

## **DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO OPRIMIDO: O MODELO DE AÇÃO DO DIVULGADOR-DIVULGANDO**

VENANCIO, Rafael Duarte Oliveira – ECA-USP – <[rdov1601@yahoo.com.br](mailto:rdov1601@yahoo.com.br)>

### **Resumo**

Em uma sociedade que busca a ampliação do acesso à informação para aqueles que estão nas camadas periféricas, a Divulgação Científica e o Jornalismo Científico precisam rever seus modelos de ação. Aqui apresentamos o delineamento de alguns modos de agir já presentes na sociedade, além de demonstrar como o modelo proposto, o do Divulgador-divulgando, entra nesse cenário midiático onde a principal exigência é o aumento do diálogo dentro da esfera pública. Baseado na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e nas idéias de Jürgen Habermas sobre o diálogo entre técnica e ciência, o Divulgador-divulgando coloca a função do divulgador científico-jornalista científico como essencial para derrubar os muros que impedem o acesso dos periféricos ao Conhecimento e à informação.

### **Palavras-chave**

Divulgação Científica; Jornalismo Científico; Educação Popular; Modelos de ação; Diálogo; Democratização do Conhecimento; Ciência & Periferia

Vivemos em uma época onde o Conhecimento está no *mainstream*. Basta olhar em volta e perceber as longas discussões sobre Gestão do Conhecimento, Educação para o Conhecimento, Acesso ao Conhecimento, entre outras. No entanto, o principal assunto que devemos falar é sobre a Democratização do Conhecimento.

Estamos em uma era onde o acesso, tanto à informação como à participação efetiva nas discussões que ocorrem na esfera pública, é restrito. Para isso, não basta apenas pensar e demarcar modelos e sim, propor um que venha para ajudar na reflexão acerca da superação desse cenário. Assim, diante dessa necessidade por um novo modelo propositivo na Divulgação Científica surge uma reflexão que parte do modelo do jornalista científico usual e chega até o Divulgador-divulgando.

### **Jornalista/Divulgador Científico usual**

O modelo corrente de jornalista científico, de certo modo, não difere muito do jornalista usual. Entre várias definições do modelo usual, podemos citar a de C. Rossi: jornalismo “é uma fascinante batalha pela conquista das mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores ou ouvintes” (ROSSI 2005: 7). Entretanto, isso também vale para a Divulgação Científica. O maior exemplo é que os decálogos da DC pedem que o divulgador agarre “o leitor já no primeiro parágrafo” (VIEIRA 1998: 39).

Graças a essas semelhanças, podemos perceber um modelo usual de jornalista/divulgador científico. Talvez, a missão maior dele é a tradução de um tipo de discurso ou jargão para outro. A capacidade de tradução pode ser considerada a liga condutora, como afirma José Reis, já que para ele, DC é o “trabalho de comunicar ao público, em linguagem acessível, os fatos e princípios da ciência, dentro de uma filosofia que permita aproveitar o fato jornalisticamente relevante como motivação para explicar os princípios científicos” (REIS & GONÇALVES 1999: 62). Só que a tradução também é considerada o *a priori* da Divulgação Científica, ou seja, que ela implica na recodificação da linguagem científica, tornando seu conteúdo “acessível”.

Entretanto, é a tradução que causa também uma cisão nesse modelo. Por isso que não é possível chamá-lo apenas de “modelo de jornalista científico usual” e sim, “modelo de jornalista/divulgador científico usual”, pois os pesquisadores, através do aumento de revistas especializadas e de colunistas em ciência, preferem a alcunha de divulgador, ou seja, de não-jornalista, além de buscar alternativas à imprensa. Essa briga está citada em quase toda bibliografia sobre Jornalismo Científico.

Só que há, cada vez mais, um chamado para os próprios pesquisadores realizarem a DC. Há uma crítica à postura atual dos cientistas, que propõe uma relação ciência-sociedade, sem a mediação do jornalismo no nível da esfera pública. A busca é para que a ciência faça parte da bagagem cultural do cidadão comum para que ele use a ciência – e não fundamentalismos – como diretriz para sua vida. Assim, os cientistas saem de sua “toca” e surge um novo modelo: o cientista-divulgador. Seu objetivo é a ligação direta entre ciência-sociedade e o jornalista como mediador é descartado.

