

**MUSEU DA VIDA | CASA DE OSWALDO CRUZ | FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
CASA DA CIÊNCIA | UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FUNDAÇÃO CECIERJ
MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS**

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA, DA
TECNOLOGIA E DA SAÚDE**

ALEXANDRE BORTOLINI

**COMUNICAÇÃO PARA A CIÊNCIA E O AUDIOVISUAL:
PROCESSOS, SABERES E SUJEITOS**

Rio de Janeiro, janeiro de 2010

ALEXANDRE BORTOLINI

**COMUNICAÇÃO PARA A CIÊNCIA E O AUDIOVISUAL:
PROCESSOS, SABERES E SUJEITOS**

Monografia apresentada ao Museu da
Vida | Casa De Oswaldo Cruz | Fundação
Oswaldo Cruz, para a obtenção do título de
especialista em Divulgação da Ciência, da
Tecnologia e da Saúde

Orientador: Prof^a Isabel Cristina Alencar

Rio de Janeiro, janeiro de 2010

RESUMO

Este trabalho tem como foco debater as contribuições das experiências de processos coletivos de produção audiovisual para o campo da comunicação científica, ou, como preferimos pensar, para uma comunicação dialógica para a ciência. Num movimento em que tentamos pensar não apenas em conteúdos, mas em saberes, não só em meios, mas em processos e para além de públicos, pensar em sujeitos. Ao final, trazemos também uma proposta de intervenção no contexto específico da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

• **Palavras-chave: Comunicação científica; Educação crítica; Audiovisual;**

•

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	1
2. DA ESTRADA ATÉ AQUI	2
2.1. Educação Popular	2
2.2. Sexualidade e direitos humanos	3
2.3. Encontrando a comunicação comunitária.....	3
2.4. Atuando na Universidade	4
3. PENSANDO SOBRE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E COMUNICAÇÃO PARA A CIÊNCIA	9
4. O AUDIOVISUAL COMO INSTRUMENTO PARA UMA COMUNICAÇÃO DIALÓGICA PARA A CIÊNCIA	14
4.1. Porque audiovisual?.....	14
4.2. Rede e dialogicidade: conhecimento e comunicação	16
4.3. Desafios: estabelecendo uma nova relação	17
4.4. Desafios: novos caminhos	18
5. UMA EXPERIÊNCIA CONCRETA: JUNTANDO CIÊNCIA, DIÁLOGO E AUDIOVISUAL	20
5.1. O projeto	20
5.2. Entendendo o processo: a mobilização.....	21
5.3. Mexendo e debatendo.....	22
5.4. Construindo argumento e roteiro	23
5.5. Produção	26
5.6. Exibição e debate.....	26
5.7. Pensando o processo.....	27
6. PROPOSTA DE AÇÃO: CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA UFRJ	29
6.1. (Re) Conhecendo a produção audiovisual na UFRJ.....	29
6.2. Dados sobre a produção audiovisual da UFRJ	30
6.3. Proposta de Ação	33
6.4. Objetivos.....	33
6.5. Metodologia.....	34
6.6. Conteúdo programático do curso.....	35
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS?	37
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

1. APRESENTAÇÃO

Ao longo da minha trajetória de vida e acadêmica, vivi permanentemente o entrelaçamento de dois campos: Educação e Comunicação. Esses caminhos acabaram me levando a este curso de Especialização em DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA, DA TECNOLOGIA E DA SAÚDE.

No pré-projeto propus um trabalho prático, qual seja, a construção e, se possível, o início do processo de realização de um curso sobre Comunicação, Ciência e Audiovisual, voltado a grupos universitários de extensão e pesquisa que produzem hoje conteúdos audiovisuais. Dentro dessa proposta estava também previsto que, a partir do curso, fosse produzido um vídeo, que articulasse as experiências da comunicação comunitária com a divulgação científica.

Ao longo da trajetória da Especialização e da construção do projeto final, no entanto, meu interesse se voltou mais para aprofundar a discussão conceitual sobre esse entrelaçamento entre educação crítica e popular, comunicação baseada nos processos coletivos de produção e a divulgação científica. Esse debate teórico oferece um vasto campo de discussão e aprofundamento. Por isso, preferi focar o desenvolvimento dessa monografia menos na proposição de uma ação – que, de qualquer modo, continua como proposta, como vamos evidenciar neste texto – e mais no quanto algumas experiências importantes das quais participei no campo da educação popular e comunicação comunitária podem contribuir para pensarmos novas práticas, novos processos e novos campos conceituais para a comunicação científica.

2. DA ESTRADA ATÉ AQUI

Para compreender o porquê deste trabalho, é preciso que eu conte primeiro a minha trajetória, o que me motivou e o que me fez chegar até aqui. Minha formação inicial na graduação foi em Comunicação Social. No entanto, ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, fui mantendo contato, mesmo antes da graduação, com o campo da Educação.

2.1. Educação Popular

No movimento estudantil, participei da fundação e fui coordenador, durante três anos, de um pré-vestibular comunitário, montado por estudantes de graduação de diferentes áreas e que tinha como público alvo jovens de origem popular. O projeto chegou a ter duas turmas, uma na Universidade Federal do Rio de Janeiro e outra na comunidade do Morro dos Cabritos, próxima a Copacabana. Nos encontros de formação tive o primeiro contato – de fato – com Paulo Freire e a Educação Popular. Buscamos desenvolver um trabalho diferenciado, mesmo com todas as contradições que vive um pré-vestibular. Trabalhávamos bimestralmente com temas geradores, buscando sempre contextualizar os conteúdos disciplinares, além de investir na sensibilização e mobilização política dos estudantes.

Nessa época cheguei a participar ativamente do movimento nacional de pré-vestibulares comunitários, questionando os instrumentos de acesso e permanência de jovens de origem popular nas universidades públicas e trabalhando por políticas afirmativas nessa área.

Mais tarde participaria também de projetos de alfabetização de jovens e adultos, na comunidade Marsílio Dias, no Bairro Maré. Nesse processo, tomei maior proximidade com as teorias sobre desenvolvimento cognitivo e letramento.

Nos dois casos, a maior parte do trabalho acontecia dentro de comunidades populares do Rio. Para um jovem estudante de classe média baixa, o contato direto com a realidade das comunidades também foi extremamente enriquecedor, desconstruindo percepções idealizadas ou preconceituosas e construindo relações concretas de reconhecimento e integração.

Essas experiências foram fundamentais para a minha formação humana, intelectual e política. Foi nesses espaços que tomei contato de fato com a práxis de uma

Educação Crítica. O trabalho de mobilização; os processos coletivos de debate teórico, político e decisório; o exercício de reconhecer o outro como um sujeito de direitos em equidade; a superação de estereótipos e da visão paternalista e mesmo arrogante diante de jovens e adultos das comunidades. Esses foram alguns dos aprendizados que essas experiências me legaram. Foi a partir daí que pude ir para além da ingenuidade dos discursos juvenis e da mera retórica e começar a me construir como um sujeito político, com ideias próprias, fruto de aprendizados, erros, acertos e trocas.

2.2. Sexualidade e direitos humanos

Paralelo ao trabalho de educação popular, atuei também em organizações da sociedade civil e movimentos sociais do campo dos direitos sexuais e da população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Minha primeira experiência foi com o Grupo Arco-Íris, um grupo de referência neste campo no país, desenvolvendo atividades junto a projetos de prevenção a DST/Aids, construção de cidadania e combate à homofobia.

Comecei a tomar contato com autores do campo da sexualidade, em especial FOUCAULT, PETER FRY e TREVISAN. Participei também de inúmeras ações, mobilizações, seminários, congressos, encontros e debates onde pude trocar imensamente com representantes históricos dos movimentos e com uma juventude muito atuante, unindo um amadurecimento político a um aprendizado teórico-conceitual muito significativo.

2.3. Encontrando a comunicação comunitária

Durante alguns anos – e de fato até os dias de hoje – me envolvi com projetos e ações no campo da comunicação comunitária. Em especial em organizações que realizavam cursos de formação ou de mobilização, que tinham na produção de materiais de comunicação – vídeos, sites, jornais, exposições fotográficas – uma ferramenta para a construção crítica e o empoderamento junto a populações historicamente marginalizadas social, política e culturalmente.

Foi justamente durante esses trabalhos que pude perceber o potencial da comunicação como uma ferramenta social de mobilização. Da mesma forma, também pude vivenciar concretamente o que antes trazia apenas no discurso e, por isso mesmo, ressignificar a ideologia, reconstruir a teoria a partir da prática.

Talvez uma das questões mais importantes para mim tenha sido, por mais

estranho que pareça, o quanto essas ações de comunicação comunitária efetivamente estavam ali para dar conta de uma demanda social daquelas comunidades e daqueles sujeitos com quem queríamos trabalhar. Ou, ao contrário, o quanto esses projetos e ações eram de fato uma demanda não dessas populações, mas dos seus próprios realizadores. E daí, o quanto, mesmo quando assumimos um discurso de co-participação, podemos acabar reproduzindo uma lógica indutora. O quanto mesmo quando nos colocamos dispostos ao trabalho conjunto, também impomos os nossos desejos, as nossas necessidades. O quanto em alguns casos mesmo quando falamos do outro como parceiro, ainda lidamos de fato com ele como objeto.

Justamente por isso, essas experiências me legaram uma importante bagagem no que diz respeito ao aprendizado de como lidar com o outro, como respeitar seus desejos, seus limites, suas intencionalidades e, mais, como é contraditória a negociação desses desejos, meus e do outro, na construção de um projeto comum.

Por fim, essas experiências me deixaram como aprendizado o quanto a Comunicação trazia de potencial para servir de catalisadora a todas essas questões. O quanto ela podia servir de ferramenta para o encontro. Encontro entre diferentes, encontro entre semelhantes, encontro entre contraditórios. Encontros.

