os/as integrantes montem uma cena dispondo de diferentes objetos, considerando seus formatos e cores: um guarda-chuva amarelo, uma lata de lixo preta, um chinelo verde, etc.
2. A ideia é que os/as outros/as procurem descobrir qual é a história daquela personagem com a ajuda dos objetos em cena.

É uma atividade simples que mostra que, sem a inclusão dos objetos, possuem menos informações a respeito das personagens; ao mesmo tempo que, com a inserção dos mesmos, diferentes interpretações se tornam possíveis e contribuem esteticamente ao filme.

Uma outra atividade interessante para trabalhar sobre a produção de um filme, é a visualização de um curta metragem em que a função das pessoas é perceber todos os objetos que aparecem em cena, exercitando a atenção, reparando nas cores e formatos que complementam o discurso fílmico assistido.

Em ficções, o trabalho de direção de arte é muito mais aprofundado por se tratar de uma história que está sendo criada e imaginada em todos os seus sentidos, além disso, tem ligação direta com a composição dos quadros, que remetem à fotografia do filme. Nesse sentido, a direção de arte e de fotografia atuam juntos/as, complementando-se.

No cinema das grandes produções, a direção de arte cria e a produção desenvolve. Em documentário, ambos os trabalhos ocorrem em muito menor escala, afinal, todas as inclusões e alterações, quando fora de medida, podem prejudicar a história, quando não interferem negativamente no discurso das pessoas e do filme em sua totalidade. Para esta prática, estabelece-se que a direção de arte é realizada pela produção de arte ainda na dimensão de criação, preocupando-se em oferecer informações por meio dos objetos, entre suas cores e formas, com o objetivo de criar outros canais de comunicação entre realizador/a e público.

Trata-se de uma sugestão de alteração para o trabalho que comumente é realizado na produção de cinema. Como a área de produção, geralmente, tem em seu encargo organizações muito objetivas, tratando-se de agendamentos, tratativas, documentos e outros, a mudança se faz benéfica para viabilizar exercícios aliados à criação, tradução de linguagem, habilidades manuais e de interação artística para o subgrupo e para o grupo em geral.

A parceria entre direção de arte e de fotografia permanece em alguma medida, pois todas as produções deste processo entrecruzam-se em uma organização final e coletiva para favorecer a gravação.

Pré-Produção

Etapa 5 - Fechamento das ideias

Depois de realizadas as duas fases anteriormente apresentadas, é necessário criar um cruzamento de informações. A ideia central é viabilizar o último tratamento do Roteiro de Gravação a partir das contribuições objetivas - como as informações de agendamentos, etc - como os dados criativos - materializados no roteiro técnico e no desenvolvimento da produção de arte. Inclui-se ainda um outro tratamento a ser feito conjuntamente: modos de tornar a prática sustentável na relação com o território e entre os/as integrantes da equipe.

Em termos objetivos, algumas questões podem ser observadas:

1. Verificar os horários das entrevistas junto a disponibilidade das locações.
2. Privilegiar gravações externas para o período diurno, aproveitando-se da luz natural. Uma recomendação é não gravar ao meio dia, por se tratar de um período em que, geralmente, a luz é muito forte e prejudica a captação; nem após as 18h, quando só se pode contar com luz artificial.
3. Verificar se a gravação de áudio pode ser prejudicada por vento, sons externos muito altos, como os que ocorrem próximos a aeroportos e outros. Por este caminho, se pensa na viabilidade das locações selecionadas.

Cronograma de gravação	
10h	Chega equipe
10h30 - 11h	Café da manhã
11h-12h	Montagem do cenário para a entrevista 1

Objetos de cena: cadeira, mesa, vaso com arranjo de flores. Retirar porta-retrato da família	
15h	Entrevista 1: diretora da escola
17h	Captação nos arredores da escola: porta de entrada, corredores, salas de aula, espaço aberto.

Fonte: elaboração própria.

A ocasião do cruzamento de informações é um momento oportuno para dialogar também sobre a **sustentabilidade na prática social**. As grandes produções cinematográficas possuem um histórico de invasão à territórios que extrapola o nível de interferência que foi comentado anteriormente neste material. Uma referência de ilustração ao tema, é a gravação de longas metragens que provocaram alterações irreversíveis aos territórios[111], como grandes empresas, também precisam ser observadas no uso de bens e recursos naturais, assim como devem ser observadas na produção das relações de trabalho e renda.

Por outro ângulo, já existe também uma preocupação com a criação de Guias Verdes[112] para a produção audiovisual, em que são apontadas práticas mais sustentáveis para o trabalho com o cinema. Essas publicações sublinham desde ações simples para mudanças de hábitos da equipe durante as gravações, como redução de uso de ar condicionado, lembretes para apagar a luz de ambientes que não estão sendo ocupados e outras medidas que também podem ser consideradas no processo de gravação.

[111] Podcast Ecoar, episódio 6: Cinema e Sustentabilidade: https://open.spotify.com/episode/5V3Et5nuDPqUWFhvT9QenR?si=d7dad9c5869c43f9&nd=1

[112] Atualmente, existem publicações em inglês: https://greenfilmshooting.net/blog/en/green-guidelines/ Uma versão de publicação brasileira está sendo produzida pela Mostra Ecofalante de Cinema Ambiental em parceria com a SPCine, que tem previsão de publicação ainda no ano de 2023.