### **Cientista-divulgador**

A principal característica do cientista-divulgador está em resgatar a discussão acerca do choque das Duas Culturas: a científica e a literária. Assim, onde não há a mediação jornalística e a tradução do discurso científico continua *a priori*, há o choque no momento em que o cientista precisa sair da primeira para entrar na outra.

É necessário aqui analisar o famoso debate Huxley-Habermas acerca da união ciência-literatura. Aqui, Habermas critica a *vulgarização da ciência*, a nova forma de ação da “teoria tradicional”. Ele discorda da visão huxleyana de união das “duas culturas” em uma terceira forma, já que isso supõe uma restrição da linguagem que levaria apenas à repetição da dominação e não a discussões relevantes.

Na verdade, a crítica e a proposição de Habermas são muito mais pontuais. Além disso, o problema não reside apenas no “lado linguagem” da união, mas também no “lado ciência”. Vamos passar, brevemente, pelo caminho habermasiano de diagnóstico da situação presente da união das duas culturas e sua proposição de saída da situação. Primeiro há a crítica a Huxley que não aborda a relação

entre as duas culturas precisamente no ponto de interceptação em que as ciências, com a utilização técnica das suas informações, entram no mundo social da vida, mas postula uma relação imediata: a literatura deve assimilar os enunciados científicos enquanto tais para a ciência possa assumir uma “figura de sangue e carne”. Terá de surgir um poeta que nos diga “como se deverão purificar poeticamente as palavras obscurecidas da tradição e as palavras demasiado exatas dos manuais científicos, para as tornar capazes de porem em consonância as nossas vivências privadas e com ninguém partilháveis com as hipóteses científicas, pelas quais se devem explicar” (HABERMAS 2001: 95).

Baseando a crítica na abordagem direta ciência-literatura huxleyana, Habermas lembra que isso não vê o lado técnico da ciência, se baseando em um mal-entendido.

As informações de natureza estritamente científico-natural só podem entrar num mundo social da vida, por meio da sua utilização técnica, como saber tecnológico: prestam-se aqui à ampliação do nosso poder de disposição técnica. Por isso, não se situam no mesmo plano do da autocompreensão (...). Para o seu saber prático, que exprime na literatura, o conteúdo informativo das ciências não pode, pois, ser relevante sem mediações – só pode adquirir significação pelo desvio através das conseqüências para a interpretação do nosso mundo vital (...). Só quando, mediante as teorias físicas, realizamos fissões nucleares, só quando as informações se utilizam para o desenvolvimento de forças produtivas ou destruidoras, é que as suas *conseqüências práticas* subversivas podem penetrar na consciência literária do mundo vital. – Surgem poesias relativamente a Hiroshima, e não através da elaboração de hipóteses sob a transformação da massa em energia (HABERMAS 2001: 95-6).

Habermas, no limite, está analisando a questão da união das duas culturas segundo o seu modelo crítico. Com isso, o seu diagnóstico do tempo presente parte da distinção entre trabalho e interação ou, em outros termos, “mundo do trabalho” e “mundo social da vida”. A ciência pura seria o lado do trabalho e só através da sua ação instrumental (a prática) entraria em contato com a ação comunicativa (a poesia) do lado da interação, que é a literatura. Assim, “técnica” é a disposição cientificamente

racionalizada sobre processos objetivados; referimo-nos assim ao sistema em que a investigação e a técnica se encontram com a economia e administração e são por elas retro-alimentadas. Além disso, queremos significar por “democracia” as formas

institucionalizadas garantidas de uma comunicação geral e pública, que se ocupa das questões práticas: de como os homens querem e podem conviver sob as condições objetivas de uma capacidade de disposição imensamente ampliada. O nosso problema pode, pois, adotar a forma de uma pergunta pela relação entre técnica e democracia: como pode restituir-se a capacidade da disposição técnica ao consenso dos cidadãos que interagem e entre si discutem? (HABERMAS 2001: 101)

A resposta dada por Habermas busca algo além de uma 3ª via. Aqui, a dialética de poder e vontade se faz de modo irrefletido, sem justificação pública.

Só quando conseguíssemos levar a cabo esta dialética com consciência política, poderíamos controlar a mediação do progresso técnico com a prática da vida social, (...). A substância da dominação não se evapora apenas diante do poder de disposição técnica; pode muito bem entricheirar-se por detrás desse poder. A irracionalidade da dominação, que se converteu hoje num perigo vital coletivo, só poderia ser dominado através da formação de uma vontade coletiva, que se ligue ao princípio de uma discussão geral e livre de domínio. A racionalização da dominação só podemos esperá-la de situações que favoreçam o poder político de um pensamento ligado ao diálogo. A força libertadora da reflexão não pode ser substituída pela difusão de um saber tecnicamente utilizável (HABERMAS 2001: 105-6).