2.4. Atuando na Universidade

Paralelo aos trabalhos de comunicação comunitária, desde o início da graduação pude participar de projetos de extensão, como os com que tive contato durante meu estágio na Coordenação de Extensão do Centro de Ciências da Saúde e na Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ. Depois de graduado, após dois anos de experiência profissional fora, retornei para a Universidade, agora como funcionário. No primeiro ano reintegrei a equipe da Coordenação de Extensão do CCS.

Foi ali que surgiu, em finais de 2005, o Projeto Diversidade Sexual na Escola, que tem sido uma experiência marcante no meu desenvolvimento acadêmico. A ideia do projeto surgiu a partir da minha própria experiência em projetos de prevenção a DST / Aids voltados a jovens homossexuais e do acúmulo de discussão pela atuação em movimentos de direitos humanos e sexuais.

O projeto Diversidade teve início de fato em 2006 de forma bem simples. Realizávamos, a pedido de escolas públicas, oficinas de sensibilização junto a profissionais de educação da Rede Pública do Rio de Janeiro, debatendo questões ligadas à diversidade

sexual no contexto escolar. No final de 2006, fui convidado a coordenar a área de Comunicação da Pró-Reitoria de Extensão. Apesar do novo desafio e da carga duplicada de trabalho, continuei na coordenação do Projeto Diversidade Sexual na Escola. Em fins de 2006, o projeto deixou a Coordenação da Extensão do CCS e se vinculou ao Programa Papo Cabeça, da Maternidade Escola/Faculdade de Medicina, que já trabalhava, há mais de 10 anos, com ações junto às escolas públicas discutindo sexualidade e saúde.

Também no fim de 2006 o projeto conseguiu um financiamento junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) para a realização de um curso de formação para profissionais de educação em Diversidade Sexual e Identidades de Gênero na Escola. A partir daí atingimos um novo patamar de ações, articulações e resultados. Hoje, mais de 250 profissionais de educação foram formados pelo curso, cerca de 700 educadores sensibilizados em oficinas em diferentes cidades e 13.000 exemplares de uma publicação desenvolvida pelo projeto foram distribuídos a todas as escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, além da realização de pesquisas e de atividades no campo da cultura.

Nos cursos e oficinas realizadas nas escolas alcançamos um conjunto de profissionais de educação mais amplo: professores, coordenadores, diretores, técnicos, merendeiras. Além de outros profissionais afins como assistentes sociais, psicólogos, etc. Contávamos também com estagiários das licenciaturas de diferentes cursos. As contradições, preconceitos, divergências (e por que não, convergências) que convivem no ambiente escolar ficam mais claras e evidentes. Diferentes visões vão se contrapor, e alguns participantes vão estar ali justamente para marcar o seu ponto de vista contrário a essa ou aquela posição inerente a essa discussão.

Nesse projeto pude mergulhar de fato no contexto escolar. E foi no diálogo intenso - e por vezes tenso - com educadores e educadoras ao longo de quase três anos que pude aprofundar minhas reflexões com relação à Educação, especialmente à educação formal e pública. Práticas pedagógicas, sistema de ensino, currículo, material didático, formação de professores, condições estruturais, violência, ética e inclusão. Temas antes apenas teóricos se tornavam cada vez mais problematizados pela vivência concreta, num novo movimento de renovação e aprendizado.

2.5. A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia

Em meados de 2006, fui convidado a coordenar a área de Comunicação da Pró-

Reitoria de Extensão. Ali vivi diferentes experiências: realização de oficinas de vídeo com jovens de comunidades e estudantes de origem popular, exposições de filmes e, em especial, participei da coordenação e organização de quatro edições da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, a maior mobilização no campo da comunicação científica que acontece hoje no Brasil.

O principal objetivo da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) é

“mobilizar a população, em especial crianças e jovens, em torno de temas e atividades de ciência e tecnologia, valorizando a criatividade, a atitude científica e a inovação. Pretende também chamar a atenção para a importância da Ciência e Tecnologia para a vida de cada um e para o desenvolvimento do país, assim como contribuir para que a população possa conhecer e discutir os resultados, a relevância e o impacto das pesquisas científicas e tecnológicas e suas aplicações.” (MCT, 2010)

A SNCT é coordenada pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, e tem como parceiros instituições de pesquisa científica e tecnológica, universidades, centros e museus de ciência e tecnologia, escolas, associações científicas, além de Governos Estaduais e Municipais. A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro é um evento que faz parte desta grande mobilização que acontece em torno da ciência no país inteiro.

A UFRJ realiza anualmente uma intensa programação interativa, com várias atividades relacionadas ao tema, envolvendo diferentes unidades, grupos de pesquisa e extensão, programas e projetos da universidade.

A SNCT tem como objetivo não só mobilizar a população em geral para temas relativos à Ciência e Tecnologia, como - e talvez seja esse seu maior legado - incidir sobre as instituições de pesquisa, provocando um movimento de engajamento político dessas instituições com relação à comunicação científica, tendo como horizonte a transdisciplinaridade e a dialogicidade.

A Semana talvez tenha sido a atividade de comunicação científica mais importante para a minha formação, mais do que o projeto em si, os debates durante a construção do evento, debates junto aos especialistas, técnicos/as e professores/as da Universidade.

Para alguns, aquela atividade soava com algo pouco compreensível. Por que tanto esforço, tanto recurso, para um evento voltado a uma população que, nessa linha de raciocínio, não tinha nenhuma relação com a pesquisa que era desenvolvida no

laboratório? Por que discutir com estudantes de escolas públicas de ensino fundamental e médio sobre as altas tecnologias que vinham sendo desenvolvidas nesse ou naquele projeto? Afinal, não seria mais interessante fazer um evento voltado a empresários, potenciais financiadores e formadores de opinião (seja lá o que isso signifique)?

Para outros, a Semana era sim um evento importante para levar o conhecimento produzido pela Universidade a jovens e adultos leigos. Importante para que essas pessoas reconhecessem todo o esforço e trabalho desenvolvido pelas instituições de pesquisa. Importante para que a população pudesse ser esclarecida pelos especialistas da academia sobre vários pontos da realidade de suas vidas. Importante para que a Universidade pudesse ensinar conceitos básicos a uma população praticamente analfabeta cientificamente.

E assim, nesse jogo de contradições, se intensificava ali mais uma perspectiva. Uma perspectiva que, primeiro, superasse a visão da ciência como uma produção isolada, restrita ao laboratório e que só se comunica tendo em vista os interesses imediatos dos institutos de pesquisa. Mas que também fosse além de uma visão paternalista ou salvacionista, que enxerga na comunicação científica um caminho de redenção para populações ignorantes.

2.6. Aprendendo a dialogar

A experiência de atuação nesses diferentes projetos ao longo da minha trajetória, em que encontrei com universitários, lideranças comunitárias, jovens, adultos, crianças, foi, exatamente por essa diversidade, um ambiente excepcional para a construção de um processo de diálogo - às vezes conflituoso - e de aprendizado sempre extremamente rico.

Essas experiências me fizeram pensar sobre as possibilidades e os limites desse diálogo. Até onde podemos construir relações dialógicas, que em algum momento convirjam para uma transformação? Ao mesmo tempo, quais os limites dessa relação? Seja discutindo sexualidade, seja negociando um roteiro de um vídeo, seja pensando como construir uma exposição, em que momento o diálogo deixa de ser possível e passamos, de fato, a um enfrentamento?

Quem leva discussões como essas, seja no campo da sexualidade, seja da educação popular ou da comunicação científica, através de um projeto ou de alguma outra forma de atividade, por mais que se coloque disposto ao diálogo, carrega em si um

determinado objetivo, tem um compromisso ético e ideológico pela transformação de uma realidade.

Estabelecemos, de fato, margens de tolerância (de ambos os lados) para que alguns momentos de troca e construção conjunta sejam possíveis. Mas existem limites nesse processo. E é importante ter clareza desses limites, sob pena de cairmos num discurso vago, até mesmo hipócrita, em que cada lado polidamente se suporta, se releva e não constrói, de fato, nenhuma relação de troca.

Democracia, afinal, não é a política do consenso. Pelo contrário. É essencialmente espaço de contradição e conflito. Em geral, trabalhamos para que esse conflito possa resultar numa construção coletiva, onde fique marcada a maior diversidade de visões possível, numa convergência produtiva. Mas em alguns momentos, o que haverá é, de fato, uma disputa, entre visões por demais antagônicas para construir qualquer possibilidade de síntese.

E durante as experiências de construção da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, a grande questão era essa. Para além do debate – com toda essa riqueza de divergências – como construir um projeto concreto, um evento, uma ação integrada, que articulasse diferentes institutos de pesquisa, visões políticas, práticas e histórias, diferentes instituições, grupos, setores e organizações, numa perspectiva transdisciplinar e interinstitucional? Como materializar esses objetivos? Como tornar esse discurso em ação?

Dessa trajetória surgiram muitas experiências, positivas e negativas, bem sucedidas e retumbantemente fracassadas. E aprendemos muito com todas. Um aprendizado que foi fundamental em minha trajetória para construir o que hoje penso e realizo com relação à comunicação científica, ou, como talvez seja mais interessante pensar, com relação à comunicação para a ciência.

3. PENSANDO SOBRE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E COMUNICAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Antes de tudo precisamos pensar sobre como enxergamos a comunicação científica, articulando essas experiências práticas ao acúmulo conceitual trazido por alguns teóricos. Autores como Bruce Lewenstein, por exemplo, vão propor a organização das experiências de comunicação em ciência em alguns modelos, articulando categorias próximas às que queremos tratar aqui. LEWENSTEIN vai estruturar quatro modelos. (2004)

Primeiro, o *Modelo de Déficit*, que trabalha na lógica de que há um vácuo, um déficit de conhecimento científico na população (tratada aqui de forma genérica) que deve ser preenchido, através de uma transmissão linear de informações dos especialistas para o público leigo. Esse processo seria também fundamental para a própria sustentação (política e conseqüentemente financeira) do desenvolvimento científico.

