

## A produção de televisão educativa digital: O Salto Para o Futuro à luz da Teoria Crítica<sup>1</sup>

The production of digital educational television:  
the *Salto para o Futuro* show in the light of Critical Theory

David Silva Bet – Universidade Federal de São Carlos  
Antônio Álvaro Soares Zuin – Universidade Federal de São Carlos

### RESUMO

A televisão pode ser um veículo de estímulos à *Formação Cultural Integral*, no sentido estrito do conceito de *Bildung*, como desenvolvido por Theodor W. Adorno? Partindo dessa indagação, o presente artigo resultou do exame do *Conteúdo* e da *Forma* de um episódio do programa de televisão educativa *Salto para o Futuro* (TV Escola/MEC/Brasil). A análise apontou que no programa ocorre a supremacia da *Forma* (o telejornal) em relação ao *Conteúdo* e que o padrão discursivo identificado nas mensagens consistiu na repetição do clichê do *professor especialista herói*: por meio da tecnologia, ele poderia *saltar* as contradições históricas de seu tempo. Com efeito, a produção do programa parece envolver os mesmos elementos geradores dos produtos da Indústria Cultural e se considera que, somente por meio de uma mudança radical da sua dinâmica, poderemos usar a televisão para fins educacionais.

**Palavras-chave:** formação cultural; indústria cultural; televisão educativa digital; Salto para o Futuro.

### ABSTRACT

Could television be a vehicle for the stimulation of *Integral Cultural Formation*, in the strict sense of the *Bildung* concept, as developed by Theodor W. Adorno? Based on this question, this article resulted from the examination of *Content* and *Form* of an episode of the educational television program *Salto para o Futuro* (TV Escola / MEC / Brazil). The analysis pointed out that in the program there is the supremacy of *Form* (the television news) in relation to *Content* and that the discursive pattern identified in the messages consisted of repetition of the cliché *specialist teacher hero*: through technology he could *skip* the historical contradictions of his or her time. In fact, the production of the program seems to involve the same elements that generate the products of Cultural Industry, so that only through a radical change of its dynamics we can use television for educational purposes.

**Keywords:** cultural formation; cultural industry; digital educational television; Salto para o Futuro.

### Introdução

A preocupação dos teóricos da chamada *Escola de Frankfurt* com a pesquisa social empírica esteve presente desde os primórdios do Instituto de Pesquisa Social<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Este artigo consiste em uma síntese dos resultados de uma pesquisa, concluída em 2015, que culminou na elaboração de uma dissertação de mestrado. Fomento: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>2</sup> Segundo Freitag (1990, p. 09-11), o *Institut fuer Sozialforschung* teve sua origem a partir da Semana de Estudos Marxistas em 1922, na Turingia, com o objetivo de formar um grupo de trabalho voltado à documentação e teorização dos movimentos operários na Europa. Vinculado à Universidade de

Desses pesquisadores, Theodor W. Adorno (1971; 1973; 2010a; 2010b), foi quem realizou estudos acerca da relação entre televisão e formação, bem como da articulação metodológica entre especulação filosófica e pesquisa empírica. Sob a orientação dessa perspectiva teórica, este artigo apresenta uma interpretação de um episódio do programa de televisão educativa *Salto para o futuro*, produzido pela TV Escola – Ministério da Educação – Brasil, com o objetivo de refletir sobre a seguinte questão: em que sentido o programa de televisão educativa *Salto Para o Futuro* é formativo?

Como recurso metodológico, o artigo foi dividido em três partes. A primeira envolve a apresentação do conceito *Bildung*, bem como sua apreensão voltada ao fenômeno televisivo. A *Bildung*, segundo Adorno (2010b, p. 9) “[...] nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva [...]”. Dessa forma, a *Bildung* pode ser compreendida como Formação (ou processo formativo), em contraposição à *Halbbildung* (semiformação, semiculto, ou formação incompleta, pela metade, que se apresenta ideologicamente como completa).

A segunda parte consiste na apresentação de algumas categorias críticas desenvolvidas por Adorno para exame de *peças televisivas*. A terceira apresenta os resultados do exame do episódio selecionado a partir dessas categorias.

Os procedimentos de análise consistiram no seguinte: selecionamos 15 das 84 cenas, para exame do *Conteúdo* das falas/declarações e imagens e da *Forma*, de um episódio do programa *Salto Para o Futuro*.

### **Formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*)**

A concepção de formação (*Bildung*), em sentido amplo, refere-se às construções históricas de cada povo e de cada período, de modo que o processo formativo não pode ser tomado e, conseqüentemente, idealizado como um bem sagrado, pois sua universalização condena outras culturas à banalização pedante e preconceituosa daqueles que se julgam superiores. Uma Cultura que procede de tal forma necessariamente sustenta a semiformação.

Ao dirigir a crítica à Alemanha de seu tempo (de 1930 a meados de 1969), Adorno (2010b) salienta que o sentido do termo Cultura cada vez mais estabelece uma posição dicotômica entre *Práxis (realidade)* e *Geist (espírito)*. Dessa forma, a Cultura seria, em um primeiro momento, *cultura do espírito*, conceitual. Essa Cultura, separada de suas condições materiais, *absolutiza-se*: converte-se em um *valor*. Em um segundo momento, a Cultura é a própria *realidade* tomada em suas condições

---

Frankfurt, mas com autonomia acadêmica e financeira, o Instituto passa a ser dirigido por Max Horkheimer em 1930. A denominação “Escola de Frankfurt” surgiu posteriormente à publicação dos trabalhos dos pesquisadores a ela vinculados, indicando, ao mesmo tempo, um grupo de intelectuais e uma teoria social.

materiais e históricas – a *Práxis* –, que se reconhece como uma estrutura fundamentalmente humana, constituída no tempo e pelo tempo. Não se refere a si mesma como um valor, mas como *processo*. Em outro sentido, a Cultura é *cultura do espírito* (tomada sob seu aspecto subjetivo) e processo de *conformação da cultura* (apreendida sob seu aspecto objetivo). O problema consiste em apreender a Cultura como um movimento que separa a sua condição enquanto *Práxis* e *Geist*: estas são as facetas contraditórias de um mesmo processo em permanente construção. Nesta perspectiva, Adorno propõe que seja mantida a tensão entre Espírito (*Geist*) e Realidade (*Práxis*).