Fonte: https://greenfilmshooting.net/blog/en/green-guidelines/

Na imagem, estão as capas dos materiais: 1. *Green Film*, da Itália[113]; 2. *Guide de l'éco-production*, da França[114]; e o *Ekosetti*, da Finlândia[115]. Abaixo, apresento algumas ações possíveis para o desenvolvimento de produções de menor porte:

Práticas sustentáveis para o trabalho de produção audiovisual
Redução do uso de papéis, dando preferência a virtualização dos documentos e compartilhamento pela internet à equipe.
Uso de materiais recicláveis para a produção de materiais de arte.
Cada integrante faz uso de um mesmo copo durante todo o período de gravação, reduzindo a utilização de materiais descartáveis.
Observar o uso de energia elétrica e de água de forma consciente durante as gravações.
Buscar locações próximas ao transporte público para reduzir deslocamento de automóveis.
Aquisição de alimentação para o projeto com pequenas empresas, de agricultura familiar e

[113] https://www.green.film/wp-content/uploads/2023/02/Green-Film-DOC-Rating-System-2022.pdf
[114] https://www.ecoprod.com/fr/les-outils-pour-agir/guide-de-l-eco-production.html
[115] https://ekosetti.fi/

comunidades tradicionais.
Orientação para o descarte de lixo correto durante e ao final das gravações, bem como a separação do lixo.
Relações respeitosas, valorização das diferenças, direito à expressão de todos/as.

Fonte: elaboração própria, com base nas publicações dos “Guias Verdes”>
https://www.green.film/wp-content/uploads/2023/02/Green-Film-DOC-Rating-System-2022.pdf

Os guias também comentam sobre a sustentabilidade na relação de trabalho em equipe: o respeito mútuo por cada profissional integrante, jornadas de trabalho mais saudáveis e outros. Vale aproveitar o momento para gerar discussão acerca da possibilidade de mudanças no comportamento durante as gravações que podem ser generalizadas e adotadas por todos/as para além do projeto.

Após o ensejo, damos o último tratamento do roteiro de gravação antes da saída de campo, incluindo, assim, as recomendações sobre o assunto, como tem sido realizado por algumas produtoras nacionais:

Roteiro de gravação	
10h	Chega equipe
10h30 - 11h	Café da manhã
Recolher restos de comida e outros utilizados para a alimentação, descartar nas latas de lixo referidas para cada material.	
11h-12h	Montagem do cenário para a entrevista 1
Após desprodução, não esqueçam de apagar as luzes.	
Objetos de cena: cadeira, mesa, vaso com arranjo de flores. Retirar porta-retrato da família	
15h	Entrevista 1: diretora da escola
17h	Captação nos arredores da escola: porta de entrada, corredores, salas de aula, espaço aberto.

Fonte: elaboração própria**.**

Esse cronograma, ou Roteiro de Gravação, é construído com base em todas as informações produzidas, alinhado ao trabalho realizado por cada função estabelecida. É disposto, então,

para toda a equipe e, caso a gravação precise ser estendida para mais de um dia, pode-se diluir o cronograma em uma **Ordem do Dia** - que nada mais é do que um cronograma que comporta as atividades de cada dia da mesma forma que o cronograma geral, mas com a distribuição por partes. A Ordem do Dia, ou Cronograma, deve ser entregue a todos/as com antecedência.

Pode-se utilizar este momento mais avançado da prática para um exercício que tem o objetivo de fornecer uma visão sistêmica sobre uma equipe de produção de cinema. Em primeiro lugar, considerar que toda prática social é intrínseca ao meio ambiente - e isso porque tudo que produzimos é fruto da natureza, transformado pela cultura. Seguindo este raciocínio, os instrumentos da produção de cinema, bem como todos os outros aparatos que utilizamos no cotidiano, são materiais para os quais damos um novo sentido.

Depois disso, olha-se para a equipe: uma produção audiovisual funciona, essencialmente, por um modelo de sistema, em que um/a depende do outro/a para alcançar um objetivo em comum, que é a produção do filme. Assim, a produção promove a organização do *set*; o *set* é materializado no discurso captado pela equipe técnica de imagem e som; a imagem e som são resultados do espaço captado, bem como das pessoas que emprestaram suas histórias de vida; a história captada por meio dos suportes passa por tratamento criativo na edição; e a edição do material ganha um novo sentido a partir da interpretação dos/as espectadores/as.

Isso significa que a produção de cinema é uma grande rede, um emaranhado de experiências, uma diversidade de saberes que confluem em uma trilha de imagem e de áudio que, juntas, formam um produto da cultura. O *set* é, assim, considerado como um novo território preenchido pelas pessoas que formam a equipe, integrado por processos de ordem natural, técnica e social.

Após a trajetória de elaboração de instrumentos para pensar e objetivar o filme, como o Estudo do Meio, do Biomapa Comunitário, do Inventário Cultural, os roteiros de gravação, de técnicas e de perguntas - todos esses processos materializados estruturam um novo saber constituído pelo grupo, estruturando uma forma diferente de olhar para o tema gerador concebido no início desta prática. O dia da captação, incutido à próxima etapa, é um mergulho ainda mais profundo por meio da estrutura que foi desenhada coletivamente.

Como uma forma de estimular o pensamento sobre o assunto, recomenda-se, nesta etapa, a leitura do texto de Jorge Furtado, no filme Ilha das Flores (1989). A ideia é que se produza uma leitura coletiva em que cada integrante seja responsável por pronunciar um trecho e, depois de concluída, seja aberto um diálogo para interpretações das sensações que o texto provocou em cada um/a dos/as leitores/as.