Um outro modelo é o *Contextual*, em que as características específicas do público, bem como o contexto social, cultural e geográfico são levados em consideração, para uma maior eficiência na transmissão das informações, embora ainda numa perspectiva unidirecional.

O terceiro modelo de comunicação em ciência LEWENSTEIN chama de *Lay Knowledge*, que não teria uma tradução exata ou precisa, mas que diz respeito especialmente a, por um lado, ter clareza das limitações do conhecimento científico e, por outro, reconhecer os saberes e conhecimentos produzidos pelos grupos populacionais com que se quer trabalhar, percebendo a interatividade existente no processo científico.

Por último, LEWESTEIN aponta o *Modelo de Engajamento Público*, que traz à tona a dimensão política que envolve o conhecimento técnico e científico, investindo no engajamento de cidadãos numa perspectiva de construção social democrática.

A nossa proposta aqui é desenvolvermos uma abordagem que faça mais que tratar esses diferentes modos de construir comunicação em ciência numa perspectiva da eficiência e eficácia de cada um deles, dependendo da situação ou objetivo. Para, além disso, compreendemos que esses processos devem ser debatidos em sua intencionalidade política, na sua dimensão ética e em seus referenciais culturais, sociais e históricos. Os diferentes modelos assim classificados por LEWESTEIN não são

apenas mais ou menos eficientes e eficazes, mas falam sobre as concepções e intencionalidades políticas de quem os promovem.

Nesse trabalho não queremos, portanto, pensar apenas na dimensão técnica da comunicação em ciência, mas na sua dimensão política, cultural, social, histórica e especialmente ética.

Assim, para iniciarmos um debate sobre comunicação científica não basta pensarmos apenas em conteúdos, mas sim em saberes, não só em meios, mas em processos e para além de públicos, precisamos pensar em sujeitos.

Mas que sujeitos estão envolvidos na comunicação em ciência? Sujeitos sociais, sujeitos históricos, que ocupam diferentes lugares na organização social e política, que têm seus discursos legitimados ou renegados, ouvidos ou ignorados. Sujeitos que estão dentro da academia e sujeitos que estão fora dela. Professores, pesquisadores, integrantes de movimentos sociais, de organizações da sociedade civil, moradores de comunidades, grupos populacionais, gestores, estudantes universitários, enfim. Sujeitos que, mesmo que neguem ou ignorem, se relacionam, compartilham a mesma arena de disputa social e cultural, interferem na construção de verdades e na transformação – ou manutenção – de paradigmas culturais, éticos e políticos. Sujeitos esses que produzem saberes. Diferentes saberes, ancorados em metodologias diferentes e, como esses sujeitos, reconhecidos ou desvalorizados. Saberes populares, tradicionais, saberes construídos a partir de trajetórias pessoais ou coletivas, conhecimentos construídos fora do método científico, ou, mesmo que dentro dele, deslegitimados socialmente. Quem faz Ciência? Quais as estruturas sociais que legitimam o que é ou não ciência, que permitem ou restringem o acesso aos meios de produção do conhecimento científico?

Pensar em comunicação em ciência significa pensar em construção de conhecimentos, de paradigmas, de verdades. Verdades que afetam diretamente a organização social e a vida de sujeitos. Significa problematizar o próprio processo social e histórico de construção da Ciência.

Significa compreender de uma forma mais ampla o próprio conhecimento científico. Não como uma sucessão de teses e tecnologias, mas também na sua dimensão ética, social e política. Compreender os processos e estruturas sobre os quais se assenta o desenvolvimento científico hoje no mundo, e em especial na América Latina, não apenas no seu caráter técnico, mas epistemológico. Superar a naturalização

de que há apenas uma epistemologia possível, tratando-a como se ela fosse genérica, universal, negando a sua óbvia constituição histórica, cultural e geopolítica.

Autoras como Catherine WALSH vão falar sobre um processo de descolonização que, para além da descolonização política e econômica,

“se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas de deshumanización y de subordinación de conocimientos- que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior.” (WALSH, 2009, p.8 – 9)

WALSH e outros autores que abordam a interculturalidade vão discutir sobre a colonialidade do saber. Ou seja, a despeito do que tenhamos naturalizado, hoje não trabalhamos com uma epistemologia universal, mas com uma epistemologia baseada numa determinada cultura (européia) e numa ciência desenvolvida não por sujeitos genéricos, mas sujeitos que têm classe social, cor, etnia, que compartilham determinada cultura. Epistemologia construída num processo histórico que limitou – e limita - o acesso e reconhecimento a outros sujeitos e a outras formas de construção do saber. Essa epistemologia política, cultural e historicamente marcada estrutura o próprio desenvolvimento científico na nossa sociedade hoje, e as próprias instituições, currículos, políticas públicas e percepções acerca do que seja ou não ciência, organizando os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares. (WALSH, 2009, p.10)

E nesse ponto, compreendendo o conhecimento produzido pelas instituições de pesquisa como um instrumento de transformação social, política e histórica é que se torna, mais que nunca, imprescindível garantir instrumentos de comunicação que possibilitem o diálogo dos sujeitos sociais credenciados como produtores de ciência com as populações e grupos sociais ainda hoje alijadas - ou não reconhecidas - nesse processo, embora sejam esses grupos e populações diretamente interessados nos diversos temas que emergem no desenvolvimento científico.

Pensar na comunicação em ciência assim significa que ela pode ser, para além de uma perspectiva salvacionista, um instrumento de reconhecimento e empoderamento de sujeitos sociais, possibilitando a expressão desses grupos, suas demandas, suas

questões éticas, seus saberes e suas tecnologias. E a articulação desses sujeitos sociais com os sujeitos sociais que trabalham hoje na academia.

Discutir comunicação em ciência significa também pensar em meios, ferramentas e instrumentais técnicos e tecnológicos, digitais, pessoais, virtuais e concretos. Pensar em novos caminhos, novas propostas e novas possibilidades. Mas mais do que pensar em meios, significa pensar em processos. Processos hierarquizados ou horizontalizados, monocórdios ou dialógicos, processos de construção coletiva, conjunta ou de imposição. Processos que vão reconhecer ou ignorar sujeitos e seus saberes, que vão por em diálogo – mesmo que conflituoso – diferentes sujeitos sociais, ou que vão reforçar a reprodução de dispositivos de poder.

Significa pensar um processo de *comunicação* - e não de *divulgação* - que seja de fato dialógico. Que reconheça o outro (o não acadêmico) como sujeito produtor de saberes e capaz não só de compreender, mas de contribuir para a construção do conhecimento científico. Significa dizer que todo entendimento, para além de uma perspectiva mecanicista ou burocratizada, implica, necessariamente, comunicabilidade. (FREIRE, 1996) E comunicabilidade de fato pressupõe o reconhecimento do outro. Segundo Paulo Freire,

a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. (...) Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. (...) É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (1996)

Nesse sentido, esse processo comunicacional, mais do que trazer respostas, vai “estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pode pretender com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas (...), espécies de respostas a perguntas que não foram feitas.” (FREIRE, 1996)

Nesse sentido, não pensamos numa comunicação em ciência como algo que se dá apenas depois do desenvolvimento do conhecimento científico. Os diferentes grupos sociais aos quais se destinam as ações de comunicação científica não podem ser apenas público-alvo deste processo. Receptores de informações e conhecimentos produzidos por outros sujeitos sociais, num outro momento, sem a sua participação.

Não são poucos os exemplos de processos de construção de conhecimento acadêmico, em especial nas áreas de antropologia e arte, que contam com a participação ativa de comunidades tradicionais e grupos locais. Não apenas como objeto de pesquisa ou como alvo de uma divulgação *a posteriori*, mas como parceiros no desenvolvimento desse conhecimento científico.

E, não devemos imaginar que apenas nos campos das ciências humanas é possível esse tipo de trabalho. O desenvolvimento de tecnologias, da medicina, a produção de energia, as pesquisas geológicas, a biotecnologia, todos esses campos, assim como quaisquer outros campos da ciência, podem desenvolver seus processos de produção de conhecimento integrando os sujeitos sociais diretamente ligados a essas questões. Sujeitos esses que não estão somente na academia, mas nas comunidades que produzem saberes populares que orientam ou inspiram a pesquisa universitária, nas populações ou grupos sociais que são beneficiados ou prejudicados por mudanças tecnológicas, enfim, todos os atores que, de alguma maneira, integram um determinado campo temático.

Juntando tudo isso, a proposta é que avancemos de uma concepção de *divulgação científica* para uma concepção de uma *comunicação científica dialógica*, ou mais, de uma *comunicação dialógica para a ciência*. *Comunicação*, e não *divulgação*, para que fique claro o seu caráter relacional. *Dialógica* porque não é unidirecional, ao contrário, é fundada na dialogicidade. E *para a ciência* – e não *da ciência* – porque essa comunicação é entendida como parte do processo de construção do conhecimento científico, e não algo posterior a ele.

O conhecimento científico nessa concepção não é algo dado, que vai ser difundido a uma determinada população, mas o próprio processo de comunicação, ao estabelecer as pontes de troca e aprendizado, proporciona a possibilidade de construção desse conhecimento numa base dialógica.

Isso significa que o que antes era entendido como um conjunto de esforços para sensibilizar ou informar populações consideradas como ignorantes sobre uma ciência – que foi produzida à sua revelia – agora passa a ser compreendido como um *processo comunicacional dialógico horizontalizado* que vai servir de instrumento para que diferentes sujeitos sociais (dentro e fora da academia) participem da construção do conhecimento científico, não só em suas dimensões metodológicas, mas também éticas, políticas, sociais e culturais.

4. O AUDIOVISUAL COMO INSTRUMENTO PARA UMA COMUNICAÇÃO DIALÓGICA PARA A CIÊNCIA

4.1. Porque audiovisual?

Mas porque utilizar o audiovisual como instrumento de uma comunicação para a ciência? Qual o potencial do vídeo, para além do fetichismo que envolve as parafernálias tecnológicas?