A semiformação ocorre quando os indivíduos são impedidos de elaborar os nexos históricos (tensão entre *Geist* e *Práxis*) consigo próprios e com os outros, de modo que o próprio espírito (*Geist*) se converte em *fetichê*, produzindo a falsa consciência. A *falsa consciência* (ou consciência danificada) é o reflexo da assimilação da semiformação mascarada como *Formação* e que se desdobra em outro efeito fundamental: o *ressentimento em relação à cultura*, que é exposto na forma do “antiintelectualismo”<sup>3</sup> (ADORNO, 2008, p. 137) e que revela a falsidade da ideia de que todos teriam direito às benesses do processo formativo justamente porque, no íntimo, os indivíduos semiformados se ressentem da formação de que são efetivamente privados. A tensão entre espírito e realidade é dissolvida e suas atribuições singulares são manipuladas de tal forma que se confundem, como a coisa que somente existe em decorrência de sua função. Adorno atribui a esse processo de diluição o termo *integração*. “[...] A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetichê da mercadoria [...]” (ADORNO, 2010b, p. 25).

Assim, os discursos pretensamente voltados aos processos de democratização da cultura favorecem o enfraquecimento da tensão entre realidade e espírito. Eles configuram, desse modo, a perda da *compreensão* e da *experiência*, em outros termos, diminuem a capacidade de elaboração conceitual ao passo que alteram o aparelho perceptivo, impedindo o exercício de realização de associações – uma abreviação do pensamento. “[...] O entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal [...]” (ADORNO, 2010b, p. 29). As consciências são niveladas pela semiformação. Os indivíduos, reificados, identificados com “sua” cultura, integrados e entranhados na positividade do real, não mais precisam pensar, agir, escolher e se comportar por si mesmos. A semiformação disponibiliza tudo de antemão para que o sujeito, entorpecido, não procure negar essa condição precária e

---

<sup>3</sup> São inúmeros os casos de antiintelectualismo: a exaltação das habilidades “práticas” em detrimento das “teóricas”; a valorização do “homem de ação” e o descrédito do “pesquisador”; no currículo das escolas, a presença maciça da ideologia positivista nas disciplinas “científicas” e sua eficácia em determinar com objetividade e neutralidade (obviamente, questionáveis) a *coisa* bem como o *fato*, o que tende a suprimir a necessidade de mediação conceitual (teórica) ampla.

miserável. Contudo, “[...] como a integração é ideologia, é também – por ser ideologia – frágil e desmorroneável [...]” (ADORNO, 2010b, p. 17).

Em relação à *televisão educativa*, a argumentação de Adorno (2010a) sustenta que o *ensino para ver tv* deveria abranger não somente a escolha pelo que é “formativo”, decorrente da apreensão através de categorias, mas necessariamente o oferecimento de subsídios críticos e de natureza prática, relacionados a quatro proposições que objetivam uma *tv* para a formação. A primeira proposição consiste no desenvolvimento, desde o início, das *aptidões críticas* dos indivíduos para que estes percebam se os produtos oferecidos pela televisão procuram fundar-se como agentes de identificações ideológicas. A escolha de programas pautados em uma oferta que tenha por objetivo a apreensão do conhecimento, bem como da cultura em sentido amplo – por meio de categorias lógico-demonstráveis, situadas em seu contexto histórico-material, ou seja, de acordo com as possibilidades objetivas de seu tempo – caracterizariam, de certo modo, uma programação formativa. A segunda proposição envolve a condução das pessoas à *capacidade de desmascarar ideologias*. A terceira afirma que o aprendizado para uma *tv* formativa *protegeria as pessoas das identificações falsas*. A quarta proposição relaciona-se ao ensino, bem como ao questionamento e à proteção contra a *presunção da propaganda geral* (comunicação de massas), que apresenta o mundo como *dado*.

A programação televisiva decorre de um processo *ideológico-formal*: ela se apresenta como “[...] único conteúdo da consciência, desviando as pessoas por meio da fatura de sua oferta daquilo que deveria se constituir propriamente como seu objeto e sua prioridade [...]” (ADORNO, 2010a, p. 80). Com efeito, a prioridade desta espécie de *instrução para ver tv* deveria ser a imunização das pessoas em relação a esse caráter ideológico do veículo de comunicação de massas. A resistência, segundo o autor, deveria voltar-se à tentativa de *ideologização da vida* feita pela televisão, pois as encenações produzem *representações estereotipadas* de situações cotidianas. Nesse sentido, a televisão transmite modelos de comportamentos que condizem com os ditames sociais, bem como com os interesses econômicos dos produtores. Para Adorno (2010a, p. 81), “[...] essas novelas são politicamente muito mais prejudiciais do que jamais foi qualquer programa político [...]”. Por conseguinte, o caráter inofensivo da apresentação cotidiana dos costumes esconde os mecanismos de acomodação e de atrofia da reflexão crítica.

O autor sugere que o primeiro passo metodológico *para ver tv* seja a *configuração do material* bem como sua *integração*. Essa espécie de exame dos efeitos é indireta, de modo que estes são potencialidades, ou seja, possibilidades que talvez não se efetivem sobre as pessoas. Por essa razão é que a pesquisa social empírica deve ser estimulada para reforçar a hipótese de que os mecanismos de controle (sociais, ideológicos) são incrivelmente sutis e refinados, de modo a

dificultar a percepção de seus efeitos e a dimensão das implicações semiformativas nos espectadores.

## Conteúdo e Forma na tv: categorias críticas

A segunda parte deste texto apresenta a aplicação metodológica de algumas categorias críticas desenvolvidas por Adorno, na perspectiva da pesquisa social empírica, especialmente dirigidas ao exame dos programas (ou peças) de televisão. Tais categorias foram apontadas nos artigos *Televisão, consciência e indústria cultural* (1971) e *A televisão e os padrões da cultura de massa* (1973), produzidos no período em que o autor esteve radicado nos Estados Unidos da América (EUA).

Segundo Adorno (1971), existe uma interdependência entre os aspectos sociais, técnicos e artísticos da televisão. Como um instrumento oriundo da Indústria Cultural, ela opera uma espécie de *domínio do visível* no âmbito da existência privada, íntima do indivíduo, de modo que saber um pouco sobre o que os indivíduos consomem como produtos da televisão permite-nos remeter à compreensão da situação de regressão a que estão submetidos. Desse modo, alguns efeitos potenciais podem ser inferidos da *Forma* e do *Conteúdo* das *peças televisivas* transmitidas, ou, nas palavras de Adorno (1971), buscando compreender o *efeito social* da tv.