Estamos em Belém Novo, município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil. Mais precisamente, na latitude 30 graus, 12 minutos, 30 segundos, Sul, e longitude 51 graus, 11 minutos e 23 segundos, Oeste. Caminhamos neste momento em uma plantação de tomates e podemos ver a frente, em pé, um ser humano, no caso, um japonês. Os japoneses se distinguem dos demais seres humanos pelo formato dos olhos, por seus cabelos pretos e por seus nomes característicos. O japonês em questão chama-se Suzuki.
Os seres humanos são animais mamíferos, bípedes, que se distinguem dos outros mamíferos como a baleia, ou bípedes como a galinha, principalmente por duas características: o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. O telencéfalo altamente desenvolvido permite aos seres humanos armazenar informações, relacioná-las, processá-las e entendê-las. E o polegar opositor permite aos seres humanos o movimento de pinça dos dedos, o que, por sua vez, permite a manipulação de precisão. E o telencéfalo altamente desenvolvido, com a capacidade de fazer o movimento de pinça com os dedos, deu ao ser humano a possibilidade de realizar um sem número de melhoramentos em seu planeta, entre eles, cultivar tomates.
O tomate, ao contrário da baleia, da galinha e dos japoneses, é um vegetal. Fruto do tomateiro, o tomate passou a ser cultivado pelas suas qualidades alimentícias a partir de 1800. O planeta terra produz cerca de 61 milhões de toneladas de tomates por ano. O senhor Suzuki, apesar de trabalhar cerca de 12 horas por dia, é responsável por uma parte muito pequena dessa produção.
A utilidade principal do tomate é a alimentação dos seres humanos. O senhor Suzuki é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, o senhor Suzuki não planta os tomates com intenção de comê-los. Quase todos os tomates produzidos pelo senhor Suzuki são entregues ao supermercado em troca de dinheiro.
O dinheiro foi criado provavelmente por iniciativa de Giges, rei da Lídia, grande reino da Ásia Menor, no século 7 antes de Cristo. Cristo era um judeu. Os judeus possuem telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. São, portanto, seres humanos.
Até a criação do dinheiro, a economia se baseava na troca direta. A dificuldade de se avaliar a quantidade de tomates equivalentes a uma galinha e os problemas de uma troca direta de galinhas por baleias, foram os motivadores principais para a criação do dinheiro. A partir do século 3, antes de Cristo, qualquer ação ou objeto produzido pelos seres humanos, fruto da conjugação de esforços do telencéfalo altamente desenvolvido com o polegar opositor, assim como todas as coisas vivas ou não vivas, sob e sobre a terra, tomates e galinhas e baleias podem ser trocadas por dinheiro.

Para facilitar a troca de tomate por dinheiro os seres humanos criaram os supermercados. Dona Nete, é um bípede, mamífero, católico, apostólico, romano. Possui o telencéfalo altamente desenvolvido e o polegar opositor. É, portanto, um ser humano. Ela veio até esse supermercado para, entre outras coisas, trocar seu dinheiro por tomates. Dona Nete obteve seu dinheiro em troca do trabalho que realiza. Ela utiliza seu telencéfalo altamente desenvolvido e seu polegar opositor para trocar perfumes por dinheiro.

Perfumes são líquidos, normalmente, extraídos das flores que dão aos seres humanos um cheiro mais agradável que o natural. Dona Nete não extrai o perfume das flores, ela troca com uma fábrica, uma quantidade determinada de dinheiro, por perfumes. Feito isso, dona Nete caminha de casa em casa, trocando os perfumes por uma quantidade um pouco maior de dinheiro. A diferença entre essas duas quantidades chama-se lucro.

O lucro, que já foi proibido aos católicos, hoje é livre para todos os seres humanos. O lucro de dona Nete é pequeno se comparado ao lucro da fábrica, mas o suficiente para ser trocado por um quilo de tomate e dois quilos de carne, no caso, de porco. O porco é um mamífero, como os seres humanos e as baleias, porém, quadrúpede. Serve de alimento aos japoneses, aos católicos e aos demais seres humanos, com exceção dos judeus.

Os alimentos que dona Nete trocou pelo dinheiro, que trocou por perfume extraídos das flores, serão totalmente consumidos por sua família num período de um dia. Um dia é um intervalo de tempo que o planeta terra leva para girar completamente sobre o seu próprio eixo. Meio dia é hora do almoço.

A família é a comunidade formada por um homem e uma mulher, unidos por laço matrimonial e pelos filhos nascidos deste casamento. Alguns tomates que o senhor Suzuki trocou por dinheiro, que trocou com o supermercado, e que foram novamente trocados pelo dinheiro que dona Nete obteve como lucro na troca dos perfumes extraídos das flores, foram transformados em molho para a carne de porco.

Um desses tomates, que segundo o julgamento de dona Nete, não tinha condições de virar molho foi colocado no lixo. Lixo é tudo aquilo que é produzido pelos seres humanos, numa conjugação de esforços do telencéfalo altamente desenvolvido e do polegar opositor e que segundo o julgamento de um determinado ser humano não tem condições de virar molho.

Uma cidade como Porto Alegre, habitada por mais de um milhão de seres humanos, produz 500 toneladas de lixo por dia. O lixo atrás todos os tipos de germes e bactérias que, por sua vez, causam doenças. As doenças prejudicam seriamente o bom funcionamento dos seres humanos. Mesmo quando não provoca doenças, o aspecto e o aroma do lixo são extremamente desagradáveis.