Segundo Martin-Barbero, grande parte da população da América Latina hoje teria acesso à modernidade não através da escola, mas “a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens, da indústria e da experiência audiovisual.” (MARTIN-BARBERO, in FILÉ, 200, p.84).

Mas como projetos e ações educativas se apropriam do audiovisual? Muitas vezes essa apropriação, por si só, já significa um grande esforço e investimento por parte de grupos que nunca antes haviam experimentado essa ferramenta. No entanto, em muitos casos, vamos encontrar um movimento de repetição de uma didática clássica, transplantada sem grande inovação de linguagem para o vídeo. São comuns também as tentativas (por vezes não tão eficientes) de reproduzir a grande mídia e os seus grandes produtos culturais. Nesses dois casos, são poucas as inovações tanto no campo da linguagem quanto da capacidade comunicativa e da intencionalidade política desses materiais.

Mas então como podemos pensar o audiovisual para além desses modelos? Como pensar o vídeo sem que ele seja mero reproduzidor de uma didática clássica? Como pensar o audiovisual para além de apenas um gerador de produtos, de vídeos, a serem exibidos aqui ou ali? Como pensar para além do produto final? Como pensar no vídeo não só como um material a ser usado *para* ou *sobre* um público, mas, bem mais do que isso, como um instrumento no próprio desenvolvimento de ações e projetos?

O audiovisual pode provocar o olhar. Pode ser um interessante componente no olhar sobre si, sobre um grupo ou sobre uma realidade, na própria construção do diálogo, na negociação de um discurso coletivo.

Se ver retratado na tela pode se constituir numa experiência de auto(re)conhecimento. Por outro lado, o vídeo pode permitir também o contato com sujeitos distantes, física ou socialmente, às vezes mesmo inalcançáveis, e colocar pelo menos uma das partes num primeiro movimento de aproximação. Ver o outro, sua

imagem, seus gestos, sua cor, seus olhos, ouvir seu jeito de falar, sua língua, seu discurso, suas ideias, tudo isso pode se constituir num processo de aprendizado extremamente importante na construção da dialogicidade, numa perspectiva não só interpessoal, mas entre grupos sociais distanciados, ou mesmo antagônicos. Para o economista político talvez seja uma experiência fundamental ver e ouvir os sujeitos que vivenciam, às vezes das maneiras mais perversas, a ordem econômica vigente. O físico pode aprender muito com a simplicidade da fala de algumas crianças. Enfim, ver o outro pode se constituir numa experiência, se não de troca, de aprendizado, de desconstrução de paradigmas e de reconhecimento. Obviamente esse potencial será maior o quanto esse material tiver efetivamente um compromisso não com uma *verdade*, terminologia vaga demais se o que estamos discutindo são olhares, mas um compromisso ético com os sujeitos que estão ali exibindo a sua imagem, a sua fala, o seu discurso.

O audiovisual também pode ajudar a construir ou reconstruir o olhar sobre uma determinada realidade. Enxergar uma realidade outra, ou enxergarmos, com um olhar momentaneamente exterior, a nossa própria realidade. E reentendê-la, repensá-la, reelaborá-la criticamente. Nesse sentido, o vídeo pode contribuir imensamente para a *leitura do mundo* (FREIRE, 1996).

Assim, podemos pensar o audiovisual não apenas como um gerador de produtos, mas como um *processo* de comunicação entre diferentes sujeitos, processo esse que carrega um grande potencial de mobilização, sensibilização e aprendizado.

Um vídeo constrói um discurso. Ele não é, portanto, um olhar sobre o mundo, mas uma fala. (Meu vídeo não é meu olhar. Meu olhar é íntimo demais, pessoal demais, e só eu consigo enxergá-lo. Meu vídeo, isso sim, é minha fala, meu discurso para o mundo.) Um vídeo produz um discurso e, portanto, também produz mundo – donde fica clara a sua dimensão política e ética. Mas esse discurso não brota da tela. É construído pelos sujeitos que produziram aquele material. E, dependendo de como se deu esse processo, esse discurso pode se constituir como uma fala coletiva, negociada, ou uma fala imposta, única, até autoritária.

Se pensamos no uso do audiovisual como um instrumento para uma comunicação dialógica, é preciso que o processo de construção desse material seja, em seu cerne, também dialógico. Não há uma fórmula ou uma metodologia única que garanta a construção coletiva. Antes de tudo, é preciso que a dialogicidade, a horizontalidade e a construção democrática sejam o eixo orientador, ética, política e filosoficamente, do trabalho para que, com essa perspectiva instalada, ela se transmute

em técnicas e processos que a viabilizem. É um processo dialógico de construção do material que tanto vai garantir a sua consistência ética, política e mesmo epistemológica (na perspectiva que já abordamos aqui), quanto vai permitir um processo de aprendizado coletivo, inclusive produzindo conhecimento.

E não são poucos os relatos que mostram a viabilidade dessa proposta. Uma série de experiências de comunicação comunitária, em especial nas décadas de 1980 e 1990, construíram novas possibilidades concretas de se pensar e realizar a produção audiovisual. Uma produção que não era mais apenas *para* um público, mas sim *com* esse público, agora compreendido como sujeito histórico e social. Processos integrados à ação de organizações e movimentos sociais, com uma intencionalidade política explícita e democratizadora.

Essas experiências colocam em cheque as teorias que obedecem a uma perspectiva clássica condutista do processo de comunicação: divididas em *emissor*, *mensagem* e *receptor*. (FILÉ, 2000, p.26) Para além desse modelo linear, onde alguém que fala envia uma mensagem para um outro que escuta, podemos pensar em novas possibilidades, onde diferentes sujeitos, conectados por diferentes relações, inclusive de poder, interagem num processo comunicativo. Um processo em que a mensagem não está dada, não é entregue pelo emissor ao receptor, mas onde esses diferentes sujeitos negociam significados.

E mais, possibilidades onde o processo comunicativo não seja pensado apenas no momento do “assistir”, mas que inclua o processo de construção dos materiais de comunicação, as negociações para a construção da mensagem.

“Esta maneira de entender a comunicação possibilita pensarmos não só no sentido das mensagens e a negociação deste com quem o produziu, mas dar conta também dos sentidos dos processos e das práticas que vão ser importantes para nosso trânsito no mundo.” (FILÉ, 2000, p. 28)

4.2. Rede e dialogicidade: conhecimento e comunicação

Trabalhamos assim com dois conceitos fundamentais para pensar a Comunicação nessa perspectiva: *rede* e *dialogicidade*. Conceitos que alcançam também o próprio debate sobre a construção do conhecimento. E não temos aqui como desvencilhar uma coisa da outra, já que, como dissemos antes, estamos pensando a

Comunicação como um instrumento para a construção do conhecimento científico *em e com* diferentes sujeitos.

Nesse sentido, Lefebvre vai trabalhar com duas metáforas para discutir o processo de construção do conhecimento: a *árvore* e a *rede*.

“numa árvore, o trajeto de um ponto a outro é obrigatório (coativo e único); passa inevitavelmente por esse e por aquele cume e pela hierarquia dos cumes. Define-se apenas por relações binárias (bifurcações, dicotomias, etc). Assim, o espaço é completamente ordenado. Em troca, as redes e semi-redes, permitem múltiplos percursos para ir de cada ponto a cada ponto (e até mesmo um número ilimitado de percursos). (1983, p.35)

Na perspectiva da rede, fica claro o caráter interrelacional da construção do conhecimento. E por isso trabalhamos pensando rede e dialogicidade. Segundo Filé,

“Na rede não existe o isolamento asséptico da ciência moderna, mas sim interação impregnada. Não existe a possibilidade de se entender a parte sem considerar o todo e a relação complexa desta existência. Na rede, não existe um ponto central, de onde partem os conhecimentos válidos e que dão validade a outros. Existe o fluxo” (2000, pg. 42)

E é nesse fluxo multi/inter/transdirecional de construção do conhecimento (inclusive científico) em rede que a comunicação pode aparecer como um instrumento para a construção da dialogicidade.

4.3. Desafios: estabelecendo uma nova relação

Mas como construir um processo dialógico no campo da Comunicação para a ciência? Como propor novos modelos relacionais num universo carregado de práticas unilaterais, hierarquizadas e monocórdias? Como rever os nossos próprios hábitos, vinculados que estão a paradigmas maiores, que dizem respeito à forma como enxergamos o conhecimento e as relações sociais e culturais?

Bom, esse processo é antes de tudo um desafio, que nos coloca diante de várias questões. E se pensamos de fato numa comunicação dialógica, esses desafios não estão postos apenas para os sujeitos que ocupam hoje o lugar social de produtores do saber

legitimado e reconhecido. Eles estão postos também para os sujeitos que estão excluídos desse reconhecimento. Não é possível, antes de tudo, pensar a comunicação para a ciência, nessa perspectiva, como uma construção que dependa apenas dos “acadêmicos”. Muito pelo contrário. É justamente nas experiências de comunicação comunitária, na prática e no acúmulo conceitual e crítico de sujeitos que em grande parte estão fora da academia que vamos buscar a maior parte da inspiração e orientação para a construção desses processos.

Para os sujeitos hoje empoderados e reconhecidos socialmente como produtores do conhecimento, em especial do científico, portanto, construir um processo dialógico pressupõe um exercício de humildade. Humildade de se reconhecer inacabado, de reconhecer suas limitações, de reconhecer seu conhecimento como parte de uma rede de saberes diversos, de abrir mão de uma posição de hierarquia privilegiada. E é exercício, aprendizado que se conquista ao longo do processo de troca com o outro.

Para os sujeitos hoje subalternizados, construir esse processo pressupõe um exercício de superação, de auto-reconhecimento, de reconstrução da memória social e coletiva, de ressignificação do seu próprio mundo e da sua própria identidade.