A especulação sobre *os efeitos sociais da televisão* perpassa três elementos intrinsecamente relacionados: a *estrutura técnica* (conhecimento prévio dos meios de comunicação de massas), a *novidade do invento* (hoje, a tecnologia digital) e as *mensagens abertas ou ocultas* (observadas a partir do estabelecimento de categorias psicanalíticas de análise) transmitidas aos espectadores. Reunidos, esses elementos contribuem para o ajuste, a adaptação e o conformismo de seus consumidores.

Em síntese, segundo Adorno (1971) a televisão – enquanto cinema doméstico – organiza seus objetos articulando-os em uma espécie de sistema com sete fases de produção meticulosamente administradas: atendimento ao consumidor a domicílio; formato das miniaturas das imagens televisivas recebidas como propriedades, ou seja, bens de consumo (prévia para o conceito de forma-mercadoria); representação da vida duplicada (integração exteriorizada); ocultamento dos mecanismos de integração exteriorizada; aparente diminuição da distância entre produto e espectador (no sentido literal e figurado); planejamento econômico dos produtos da indústria cultural; e por fim, produção de “arte” como mercadoria para o consumo. Ao que parece, decorre desse desdobramento a imposição da Indústria Cultural através da *centralização* e *standardização* (com o auxílio dos clichês) das imagens administradas pelas peças televisivas, o que reforça, conseqüentemente, o seu

principal efeito, bem como a origem da sua popularidade: *a falsa ideia de proximidade da televisão*.

Mas como ocorre, mesmo que falsamente, esta proximidade? Pela elaboração do clichê. No capítulo *A Indústria Cultural: O Esclarecimento Como Mistificação das Massas*, da obra *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer (2006, p. 103), os autores argumentam sobre o clichê e a sua importância no *esquematismo* da Indústria Cultural<sup>4</sup>: “[...] tudo vem da consciência, em Malebranche e Berkeley da consciência de Deus; na arte para as massas, da consciência terrena das equipes de produção [...]”. A obra de arte, no sentido tradicional, era veículo da *Ideia* (apreendida como *Forma e Conteúdo* antagônicos à realidade social). Na Indústria Cultural, tanto a obra (*Forma*) quanto a *Ideia (Conteúdo)* foram solapadas pelo domínio do efeito, da performance tangível e do detalhe técnico. Obra e sociedade revelam, nessa medida, nem oposição nem ligação, mas harmonia entre o todo e o detalhe. O projeto fílmico da Indústria Cultural consiste na perfeição técnica para duplicar os objetos empíricos de modo que o mundo externo seja percebido como um “prolongamento” do mundo fílmico – projeto que sedimenta a afirmação da realidade dada: a atrofia da *imaginação* e da *espontaneidade* do consumidor (ADORNO, HORKHEIMER, 2006).

Os clichês, como produção de tipos de comportamento (na cultura, na arte, na vida), delineiam o fundamento moral nos termos do que é ou não é aceitável. “[...] O catálogo explícito e implícito, esotérico e exotérico, do proibido e do tolerado, estende-se a tal ponto que ele não apenas circunscreve a margem de liberdade, mas também a domina completamente [...]” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 105-106). Como parte da estrutura linguística da Indústria Cultural, o *jargão* e o clichê são estratégias de integração que gravitam em torno das proibições, dos tabus, para fixar a linguagem e os interesses das agências produtivas: reforçar o poder da tradição, do aceitável, do social enquanto universal diante da possibilidade de escape do particular. É a rotina travestida de natureza que resulta na emergência de um novo estilo – o sistema da não cultura ou da *barbárie estilizada*, cujo veículo próprio de disseminação desloca seus Conteúdos através da compulsão do idioma tecnicamente condicionado: incorreções calculadas que fundamentam o *idioma da naturalidade*. Os índices e as médias dos avaliadores de desempenho dos produtos da Indústria Cultural assumem um caráter normativo. A cultura de massa exclui o

---

<sup>4</sup> Na *Crítica da Razão Pura*, Kant (1987) argumenta que a multiplicidade sensível (aos objetos) está subsumida a *conceitos puros do entendimento* (categorias universais). Contudo, é a imaginação que elabora os esquemas responsáveis pela mediação do que a sensibilidade *capta* empiricamente por meio da percepção e da consequente categorização conceitual empreendida pelo entendimento. Dessa forma, permite-se ao intelecto a elaboração de leis lógicas condizentes à natureza do fenômeno investigado. A Indústria Cultural, com o poderio técnico, afirma-se como gerente universal de todas as categorias de que o sujeito necessita para compreender o mundo por ela administrado: “[...] Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado no esquematismo da produção [...]” (ADORNO, HORKHEIMER, 2006, p. 103).

novo, mantendo a *aparência do novo*: o risco do que ainda não foi experimentado é que pode prejudicar o consumo.

A *formação* divulgada pela televisão comercial é perversa e regressiva ao menos em dois aspectos: quando fornece arbitrariamente o que se deve *ouvir* e *ver*. Nesse contexto, o imperativo da *linguagem-imagem* (na televisão, a construção dos estereótipos e dos tipos superficiais) substitui a mediação conceitual – as palavras são meros adereços para enfatizar as imagens manipuladas. A percepção desse processo, contudo, não se estabelece a partir de uma relação direta entre a teoria e a prática: somente com a construção dos conceitos teóricos é possível inferir o “[...] efeito potencial da televisão – o seu impacto sobre várias camadas da personalidade do espectador [...]” (ADORNO, 1973, p. 546). A investigação, com efeito, perpassa o exame sistemático dos *estímulos sócio psicológicos* do material televisivo através de dois planos: *descritivo* (relatos pormenorizados das peças ou programas televisivos) e *psicodinâmico* (exame das simplificações mecânicas dos discursos/imagens, da estereotipagem, do pseudorealismo e do uso dos clichês). Desse modo, a partir dos dados da descrição, é possível articular as *pressuposições*, ou seja, as verdades, manifestas ou não, que fundamentam a estrutura do discurso/imagem. No mesmo sentido, a partir da caracterização psicodinâmica, podemos inferir os *padrões* estabelecidos socialmente, os tabus, a cultura em sua apropriação reservada ao que define ideologicamente um determinado grupo social. A relação entre as pressuposições e os padrões permitiriam perceber e avaliar os *efeitos tendenciosos* transmitidos pela televisão.