De certo modo, Habermas mostra a necessidade de uma mediação, não só dentro do contexto ciência-literatura, mas na sociedade como um todo. Voltando para o nosso problema específico do choque das duas culturas no modelo de cientista-divulgador, há uma série de propostas de reconfiguração do embate. Lévy-Leblond, por exemplo, critica a possibilidade da união ciência-literatura, pois não há uma “cultura científica”. O problema seria não a falta de uma DC e sim, a inserção da ciência na cultura, que requer uma ampla mudança do próprio método científico (LÉVY-LEBLOND 2006: 33).

Porém, mudar a ciência não vai mudar o fato da falta de mediação. Só que, se o modelo de jornalista/divulgador científico é tão caduco quanto o de cientista-divulgador, o problema está na feitura dessa mediação. Com isso, precisa-se repensar esse primado da tradução da Ciência para o público nos modelos anteriores.

A tradução precisaria deixar de ser o mais importante na Divulgação Científica para cumprir e restaurar o seu papel de mediação. Outras formas de difusão do conhecimento precisariam ser aplicadas. Baudouin Jurdant afirma que devemos falar a ciência, o que implica um terceiro modelo de agir: o narrador científico.

### **Narrador Científico**

Jurdant propõe a Divulgação Científica como uma apropriação oral da ciência. Tal modo de agir, que é a base do modelo do narrador científico, foi deduzido após a

reflexão do autor acerca da separação, hoje, entre a cultura científica e a literária, relatada no modelo anterior. Segundo ele, há uma falta de reflexividade nas ciências. Somando isso a tal separação, cabe a missão da DC com a “restauração da reflexividade nas ciências baseada numa ‘oralização’ do discurso científico” (JURDANT 2006: 54).

Aqui, a tradução de um jargão restrito (científico) para um mais amplo (popular) perde, no limite, seu primado. A passagem seria de outro tipo: uma reconfiguração da “escrita científica” em “fala do povo”. “Se é verdade que a língua nos proporciona a experiência da reflexividade somente em sua dimensão oral (...), então poderemos compreender que a divulgação tenha surgido como um mecanismo de *apropriação oral* da ciência (...), sua integração na língua comum” (JURDANT 2006: 54-5).

Mas, como o narrador científico poderia “falar a ciência”? Ora, seu próprio nome, “narrador”, dá a dica. Jurdant fala, em seu artigo, acerca da Divulgação Científica ter as experiências dos pesquisadores como objeto. Ele se pergunta como a DC falaria “a partir das experiências reais dos pesquisadores, dos recursos de sua criatividade singular, da obsessão em procurarem seus próprios erros mais do que a verdade, das complexidades metodológicas com as quais se defrontam” (JURDANT 2006: 54).

Experiência mais oralidade. Podemos encontrar o resultado lingüístico dessa estratégia? Como disse, a resposta está no nome do modelo. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN 1994: 198). Aludir o “Narrador” de Walter Benjamin ao modelo do narrador científico seria uma forma de cumprir a grandeza que está escrita (ou seria destinada) nos decálogos da Divulgação Científica.

Aliás, alguns itens deles são próximos do *O Narrador*. Um exemplo: Frota-Pessoa afirma que “sendo sincero e humilde, o divulgador pode tornar-se um conselheiro” (FROTA-PESSOA 1988: 530). Já Benjamin diz que “o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio” (BENJAMIN 1994: 221).

Porém, há diversos problemas na união “Narrador” e DC no modelo do narrador científico. O primeiro deles consiste em seu caráter, mesmo fazendo referências a uma ciência primeira, de “História Aberta”, sem explicações definitivas. Para isso acontecer na DC, implicaria que fosse feita uma mudança na própria ciência, entrando em consonância com Lévy-Leblond. Outra impossibilidade de usá-lo está no próprio texto:

“o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo distante, e que se distancia ainda mais” (BENJAMIN 1994: 197).