Ambos os sujeitos precisam estar dispostos a esse encontro. Ambos precisam se reconhecer como equânimes nesse processo. Ambos precisam se dispor para a troca. A comunicação dialógica para a ciência não é, portanto, um processo em que ‘acadêmicos e cientistas’ despertam grupos sociais inertes, mas, pelo contrário, é um processo em que os indivíduos detentores de diferentes saberes, originários de lugares diversos se tornam sujeitos de uma relação.

Mas quem são esses sujeitos? Se sujeitos, não podem ser encarados apenas como público alvo. Portanto, na busca dos sujeitos com quem devemos trabalhar, talvez fosse interessante pensar menos em quem você pode ensinar, e mais em com quem você mais pode aprender. Esse provavelmente será o sujeito/parceiro mais interessante na construção do seu material de comunicação.

Esse processo também é um (re)aprendizado. Uma reformulação do nosso olhar, onde aqueles antes enxergados como objetos de estudos ou de ações de intervenção passam a ser vistos como potenciais parceiros.

4.4. Desafios: novos caminhos

A comunicação dialógica para ciência propõe um desafio. A busca e a experimentação de novos caminhos que dêem conta dos pressupostos éticos, políticos e conceituais propostos. E nessa construção do caminho enquanto se anda, o erro, o fracasso é um componente fundamental. E ele só será inútil se ignorado. Pois é justamente no erro onde reside um imenso potencial de aprendizado. E quanto a isso não estamos propondo nenhuma novidade. A inovação e o erro são os próprios fundamentos do método científico, ou não?

Mas alguns se perguntam: mas como fazer? E justamente nesse sentido, como nas proposições de Paulo Freire, não existe receita. Não existe uma metodologia única que dê conta desses objetivos. Ao contrário, é justamente parte dos objetivos descobrir a metodologia, que não se pressupõe universal, mas que será construída a partir daqueles sujeitos que ali estão se relacionando.

5. UMA EXPERIÊNCIA CONCRETA: JUNTANDO CIÊNCIA, DIÁLOGO E AUDIOVISUAL

Mas como fazer? Essa é a pergunta constante. Como já dissemos, não há receita nem metodologia pronta. De todo modo, trouxemos aqui o relato de uma ação desenvolvida dentro da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre a qual podemos nos debruçar e pensar na construção de materiais audiovisuais para comunicação para a ciência via processos coletivos e dialógicos.

5.1. O projeto

Em 2009, a Pró-Reitoria de Extensão e o Projeto Diversidade Sexual na Escola da UFRJ – que, como dissemos antes, trabalha com o desenvolvimento de ações de formação e produção de materiais no campo da diversidade sexual - se articularam para produzir dois curta-metragens ficcionais sobre homobofia no contexto escolar. Os vídeos seriam utilizados em ações de intervenção junto a jovens estudantes, em especial de ensino médio, das redes públicas do Estado do Rio de Janeiro. Esse projeto, à época, foi financiado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, criada seis anos antes pelo governo Lula. Essa secretaria articula, além da educação de jovens e adultos, uma série de ações e programas que tem como objetivo geral o combate a todas as formas de discriminação dentro da escola e a promoção do reconhecimento de diferentes grupos sociais e culturais historicamente excluídos, como negros, indígenas, mulheres e homossexuais.

A ideia era que estes vídeos se constituíssem em materiais não só de mobilização política, mas que também servissem de instrumento de promoção de discussões a cerca de diversas questões no campo da sexualidade, das relações sociais, dos direitos humanos, da ética e da interculturalidade. Daí o seu caráter como um material de comunicação para a ciência, que partisse das experiências concretas e permitisse uma articulação com diferentes campos conceituais, em especial das ciências humanas e sociais.

Portanto, para além da simples produção dos vídeos, o projeto precisou se propor um desafio: que os vídeos não fossem criados a partir de uma ideia particular desse ou daquele – por mais criativa que fosse, mas limitada à sua esfera pessoal – nem a partir de uma perspectiva didática, tendo como base essa ou aquela grade

disciplinar/curricular. Mas sim que o vídeo fosse pensado e produzido por um grupo de sujeitos imersos na opressão que queríamos discutir, a partir das suas vivências concretas, fonte para construirmos uma imagem, um discurso coletivo, representativo desse grupo social.

A única possibilidade, no nosso entender, de alcançar esse objetivo era garantir que esses sujeitos sociais deixassem a posição de objeto e se tornassem, eles mesmos, os produtores desse material. Mais que público ou entrevistados, mais que fonte de inspiração, essa juventude gay e lésbica, que vivenciava no seu cotidiano a homofobia no espaço escolar, ela mesma tinha que estar presente na equipe, na construção do roteiro, no processo de produção, na edição, na finalização.

5.2. Entendendo o processo: a mobilização

A ação se desenvolveu através de uma parceria com o Grupo Arco-Íris de Conscientização Homossexual, importante organização da sociedade civil na área de Direitos Humanos no Rio de Janeiro. Jovens integrantes de projetos da organização foram convidados a participar do grupo de construção dos vídeos. A eles se agregaram mais meninos e meninas gays e lésbicas de outras instituições. Em comum, todos estavam na escola ou tinham saído dela há menos de dois anos e, mais, a grande maioria participava ativamente de movimentos sociais, seja no campo dos direitos da população LGBT, seja no movimento estudantil – ou em ambos.

Essa etapa de mobilização é extremamente importante. Estabelecer a ponte e a interlocução com os sujeitos com os quais desejamos trabalhar – e aprender. Não significa, de modo algum, uma sensibilização de um público alvo. Mais que isso, significa uma mobilização junto a grupos que queremos como parceiros no desenvolvimento do trabalho. E essa mobilização tem mais chances de ser eficiente a partir talvez de dois pontos.

Primeiro, se a temática e a proposta do trabalho são de fato significativos para o grupo social com quem queremos trabalhar. Homofobia na escola era, sem dúvida, uma temática relevante, um tema angustiante para a juventude de gays e lésbicas que vive hoje uma série de enfrentamentos, num espaço escolar em ebulição e transformação. A proposta do trabalho através da linguagem audiovisual também era cativante para essas juventudes que trazem as tecnologias digitais na mão - seja para os que têm seus potentes computadores e banda larga em casa, seja para os jovens de comunidades

populares que vão lotar *lanhouses* a R\$1,00 a hora. Eles e elas vivenciam a experiência digital não só como público, mas como produtores de conteúdo. Desde as imensas redes sociais construídas digitalmente até a produção de conteúdo audiovisual das mais diferentes naturezas e qualidades técnicas.

Um segundo ponto fundamental para esse processo de mobilização é como promover a inserção do nosso trabalho, da nossa proposta, nas redes sociais, culturais e políticas já existentes. Essa juventude não estava sentada esperando que a universidade lhe chegasse com uma proposta interessante. Essa juventude já estava mobilizada, articulada, se movimentando em diferentes frentes, organizações, projetos, escolas, movimentos sociais, grupos, espaços de cultura. Enfim, esses sujeitos não se tornam sujeitos apenas a partir do momento em que nós os reconhecemos como tal. Eles e elas já são sujeitos – daí possamos talvez pensar que o reconhecimento seja um ato mais importante para quem reconhece, enquanto aprendizado, que para o outro que é reconhecido. Portanto, é preciso conhecer por onde esses sujeitos circulam e em quais redes eles estão inseridos, para que possamos nos articular a elas. O Projeto Diversidade Sexual na Escola já estava, de certa forma, inserido na rede complexa dos movimentos e organizações do campo dos direitos sexuais e humanos da população LGBT. Daí, não foi complicado criar articulações com outros pontos dessa rede – como o Grupo Arco-Íris, por exemplo.

Assim, o processo de mobilização não pode ser entendido como provocar movimento em sujeitos que estavam antes inertes. Mas sim como agregar sujeitos afins ao nosso objetivo de trabalho, reconhecendo por que redes esses sujeitos já se movimentam e por que motivos.

5.3. Mexendo e debatendo

Com o grupo de jovens e equipe constituído, realizamos uma série de oficinas com um duplo objetivo: tanto introduzir àquele grupo as noções básicas da linguagem e técnica audiovisual, quanto debater a questão temática chave do nosso trabalho: a homofobia e, em especial a sua expressão no espaço escolar.

Tecnicamente, os jovens utilizaram os equipamentos – câmeras, microfones, fios, cabos, adaptadores, acessórios – desde o primeiro dia. Esse movimento é importante como uma forma de desconstruir um certo fetichismo com relação à parafernália tecnológica, e colocá-la no seu devido lugar – de instrumento e não de

objetivo. Ao mesmo tempo, mexer no equipamento desde o primeiro dia e com liberdade para brincar, contribui também para que se possa romper com a ideia de que existe um jeito certo de fazer, uma linguagem correta, um enquadramento adequado. Enfim, deixar claro que ao mesmo tempo em que aprendemos com quem construiu, durante mais de um século, a linguagem audiovisual, cada um hoje pode, ao seu modo criar novas formas de fazer essa linguagem.

E para além da linguagem e da técnica, foi realizada uma intensa discussão sobre o tema proposto. Mais uma vez, se o vídeo é uma fala, temos que saber, antes de tudo, sobre o que nós queremos falar. Esse é talvez o início do processo de negociação de desejos, quando diferentes visões, posicionamentos, posturas, idéias e saberes vão se colocar no grupo, vão ser lançadas no jogo para o debate. Esse debate aberto e livre é anterior ao momento de construção do argumento – ou seja, da ideia central do vídeo, do que queremos dizer. É um momento digamos de *argumentação*, de debate, fundamental para que o material guarde uma riqueza crítica, para que se possa fugir de uma mera reprodução do senso comum.

5.4. Construindo o argumento

No processo de debates sobre o tema, pedimos aos jovens que contassem, de diferentes maneiras, as suas experiências de homofobia no ambiente escolar. E, a partir desses relatos, constituímos o caldo para a construção do argumento – ou ideia - dos vídeos.