Nesse contexto, Adorno (1973) chama a atenção para a categoria psicanalítica de *estrutura de camadas múltiplas* – e seus graus de manifestação ou ocultamento – como meio tecnológico de manejo de público. “[...] Os meios de comunicação de massa também consistem em várias camadas de significados, superpostas umas às outras, e todas as quais contribuem para o efeito [...]” (ADORNO, 1973, p. 551). Dessa forma, os espectadores vislumbram as mensagens da indústria cultural previamente organizadas de modo a fasciná-los em diversos níveis psicológicos – o que nos remete à elucidação das *mensagens abertas* e das *ocultas*. Para Adorno (1973), o método mais adequado para compreender o efeito do material televisivo nos espectadores consiste no exame da relação entre o significado oculto e o significado manifesto através da interação das múltiplas camadas de significação. A hipótese desse exame se volta à percepção de tendências políticas e sociais totalitárias alimentadas por motivações irracionais e inconscientes no interior das mensagens ocultas. Essa relação, contudo, se estrutura por meio de uma complexa articulação, de modo que é possível que a mensagem oculta reforce atitudes *pseudo-realísticas* (irracionais, rígidas e sádicas) enquanto que a mensagem de superfície atenua ou afirme justamente o contrário. A questão que se apresenta é

*como lidar com os estímulos com o objetivo de alcançar o desejado efeito da televisão em uma perspectiva crítica?*

Segundo Iray Carone, Adorno dirigiu uma crítica a um programa de rádio semanal, de instrução musical para crianças e jovens em idade escolar, promovido e veiculado pela NBC (*National Broadcasting Company*), nos Estados Unidos, uma vez que o programa “falhava em levar os ouvintes-destinatários a uma relação viva e real com a música, ou seja, a ter uma verdadeira ‘experiência musical’” (CARONE, 2003, p. 479). De fato, no ensaio intitulado *Analytical study of the NBC music appreciation hour*, Adorno apresenta uma severa crítica a esse programa de rádio educativo. A falha elementar do projeto envolvia a pedagogia musical, bem como suas implicações culturais: ao reduzir a experiência musical ao prazer em ouvir música e à possível diversão da audição, a música séria passou por um processo de fragmentação, estranho à unidade da própria obra, mas, condizente com os mecanismos de entretenimento oriundos da Indústria Cultural: a *estética do efeito* implica na regressão da audição e converte em cultura da aparência a cultura musical. Assim, sugere que “[...] toda música que se ouça espontaneamente, isto é, com a compreensão ativa de seu contexto, deixa de ser ‘relaxante’ e não produz mais diversão [...]” (ADORNO, 1994, p. 356).

Ora, poderiam existir espetáculos de televisão capazes de provocar, ao contrário, reações adultas e responsáveis? Seria essa a natureza da televisão educativa? Segundo Adorno (1973), a partir da psicologia moderna, alguns pré-requisitos poderiam nortear a elaboração de programas que, em seu Conteúdo e sua Forma, promovessem “[...] a ideia de indivíduos autônomos numa sociedade democrática livre [...]” (ADORNO, 1973, p. 552).

Após esses breves comentários, foram caracterizados os critérios adotados para exame do episódio selecionado. A análise foi dividida em três partes:

A primeira parte do exame consistiu no conhecimento prévio dos meios de comunicação, em especial, as especificidades da produção de programação para televisão educativa – conhecimento da *Forma*. Destacamos três etapas: 1) detalhamento do funcionamento técnico da *tv*; 2) verificação do uso de estratégias de padronização dos Conteúdos (repetição e paralelismos) – os *formatos televisivos*: telejornal, novelas, educativos, entrevistas, depoimentos, documentários, reportagens, etc.; 3) investigação das sete etapas do sistema da *tv* enquanto cinema doméstico (ADORNO, 1971) e se os Conteúdos do episódio examinado foram organizados de acordo com essa estrutura.

A segunda parte foi voltada à percepção e compreensão dos *efeitos sociais da televisão*, processo perpassado pela elaboração e aplicação das categorias *psicanalíticas* e *psicodinâmicas* nas falas/declarações e imagens – o conhecimento do *Conteúdo*. Para Adorno (1973), estas revelariam a *estrutura de camadas múltiplas de significação* em relação às quais as mensagens são construídas. Nesse aspecto,

procuramos identificar os clichês, os estereótipos, os padrões sociais, o pseudorealismo e as simplificações mecânicas, largamente utilizados pela produção em televisão.

A terceira parte buscou verificar se o episódio examinado apresentava as características de uma *Televisão Formativa* – Segundo Adorno (2010a), uma televisão com fins educacionais necessariamente deve estruturar sua programação em atenção a quatro *proposições*: 1) o *desenvolvimento das aptidões críticas dos telespectadores* – promover debates, diálogos e múltiplos pontos de vista ancorados pela rigorosa mediação conceitual; 2) o exercício do pensamento crítico: ressaltar a importância da reflexão para o *desmascaramento de ideologias*; 3) o aprendizado para ver tv (pela mediação conceitual rigorosa) com a finalidade de *proteger o indivíduo das falsas identificações*; e 4) o oferecimento de subsídios críticos para questionar a *presunção da propaganda geral* – a direção das consciências.

### **O Salto Para o Futuro: resultados e inferências**

Nesta terceira parte do artigo, será realizada a exposição e serão apresentados comentários acerca de um episódio do programa *Salto para o Futuro*.

A escolha do programa decorreu de sua própria natureza: a relação entre televisão e educação na perspectiva da formação de professores. O programa é dirigido à formação continuada de professores e de gestores da Educação Básica e está no ar desde 01 de agosto de 1991. A série *TV e Educação – capítulos de uma história* é composta por três episódios. Para o exame, foi escolhido o primeiro: *A TV Educativa entra no ar* (tempo de duração: 49'16") por ser uma síntese da trajetória da tv educativa no Brasil e por apresentar a proposta pedagógica do *Salto para o Futuro* enquanto tv educativa. O episódio está dividido em três blocos de apresentação. No primeiro, reportagens e depoimentos contam brevemente a trajetória histórica do uso dos recursos audiovisuais para fins educacionais; o segundo enfoca a criação do *Jornal da Educação: edição do professor* e sua mudança para o *Salto para o Futuro*; no terceiro, há uma entrevista com a ex-coordenadora do *Salto*, Márcia Leite, abordando o tema *Educação na TV*. O registro na íntegra do material audiovisual do programa é composto por um total de 84 cenas.