Por isso, o lixo é levado para determinados lugares, bem longe, onde possa livremente sujar, cheirar mal, e atrair doenças. Em Porto Alegre, um dos lugares escolhidos para que o lixo cheire mal e atraia doenças chama-se Ilha das Flores.

Ilha é uma porção de terra cercada por todos os lados. A água é uma substância inodora, insípida e incolor, formada por dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio. Flores, são os órgãos de reprodução das plantas, geralmente, odoríferas e de cores vivas. De flores odoríferas são extraídos perfumes como os que dona Nete trocou pelo dinheiro, que trocou por tomates.

Há poucas flores na Ilha das Flores. Há, no entanto, muito lixo. E no meio dele, o tomate que dona Nete julgou inadequado para o molho da carne de porco. Há também, muitos porcos na ilha. O tomate que dona Nete julgou inadequado para o molho da carne de porco que ía servir de alimento para a sua família por vir a ser um excelente alimento para o porco e sua família, no julgamento do porco.

Cabe lembrar que dona Nete tem o telencéfalo altamente desenvolvido enquanto porco não tem nem mesmo um polegar, que dirá opositor. O porco tem, no entanto, um dono. O dono do porco é um ser humano com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor e dinheiro. O dono do porco trocou uma pequena parte do seu dinheiro por um terreno na Ilha das Flores, tornando-se, assim, dono do terreno.

Terreno é uma porção de terra que tem um dono e uma cerca. Este terreno onde o lixo é depositado foi cercado para que os porcos não pudessem sair e para que outros seres humanos não pudessem entrar. Os empregados do dono do porco separam o lixo e os materiais de origem orgânica que julgam adequados para a alimentação do porco.

De origem orgânica é tudo aquilo que um dia esteve vivo na forma animal ou vegetal. Tomates, galinhas, porcos, flores e papel são de origem orgânica. Este papel, por exemplo foi utilizado para elaboração de uma prova de história de uma escola de segundo grau, Nossa Senhora das Dores, e aplicado a aluna Ana Luisa Nunes, um ser humano.

Uma prova de história é um teste da capacidade do telencéfalo de um ser humano de recordar dados referentes ao estudo da história. Por exemplo, quem foi Mendes Sá? Quais eram as capitanias hereditárias? Recordar é viver. Alguns materiais de origem orgânica como tomates e provas de história são dados aos porcos como alimento. Aquilo que foi considerado não adequado para alimentação dos porcos, será utilizado na alimentação de mulheres e crianças.

Mulheres e crianças são seres humanos com telencéfalo altamente desenvolvido, polegar opositor, e nenhum dinheiro. Elas não têm dono e o que é pior, são muitas. Por serem muitas, elas são organizadas pelos empregados do dono do porco em grupos de dez e tem a permissão de passar para o lado de dentro da cerca. Do lado de dentro da cerca, elas podem pegar para si todos os alimentos que os empregados do dono do porco julgaram inadequados para o porco.

Os empregados do dono do porco estipularam que cada grupo de dez seres humanos têm, cinco minutos para permanecerem do lado de dentro da cerca, recolhendo materiais de origem orgânica, como tomates e provas de história. Cinco minutos são trezentos segundos.

Desde 1958, o segundo ficou sendo definido como o equivalente a 9 bilhões, 192 milhões, 631 mil, 770 ciclos de radiação de um átomo do césio. O césio é um material não orgânico, encontrado no lixo em Goiânia.

O tomate, plantado pelo senhor Suzuki, trocado por dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro que dona Nete trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos da Ilha das Flores.

O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores depois dos porcos na prioridade de escolha dos alimentos, é o fato de não terem dinheiro e nem dono. O ser humano se

diferencia dos outros animais, pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por ser livre.
Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.

Fonte: elaboração própria, a partir da transcrição do documentário Ilha das Flores (1989)> https://www.youtube.com/watch?v=Hh6ra-18mY8

Como um filme realizado e publicizado no final dos anos 80, é importante problematizar as informações contidas no texto, revisando a sua denúncia no contexto do atual momento civilizatório.

Por fim, se promove, com este exercício, tanto a visão de desorganização ecossistêmica, quanto a ideia de que o cinema pode ser ferramenta de denúncia das injustiças socioambientais a partir da mobilização de novos/as realizadores/as que se apropriam da linguagem comunicativa e artística. Em outra dimensão, também é possível apontar para a contribuição da linguagem específica deste documentário, que usa o recurso textual como condutor das imagens.

Produção

Etapa 6 - Captação

O dia da captação é, enfim, o dia em que todos os planos se materializam na produção de discursos imagéticos e sonoros. Costuma ter um período de duração mais longo, principalmente, ao considerar que todas as imagens e sons possam ser captados em um único dia.

No formato virtual desta prática, é possível estabelecer um prazo para as captações que irão ocorrer no ambiente dos/as integrantes responsáveis pela tarefa, bem como o posterior envio dos arquivos.