Numa oficina, pedimos a cada participante – jovens e equipe - que relatasse, num pedaço papel, a sua experiência mais significativa de homofobia. Não restringimos esses relatos ao espaço escolar, mas ao mesmo tempo imaginávamos que a escola apareceria em alguns deles. Todos os papéis foram colocados num mesmo saco. Para abrir a discussão, eu mesmo li o meu próprio relato, tanto como uma forma de iniciar o debate, como uma maneira de construir ali uma empatia junto ao grupo que permitisse que questões tão delicadas e pessoais pudessem ser compartilhadas. Um por vez, cada um tirava um papel do saco e lia um relato. Aquele que tivesse escrito podia – ou não – se identificar e, a partir daí, o grupo debatia as diferentes situações, personagens, semelhanças e diferenças com relação às suas próprias experiências. A partir daí, tentamos articular essas vivências com uma discussão mais ampla sobre homofobia, trazida por diferentes pesquisas e reflexões teóricas produzidas pela academia. Esse

movimento, no entanto, tinha de se constituir como um diálogo, entre os saberes fruto da experiência pessoal, coletiva, e o saberes produzidos teoricamente. Um diálogo sem hierarquias, que permitisse problematizar as experiências a partir das construções teóricas, assim como questionar e repensar os modelos a partir das vivências concretas daquela juventude, num movimento que buscava ressignificar ambos, colocando em relação diferentes saberes. Ressignificação que começava naquele momento de troca e que continuaria, como processo, tanto para os jovens como para os acadêmicos.

5.5. Das idéias ao roteiro

Surgiram, a partir desse e de outros debates, algumas propostas, das quais sobreviveram duas. Numa, um casal heterossexual e outro homo viveriam as diferenças no tratamento que a escola vai reservar para cada um. Além disso, os dois estudantes gays ainda teriam de enfrentar a homofobia dos seus próprios colegas.

Na outra, num mundo hegemonicamente homossexual, um menino e uma menina se apaixonariam. Nessa realidade trocada, estes dois heterossexuais teriam de enfrentar os preconceitos e discriminações que LGBTs enfrentam no nosso mundo real.

A partir desses dois argumentos, começamos a construção do roteiro. Construção que não era uma mera aplicação da técnica, mas uma negociação intensa. E o que estava em jogo não era apenas a elaboração criativa das histórias, mas quais os objetivos que tínhamos – cada um de nós – para aqueles vídeos que estavam sendo construídos.

E houve aqui um momento muito importante nesse processo. Durante os debates para a construção do roteiro da primeira proposta, em que um casal gay é discriminado por colegas na escola, a primeira ideia de fechamento era de que um dos jovens homossexuais, depois de sofrer uma agressão, reagisse a ela com força e dissesse no vídeo talvez tudo o que aqueles jovens sempre tiveram vontade de dizer aos seus colegas homofóbicos. Argumentamos, no entanto que, se esse fosse o desfecho, o vídeo provocaria uma catarse em quem assiste, um descarrego emocional que faz com que o espectador saia satisfeito depois do fim do filme. Como quando o personagem malvado da novela das oito, depois de praticar ruindades meses a fio e conquistar a antipatia nacional, é veementemente punido – vai preso, fica louco, ou pior, fica pobre – e esse momento de punição se converte numa catarse coletiva que faz com que todos os espectadores se sintam vingados, se sintam satisfeitos e, portanto, apaziguados.

A nossa argumentação era de que, mais interessante do que provocar a catarse, seria provocar a angústia. Quando um personagem oprimido termina a história sucumbindo à opressão, essa história, ao contrário de uma satisfação, deixa em quem assiste uma sensação incômoda. E é justamente esse incômodo que guarda um potencial mobilizador. A catarse desmobiliza. Deixa em quem a vivencia uma sensação de alívio, de satisfação - e então fez-se justiça e voltamos para o nosso mundo real conformados. A angústia, pelo contrário, deixa uma sensação de injustiça, uma sensação ruim, que por isso mesmo mobiliza. E o que queríamos com o vídeo, mais do que dar vazão às nossas angústias acumuladas e vivermos, na construção desse material, uma catarse pessoal era, ao contrário, provocar nos outros, em quem assiste, uma angústia. Angústia mobilizadora que ajudasse no processo de transformação da realidade.

E esse talvez tenha sido um momento emblemático, um momento exemplar da negociação de sentidos, de desejos, de discursos que surge em qualquer trabalho coletivo, e que nos faz pensar sobre as relações dialógicas. Estabelecer uma relação dialógica não significa, de modo algum, se colocar a serviço do outro, nem abrir mão da sua intencionalidade. Pelo contrário, significa reconhecer o outro como sujeito capaz, inclusive para o conflito. O projeto que propúnhamos àqueles jovens tinha objetivos e metas. Ao formarmos um grupo, tínhamos agora em jogo vários desejos, inclusive os nossos. E isso demandaria um intenso exercício de negociação. Não éramos ali meros técnicos a serviço dos jovens, nem estávamos ali apenas para dar conta das suas ideias e vontades. Tínhamos um objetivo, uma intencionalidade, que também não podia ser simplesmente imposta, mas tinha de dialogar com os desejos deles e delas, para construirmos, juntos, um projeto comum.

Ao contrário do que possa parecer, ceder simplesmente ao desejo daqueles jovens e simplesmente fazer o que eles quisessem – sem questionar, contrapor e debater, sem colocar o nosso ponto de vista – não seria necessariamente um ato de reconhecimento. Poderia, isso sim, significar que nos considerávamos de certa forma superiores e, por isso, não podíamos discutir com eles. Impor simplesmente a nossa vontade, fosse diretamente, fosse através de uma indução possibilitada por uma longa experiência em argumentações elaboradas, também não seria o caminho. Portanto, a única possibilidade de dialogicidade que podíamos – e queríamos - construir ali era estabelecendo uma relação entre sujeitos que se reconhecessem entre si em equidade e, portanto, negociassem seus desejos também em equidade.

5.6. Produção

Ao fim de todos esses embates, então, foram construídos dois roteiros. A partir daí os jovens foram divididos em dois grupos e vivemos as etapas habituais de produção de vídeos, com um diferencial: a equipe era composta tanto por técnicos profissionais da universidade quanto por jovens.

Esse modelo de equipes mistas garantia, por um lado, a consistência e coerência do material, enquanto os sujeitos que viveram aquelas experiências e realidades estavam participando diretamente como produtores. Por outro lado, garantíamos também a qualidade técnica e uma riqueza de linguagem com a parte profissional da equipe. Desse modo, o produto final teria tanto a força e concretude temática quanto a qualidade técnica que queríamos.

Mas isso não significava, de modo algum, que os técnicos faziam enquanto os adolescentes observavam e criticavam teoricamente. Nada disso. Os próprios jovens assumiram posições dentro da equipe de gravação e produção (diretor, iluminador, continuista, figurinista, diretor de arte, câmera, assistente de som, etc). As gravações eram de fato um processo educativo, pedagógico, em que os jovens manipulavam os equipamentos, orientados pelos profissionais, enquanto todos discutiam as diferentes possibilidades de linguagem e conteúdo.

5.7. Exibição e debate

Ao todo foram quinze encontros, entre oficinas, debates, encontros de produção e gravações. Os vídeos resultantes desse processo foram, a partir daí, exibidos em escolas e eventos, tendo como público alvo adolescentes e jovens de ensino médio da rede pública do estado do Rio. Os vídeos foram disponibilizados também virtualmente a todos os profissionais que queiram utilizá-los para sensibilização ou mobilização para o debate, dentro e fora da sala de aula.

Pensar a etapa de distribuição, como serão realizadas as exibições e em que processos de mobilização essas exibições podem estar inseridas é fundamental para garantir que aquilo que foi produzido, a partir de um processo tão rico, não se restrinja a pequenos círculos ou – pior – à prateleira. Se o audiovisual é pensado aqui como um instrumento de mobilização esse processo tem de incluir, necessariamente, estratégias

de exibição que garantam essa mobilização e que, se possível, se articulem com outras ações.

As exibições foram sempre seguidas de um debate em que estavam presentes um representante do Projeto Diversidade Sexual na Escola e pelo menos um jovem produtor. A ideia de casar exibições com os debates é de que o vídeo, em si, não tem como dar conta do tema. A diferença que a presença dos jovens traz está na qualidade do debate e no enfrentamento mais contundente em relação às dores das vítimas da homofobia. Uma coisa é debater sobre homofobia e sobre o sofrimento dos homossexuais, outra coisa é fazer esse debate com um jovem gay estudante de escola pública vítima da homofobia presente – sua dor fica mais exposta, não é só imagem, mas está ali, concreta. Esse encontro criava uma nova possibilidade de diálogo, não só *sobre* o tema ou *sobre* o vídeo, mas *com* os sujeitos centrais de ambos.

5.8. Pensando o processo

Como vimos, nessa proposta que descrevemos aqui, a centralidade está não nas etapas habituais no campo do audiovisual, como pré-produção (onde se preparam todos os insumos e condições para a gravação), produção (onde efetivamente se faz o registro) e pós-produção (onde se finaliza o produto), mas sim na construção coletiva, fio condutor de todo o processo e que acontece transversalmente em todos os momentos do trabalho. Isso significa trabalharmos com um modo de produção diferenciado, em que os sujeitos sociais que aparecem na tela não sejam apenas objeto, mas sejam eles mesmos realizadores. É esse processo de produção participativo, inspirado nas experiências da comunicação comunitária, que permitiu a construção de um material significativo, que expressa as demandas desse grupo social e que o espelha, conceitual e esteticamente. A condução deste processo é tão importante quanto seu produto final, materializado no vídeo, porque atinge igualmente à equipe e aos jovens, bem como seus territórios e atores sociais envolvidos, através da produção de novos diálogos e encontros.

O que talvez essa experiência tenha de mais interessante é que, em primeiro lugar, ela nos permitiu vivenciar a intersectorialidade entre comunicação dialógica, tecnologia digital, educação e trabalho com as escolas, unindo diferentes áreas de conhecimento e metodologias de pesquisa e trabalho.