A série *TV e Educação: capítulos de uma história* foi transmitida (via televisão) entre os dias 28/11/2011 e 02/12/2011. O exame do episódio não foi realizado por meio da televisão, mas pela internet (que contou com a disponibilização da série no site do programa), sendo gravado em DVD. A série buscou apresentar uma retrospectiva da relação entre *educação e comunicação*, por meio dos audiovisuais, desde o seu surgimento no Brasil, por volta da década de 1930, até os formatos mais recentes, em 2011, com atenção especial ao uso da televisão para fins educativos. A escolha do episódio *A TV educativa entra no ar* incitou uma discussão acerca da

formação/educação/comunicação, dado o amplo objeto de investigação que é a tv educativa.

A estrutura do programa *Salto para o Futuro*, a partir de 2011, consistiu na produção e veiculação de um determinado tema educativo dividido em duas apresentações televisivas – O *Salto Revista* (reportagens de abertura, panorama das discussões sobre o tema, depoimentos e entrevistas); e o *Salto Debate* (debate ao vivo com especialistas, educadores e professores contando com a participação do público por meio de telefone e redes sociais); ambas orientadas por uma publicação eletrônica – o *Boletim*<sup>5</sup>, que é composto por um conjunto de artigos dos convidados e consultores sobre o tema apresentado na série. A série examinada consistiu em uma programação especial: foi preparada para ser transmitida por cinco dias consecutivos em comemoração aos 20 anos do programa *Salto para o Futuro* e aos 15 anos da TV Escola em 2011.

Em seu formato atual, e segundo as caracterizações de Souza (2004) sobre a televisão brasileira, o *Salto para o Futuro* é um programa de televisão educativa enquadrado na categoria *educativo*, gênero *educativo* e formato *telejornal*. Um dado constatado é que os programas educativos, desde o seu surgimento, ora foram criados com o formato de *telenovela*, ora de *telejornal* (as teleaulas estariam presentes nos dois formatos). No Brasil, esses formatos são os mais assistidos e lucrativos para as emissoras de transmissão televisiva. Mas porque um programa de televisão educativa como o *Salto*, que subsiste com investimentos governamentais, reproduz um dos formatos mais lucrativos da televisão sem, no entanto, ter, a princípio, pretensões de lucro? A questão é a credibilidade que o *telejornal* adquiriu não somente no país, mas em todo o mundo. A versatilidade propiciada pela associação de múltiplos formatos fez do *telejornal* uma espécie de *porta voz objetivo* dos anseios da população, mediado pelas informações planejadas nos departamentos de edição das grandes redes de telecomunicações.

Portanto, para envolver em um único programa *informação e entretenimento*, este não poderia simplesmente reproduzir uma aula tradicional, tampouco oferecer Conteúdos por meio das falas decoradas de atores. Isso gerou um oceano de incertezas para os profissionais da comunicação e da educação no momento de criação de programas televisivos educativos. Era preciso pensar em um meio de manter a autoridade sobre os assuntos pedagógicos por meio da figura do professor, ao passo que os Conteúdos seriam transmitidos por múltiplos meios, tornando a programação mais interessante e quebrando o preconceito da *aula chata*. Nessa medida, o formato *telejornal* adequava-se perfeitamente às intenções dos produtores de programação educativa para a televisão. No caso do *Salto*, a abertura para a participação dos telespectadores (interação e diálogo) serviu de

---

<sup>5</sup> Textos em pdf disponibilizados no site do programa: *Salto para o Futuro* - ISSN 1982-0283.

agente publicitário para reforçar a ideia (verídica ou não) de que o programa foi feito para/com e por professores de todo o país. De acordo com Adorno (1971; 1973), a estrutura dos formatos televisivos padroniza os Conteúdos de modo a dirigir as expectativas dos telespectadores a determinadas demandas (mensagens abertas e ocultas). Como o telejornal goza de certo respeito na mídia brasileira, a escolha desse formato se desdobra na criação de um *quadro de referência*: de antemão, a *Forma* do programa tende a persuadir o telespectador a considerá-lo previamente como sério e dotado de informações privilegiadas, como todos os telejornais parecem pretender. A adesão pela *Forma* chancela, sem o apelo ao pensamento reflexivo e crítico, o *Conteúdo* vinculado.

Uma vez que este texto se limita a uma síntese de uma dissertação de mestrado, seguem alguns recortes das cenas que, para os autores, permitem um interessante questionamento crítico.

### Cena 01

Consiste na abertura e apresentação geral do Conteúdo do episódio. Essa abertura é uma chamada, com arte gráfica e música, a partir do título da série e do episódio. Para a apresentação geral dos Conteúdos, o programa conta com dois âncoras, Bárbara Pereira e Murilo Ribeiro. O cenário (estúdio) do *Salto* é discreto e os apresentadores, nesta cena, dividem o espaço com uma televisão tela plana em que aparece o logotipo do programa. A primeira fala, de Murilo, incitou-nos a lembrar de alguns estereótipos da Indústria Cultural – os vencedores, as vanguardas e os desbravadores.

A análise de *Conteúdo* proposta por Adorno (1973), a partir das *estruturas de camadas múltiplas de significação*, conforme já discutido, tem por objetivo examinar determinados materiais audiovisuais que permitam inferir os possíveis *estímulos sócio psicológicos da tv*. É um procedimento de análise que ocorre em duas fases paralelas: a *descritiva* (relatar detalhadamente as peças de tv para detectar as *pressuposições* – verdades manifestas ou não nas declarações/imagens) e a *psicodinâmica* (examinar a presença de elementos característicos das simplificações mecânicas, das mensagens abertas e ocultas, dos clichês, dos estereótipos e dos pseudorealismos, para inferir os *padrões sociais* – tabus, tipos culturais que definem algumas ideologias). A relação entre as *pressuposições* e os *padrões* poderiam gerar, como resultado, algumas interpretações acerca dos tendenciosos *efeitos sociais da televisão*. A partir dessa perspectiva de análise, fala/declaração de abertura do programa (acima citada), pode ser examinada do seguinte modo:

- *Descrição:* (Murilo Ribeiro – apresentador): “[...] Olá! São muitas histórias, muitos personagens, pioneiros, criadores, mestres da arte de fazer educação pela tv [...]”.
- *Análise das Pressuposições:* os programas educativos contaram com a colaboração de muitos indivíduos, estes, por sua vez, foram os *primeiros* a realizarem uma programação educativa para televisão: são os criadores dos modelos que ainda encontram eco e merecem ser lembrados; enquanto mestres, são as autoridades naquilo que fazem e, dessa forma, transformam a tarefa de produção de tv educativa em arte.
- *Análise Psicodinâmica:* os estereótipos de vanguardas, vencedores e desbravadores convertem-se em um único clichê: *autoridades no assunto*. Pelo tom amigável da expressão, estes já são de imediato identificados como os mocinhos ou benfeitores, cujos exemplos a serem seguidos é mais um imperativo do que um convite. Esses estereótipos, associados, compõem as *mensagens abertas* (contidas na descrição) do Conteúdo da declaração. O sentido desses estereótipos pode ser pensado de outro modo, ou seja, pelo lado obtuso da informação – a *mensagem oculta*: os pioneiros ou desbravadores foram os primeiros em relação a quem ou o quê? A impressão de corrida ou competição marca a ideia do vencedor, do primeiro lugar, da conquista dos poucos afortunados. A autoridade do *mestre no assunto* fecha a possibilidade de discussão ampla, pois a questão requer a participação dos especialistas! E o mestre é um artista, pois fazer educação via tv é coisa para atores, músicos, pintores, escultores, escritores; assim, quem seriam os *educadores*? O *padrão social* comum nesse contexto é o da ideologia ou do estereótipo do *especialista*.
- *Análise da relação entre pressuposições e padrão discursivo (social, ideológico):* os primeiros a produzirem tv educativa conquistaram a posição de pioneiros devido às suas atribuições individuais: são os mestres, as autoridades no assunto.
- *Análise do efeito social da tv:* Se, dentre aqueles que criaram a tv educativa, podemos destacar como exemplos os especialistas, isso certamente se deve ao fato destes serem “os melhores” – conjectura elementar de uma *simplificação mecânica*.

A declaração de Bárbara Ribeiro (após a de Murilo) ainda na cena 01, remete-nos a uma das fases de produção do sistema de tv para Adorno (1971): “[...] Nesta semana, o Salto para o Futuro apresenta a última série do ano de 2011 com o tema que tem tudo a ver com a gente que faz o programa e com você que está nos assistindo [...]”. Os mecanismos de recepção não foram investigados nesta pesquisa, contudo, no trecho “[...] o tema que tem tudo a ver com a gente que faz o programa

e com você que está nos assistindo [...]”, o apelo à audiência procura *diminuir a distância entre o Produto e o Espectador*.

### Cenas 02, 03, 04 e 05

Foram destacados os subtemas divididos em três blocos: 1º) Breve histórico da utilização dos recursos audiovisuais para fins educativos; 2º) História da criação do *Jornal da Educação: edição do professor* e sua mudança para o *Salto para o Futuro*; 3º) Entrevista com Márcia Leite, enfocando o tema *Educação na TV*. Muitos termos utilizados nas cenas de apresentação (01 a 05) foram repetidos ao longo do programa, tais como *pioneiros, primeiros, desbravadores, jornada, busca, tv educativa enquanto sonho que se tornou realidade, tv com educação até no nome, marcos na história da tv educativa, principais acontecimentos entorno da tv educativa*.

Podemos inferir que existe uma *padronização* do *Conteúdo* e da *Forma* dos discursos, de acordo com os conceitos propostos por Adorno e Horkheimer (2006), na *Dialética do Esclarecimento*: assim como na análise da cena 01, a estrutura dos blocos parece ser orientada pela repetitiva exaltação do clichê/estereótipo do *especialista* enquanto *desbravador* e *autoridade no assunto*. A cena 05 é uma espécie de *merchandising* do programa: no estúdio – Bárbara: “[...] Seja bem-vindo ao Salto para o Futuro [...]”; Murilo: “[...] Um programa da TV Escola [...]”; Bárbara: “[...]O Canal da Educação [...]”.

### Cenas 12, 13 e 14

Na cena 12, Murilo (*narração em off*):

Mas foi durante o governo de Getúlio Vargas que a possibilidade de educar por meio do cinema ganhou espaço. E, como personagem central dessa história, está Edgar Roquette-Pinto, considerado o pioneiro da radiodifusão no Brasil. Ele foi o responsável pelo principal projeto de aplicação da educação nos meios audiovisuais: o Instituto Nacional de Cinema Educativo.

Durante a fala, música ao fundo e imagens são apresentadas: fotos de Getúlio Vargas ao lado de militares, desfiles, manifestações, vídeo de Roquette-Pinto, caricaturas, mais fotos e prefácios da história do Instituto Nacional de Cinema Educativo. As cenas seguem a repetição do padrão discursivo do clichê/estereótipo do *personagem central, o pioneiro*, e sua obra monumental: o *principal projeto*. Na cena 13, o ator e escritor André Di Mauro, em *depoimento*, comenta sobre a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo no governo do ministro da Educação e da Saúde Gustavo Capanema. À frente do projeto, Edgar Roquette-Pinto e o cineasta e

antropólogo Humberto Mauro. A cena foi gravada em uma espécie de sala com biombos ou divisórias brancas ao fundo. Na cena 14, gravada em um escritório, a professora Sheila Schvarzman, em *depoimento*, argumenta:

Mas claro que vai ser só no momento que se tem um governo como o Getúlio Vargas – um governo autoritário, que tem uma vontade de unificação, de homogeneização, de centralização – que você vai fundar efetivamente um instituto nacional de cinema educativo, você vai ter o primeiro órgão, ‘né?...’, de produção, com dinheiro, com um diretor técnico importante, inclusive, que é Humberto Mauro.

Esta seria a primeira problematização acerca das condições ou do contexto de criação do cinema educativo brasileiro: este seria um produto do governo autoritário de Getúlio Vargas. Isso nos permite construir algumas inferências sobre o sentido do Conteúdo educativo de um cinema sob orientação autoritária: exaltação de determinadas *características unificadoras* em detrimento das particularidades do indivíduo – elementos *formais* que caracterizam o que Adorno (1971) denominou de *integração exteriorizada* (por meio da representação da vida duplicada).

### Cena 35

Em *estúdio*, os apresentadores Murilo e Bárbara salientam a importância da novela educativa *João da Silva*, que, além de ser um folhetim de cem capítulos, era um curso para alfabetização de adultos queatendeu, no seu início, 11.000 alunos. Segundo Murilo: “[...] Um nordestino que vinha para o Rio de Janeiro em busca de uma vida melhor. Esse era o tema da novela ‘João da Silva’ exibida, pela primeira vez, pela TV Rio, em 1973 [...]”. Em princípio, não são especificados os termos da *vida melhor* que um trabalhador nordestino semianalfabeto e migrante buscaria no Rio de Janeiro. Podemos verificar, nesse sentido, a presença de um estereótipo muito comum nas peças da Indústria Cultural: o *herói*.