Nas duas dimensões, o ideal é que a gravação transcorra segundo o planejamento realizado até a etapa anterior a esta, no entanto, o imprevisto é elemento natural que precisa ser

mediado com soluções práticas e buscando o consenso entre todos/as do grupo. Para evitar possíveis transtornos, recomenda-se um *check list* antes e depois da gravação, em que são verificados:

1. Se os cartões de memória da câmera e do gravador do áudio estão vazios e prontos para a gravação. Ou se o *smartphone* tem espaço suficiente para a gravação.
2. Se as baterias estão carregadas, se o equipamento está com todos os cabos e outras peças necessárias. Ou se o *smartphone* está carregado e acompanhado do cabo para realização de *backup*.
3. Se há um notebook para descarregar as imagens e sons durante os intervalos da gravação, liberando espaço para novas captações.
4. Durante os intervalos, é recomendado deixar que os equipamentos sejam novamente carregados para alcançar a prática até o final do dia.
5. É importante estabelecer uma base segura em que se possa deixar todos os equipamentos carregando, que seja comportada com tomadas de energia elétrica.
6. Se algum equipamento precisa de pilhas.
7. Se for um dia quente, é possível pensar também na aquisição de protetor solar para a equipe que irá gravar em ambientes externos.
8. Verificar se há banheiro próximo para ser usado pela equipe.
9. Providenciar água e alimentação para a equipe, independente da duração da gravação, mas considerando o tempo de trabalho.
10. Verificar que a assinatura dos termos de cessão estão impressas em número suficiente. É possível que não se possa mais encontrar as pessoas que aparecerem durante a gravação e todas que fiquem identificáveis no filme precisam assinar o documento.
11. Que todos/as estão confortáveis e de acordo com a atividade promovida.
12. Que todos promovam silêncio durante a gravação e mantenham os celulares em modo avião.

Depois da gravação:

1. Verificar se todos os termos de cessão de direitos foram assinados.
2. Verificar que todos/as tiveram devolvidos os seus equipamentos particulares.

3. Verificar que todos os arquivos de imagens e sons foram devidamente reservados em pastas, contendo indicação de data e outras inscrições que auxiliem na posterior manipulação.
4. Verificar se nenhum item deixou de ser devolvido ao lugar original nas locações.
5. Verificar se todas as manipulações dos objetos foram realizadas sem prejuízo e voltam aos seus lugares limpos e adequados.
6. Verificar se os espaços são deixados limpos e adequados.
7. Verificar o descarte correto do lixo gerado na desprodução, quando são desmontados os cenários e objetos da produção de arte.

Para as gravações que ocorrem em formato virtual:

1. Se o computador ou celular está conectado à rede de internet.
2. Se a plataforma está em pleno funcionamento (algumas plataformas podem sofrer com problemas técnicos por mal sinal e outros).
3. Se o microfone do/a entrevistador está desligado para não captar sons ambientes em meio à fala do/a entrevistado/a.
4. Se a recomendação para que o/a entrevistado/a busque a possibilidade de estar em uma ambiente calmo e sem interferências foi feito com antecedência, assim como o lugar precisa ser claro para gerar uma imagem nítida.
5. Se o ambiente em que se encontra o/a entrevistador/a é calmo, claro e sem interferências.
6. Se o/a entrevistador/a e entrevistado/a estão posicionados/as de maneira confortável e bem enquadrados/as na tela, seguindo as orientações do roteiro técnico.
7. Se a entrevista está sendo, de fato, gravada. É preciso ter a indicação “Gravando” na tela, acompanhada de um ícone vermelho.
8. Se o roteiro de perguntas está à mão.
9. Para imagens captadas fora da plataforma, podem ser seguidas as orientações anteriores.

Depois da gravação:

1. Se o e-mail com o vídeo processado foi acusado na caixa de e-mails.

2. Se, após o *download*, foi verificado que o vídeo se encontra na totalidade.
3. Se a imagem e o áudio da entrevista possuem a qualidade técnica em que foram gravados.

Pós-Produção

Etapa 7 - Edição

O dia de encontro posterior à gravação convida a uma roda de conversa, pois muitas experiências podem ter convergido neste espaço de tempo: ansiedade, frustração com imprevistos, novos conhecimentos durante as entrevistas - e que, possivelmente, mudam os caminhos do filme - sensações de felicidade com a realização do trabalho, laços de amizade fortalecidos pela confiança e parceria na execução das tarefas, desentendimentos e outros sentimentos que podem ser compartilhados. Por isso, o passo seguinte é um diálogo aberto, em que todos/as são convidados/as a expressarem as sensações que o *set* proporcionou.

Um exercício benéfico para repensar sobre cada momento é o **Muro das Lamentações** (INSTITUTO ECOAR, 2008, p.72), em que a ideia é perceber quais foram os maiores desafios coletivos que precisam ser solucionados para garantir melhores práticas futuras. Tal dinâmica, facilita a compreensão do processo tanto para o grupo de mediadores/as como para as pessoas que foram o público-alvo.

Para guiar o desenvolvimento da atividade, algumas perguntas podem ser estimuladas:

1. Como foi a experiência para os/as participantes?
2. Houve algum momento mais complicado? Se sim, quando e por quê?
3. Existem problemas em comum, que se repetiram? Quais?
4. Esses problemas podem ser resolvidos a curto, médio ou longo prazo?
5. Quais podem começar a ser resolvidos?
6. Quais foram os problemas mais apontados pelos/as entrevistados/as sobre o espaço ou sobre a comunidade?

7. Algum/a entrevistado/a mencionou algo inesperado?
8. Quais mudanças considera necessárias para o filme após a gravação?
9. Gostou de desempenhar a função escolhida? Mudaria de função em uma próxima prática? Por quê?

É interessante descobrir se todos os objetivos foram alcançados e o que sofreu possíveis alterações em uma comparação entre o Roteiro de Gravação e as imagens e sons coletados. Tais mudanças são a matéria prima de mais um documento: o **Roteiro de Edição**. Este material aponta para dados da realidade concreta do que foi produzido no *set*, ou seja, as imagens, sons e entrevistas armazenadas na pasta *Backup*.