Por conseqüência, articulamos diferentes políticas públicas, tanto no campo da educação, dos direitos humanos, quanto da promoção da cultura, em especial através do uso de tecnologias digitais. Não é a toa que hoje o projeto Diversidade Sexual na Escola recebe financiamentos do Ministério da Educação, da Secretaria Especial de Direitos Humanos e do Ministério da Cultura. Quando a universidade, ou qualquer outra instituição, articula num mesmo projeto diferentes políticas públicas cria-se ali um espaço de interlocução que pode ajudar na construção e reconstrução dessas mesmas políticas. A universidade pode se pensar, também, como um ponto de interseção entre diferentes setores da gestão pública, um ponto de convergência e articulação que realmente a rede de políticas públicas.

Em segundo lugar, esse modo de conduzir o processo de produção torna o audiovisual uma importante ferramenta de diagnóstico. De fato, essa metodologia pode ser incorporada como instrumento para pesquisa, no momento em que permite uma interlocução diferenciada com sujeitos e com determinadas realidades.

Em terceiro, pensando numa comunicação dialógica para a ciência, essa experiência nos mostrou a possibilidade de articular diferentes saberes, conhecimentos, num processo em que a produção do audiovisual é parte importante, mas não a única etapa. A mobilização, a inserção em redes sociais, a troca e aprendizado com diferentes sujeitos, as atividades de sensibilização, mobilização e divulgação junto a estudantes e escolas. Esse tipo de metodologia cria uma série de possibilidades e instrumentos para construirmos um processo de comunicação para a ciência, que podem ser incorporadas em diferentes projetos e ações.

6. PROPOSTA DE AÇÃO: CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA UFRJ

Unindo essas experiências e o acúmulo teórico-conceitual que conseguimos até aqui, pensamos uma proposta de ação que tenha como objetivo principal mobilizar grupos de extensão e pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro que trabalham hoje com a produção de materiais audiovisuais para comunicação científica, com relação a uma proposta de comunicação dialógica e de processos coletivos de produção. Em especial no momento em que diferentes políticas públicas vêm investindo no campo das tecnologias digitais.

A nossa meta aqui é, além de promover uma melhoria com relação a alguns aspectos técnicos, promover uma nova possibilidade de abordagem. Inspirar esses grupos com relação a outras possibilidades metodológicas, baseadas nos pressupostos de dialogicidade e construção coletiva que viemos discutindo até aqui.

Mas, antes de propor qualquer intervenção, precisamos conhecer – ou reconhecer – o que vem sendo produzido hoje em termos de audiovisual na Universidade.

6.1. (Re) Conhecendo a produção audiovisual na UFRJ

A Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro promove, desde 2006, a série de encontros *ReConhecendo a UFRJ*, com o objetivo de diagnosticar, articular e dar visibilidade às iniciativas, projetos, programas e produções desenvolvidos por diferentes setores da Universidade. No dia 29 de setembro de 2006, aconteceu o primeiro *ReConhecendo a UFRJ - Produção Audiovisual*, realizado na Cidade Universitária, contando com a participação de representantes de mais de dez unidades.

A partir desse encontro, começamos a levantar dados sobre a Produção Audiovisual da Universidade e a criar estratégias de integração e articulação. A partir do *ReConhecendo*, formamos um grupo de discussão virtual e organizamos a série *UFRJ.doc*, que veiculou, por dois anos, em um canal público, documentários produzidos por diferentes grupos da Universidade.

O segundo encontro aconteceu em fevereiro de 2007, também no Fundão. Discutiram-se propostas e caminhos para dar início à constituição de um acervo dos

vídeos produzidos pela UFRJ e à viabilização de um sistema de consulta virtual ao catálogo de vídeos produzidos pela Universidade. Foi também apresentada a proposta de criação de um Centro de Vocação Tecnológica relativo ao Audiovisual, como uma possibilidade real, visto que há hoje uma política pública do Ministério de Ciência e Tecnologia de financiamentos nessa área.

Em 2008, novos encontros foram realizados, especialmente para se discutir a inserção da universidade nos novos canais públicos de TV Digital que vêm sendo estruturados.

O objetivo central destes encontros foi – e é - contribuir para a troca de experiências e a articulação para ações futuras dos setores da Universidade que produzam ou tenham produzido, direta ou indiretamente, algum material audiovisual.

Há necessidade, ainda, de compartilhar conhecimentos e formular políticas voltadas para o desafio da comunicação digital. A TV Pública Digital já não é mais apenas uma proposta, mas uma realidade. E a Universidade não pode ficar de fora deste momento histórico.

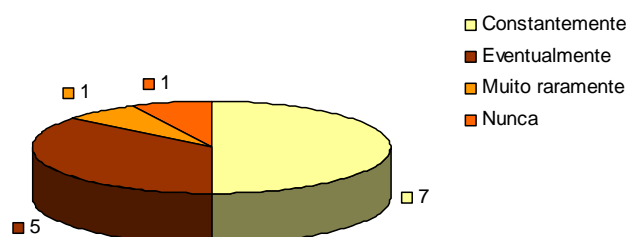
6.2. Dados sobre a produção audiovisual da UFRJ

Também a partir do primeiro *ReConhecendo a UFRJ – Produção Audiovisual*, iniciamos um breve levantamento de dados sobre a produção audiovisual da UFRJ naquele momento. Os núcleos que participaram do evento responderam a um formulário, a partir dos quais levantamos as informações a seguir.

Estes dados foram apresentados no segundo encontro, e dão um pouco a ideia de como a produção de vídeos está distribuída pela universidade, suas principais características e dificuldades.

Gráfico 1.

Frequência de produção de materiais audiovisuais pelonúcleo/setor/unidade



*Em um total de 14 núcleos

Gráfico 2. Materiais audiovisuais produzidos nos últimos 12 meses

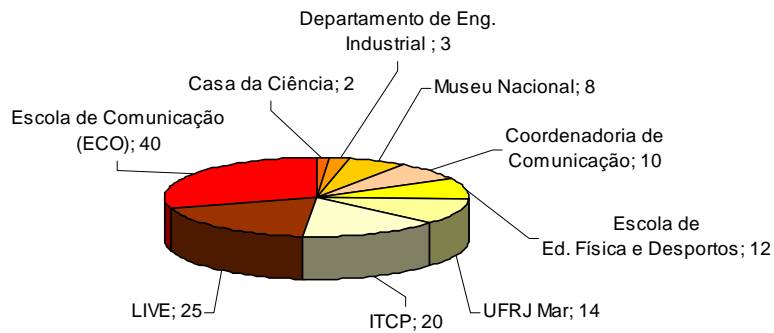
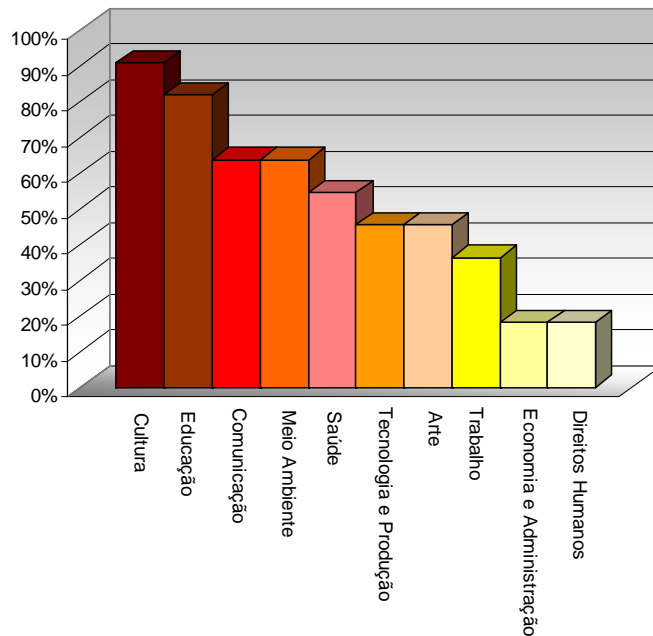


Gráfico 3. Temas abordados nos vídeos produzidos pelos núcleos



*Em um total de 138 produções

Gráfico 4. Gêneros de vídeos produzidos pelos núcleos

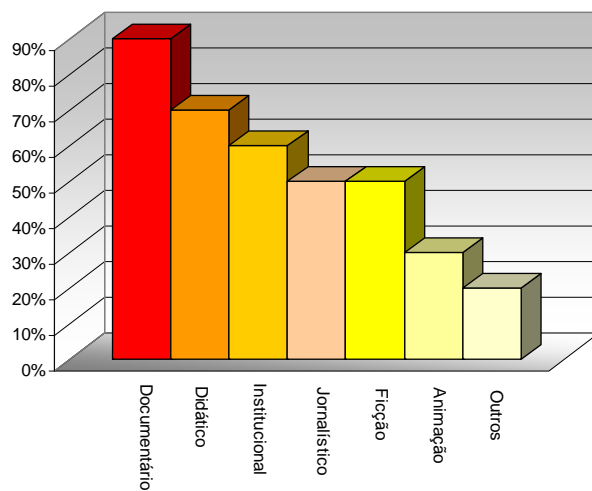


Gráfico 5. Principais dificuldades de produção apontadas pelos núcleos

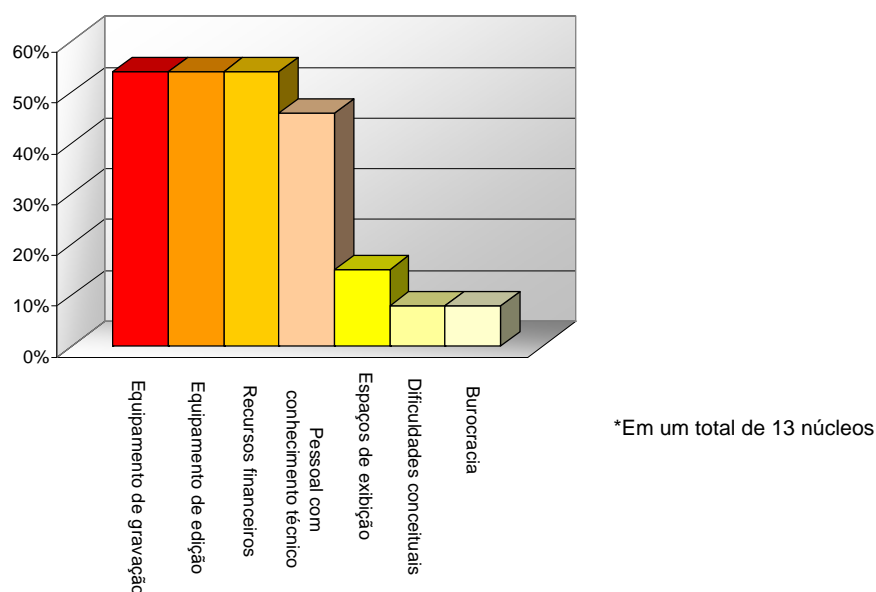
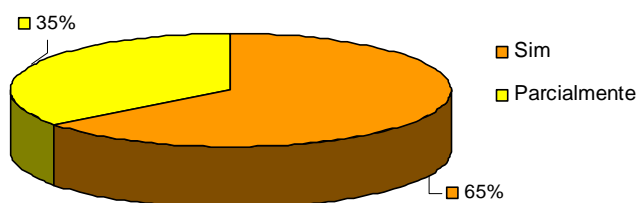