### Cenas 38 e 39

Na cena 38, a narradora (não identificada) fala das emissoras que transmitiram a novela *João da Silva* e de sua cobertura. As imagens mostram trechos da novela com música editada. Finalizando o seu *depoimento* (cena 39), Liana Milanez destaca:

Ela [a novela] incluía todos os conhecimentos, experiências familiares e do cotidiano da vida de um trabalhador, transpondo-se para uma educação... Isso era acompanhado com cadernos do MEC e que faziam complementos dos ensinamentos dessa novela, ‘né?...’.

Afirma, ainda, que foram feitas pesquisas em canteiros de obras e com algumas famílias de trabalhadores para compreender o seu cotidiano e traçar um

perfil de conhecimentos e interesses com a finalidade de alfabetizá-los. Um elemento de análise que podemos destacar é a ausência de uma perspectiva que permita ao trabalhador transcender sua condição. Ao contrário, a novela parece que foi planejada, de acordo com as descrições acima, para insinuar o reconhecimento e a identificação do público com o sofrimento do herói protagonizado – do ponto de vista da análise categorial, essa *diminuição da distância entre o produto e o telespectador* ofusca ou desloca a crítica às condições de existência do indivíduo, o que acarreta, a nosso ver, em *mecanismo de ocultamento da integração exteriorizada*. Outra questão é a omissão da possibilidade formativa ampla (nos termos da *Bildung*), mas somente a instrumentalização da razão (uma visão, ao nosso ver, deturpada da alfabetização) para o desempenho do trabalho, responsável pela geração de milhares de indivíduos semiformados.

### Cenas 65, 66 e 67

Essas cenas finalizam os *depoimentos* de Terezinha Saraiva e Cleide Ramos, salientando o papel do *Salto* no auxílio aos professores (cena 66): “mas, sobretudo pela possibilidade de fazer pensar o trabalho de educação que se tem ‘né?...’, como missão nesse país”. Todo herói de imediato assume uma missão. Uma vez que a educação não depende somente dos professores – mas de diversas relações de poder (político e econômico), de interesses nem sempre pedagógicos, mas administrativos – por que os discursos de salvação ainda são tão grosseiramente dirigidos às atitudes isoladas dos docentes? Ao que parece, esse problema social (universal) é reduzido e adaptado ao individual (particular), dificultando a percepção das estruturas geradoras das mazelas e, assim, mantendo irreconciliados o indivíduo e sua sociedade.

### Cena 79

Entrevista com Márcia Leite – Gerente de Cultura do SESC, ex-coordenadora do *Salto* (entre 1991 e 1994) e ex-gerente de tecnologia educacional da antiga TVE. A entrevistadora foi a apresentadora Bárbara Pereira. No trecho recortado, Bárbara indaga sobre a percepção de Márcia acerca da relação entre educação e televisão na atualidade. Márcia destaca que atualmente ocorre o diálogo entre comunicação e educação, o que distoa das imposições do passado, visto que as iniciativas de produção de televisão educativa tiveram origem e fomento nos períodos autoritários no Brasil. Márcia:

[...] a televisão ‘tá’ muito presente no povo brasileiro e a educação ‘tá’ sabendo usar isso; eu tenho essa sensação ‘né?...’, a favor de um projeto de educação emancipatório, mais interessante. Enfim, acho que precisa

mudar é a escola, 'né?...!', eu acho que a escola hoje tem que se assumir século XXI, não pode ficar reproduzindo um modelo do século XVIII, 'né?...!', somos seres tecnológicos e sociais, então a tecnologia tem que 'tá' dentro da sala, o professor não pode se restringir a um único livro, como se o conhecimento estivesse ali, nem é papel dele só transmitir informação, porque isso as mídias todas fazem mais eficientemente do que ele; ele tem que ser o mediador do conhecimento, e aí a escola tem que romper com os modelos tradicionais e acho que os projetos de educação a distância, a própria TV Escola e o próprio Salto para o Futuro, têm esse papel.

O contexto dessa declaração demonstra, talvez, o mais interessante aspecto do exame da *entrevista*. Não basta o professor ser o *herói*, se ele não estiver munido de *novas armas* – a tecnologia – para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Com um *mister* de propaganda, autoreferência e ideologia, o *culto à tecnologia* como a salvadora de todos os problemas e, mais especificamente, da educação, revela seu lastro atroz: apropriando-nos do conceito de *racionalidade tecnológica* (MARCUSE, 1969), a análise levou-nos a pensar que o discurso envolve, em um mesmo processo, o *projeto educativo emancipatório*, o *rompimento dos modelos tradicionais de educação* e a *presença e o uso da tecnologia mediada pelo professor na escola*. Emancipatório em qual perspectiva? Rompimento dos modelos sob quais premissas? A presença e o uso mediado da tecnologia ocorreria a partir de quais interesses? Não há um posicionamento claro que fundamente a relação entre *emancipação* e *tecnologia*, tal como a entrevistada naturalmente parece conceber.

## Conclusão

A análise do episódio *A TV educativa entra no ar* permitiu-nos conhecer algumas concepções de produtores de *tv* sobre a *tv*, no que se refere ao panorama histórico do desenvolvimento do uso dos audiovisuais para fins educativos no Brasil. A TV educativa foi criada e mantida pelos governos autoritários. Seu nascimento foi atrelado a algumas finalidades específicas que, ao que parece, estavam muito distantes das propostas esclarecedoras do conceito *Bildung*, da autonomia e da emancipação: alfabetização funcional para qualificar mão de obra para a recente industrialização, iniciada por volta de 1950; criação do ideal de identidade nacional, estabelecido pela difusão dos *heróis* do Brasil; propaganda governamental; patriotismo cego e indiferente aos rumos político-econômicos do país. Um engenhoso sistema de adaptação e aplainamento social. Com o passar dos anos, os educadores envolvidos com a televisão provocaram mudanças formais e se preocuparam com a veiculação de Conteúdos educativos mais amplos.

O *padrão discursivo*, identificado ao longo do episódio por meio das categorias críticas de Adorno (1971, 1973, 2010a), mantém operativa a estrutura estereotipada oriunda da *tv* comercial: a repetição sistemática e planejada dos

termos *pioneiro, marco, sonho, busca, primeiros passos, desbravadores, inovador* e tantos outros sinônimos e correlatos que sustentam o clichê/estereótipo do *especialista, da autoridade no assunto, do professor-especialista-herói*. É uma estranha mistura de atribuições que ora desqualifica a participação dos leigos nas discussões sobre a produção de programação educacional para tv, ora infantiliza a já debilitada condição da docência no Brasil. Porém, uma interessante contradição chamou-nos a atenção: o estereótipo do *especialista* está presente em todo o episódio, contudo, em alguns depoimentos, é destacado, como aspecto fundamental do *Salto*, justamente a abertura do programa para dar voz aos leigos, ou seja, aos não iniciados nos textos e temas educativos na dimensão teórico-filosófica. Mais adiante, é chancelada a condição das participações: a mediação do professor.