A busca de uma substituição da tradução em DC precisa recorrer a uma outra instância da linguagem, já que a narração, nos moldes benjaminianos, está decadente. Assim, podemos pensar na didática e fazer surgir o quarto modelo: o divulgador-professor. Na verdade, o uso da didática na DC é tema de discussão. Os decálogos afirmam para tomar “cuidado com o excesso de didática. Não trate o seu leitor como um ‘descerebrado’. Não ofenda sua capacidade de entendimento” (VIEIRA 1998: 39).

Devido ao seu caráter ambíguo, o modelo do divulgador-professor é uma transição. Para superar a tradução, a didática tem que se unir ao diálogo. A escolha do diálogo como mediação lingüística tem o seu motivo. Como já foi analisado nessa reflexão, o diálogo, segundo Habermas, cumpre os ideais de emancipação buscados. A saída está na vontade coletiva, ligada a uma discussão geral e livre de domínio e a luta contra a dominação está nas “situações que favoreçam o poder político de um pensamento ligado ao diálogo. A força libertadora da reflexão não pode ser substituída pela difusão de um saber tecnicamente utilizável” (HABERMAS 2001: 105-6).

Assim precisamos buscar uma abordagem didática que privilegie o diálogo para utilizá-la como base de um novo modelo de agir em Divulgação Científica. Também não podemos deixar de lado o nosso contexto latino-americano. Surge assim, um novo modelo propositivo, baseado em Paulo Freire, chamado: Divulgador-divulgando.

### **Divulgador-divulgando**

Para desenvolver o novo modelo, o Divulgador-divulgando, precisamos criar, antes de qualquer coisa, um antimodelo. Esse processo, dialético no seu cerne, serve para construir a proposição e também afastar a má fama da didática retratada no modelo do divulgador-professor. Se o modelo propositivo é influenciado por uma concepção de uma educação libertadora e problematizadora, o antimodelo tem a outra ponta da análise de Freire como base: o “bancarismo”. Então, chamaremos aqui de DC “bancária”.

Porém, o que é a educação “bancária”? Ela e, conseqüentemente, a DC “bancária” são teorias de ação antidialógica, ou seja, não há interação entre as duas pontas da mediação. O conhecimento, através do educador bancário, se resume em meros “comunicados” e não diálogo. Esses depósitos constituem “a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE 2005: 66).

Seria, então, uma Divulgação Científica feita unilateralmente. Não se pesquisaria e pensaria o que o público quer saber. Em termos práticos, é algo do mesmo gênero que as afirmações hipotéticas, mas não irreais: “Eu pesquiso isso e falarei só disso. Perguntas que fogem não serão respondidas” ou “Você tem que saber que isso é importante, não por que isso é importante”. Na educação de adultos, segundo Paulo Freire, “não interessa a esta visão ‘bancária’ propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, pergunta-lhes se ‘Ada deu o dedo ao urubu’, para depois dizer-lhes enfaticamente, que não, que ‘Ada deu o dedo à arara’” (FREIRE 2005: 70).

O interessante que a DC “bancária” representa muito mais do que uma falha na difusão da Ciência. O antimodelo nos alerta, primeiramente, para uma situação de concentração do saber que implica, no limite, uma opressão daqueles que não sabem. Mas, como pensar em uma difusão científica que, de fato, não divulga? No bancarismo, o “saber” é doado dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, fundando-se nas

manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE 2005: 67).

Essa rigidez de posições implica a cristalização da opressão e da difusão de conhecimento. Com isso, podemos pensar tanto a escola quanto a DC (nosso objetivo). Freire, para aprofundar sua reflexão, traçou um decálogo das condições bancárias. Nela:

(a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; (i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; e (j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE 2005: 68).

As conseqüências não ficam apenas na relação de difusão. O conhecimento em si é afetado, tornando-se o que Sartre chama “de concepção ‘digestiva’ ou ‘alimentícia’

do saber. Este é como se fosse o ‘alimento’ que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda” (FREIRE 2005: 72).

A ação do antimodelo transforma a ciência em “lavagem de porco”, ou seja, algo que o aluno precisa saber porque precisa saber tal qual o porco que precisa comer porque sua função é ficar gordo para o abate. Percebam dois pontos nessa atitude: (1) como ela embasa a *vulgarização da ciência*; e (2) como ela é análoga à situação de alfabetização de o Brasil vivia (e vive até hoje) na época de Paulo Freire, que produzia alfabetizados funcionais e não “sujeitos do processo”, seja ele escolar ou social.