Neste momento, é preciso avaliar as possibilidades e recursos humanos e técnicos do projeto. Há duas opções recomendadas para esta fase: 1. Viabilizar que a edição seja realizada pelos/as integrantes das funções de edição e assistência de edição, segundo as orientações nesta publicação; ou 2. Construir um roteiro de edição coletivo, a partir dos apontamentos do grupo em face do que captaram durante as gravações, e o produto ser editado por um/a especialista entre os/as mediadores/as ou terceiro/a.

É certo afirmar que tal atividade é uma das mais complexas na produção audiovisual, principalmente, porque exige conhecimentos mais aprofundados em técnica e linguagem, assim como o acesso a programas ou aplicativos especializados para o trabalho. Por outro lado, trata-se de uma fase em que o filme recebe um sentido, ou seja, todas as imagens e sons passam a ter uma narrativa, transformando-se, assim, em um produto do Cinema que transmite a mensagem do grupo. É algo bastante particular, e por isso, é relevante que o próprio grupo realize o trabalho que oferece, na prática, ainda maior compreensão sobre temas discutidos até aqui, como: manipulação de discursos, carga dramática, alcance da mensagem desejada, entre outros elementos favorecidos pelos recursos de uma montagem.

Há programas gratuitos para computador[116] e também que podem ser usados via internet, sem a necessidade de instalação, assim como também há inúmeros aplicativos para edição em aparelhos *smartphone* - porém, a edição por dispositivos móveis não é recomendada pelo número extenso de arquivos que serão manipulados.

[116] Alguns programas gratuitos, são: Movavi> https://www.movavi.com/pt/videoeditor/ , OpenShot> https://www.openshot.org/download/ e outros.

Para uma abordagem sobre esta importante fase, pode-se trabalhar noções de discurso, ritmo e de recursos disponíveis que propiciam diferentes resultados. Uma primeira questão sobre discurso é que: a ordem dos fatores ALTERA o resultado.



Fonte: Vernessa Himmler Illustration> http://www.vernessahimmler.de/

Entre o primeiro e o segundo conjunto de quadrinhos, percebe-se que a ordem da história foi modificada, emprestando um final diferente nas duas estratégias: primeiro, ao que parece, a garota se assusta com a aranha e chama o gato para ajudar; já no segundo, é como se o gato tivesse atacando o inseto e, ao notar isso, a menina repreendeu o felino em favor da aranha.

Da mesma forma, ao conectar imagens e entrevistas, também deve-se estar atento/a aos sentidos que damos para o filme. Essa conexão é realizada por meio de cortes que estabelecem um determinado **Ritmo**. A ideia de ritmo é subjetiva e tem a ver com o tempo de duração de cada cena e a velocidade dos cortes, a exclusão de possíveis erros e excessos, enquanto a (1) carga dramática, (2) a continuidade visual e o que chamamos de (3) planaridade também são elementos importantes.

Por (1) carga dramática, entendem-se cenas que geram maior identificação com o tema e promovem algum tipo de emoção; sobre a (2) continuidade visual, aponta-se para o caminho do olhar do/a espectador/a que está acompanhando uma história, por isso, ela precisa seguir uma lógica. Por último, com (3) planaridade, significa evitar a quebra de movimentos antes que sejam concluídos. Todos esses elementos tornam a edição mais fluida e com maiores chances de capturar a atenção de quem está assistindo ao filme.

Uma orientação possível é seguir as batidas da trilha sonora musical para realizar os movimentos de corte, no entanto para a montagem, também não há um certo ou errado, exige criatividade, paciência, atenção e apreensão de técnicas que o programa de edição poderá oferecer.

Dependendo dos recursos do projeto, se possível que todos/as possam acessar ao computador com programa de edição, oriente uma exploração de técnicas de forma livre. Em uma prática à distância, pode ser feito compartilhamento de links desses programas para que façam testes em casa. Depois disso, se dá início ao **Primeiro Corte** do filme.

Para um Roteiro de Edição coletiva com edição de especialista:

Pode ser realizada uma exibição de todas as entrevistas que foram captadas, sendo que o grupo toma nota de momentos mais marcantes que recomendam entrar para o filme. Também apontam sobre as "imagens de cobertura", como as que são, geralmente, produzidas para ambientar o espaço. Por exemplo: *há uma boa imagem sobre a aula da professora Gabrielle, em que ela está dispondo conteúdos na lousa; não pode faltar as imagens da plantação vizinha, que as crianças têm autorização de frequentar durante os intervalos.*

Como nem todos/as os/as integrantes eram responsáveis pela captação, é natural que o protagonismo desta fase esteja concentrado em poucos/as participantes, mas ideia é realizar coletivamente um apanhado geral das imagens produzidas para, assim, ser possível organizá-las em seções possíveis para exploração do roteiro inicialmente produzido.

Por exemplo: Diante de tudo que foi realizado, como consideram que se pode abrir o filme? O que vem depois disso? Como o filme termina? Para isso, pode-se utilizar o exercício de

produção de roteiro em atos, como já apresentado, ou deixar que as ideias surjam livremente, dando direcionamento.

Neste momento, resgata-se também algumas inserções realizadas no Inventário Cultural, em que o grupo fez apontamentos sobre expressões artísticas que estão, afetivamente, entrelaçadas àquele espaço segundo as suas vivências. Avalia-se, então, a possibilidade de trabalhar com alguma imagem ou trilha sonora musical ou com algum gênero mais presente neste material.