Outra constatação que depõe contra as pretensões formativas do *Salto* é o predomínio da *Forma* sobre o *Conteúdo*. Ao que parece, não ocorre uma relação dialética entre o aparato formal tecnológico (a produção de tv) e os conceitos ou as informações transmitidas. Podemos destacar, nessa medida, dois aspectos: 1) o programa, de certo modo, está preocupado em ser atraente aos espectadores (audiência) de modo que deixou de ser um curso de formação continuada para professores e se converteu em uma espécie de telejornal. A opção por esse formato, que é procedente da tv comercial, decorre de seu prestígio, bem como do auxílio que promove na difusão do clichê do *professor especialista e herói*; 2) Uma vez que os Conteúdos são elaborados com apelo aos clichês e aos estereótipos (favorecendo a percepção falsa do mundo como pseudorealismo) e sua transmissão está ancorada a partir de um formato respeitado e que é sinônimo de seriedade (telejornal), as sentenças não têm por objetivo provocar a tensão acerca das imagens e sons apresentados: são ordens que devem ser absorvidas e não contempladas; são imperativos e não argumentos; a carapaça da mensagem concede-lhe uma aparência de realidade imediata, mas a mediação conceitual e crítica transpõe essa barreira e expõe seu interior: um vazio desconectado das condições históricas e materiais.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em verificar se o programa de televisão educativa *Salto para o Futuro* transmite, mediante a relação entre *Conteúdo* e *Forma*, mensagens com apelo formativo, ou, ao contrário, semiformativo. A tv educativa, tal como está organizada e administrada, recorre a formatos de sucesso da tv comercial para subsistir. Destarte, isso nos induz a pensar se a TV Escola, em geral, permaneceria no ar se não fosse fomentada com verbas federais e sob a direção do Ministério da Educação, pois certamente desperta interesse em um público muito restrito. O mais preocupante, contudo, é uma emissora educativa transmitir *Conteúdos* apoiados em discursos *pseudo-realísticos*, padronizados e repetitivos. O apelo ao estereótipo do *professor-herói* infantiliza a

seriedade do problema em torno da prática docente e constitui mais um mecanismo de aniquilação da reflexão crítica dirigida com embasamento teórico e investigação pormenorizada acerca da educação e, em sentido mais amplo, da *formação*.

Nesses termos, o *Salto para o Futuro* apresenta poucos momentos de recusa, denúncia e perspectiva crítica. Estes precisariam ser potencializados radicalmente, quando não, ser a base da pauta de discussão de todo tema pretensamente educativo. Ignoradas essas condições (ou precauções), os discursos aparentemente emancipatórios podem esconder, à percepção ligeira, desatenta ou adestrada à fragmentação, os traços característicos da *Semiformação*: a acomodação, o ressentimento em relação à Cultura, a adaptação exteriorizada, a falta de mediação conceitual no trato das questões acerca da reconciliação entre o indivíduo e a sociedade. Ao invés de *informações de esclarecimento*, as mensagens reforçam o engodo e a supressão da autonomia.

O conceito de *Semiformação* remete ao processo pelo qual a *Formação* foi danificada, ou seja, não é exatamente um nível pré-formativo, mas a incapacidade de relação e mediação entre o indivíduo e os aspectos amplos da Cultura. Uma vez que o formato geral do *Salto Para o Futuro* não se distingue do episódio examinado, as pretensões formativas do programa são reduzidas, quando não, irrealizáveis. Para que tais pretensões se materializassem, seria preciso uma transformação radical na lógica interna do programa: *Forma* e *Conteúdo* em relação dialética e não hierárquica (neste exame, constatamos o predomínio da *Forma*). Contudo, a análise realizada para atender os objetivos desta pesquisa não teve por objetivo a demonização do uso da televisão para fins educacionais. Ao contrário, os anseios investigativos procuraram compreender as dificuldades e especificidades da produção de programas para tv educativa revelando o sentido entreposto ao conceito de educação por meio da mediação das categorias *Bildung* (Formação) e *Halbbildung* (Semiformação).

## Referências

ADORNO, Theodor W. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, Gabriel. *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 346-354.

\_\_\_\_\_. A televisão e os padrões da cultura de massa. In: ROSENBERG, Bernard; WHITE, David Manning (Org.). *Cultura de Massa: as artes populares nos Estados Unidos*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 546-562.

\_\_\_\_\_. Analytical Study of the NBC "Music Appreciation Hour". *The Musical Quarterly*, Vol. 78, No. 2 (Summer, 1994), p. 325-377.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora UNESP, 2008. 358p.

\_\_\_\_\_. *Educação e Emancipação*. 3 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010a. 190p.

\_\_\_\_\_. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A.S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b. p. 7-40.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2006. 223p.

CARONE, Iray. Adorno e a educação musical pelo rádio. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 477-493, agosto 2003.

FREITAG, Barbara. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. 3 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. 184p.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. v. I, 3 Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 175p. (Col. Os Pensadores).

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial*. 3 Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. 238p.

SOUZA, José Carlos Aronchi de. *Gêneros e Formatos na Televisão Brasileira*. São Paulo: Summus, 2004. 196p.

Recebido em: 20/03/2017.

Aceito em: 03/05/2017.

### **David Silva Bet**

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa: Teoria Crítica e Educação – PPGE/UFSCar<sup>6</sup>. Áreas de interesse de pesquisa: Fundamentos da Educação; Teoria Crítica e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/2205364981301004>

[profdsilvabet@gmail.com](mailto:profdsilvabet@gmail.com)

### **Antônio Álvaro Soares Zuin**

Professor Titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutorados em Filosofia da Educação (*Universität Leipzig*) e em Psicologia da Educação (*University of York*). Bolsista Produtividade do CNPq 1B. Coordenador do Grupo de Pesquisa: Teoria Crítica e Educação. Áreas de interesse de pesquisa: Fundamentos da Educação; Teoria Crítica e Educação.

<http://lattes.cnpq.br/5543562307373287>

[dazu@ufscar.br](mailto:dazu@ufscar.br)

<sup>6</sup> Endereço eletrônico do Grupo de Pesquisa: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8467753358871668](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8467753358871668).