A ciência, na DC bancária, é divulgada não pela sua importância ou pelo motivo que é importante. Aqui o espetacular e o *fait-diver* predominam, porém sem esclarecer os conceitos primeiros (e de certa forma, primordiais) que os causaram. Todos já ouviram falar em células-tronco, a maioria sabe que ela é, normalmente, retirada de embriões humanos e metade do público sabe que ela pode curar algumas doenças.

Entretanto, sabem por que podem curar essas doenças? As respostas, praticamente, não existem no antimodelo. A DC “bancária”, sobre as células-tronco, fica na querela de matar ou não um embrião. Ela não discute as perguntas acima ou a eficácia delas. O espetáculo da disputa entre as posições polêmicas é o que predomina.

Isso é análogo com o “bançarismo” cujo tema é a “sonoridade” da palavra e não ser capaz de transformar. Só repetimos “quatro vezes quatro, dezesseis; Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa quatro vezes quatro. O que verdadeiramente significa capital, na afirmação, Pará, capital Belém. Belém para o Pará e Pará para o Brasil” (FREIRE 2005: 66).

A intersecção entre as situações da DC e da educação “bancárias” lembra muito o filme de Truffaut, baseado no livro de Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*. Nas escolas da trama, extensas tabuadas em voz alta eram feitas, pois os livros, nessa sociedade, eram proibidos porque causavam “mal estar social”. Quando uma idosa sofre a ameaça de ser ateadada fogo junto com os seus livros, cria-se uma cena que mostra a distopia do filme.

Os bombeiros, que nessa sociedade são aqueles que ateam fogo nos livros e não aqueles que combatem os incêndios, iniciam a contagem regressiva. Ao chegarem no “nove”, a senhora repete o jargão: “nove vezes onze, noventa e nove; nove vezes doze, cento e oito; nove vezes treze, cento e dezessete” (TRUFFAUT & RICHARD 1966).

No fim da tabuada, ela risca um fósforo e atea fogo em si e nos livros. Ora, isso representa a vitória da sonoridade da alienação sobre o “mal estar” provocado pelo conhecimento. Isso é deixado bem claro quando o Capitão dos bombeiros afirma que os

livros sobre câncer de pulmão são queimados para manter a felicidade e afastar a preocupação dos fumantes (TRUFFAUT & RICHARD 1966).

Percebemos aqui que a DC “bancária” não é apenas um antimodelo, mas representa também as falhas que encontramos no tempo presente da DC. Essas falhas dos quatro modelos analisados, de certa forma, traçam o contorno do antimodelo.

No primeiro modelo, o de jornalista/divulgador científico usual, e no segundo modelo, o de cientista-divulgador, a principal crítica era acerca do primado da tradução dentro da Divulgação Científica. Ora, colocar a tradução como o mais importante é uma espécie de “bancarismo”. É só rever as pesquisas em DC sobre matérias como a que o *Fantástico* veiculou em 07/02/82 sobre os perigos do uso indiscriminado das vitaminas.

Gostaríamos de abordar aqui (...) a solução apontada pelo programa de TV: prescindir de vitaminas a partir de uma rica alimentação. Uma solução relativamente simples para a sociedade norte-americana onde a fome não é o principal problema. Para a realidade brasileira, onde a maior parte da população está bem distante de escolher sua alimentação, principalmente quanto à riqueza dos alimentos, caberia ao repórter não deixar de lado o aspecto social do problema em nome de uma objetividade científica e ao menos procurar adaptar a reportagem à nossa realidade (SANTORO 1982: 105-6).

A crítica feita acima sobre o enfoque demonstra, na prática, os dois problemas principais dos dois primeiros modelos. Primeiro, a matéria só faz a tradução pura e simples da pesquisa, ou seja, passou do científico para o coloquial que vitaminas fazem mal quando usadas indiscriminadamente. Tendo apenas a tradução, não pensou na realidade alimentícia do Brasil. Assim, cometeu o segundo erro: não houve mediação. Mediação significa fazer a ligação de duas partes e, para isso, a mensagem precisa ter sentido para ambos. Não basta apenas divulgar, o processo de mediar é necessário.

Assim, entendemos que traduzir não significa mediar. Enquanto a tradução do jargão científico for o *a priori* principal da DC não haverá mediação (relação entre as partes) na difusão (ato de comunicar). A mediação, em qualquer área midiática, acontece se for recuperada a instância dialógica. Por que o diálogo e não a narração?