Aqui, uma breve explicação: as obras musicais possuem **direitos autorais**. Ao utilizar uma música que não seja de uso livre, é possível que as redes sociais, como o *YouTube*, por exemplo, impeçam a exibição no canal. Dessa forma, pode-se trabalhar com trilhas que sejam de **Domínio Público**[117] ou buscar trilhas sonoras musicais de uso livre que sejam semelhantes às selecionadas, o próprio canal do YouTube promove uma biblioteca de áudio[118] que pode ser utilizada para *download* de materiais de forma gratuita e livre de direitos.

Nesta atividade de construção coletiva, vale ainda considerar as "imagens de arquivos" coletadas durante a dinâmica de Edição e Reedição de materiais da mídia. Assim como as entrevistas executadas como exercício durante a prática, as imagens do Estudo do Meio e as produzidas pelos/as responsáveis pelo Making Of. Com isso, elabora-se o tratamento criativo em formato de texto, contendo todas as direções apontadas pelos/as participantes para ser montado por um/a editor/a especializado/a.

Para montagem com o grupo:

A fase de edição exige, pela natureza do trabalho, um grupo menor para a sua execução. Entretanto, a mesma atividade proposta para elaboração do roteiro de edição coletivo pode ser realizada para essa dimensão, sendo que a montagem fica ao encargo das pessoas selecionadas entre as funções de edição e assistência de edição do grupo.

[117] https://immub.org/compositor/dominio-publico
[118] https://studio.youtube.com/channel/UCVfg-zT419xn00aemmvpCww/music

O primeiro passo é a organização dos arquivos. Separando por pastas, que contém inscrições como Dia, Nome, Espaço 1, Espaço 2, etc…, o/a assistente de direção tem visão de todos os materiais disponíveis. Depois disso, recomenda-se tratar, a princípio, o conteúdo das entrevistas.

Transcrição de entrevistas

A transcrição do áudio das entrevistas é realizada, geralmente, pela assistência de edição, a partir de metodologia que considera a minutagem e a sistematização por seções. A transcrição das falas dos/as entrevistados/as são, desse modo, divididas por assuntos que facilitam a edição. Por exemplo:

Transcrição de entrevistas	
Bloco 1: Apresentação	0’:001’’ - 10’:02’’
Bloco 2: Problemas no bairro	16’:03’’ - 22’:44’’

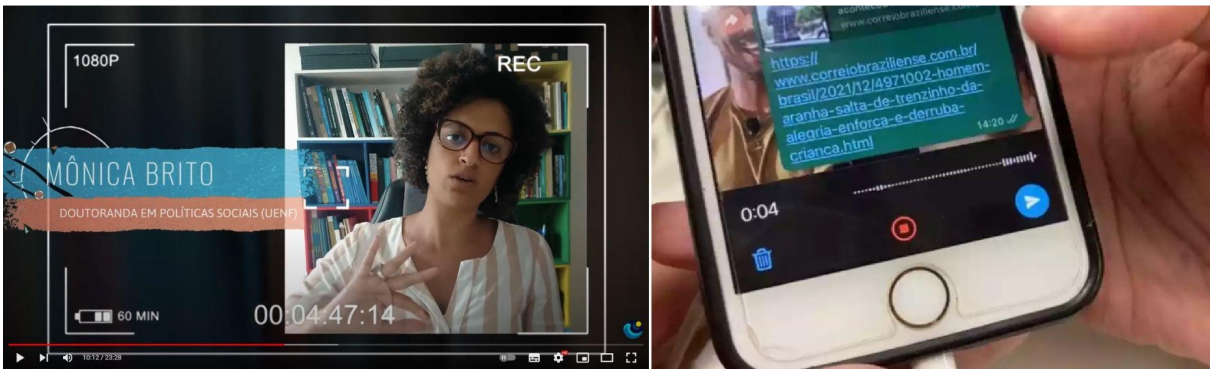
Fonte: elaboração própria.

Na tabela acima, se vê o uso de sinais gráficos, sendo que (‘) trata-se de minutos, enquanto (‘’) trata-se de segundos. A inscrição faz com que o/a editor/a tenha condições de encontrar, com precisão, o trecho selecionado. Vale também fazer apontamentos para o/e editor/a, por exemplo: grifar uma fala mais forte; um momento mais emocionante; a menção sobre um tema fundamental; uma cena engraçada; entre outros.

Decupagem

Outra função determinada para o/a assistente de edição é a decupagem. Essa é uma palavra de origem francesa que compreende a separação de materiais por temas. Por exemplo: imagens internas da escola (Pasta Escola); imagens da plantação vizinha, e assim por diante. Em um documento, também podem ser anotados os nomes dos arquivos (Ex.: GD 2872) contendo as melhores imagens recomendadas pela decupagem.

Para a edição com captações de outros veículos de produção, como as plataformas de webconferência ou áudios de *whatsapp*, a edição pode ser feita de forma mais criativa e muitos documentários já expuseram modelos disponíveis para uso de materiais desse tipo. Uma possibilidade é gravar o próprio celular, dando *play* no áudio, como na imagem abaixo; e outra é utilizar a trilha de áudio incluída no filme acompanhada de uma foto da pessoa que está falando.



Fonte: Curta metragem "Ecologia Política" (2021), Laboratório MaRéSS/FURG[119].

Consenso de edição e diagnóstico socioambiental coletivo

Com tais tarefas concluídas, é chegada a hora de dar um caminho estético para o filme. Depois de estabelecido o primeiro corte, é interessante compartilhar com o grupo, em que todos/as possam expressar livremente suas opiniões. É comum que a edição sofra alterações e é preciso estabelecer tais parâmetros para alcançar um **Corte Final** em consenso.