Gráfico 6. Estimativa de filmes organizados em acervo



*Estimativa baseada na produção nos últimos 12 meses

A UFRJ produziu, em 2006, mais de 130 vídeos, de diversos gêneros e abordando temas como Cultura, Educação, Comunicação, Saúde, Meio Ambiente, Tecnologia e Produção, Arte, Trabalho, Economia e Direitos Humanos.

Conseguimos contabilizar 14 núcleos produtores, entre setores audiovisuais, projetos e unidades. Os materiais foram produzidos por estudantes e/ou servidores, com objetivos diversos, como divulgação de eventos, divulgação científica, popularização da Ciência, conclusão de monografia, dissertação ou tese, atividade de aula ou oficina, registro e documentação.

As maiores dificuldades apontadas pelos núcleos produtores foram o acesso a equipamentos de gravação e edição e recursos financeiros. Em seguida, a falta de

peçoal técnico qualificado. Também se destacaram a dificuldade de espaços para exibição, dificuldades conceituais e burocracia.

Com exceção da Escola de Comunicação e da Coordenadoria de Comunicação da Reitoria, os outros espaços da Universidade contam com pouca ou nenhuma infraestrutura. E a maior parte tem pouquíssimo acesso a recursos, produzindo seus materiais apenas com a infraestrutura e o pessoal técnico da própria UFRJ.

Além disso, apesar de uma produção considerável, a partir de uma análise dos vídeos a que tivemos acesso, pudemos perceber que boa parte desse material apresentava problemas – fruto de tudo o que já foi colocado antes - com relação a direitos de imagem, qualidade técnica e linguagem, o que torna difícil a sua veiculação, mesmo em canais públicos.

No que diz respeito aos processos de produção desses materiais, poucos foram os que contaram, de algum modo, com a participação de algum grupo de sujeitos que não fossem os próprios técnicos e especialistas da área temática.

6.3. Proposta de Ação

A partir dessas experiências, desse debate e dessas demandas, desenvolvemos uma proposta de ação, qual seja, a realização de duas ações básicas:

1. Estruturação e realização de um curso sobre *Produção Audiovisual e Comunicação para a Ciência*, voltado a profissionais e estudantes universitários que estejam hoje articulados a grupos que produzam materiais audiovisuais na UFRJ;

2. A produção de um vídeo, em parceria com um destes grupos, que contemple articule as discussões sobre comunicação para ciência, não só nas suas dimensões técnicas, mas também culturais, políticas e éticas, tendo a dialogicidade como eixo orientador.

6.4. Objetivos

- Possibilitar a produção de vídeos de comunicação para a ciência com qualidade técnica e uma linguagem conceitual interessante, por parte de núcleos e grupos da Universidade que já trabalhem no campo do Audiovisual

- Incentivar o investimento de diferentes unidades da universidade e da própria administração central na viabilização de uma infraestrutura interna que possibilite o incremento da produção audiovisual universitária
- Contribuir para a construção de uma política de audiovisual, de comunicação e de comunicação para a ciência na universidade, inclusive no que tange ao acesso e à participação nos canais públicos da TV Digital em implantação no Brasil
- Incidir para a ampliação do debate sobre comunicação para a ciência, através de uma experiência concreta que se desenvolva valorizando sujeitos, reconhecendo diferentes saberes e investindo em um processo de construção coletiva e dialógica.

6.5. Metodologia

Tendo como orientação teórica a perspectiva da construção do conhecimento como um processo dialógico e em rede, e da comunicação para ciência como um instrumento para a mobilização, interação e aprendizado entre e com diferentes sujeitos, propomos uma metodologia que integre a discussão conceitual a uma atividade concreta de interação com diferentes agentes e grupos sociais que possam proporcionar a vivência de um processo de construção coletiva de um material audiovisual.

Como forma de construir isso, a equipe do Curso de Formação contaria, não só com os especialistas da academia dentro dos temas escolhidos, em especial na área da comunicação para a ciência, como também com a participação de trabalhadores do campo da comunicação comunitária, em especial de organizações e movimentos sociais atuantes hoje.

No decorrer do curso, além das aulas e debates conceituais, os participantes teriam de desenvolver um projeto de produção de um material audiovisual embasado num processo de construção coletiva e dialógica com outros sujeitos sociais.

Ao final do curso, além do apoio e orientação para a concretização desses projetos, seria escolhida uma proposta para execução direta em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão.

Com essa proposta metodológica esperamos não só contribuir para o acúmulo teórico e para a inserção desse debate junto aos grupos que hoje produzem audiovisual na UFRJ como também provocar uma mobilização de fato, para além do discurso, junto a esses grupos.

6.6. Conteúdo programático do curso

Comunicação para a ciência

História da divulgação científica. Debates teóricos fundamentais a cerca da comunicação para a ciência.

Educação crítica e interculturalidade

As interseções entre as teorias da educação crítica e a comunicação para ciência, em especial a dialogicidade. As contribuições dos debates sobre interculturalidade para pensar a relação entre sujeitos e saberes.

Comunicação audiovisual: processos

O uso do audiovisual como instrumento para a comunicação para a ciência. Processos coletivos de produção audiovisual.

Direitos autorais

Legislação atual. Novas possibilidades: pensando a livre circulação de produtos culturais.

Políticas públicas, tv digital e novas tecnologias

Políticas públicas no campo do audiovisual e da cultura. Novas possibilidades de distribuição em canais públicos. Redes de compartilhamento de conteúdo.

Projeto de produção

Produção orientada de um material audiovisual em articulação com grupos sociais externos à universidade. Esse processo será construído ao longo do curso.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Ao longo deste trabalho, e de fato, ao longo do curso de pós-graduação que deu origem a ele, o que buscamos foi colocar em debate algumas questões que, creio, se colocam como fundamentais no campo da Comunicação para a Ciência. Para além das discussões técnicas, para além das questões a cerca dos meios, públicos e conteúdos, creio que precisamos valorizar as discussões sobre as intencionalidades políticas, sobre o caráter transformador, sobre a dialogicidade (ou não) como perspectiva, sobre o reconhecimento dos sujeitos, sobre a crítica a uma epistemologia pretensamente universal e, especialmente, sobre os processos novos que podem construir novas realidades.

É fundamental reconhecermos toda a trajetória que a comunicação para a ciência vêm desenvolvendo ao longo de toda a história, especialmente nas últimas décadas. É fundamental reconhecermos nosso esforço, como agentes, trabalhadores e pesquisadores nesse campo. É preciso investir cada vez mais na comunicação para a ciência, seja em eventos como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, seja em propostas que utilizem as mídias e as novas tecnologias como instrumento para isso, seja no apoio ao trabalho dos grupos sociais que hoje buscam esse caminho, e com as comunidades ou grupos com quem atuamos em programas e projetos de extensão.

É essencial construirmos e reconstruirmos nossa prática na relação com o campo conceitual que trabalhamos, numa práxis cotidiana e transformadora. Pensarmos menos no quanto podemos ensinar com a comunicação para a ciência, e mais no quanto podemos aprender com ela.

E nesse sentido a universidade é um campo privilegiado para atuação. O levantamento de todas essas informações e a proposta de investimento sobre os grupos que hoje produzem audiovisual na UFRJ se dá justamente porque cremos no potencial que a instituição tem para desenvolver processos dialógicos. Processos que tem como base projetos de extensão, em sua articulação com diferentes comunidades e grupos sociais. Processos que coloquem o conhecimento produzido academicamente em relação com outros saberes, produzidos em outros espaços sociais. A universidade é, também desse ponto de vista, um espaço especial onde podemos aprender. Aprender com esse fantástico campo de trabalho, que coloca em contato por vezes sujeitos extremamente afastados socialmente, e os faz dialogar, junta especialistas da academia e jovens e adultos de comunidades populares e outros grupos sociais. Que nos ajuda a

(re)descobrir as nossas intencionalidades nesse mundo. (Re)descobrir a nossa capacidade de diálogo. (Re)descobrir, a cada dia, o mundo, o outro, e a nós mesmos.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHITTENDEN, D.; FARMELO, G.; LEWENSTEIN, B.V. **Creating connections: museums and the public understanding of current research.** Oxford: Altamira Press, 2004.

FILÉ, V. **Negociação dos desejos: a linguagem audiovisual na formação de professores e professoras como uma questão de direito.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983;

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais.** In FILÉ, Valter (org). **Batuques, fragmentações e fluxos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA. **Texto de apresentação da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.** Disponível na Internet via www2.tecnologia.to.gov.br/snct2009/asemana.php. Acessado em 10 de janeiro de 2010.