Nisso entra a crítica ao nosso terceiro modelo, o do narrador científico, que vai além da própria impossibilidade descrita por Benjamin. Paulo Freire liga a narração de conteúdos à educação “bancária”.

Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há quase uma enfermidade na narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado,

estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação (FREIRE 2005: 65).

Freire identifica na narração, além do depósito de conteúdos nos alunos, um alheamento da experiência dos educandos para ser substituída pela dos educadores. De certa forma, é um pensamento análogo ao de Benjamin em relação à questão da experiência. Só que se, antes, a narração poderia recuperar a *Erfahrung*, para Freire ela é apenas o depósito da *Erlebnis* do educador nos educandos.

Já a crítica ao quarto modelo, o de divulgador-professor é clara. A má fama da didática deve-se ao bancarismo, sendo ele coincidente com o antimodelo. Assim, a função do modelo propositivo não é apenas uma outra forma de fazer DC. Ele é uma reflexão para tentar não cometer os mesmos erros e instaurar o diálogo na difusão científica buscando uma mediação completa. Mas, o que é Divulgador-divulgando?

Se fossemos escrever na forma de um verbete de dicionário, ele seria análogo ao do Educador-educando onde “educando e educador estão ambos em posição de trocar conhecimentos, gerando um contexto de aprendizagem e ensino onde um ensinará ao outro aquilo que conhece” (VASCONCELOS & BRITO 2006: 94). O modelo de Divulgador-divulgando, baseado na educação problematizadora de Paulo Freire. Freire explica que essa relação educacional envolve a superação do “bancarismo”, o diálogo e a mediação do conteúdo. Ela provoca um novo termo:

não mais educador, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (...). Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE 2005: 78-9).

Uma DC problematizadora, que é a busca do Divulgador-divulgando, significa buscar outras maneiras de realizar essa mediação. Não basta apenas dizer que usar vitaminas indiscriminadamente faz mal. Isso é apenas o lado do pesquisador. Devemos ver qual é o lado do público, em especial o que está às margens. Então, o Divulgador-divulgando operará na interação entre as duas informações.

Por isso que não é uma simples instância colaborativa, ou seja, não se resume ao público escrever *blogs* sobre vitaminas para os cientistas lerem, até porque aqueles que

estão às margens do acesso, também estão às margens da atuação na comunicação. O Divulgador-divulgando está na próxima etapa que é ler a pesquisa e ver a situação social presente para produzir uma pauta que problematize tanto o científico quanto o social.

O Divulgador Científico precisa ser Divulgador-divulgando, ou seja, ele não escuta apenas um lado e informa o outro. Ele realiza as duas operações nos lados da DC e os coloca em discussão na esfera pública. Podemos pensar mais longe. Será que não é a hora de se pensar o Jornalismo através dos olhos do Divulgador-divulgando?

### Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política* (trad. Sérgio Rouanet). S. Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROTA-PESSOA, O. José Reis, o divulgador da ciência. *Ciência e Cultura*. V. 40, nº 6. S. Paulo, junho de 1988, p. 528-30.

HABERMAS, J. *Progresso técnico e mundo social da vida*. In: *Técnica e ciência como “ideologia”* (trad. Artur Morão). Lisboa: Ed. 70, 2001.

JURDANT, B. *Falar a Ciência?* In: VOGT, C. (org.) *Cultura Científica: Desafios*. S. Paulo: Edusp, 2006.

LÉVY-LEBLOND, J-M. *Cultura Científica: impossível e necessária*. In: VOGT, C. (org.) *Cultura Científica: Desafios*. S. Paulo: Edusp, 2006.

REIS, J. & GONÇALVES, N. L. *A divulgação científica e o ensino*. In: KREINZ, G. & PAVAN, C. (org.). *Idealistas isolados*. S. Paulo: Publi. NJR, 1999.

ROSSI, C. *O que é jornalismo*. 10ª ed, 6ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTORO, L. F. “Televisão e Divulgação Científica: um espaço para o fantástico”. *Comunicação e Sociedade*. Ano IV, nº 7. S. Bernardo: IMS, mar/82, p. 101-6.

TRUFFAUT, F. & RICHARD, J-L. (Roteiristas). *Fahrenheit 451* (dirigido por François Truffaut). Reino Unido: Universal Pictures, 112 min, 1966.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2006.

VIEIRA, C. L. *Pequeno manual de divulgação científica: dicas para cientistas e divulgadores de ciência*. S. Paulo: CCS/USP, 1998.