Para avaliar os aprendizados intrínsecos no processo, podem ser observadas algumas questões de referência em meio a um diálogo em roda de conversa:

1. Quais foram as primeiras impressões sobre o tema gerador?
2. Quais evoluções sobre esse tema inicial podem ser verificadas?

[119] https://www.youtube.com/watch?v=fCbFcsY7L_Y&t=6s

3. O que descobriu-se com as entrevistas?
4. Quais problemas foram traçados no início que receberam possíveis soluções no decorrer da produção do filme?
5. Quais problemas permanecem e precisam ser superados pela comunidade?
6. Como a comunidade poderia contribuir para resolvê-los?
7. E o poder público?
8. Quem mais poderia contribuir? Como?
9. Que mensagens podem ser compreendidas com o produto realizado pelo grupo?

Assim, cria-se discussão sobre a importância do envolvimento de todos/as, comunidade, poder público, organizações da sociedade civil, escolas e outros. Também é importante sublinhar que, a partir de agora, esse grupo atua em defesa do tema trabalhado, contribuindo com a análise crítica produzida por meio do filme.

Com o alcance desses objetivos, imprime-se a "marca" do grupo na linguagem audiovisual, afinal, o produto servirá para o registro de uma história composta por todos/as aqueles/as que participaram da experiência na relação com aquele espaço, mais do que um filme de alta qualidade técnica, ele precisa ser lembrado como uma memória feliz dos momentos vividos no coletivo.

Pós-Produção

Etapa 8 - Exibição e Debate

A exibição e debate são fases fundamentais para a prática de produção audiovisual em Educomunicação Socioambiental. É o momento de "se ver" na tela, convidar a família e amigos/as para compartilharem da ocasião.

Para organizar a exibição e debate do filme, recomenda-se a parceria com alguma escola, universidade, centro comunitário e outros que possam fornecer um espaço com telão, cadeiras e outros recursos para a realização do evento. Pode ser um evento público, em que outras organizações sejam convidadas a participar, especialmente, se compõem a mesma comunidade e compartilham daquela mesma história registrada pelo grupo.

Pode ser um evento que conta também com outras expressões artísticas, quando outros grupos podem participar realizando apresentações musicais, de teatro, exposição de artesanato e muitas outras ideias que podem surgir a partir do contexto da comunidade. Uma ideia interessante é realizar uma exposição visual com todas as peças utilizadas para a produção do filme: fotos e vídeos das dinâmicas (Estudo do Meio, Entrevistas-Teste); fotos e vídeos do Making Of; os próprios materiais confeccionados pelo grupo na trajetória de pesquisa, como o Biomapa Comunitário, Inventário Cultural, Storyboard/Fotoboard; desenhos, pinturas, e outros.

Após a exibição, um debate pode ser organizado a partir de convidados/as especiais: pessoas que participaram do filme, professores/as, artistas e outros/as que possam contribuir com intervenções. Pode incluir uma apresentação dos/as realizadores/as, em que comentam sobre a experiência e possam compartilhar a análise realizada durante o diagnóstico socioambiental coletivo, inclusive, utilizando como um outro recurso, uma **Carta-Manifesto** sobre o tema abordado no filme.

A Carta-manifesto é um gênero textual dissertativo que visa expressar o ponto de vista dos/as autores/as. Nela, podem ser assinaladas todas as ideias de melhorias para os problemas abordados através da linguagem audiovisual. Tal carta pode ser encaminhada à prefeitura ou demais órgãos públicos orientados a partir do tema gerador.

Já para uma exibição à distância, pode ser realizada uma mobilização pelas redes sociais, com agendamento do evento da apresentação do filme no *YouTube*. Na descrição do vídeo, é possível compartilhar uma página eletrônica como um *Blog* que irá mostrar toda a trajetória da produção: com as fotos e vídeos de cada dinâmica, impressões dos/as realizadores/as e outros.

Nesta fase, em ambas as dimensões, pode ser realizada uma **Parceria e colaboração coletiva com meios de comunicação** regionais, educativos e/ou comunitários, dando à produção um caráter ainda maior de extensão e de abertura de espaços para práticas em Educomunicação Socioambiental (MMA, 2008, p. 27).

Para a conclusão do processo, é relevante produzir uma **Sistematização de Experiências** para "permitir que os aprendizados e as experiências sejam registrados e colocados à disposição para continuação do processo. As memórias geradas podem ser disponibilizadas também de forma criativa" (MMA, 2008, p. 25). Assim, por interesse acadêmico, podem descrever as atividades, teorias e métodos empreendidos, bem como resultados e considerações acerca do uso da ferramenta para a produção de conhecimento. Além disso, a cobertura fotográfica e em vídeo, realizada durante todo o percurso, pode ser disponibilizada pelas redes sociais do grupo para manter o registro das boas recordações.

E a principal orientação para esta fase final é: curtir o momento! Deixar os sentimentos fluírem, compartilhar opiniões, perceber os laços de amizade que foram construídos e, especialmente, dar uma extensão à produção. A partir de agora, as pessoas que integraram o grupo não são mais as mesmas: têm novos/as amigos/as, descobriram coisas novas sobre si mesmas e sobre o espaço pesquisado, perceberam muitos talentos com a apropriação da linguagem e passaram a ser, também, produtores/as audiovisuais.

Acredite, depois de enxergar através de uma lente, para sempre, passa a se ver o mundo com outros olhos…